

**Georg – August- Universität Göttingen**

Sozialwissenschaftliche Fakultät

Pädagogisches Seminar

**Das Selbstwertgefühl türkischer Migrantenkinder in  
Deutschland**

Ein empirischer Vergleich von türkischstämmigen Grundschulkindern

in Deutschland und

türkischen Grundschulkindern in der Türkei

**Magisterprüfungsarbeit**

vorgelegt von: Tuba Işık-Yiğit

1. Prüferin: Prof. Dr. Christina Krause

2. Prüfer: Dipl. Psych. Ibrahim Özkan

vorgelegt am 17. August 2006

Anschrift:

Tuba Işık-Yiğit

Marienstr. 21

44369 Dortmund

# Inhaltsverzeichnis

	<b>Seite</b>
1. Einleitung	4
2. Theoretischer Teil: Subjektive Befindlichkeit und psychosoziale Entwicklung	7
2.1 Gesundheit und Befindlichkeit	7
2.1.1 Das Modell der Salutogenese von Aaron Antonovsky	12
2.2 Psychosoziale Entwicklung von Kindern	15
2.2.1 Die Entwicklung des Selbstbildes	21
2.2.2 Das Selbstwertgefühl	24
2.2.3 Die Frage nach der Resilienz	30
2.2.4 Wechselwirkung zwischen dem Selbst und dem sozialen Kontext	32
2.2.5 Andere Quellen eines positiven Selbstwertgefühls	34
2.2.6 Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung des Selbstwertgefühls	35
2.2.7 Familien heute	37
2.2.8 Familienstrukturen deutscher Familien in Deutschland	38
2.2.9 Familienstrukturen türkischer Migranten in Deutschland	39
2.2.10 Familienstrukturen in der Türkei	41
2.2.11 Erziehungsstile	43
2.2.12 Türkische Migrantenfamilien in Deutschland	45
2.3 Stand der Forschung	51
2.4 Zielsetzung der Arbeit	53
3. Empirischer Teil: Methode	54
3.1 Die Entwicklung der Fragebögen	54
3.1.1 Der Fragebogen „Ich bin Ich“	54
3.1.2 Der Fragebogen für die deutschen Lehrer	55
3.1.3 Der Fragebogen für die türkischen Lehrer	52
3.2 Versuchsplanung	54
3.3 Statistische Vorhersagen und Hypothesen	54

3.4	Probanden und Schule in der Türkei	58
3.5	Probanden und Schule in Deutschland	60
3.6	Störfaktoren	63
4.	Ergebnisse	61
4.1	Allgemeine Befindlichkeit bei Mädchen und Jungen in Berlin und Bursa	61
4.2	Das lern- und schulbezogene Selbstwertgefühl	75
4.2.1	Auswertung des türkischen Fragebogens	85
4.3	Endergebnis	86
5.	Diskussion	88
6.	Literaturverzeichnis	92
7.	Anhang	108

## 1. Einleitung

*Wenn der Wind des Wandels weht,  
bauen die einen Mauern,  
die anderen Windmühlen.  
(Chinesisches Sprichwort)*

Erfahrungen von Ähnlichkeit und Verschiedenheit sind meist gekoppelt mit polarisierten Erfahrungen, etwa wie Nähe und Distanz, Zuneigung und Abneigung, Dazugehören und Ausgeschlossenheit oder auch Kooperation und Wettbewerb. So sind es insbesondere diese begeordneten Polaritäten mit ihren manchmal dramatischen sozialen Konsequenzen, die uns nach der Bedeutung von Ähnlichkeit und Verschiedenheit für das Verhalten der Menschen zueinander fragen lassen (vgl. Mummendey/Simon 1997, S. 11).

Migranten waren für deutsche Bürger Menschen, die nach Deutschland geholt wurden, damit sie für eine begrenzte Zeit die Lücken auf dem deutschen Arbeitsmarkt füllen konnten und dann wieder in ihre Heimat zurückkehren sollten. Die türkischen Einwanderer selbst sahen sich zu Beginn ihrer Migration nur als „Gastarbeiter“ in Deutschland und der Gedanke an die Heimkehr bestand fortan (vgl. Koch/Özek/Pfeiffer 1995, S. 19).

Die Türken stellen mit etwa 2 Millionen Menschen die größte Migrantengruppe in Deutschland.<sup>1</sup> Familienstrukturen, familiäre Bindungen und Erziehungsvorstellungen sind einige der Gesichtspunkte, die kulturelle Unterschiede veranschaulichen können. Differenzen können bei Migranten zu Integrationsschwierigkeiten und Frust des Nichtverstandenwerdens mit sich bringen. Diese Enttäuschung gehört zu einem der Faktoren, weshalb sich mehr und mehr Familien von der deutschen Gesellschaft abgrenzen und/oder beginnen unter ihresgleichen zu leben. Diese Marginalisierung sowie schlechte Wohnbedingungen, Arbeitsplatzverluste und ein unsicherer rechtlicher Status produzieren wiederum weitere neue Probleme (vgl. Grottian 1991, S. 4). Aber nicht nur kulturelle Unterschiede, sondern auch Sprachmängel der Migranten, der wichtigste Faktor, erschweren eine Integration. Den „ausländischen“ Eltern fehlt meist die Bereitschaft oder die Zeit, Deutsch zu lernen. Sie können ihrem Kind zu Hause keine ausreichenden Deutschkenntnisse vermitteln, was erneute zu Sprachproblemen bei den meisten Kindern hervorrufen kann.

Welche psychischen Auswirkungen haben nun diese Belastungen auf die Kinder? Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass das schlechte soziokulturelle Milieu der Kinder eine Ursache

---

<sup>1</sup> siehe [www.bamf.de](http://www.bamf.de)

für das schulische Versagen sein kann und dass das Schulversagen als Folgeproblem der kulturellen Eingliederung durch kulturelle Distanz zu sehen ist (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2001, S. 291). Es sind wiederum auch Studien vorhanden, die besagen, dass deutsche Schulkinder aufgrund ihres schlechten Wohnmilieus ein ähnliches Schulversagen an den Tag legen (vgl. Mollenhauer 1974, S. 281f.; Löschenkohl 1975, S. 108ff.). Wir sehen, dass nicht ein spezifischer Faktor als Erklärungsargument ausreicht.

Neben diesen bedeutsamen Faktoren ist für das Schulversagen gewiss eine weitere -gar die wichtigste- Quelle das *Selbstwertgefühl* der Kinder. Ausgehend von diesen Überlegungen stellen sich für diese Arbeit u.a. die Fragen, *wie das Selbstwertgefühl von Migrantenkindern bei unterschiedlichsten Belastungen ausfällt und wie dieses Ergebnis Einfluss auf ihre Schulleistungen hat?*

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Ich bin Ich – Gesundheitsförderung durch Selbstwertstärkung“, das die Universitäten Göttingen und Greifswald als Längsschnittstudie seit 1995 durchführen, ergab sich anhand des bestehenden Fragebogens die Gelegenheit, diesen Fragen nachzugehen. Im Bereich der Gesundheitswissenschaften tauchen zwar vermehrt pädagogische Ansätze zur Gesundheitsförderung auf (vgl. Laaser, Hurrelmann & Wolters 1993), dennoch war das Projekt „Ich bin Ich“ ist für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit der geeignete Ansatz gewesen. Eine entscheidende Zielsetzung war, „individuelle Ressourcen zu fördern und den Kindern zu einem selbstbewussten und effizienten Umgang mit der Lebenswirklichkeit zu verhelfen.“ (Krause 1998, S. 4). Die theoretische Grundlage der Gesundheitsförderung als auch dieser Arbeit ist das salutogenetische Konzept von Aaron Antonovsky. Dieses Konzept berücksichtigt die realistische Vorstellung, wonach der Mensch im Ungleichgewicht und in der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit allgegenwärtigen Stressoren lebt und trotz dessen gesund bleiben kann (vgl. Lorenz 2005, S. 14). Man kann davon ausgehen, dass das Gefühl des eigenen Wertes ein Gesundheitsfaktor sein kann. Daraus ergibt sich eine weitere pädagogische bzw. psychologische Frage: *Wie kann das Selbstwertgefühl erhalten und gestärkt werden?*

Schule bietet nicht nur Raum für die Entwicklung und Entfaltung der kindlichen Fähigkeiten, sondern hat einen wesentlichen Einfluss auf den Selbstwert (vgl. Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 60). Die Anerkennung und Bewertung ihrer kindlichen Person durch ihre Eltern und durch andere Kinder hängt in hohem Maße von den in der Schule erbrachten Leistungen ab.

Das Ziel der Arbeit soll sein herauszufinden, wie das Selbstwertgefühl bei zwei Kindergruppen, die gleich alt sind und denselben kulturellen Hintergrund besitzen, ausfällt, d.h. ob Unterschiede in

Bezug auf ihre Selbstwertgefühle bestehen? Weitere Fragen sind: Welche Faktoren tragen zu einem negativen und/oder positiven Selbstwertgefühl bei? Welcher Zusammenhang besteht mit der Schulleistung (wobei dies nur bei den türkischen Kindern in der deutschen Schule untersucht wurde)?

Im theoretischen Teil soll dem Leser ein Einblick in die psychosoziale Entwicklung des Kindes gegeben werden, in der das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl gründlich dargestellt werden. Anschließend soll beleuchtet werden, in wie weit das System Familie einen Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben kann.

Der empirische Teil wird sich mit aktuellen Forschungsergebnissen, der Erhebung über das Selbstwertgefühl, seine Einflussmöglichkeiten und den Zusammenhang zwischen Selbstwertgefühl und Schulerfolg beschäftigen. Auf der Grundlage der Auswertung des Fragebogens „Ich bin Ich“ und dem Lehrerfragebogen aus Berlin soll der Umfang der Einwirkungen auf emotionale Befindlichkeit der Grundschul Kinder umrissen und erfasst werden, um daraus dann pädagogische Schlussfolgerungen ableiten zu können.

## 2. Theoretischer Teil: Subjektive Befindlichkeit und psychosoziale Entwicklung

*„Gesundheit ist weniger ein Zustand  
als eine Haltung, und sie gedeiht  
mit der Freude am Leben.“  
(Thomas von Aquin)*

### 2.1 Gesundheit und Befindlichkeit

Fortwährend erhält der Mensch Informationen aus unserer Umwelt, die er zu verarbeiten versucht. Evident ist, dass diese Informationsverarbeitung nicht emotionsfrei verläuft (Sembill, 1992, S. 127), sonst bestände der Unterschied *gesund* und *krank* nicht. In der Literatur ist eine große Anzahl an Definitionen des Gesundheitsbegriffes vorzufinden. Die vorliegenden Begriffsbestimmungen reichen von Negativdefinitionen (Gesundheit als Abwesenheit von Krankheitssymptomen) über Positivdefinitionen (Gesundheit als optimale Funktionsfähigkeit) bis hin zu utopischen Definitionen (Gesundheit als vollkommenes physisches und soziales Wohlbefinden) (vgl. Lohaus, 1990, S. 23). In Absetzung von einer rein medizinischen Sichtweise hat die WHO (1946) „Gesundheit“ als den Zustand des völligen physischen, psychischen und sozialen Wohlbefindens definiert. Die WHO hat damit eine reine Negativdefinition überwunden und somit breitere Gesundheitsaspekte eingeschlossen und die Perspektive stärker auf die Gesundheitsförderung gelenkt (vgl. Seiffge-Krenke 1994, S. 1; vgl. Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 16; vgl. Lohaus 1990, S. 23). Im Pschyrembel, dem deutschen klinischen Wörterbuch, wird Gesundheit im engeren Sinne als „das subjektive Empfinden des Fehlens körperlicher, geistiger und seelischer Störungen oder Veränderungen bzw. ein Zustand, in dem Erkrankungen und pathologische Veränderungen nicht nachgewiesen werden können“ (Pschyrembel 2002, S. 538) definiert. Gesundheit stellt also ein Befinden des „Sich- vollständig- gesund- Fühlens“ dar. Der Begriff Kranksein beschreibt hingegen das Verhältnis des „Sich- vollständig- krank- Fühlens“. Kranksein beinhaltet dementsprechend das Krankheitserleben mit all seinen kognitiven, emotionalen, motivationalen und motorischen Beziehungen mit dem tatsächlichen Krankheitsgeschehen in Wechselwirkung. Gesundheit sei als ein Balancezustand zu verstehen, der zu jedem lebensgeschichtlichen Zeitpunkt immer neu hergestellt werden müsse (vgl. Seiffge-Krenke 1994, S. 2; Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 19). Wir können unterschiedliche Gruppen von Gesundheitsressourcen unterteilen. Einmal die körperlichen Ressourcen, wie ein intaktes Immunsystem, Leistungsfähigkeit des Herz- Kreislauf- Systems, die personalen Ressourcen wie ein positives Selbstkonzept, Selbstbestimmung und Selbstvertrauen und diverse Persönlichkeitseigenschaften, und drittens die soziale

Gesundheitsressource, wie z.B. Akzeptanz und Unterstützung in der sozialen Bezugsgruppe (vgl. BZgA, Bd. 16, S. 50).

Für Aaron Antonovsky ist Gesundheit eine dynamische Interaktion zwischen zahlreichen belastenden und entlastenden, unterstützenden und schützenden Faktoren. Gesundheit sei das Resultat der jeweils gegenwärtigen Balance zwischen Risiko- und Schutzfaktoren innerhalb wie außerhalb der Person (vgl. Hurrelmann, 2000, S. 55). Erikson beschreibt den Gesundheitszustand als einen Überschuss an Energie, der durch Vitalität und Bewusstheit gekennzeichnet sei (vgl. Erikson 1966, S. 7). Für ihn gibt es zwei Beweise für den Gesundheitszustand: erstens das subjektive Gefühl des Gesundseins, zweitens den objektiven Gesundheitsnachweis durch Untersuchungen. Nur eine Kombination dieser beiden Feststellungen ergäbe eindeutige Gesundheit. Für Erikson mache erst die Verbindung vom Subjektiven und Objektiven die Gesundheit aus (vgl. Erikson 1966, S. 8).

Zentrale Gesundheitsprobleme im Kindesalter sind Mängel in der motorischen Entwicklung, Koordinationsstörungen, verzögerter Spracherwerb, Hör- und Sehstörungen, problematisches Ernährungsverhalten, Konzentrationsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, Aggressivität und Unfälle. Darüber hinaus stellt der Themenkomplex Konzentrationsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, Aggressivität -allein schwer zu beurteilen und zu diagnostizieren- ein offensichtliches und zunehmendes Problem dar, das die adäquate Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erschwert bzw. spätere problematische Verhaltensweisen begünstigt (vgl. BZgA, Bd. 16, S. 22) Auf der anderen Seite stehen im engen Zusammenhang Bewegungsmangel, Wahrnehmungs- sowie Entwicklungs- und Koordinationsdefizite mit auftretenden Unfällen (vgl. ebd., S. 23). Die sich sehr schnell veränderten Ernährungsgewohnheiten in den Industriegesellschaften brachten neue Probleme mit sich, die neue Lösungsansätze verlangen. So ist zum Beispiel Überernährung (Fettleibigkeit) an die Stelle der Unterernährung als eine Form der Fehlernährung getreten. Eine Studie des Dr. Haunerschen Kinderspitals am Klinikum der Universität München belegt, dass 24% der stationär behandelten Kinder und Jugendlichen untergewichtig sind und betonen, dass eine Mangelernährung die Lebensqualität und das Wohlbefinden verschlechtert. Die Folgen sind eine Schwächung der Abwehrkräfte und der Muskulatur. Kinder tragen die Folgen einer Mangelernährung ihr Leben lang. Mangelernährung kann die körperlichen und geistigen Entwicklungschancen ernsthaft gefährden. Sie können den Wachstum beeinträchtigen, die Muskelkräfte und Abwehrkräfte vor Infektionen schwächen, die



wachsende Gehirnentwicklung und die zerebrale Leistungsfähigkeit hemmen (vgl. Das Magazin, BKK. 2005, S. 23).

Notwendige Fähigkeiten positiver Bewältigungserfahrungen sind davon abhängig, ob wir über ausreichende Widerstandsressourcen und einem starken Selbstwertgefühl verfügen (vgl. Lorenz 2005, S. 130). Dazu gehören u.a. Strategien zum *Stresscoping* (z.B. Entspannungstechniken), ein intaktes Immunsystem und das Vorhandensein sozialer und familiärer Unterstützung. Zumeist wird bei Kindern und Jugendlichen die starke Abhängigkeit von den Eltern vielfach übersehen. So seien nahezu alle gesundheitsbezogenen Maßnahmen, wie Eßgewohnheiten, Hygiene, Sport, ebenso Arztbesuche und die Einhaltung von ärztlichen Anweisungen, der Umgang mit einer Krankheit durch die Eltern meditiert (vgl. Seiffge-Krenke, 1994, S. 3).

Alle Konzepte der Gesundheitsvorsorge gingen von der Leitidee aus, möglichst präventiv und prophylaktisch zu wirken, um Störungen der Persönlichkeitsentwicklung und Beeinträchtigungen der Gesundheit schon in einem frühen Stadium zu vorzukommen oder einen bestehenden gesundheitlichen Zustand zu verbessern (vgl. Hurrelmann/Laeser 1993, S. 178). Hurrelmann (1988) betont, dass Gesundheit nur möglich sei, wenn eine Person konstruktiv soziale Beziehungen aufbauen könne, sozial integriert sei, die eigene Lebensgestaltung an die wechselhaften Belastungen des Lebensumfeldes anpassen könne, dabei individuelle Selbstbestimmung sichere und den Einklang mit den biogenetischen, physiologischen und körperlichen Möglichkeiten herstellen könne (vgl. S. 17).

Das Ziel einer „erfolgreichen“ Sozialisation oder Identitätsentwicklung könnte die Befähigung des Individuums zum Gesundsein sein. Marcia (1980) versteht Identität als „eine innere, selbstkonstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte (vgl. S. 159 zitiert nach Hauber 1995, S. 3 in: Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 21). Folglich ergibt sich die für diese Arbeit relevante Frage, welche Bedingungen für die Sozialisation des Kindes gesundheitserhaltend und -fördernd und welche Aspekte gesundheitshemmend wirken. Für die Beantwortung dieser und weiterer Fragen, für den Aufbau und die Hypothesen dieser Arbeit wurde das salutogenetische Denkmodell von Aaron Antonovsky (1987) als Arbeitsgrundlage herangezogen. Die zentrale Fragestellung seines Ansatzes ist nicht nur, wie Krankheiten und Fehlentwicklungen zustande kommen, sondern auch, wie es Individuen schaffen, gesund zu bleiben und keine Auffälligkeiten oder Krankheiten aufzuweisen.

Die Gesundheitserziehung hat auch versucht auf Fragen wie Ablehnungen eines Kindes vermeidbar sind, Antworten zu finden. Es ist die Gesundheitserziehung, die den Menschen lehrt, wie man ein Symptom deuten muss, wo man Hilfe finden kann, wie man sich als Patient verhält und wie man zum Zustand des Gesund seins zurückkehrt, nachdem die Erkrankungen kuriert sind (vgl. Laaser/Hurrelmann/Wolters 1993, S. 180f.). Krankheit kann eine Veränderung im gesellschaftlichen Status eines Menschen bedeuten. Deswegen müsse der Mensch das angemessene Rollenverhalten erlernen, wobei Krankheitserfahrungen die persönliche Weiterentwicklung im Umgang mit Rückschlägen und Misserfolgen fördern (vgl. Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 18).

Der Ansatz in der Gesundheitserziehung von Baric (1983) behandelt Gesundheitsprobleme als Teil des Alltagslebens. Er setzt voraus, dass eine Intervention höchst erfolgreich sein kann, wenn sie so angelegt ist, dass sie mit den entscheidenden Wendepunkten, in denen Veränderungen der gesamten sozialen Stellung eines Menschen auftreten, zusammenfällt. Der beste Zeitpunkt zur Beeinflussung allgemeiner Wertvorstellungen und Einstellungen liegt in der frühen Kindheit, da in der Kindheit viele verschiedene *Stadien* durchlaufen werden (vgl. Kron 2001, S. 151).

Einer der bekanntesten und als Pionierstudien der Risikoforschung erklärte Studie der *Resilienzforschung* ist die von Emmy E. Werner und Ruth S. Smith (1977), die auf der Hawaii Insel *Kauai* durchgeführt wurde. Schon zu Beginn der 80er Jahre haben Werner/Smith „die Zusammenhänge zwischen positiven Entwicklungen und bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern bzw. Merkmalen ihrer sozialen Umwelt erkannt“ (vgl. Werner/Smith 1982/1989 in: Zander 2009, S. 74). Somit wiesen sie auf die Tatsache hin, dass Schutzfaktoren auch unter riskanten Lebensbedingungen positive Entwicklungsverläufe ermöglichen können (vgl. Zander 2009, S. 74).

Auf der Kauai Insel untersuchten sie einen vollständigen Geburtsjahrgang von 698 Kindern -beginnend mit der frühen pränatalen Phase bis ins Jugendalter und später bis ins Erwachsenen- bzw. mittlere Lebensalter über einen Zeitraum von ca. 40 Jahren- in einer interdisziplinär angelegten prospektiven Langzeitstudie (vgl. Werner 2000, S. 122). „Dabei wurde die Entwicklung der Kinder in den ersten Lebensjahren intensiver mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden beobachtet, eine erste Erhebung wurde sogar bereits mit den Müttern im Vorfeld der Geburt durchgeführt.“ (Zander 2009, S. 74). Die Untersuchung wurde in einer marginalisierten Region durchgeführt, in der überwiegend Migrantenfamilien unterschiedlichster Nationalität lebten, die trotz ihrer Arbeit auf Zucker- und Ananasplantagen der Insel in chronischer Armut lebten (vgl.

Zander 2009, S. 75). Der sozio-ökonomische Status wurde an Hand folgender Kriterien berücksichtigt (Werner/Smith 1989, S. 12):

- Erwerbstätigkeit des Vaters,
- Einkommensniveau,
- Beständigkeit der Beschäftigung,
- Häusliche Lebensbedingungen.

„Dokumentiert wurden unter anderem: Verlauf der Schwangerschaft, Geburtskomplikationen, Hausbesuche im ersten Lebensjahr, eine pädiatrische und psychologische Untersuchung im zweiten Lebensjahr und eine Folgeuntersuchung im 10. Lebensjahr sowie entsprechende Untersuchungen im 18. Lebensjahr. Parallel dazu wurden auch die Entwicklungen im familiären Umfeld erfasst; später wurden auch noch zwei Erhebungen im Erwachsenenalter (32 und 40 Jahre) durchgeführt“ (Zander 2009, S. 76). „Als Hoch-Risiko-Gruppe wurden Kinder eingeschätzt, die bis zu ihrem zweiten Lebensjahr vier oder mehr Entwicklungsrisiken ausgesetzt waren. Als Risikogruppe berücksichtigte die Forschergruppe u.a. perinatale Komplikationen, Armutsverhältnisse, kindliche Vulnerabilitäten, familiäre Notlagen und psychische Erkrankung eines Elternteils (Zander 2009, S. 76). Zwei Drittel dieser „Risikokinder“ zeigten im Alter von zehn Jahren ausgeprägte Lern- und Verhaltensprobleme auf. Ein Drittel der Risikogruppe wuchs allerdings problemfrei zu kompetenten, selbstbewussten jungen Erwachsenen heran (vgl. Werner/Smith 1989). Sie fanden diejenigen Probanden (bis zum Alter von 32 Jahren) unter der Risikogruppe am wenigsten psychiatrisch und sozial auffällig, die sich als junge Erwachsene ein hohes Maß an interner Kontrolle zugeschrieben hatten (vgl. Schepker 1995, S. 15). Als Maßstab für eine „erfolgreiche Bewältigung“ galt in dieser Studie ein breites Spektrum von Kriterien, wobei teils die Abwesenheit von Problemen und teils erkennbare Bewältigungsfähigkeiten als Kriterien dafür genommen wurden, Kinder als „resilient“ einzustufen, so z.B. (Werner/Smith 1989, S. 48)

- keine schulischen Leistungsprobleme,
- keine Verhaltensprobleme,
- die Kinder kommen in der Familie und im sozialen Leben (später in der Arbeit) gut zurecht
- sie waren realistisch in ihren Zielen und Erwartungen. (vgl. Zander 2009, S. 77).

Von den Lebensumständen und den Persönlichkeitsmerkmalen bei denjenigen, die trotz widriger Lebensumstände einen positiven Entwicklungsverlauf hatten, konnte folglich eine Reihe von „Schutzfaktoren“ identifiziert werden. Die erste Gruppe von Schutzfaktoren betraf das soziale Umfeld: Die widerstandsfähigen, stressresistenten Kinder verfügten über eine intensive Bindung

und vertrauensvolle Beziehung zu mindestens einem Erwachsenen; sofern die Eltern versagten, kümmerten sich Großeltern, Verwandte, Erzieher oder auch ältere Geschwister um sie (vgl. Göppel 1997, S. 242). Später verfügten diese auch über einen großen Freundeskreis.

Die zweite Gruppe von Schutzfaktoren lag in den Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder. Sie zeigten schon als Kleinkinder ein hohes Aktivitätsniveau und hatten die Tendenz, Dinge selbst zu tun und Probleme selbst zu lösen. Von den Untersuchern wurden sie als besonders aufgeweckt, fröhlich und selbstbewusst beschrieben. In der mittleren Kindheit fielen die Kinder durch ein hohes Maß an Selbstständigkeit und der Fähigkeit auf, sich bei Bedarf gezielt nach Hilfe umzusehen. Den wichtigsten und grundlegendsten Persönlichkeitszug dieser Kinder sieht Werner (1990) in einem tief verwurzelten Gefühl, Wert zu haben, sich einbringen zu können „Ein Gefühl von Kompetenz und eine Überzeugung, durch das eigene Tun etwas bewirken zu können, scheint das allgemeine Kennzeichen dieser Kinder zu sein.“ (Werner 1990, S. 103 bei Göppel 1997, S. 243). Die Auswertung der Fragebogen im Jugendalter ergab, dass die betroffenen Jugendlichen ein positives Selbstkonzept, eine größere Leistungsmotivation und zudem das Vertrauen besaßen, dem Schicksal nicht einfach hilflos ausgeliefert zu sein, sondern Einfluss auf die eigenen Geschicke nehmen zu können (vgl. Göppel 1997, S. 243).

Wie schon erwähnt wird für diese Arbeit das Salutogenese-Modell von Antonovsky als Grundlage verwendet. An dieser Stelle wird nun im Anschluss sein Modell vorgestellt.

### **2.1.1 Das Modell der Salutogenese von Aaron Antonovsky**

Der amerikanisch-israelische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky (1923- 1994) hat eine Theorie von Gesundheit und Krankheit vorgelegt, die sich in die Tradition der Stress- und Bewältigungstheorien einordnen lässt. Sein Konzept bezeichnete er als *Salutogenese*. Der Ausgangspunkt Antonovskys theoretischer und empirischer Arbeit ist die Frage, was das Besondere an den Menschen sei, die trotz extremster Belastungen, gefährdender und belastender Faktoren nicht krank werden sowie Störungen der Gesundheit positiv ausgleichen können (vgl. Becker 1997, S.279).

Antonovsky ist nicht der pathogenetischen Kernfrage „Was den Menschen krank werden läßt?“ und „Wie sich Krankheiten entwickeln?“ nachgegangen. Seine Salutogenese rückt die viel entscheidendere Frage in den Vordergrund „Was lässt den Menschen trotz außerordentlicher

Belastungen gesund bleiben und keine Auffälligkeiten und Krankheiten zeigen?“ Er sieht demnach alle Menschen als mehr oder weniger gesund und gleichzeitig mehr oder weniger krank an (vgl. Becker 1997, S. 9). Der salutogenetische Ansatz betrachtet deshalb Erkrankungen eher unspezifisch und fragt, welche Eigenschaften und Fähigkeiten die Menschen auszeichnen, gesund zu bleiben (vgl. Lorenz 2005, S. 24). Für die Beantwortung solcher Fragen bedarf es mehr Informationen über die individuelle Geschichte einer Person als nur krankheitsbezogene Informationen. Denn nur mit Kenntnis aller Lebensaspekte einer Person und der Beachtung des ganzen Systems, in dem die Person lebt, lassen sich die Ressourcen auffinden und stärken, die zur Genesung der Person beitragen.

„Antonovsky (1979) konzeptualisiert Gesundheit als „Gesundheits- Krankheits- Kontinuum“ (health-ease/dis-ease continuum), auf dem sich das Gesundheitsniveau einer Person darstellen lässt.“ (Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 26). So ist Gesundheit kein normaler, passiver Gleichgewichtszustand, sondern ein labiles, aktives und sich dynamisch regulierendes Geschehen (vgl. Engel 1976, S. 283). „Als Kriterium dafür, wo auf dem Kontinuum von Gesundheit und Krankheit eine Person eingestuft wird, müssen mehrere Dimensionen herangezogen werden: der subjektiv empfundene Schmerz, die funktionalen Einschränkungen von Sinnen und Bewegungen und die Spielräume des sozialen Handelns.“ (Antonovsky 1987 bei Hurrelmann 2000, S. 56). Eruiert werden diesbezüglich Coping-Ressourcen, die den Menschen helfen, verschiedene Stressoren in ihrem Leben zu bewältigen (vgl. Lorenz 2005, S. 26). Antonovsky (1988) nannte derartige Ressourcen „generalisierte Widerstandsressourcen“ (generalized resistance resources). Die primäre Funktion von Widerstandsressourcen ist, Lebenserfahrungen kontinuierlich zu prägen und sekundär dem Menschen zu ermöglichen, kohärente Lebenserfahrungen zu machen. Diese Ressourcen wirken als Potential, das aktiviert werden kann, wenn es für die Bewältigung eines Spannungszustandes erforderlich ist. Ein Stressor muss aber nicht unbedingt eine negative Wirkung entfalten, er kann auch salutogene Wirkung in Form eines motivierenden Spannungsgefühls haben. Schon im frühen Lebensalter beginnt die Entwicklung der Anpassungsfähigkeit des Kindes an psycho-soziale Stressoren. Der entscheidende Punkt für die Entwicklung der Ressourcen ist, wie das Kind mit belastenden Situationen und körperlichen Spannungszuständen umgeht (vgl. Lorenz 2005, S. 35). Während eine gute Stressbewältigung einen gesundheitsförderlichen Effekt habe, könne bei einer schlechten Stressbewältigung ein Stresssyndrom entstehen, dass das gesundheitliche Befinden auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum in Richtung Krankheit verschiebe (vgl. Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 33).

Antonovsky suchte nach der Gemeinsamkeit dieser Faktoren, die in allen Menschen eine Grundlage finden, sich in Richtung Gesundheit zu entwickeln, und die durch ihren Ausprägungsgrad variieren (vgl. Lorenz 2005, S. 29). Diesen Berührungspunkt nannte er (1979) „sense of coherence“ (SOC), das mit dem Begriff Kohärenzgefühl zu übersetzen ist. Dieses Kohärenzgefühl wird definiert als „eine globale Orientierung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem jemand ein durchdringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass erstens die Anforderungen aus der inneren oder äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind, zweitens die Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden, und drittens, dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investition und Engagement verdienen“ (Antonovsky 1997, S. 36 bei Hurrelmann 2000, S. 57). Das SOC entwickelt sich nach Antonovsky im Laufe der ersten Lebensdekaden. Die Lebenserfahrungen in der Kindheit bestimmen die Stärke des Kohärenzgefühls. Deshalb sei für die Entwicklung einer positiven emotionalen Befindlichkeit und des Selbstwertgefühles die erfolgreiche Entwicklung des Kohärenzgefühls sehr wichtig (vgl. Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 37). Empirische Untersuchungen zum Kohärenzgefühl in der Kindheit fehlen weiterhin. Im Erwachsenenalter ist das SOC vollständig ausgebildet und bleibt dann konstant. Das SOC wird von den gesammelten Erfahrungen und Erlebnissen beeinflusst. Ob sich ein schwaches oder starkes SOC herausbildet, hängt vor allem von den Erfahrungen ab, die aus der Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse und aus dem sozio-kulturellen Kontext hervorgehen (vgl. Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 36). So stellt das Kohärenzgefühl keine spezielle Coping-Strategie dar, sondern wird als psychologische Grundeinstellung des Menschen gegenüber der Welt und dem eigenen Leben definiert (vgl. Lorenz 2005, S. 37).

Drei konstituierende Komponenten spielen in Antonovskys Überlegungen über die Koordinierung von Widerstandsquellen eine große Rolle (vgl. Antonovsky 1993, S. 5). Diese drei Kompetenzen dienen vor allem dazu, die emotionale Bindung zwischen Eltern und Kind zu festigen (vgl. Antonovsky 1997, S. 39).

1. Die Verständlichkeit, das Gefühl von Verstehbarkeit (*sense of comprehensibility*). Mit Verstehbarkeit meint Antonovsky ein kognitives Verarbeitungsmuster, indes interne und externe Stimuli dem Kind helfen, das Alltägliche zu bearbeiten (vgl. Antonovsky 1993, S. 11f.). Die Verstehbarkeit bildet sich sukzessive, indem Kinder in ihrer physikalischen und sozialen Welt konsistente und regelmäßige Erfahrungen machen (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999, S. 211). Ultimative Stressoren und ungewöhnliche Konflikte wie Krieg, Hungersnot, Erdbeben, sexueller Missbrauch, Gewalt und schlechtes Familienklima nähren ein Durcheinander und erhöhen Entropie.

Sie ziehen Desintegration mit sich, zerstören soziale Strukturen, erzeugen Willkür und Unvorhersehbarkeit, Leid und Tod. Für die Entwicklung der Verstehbarkeit seien positive Erfahrungen der emotionalen Bindung an die Eltern maßgeblich (vgl. Antonovsky 1997, S. 96). Auch Bowlby (1984) und Ainsworth, Blehar, Waters und Wall (1978) haben sich um die Erforschung der Bindung verdient gemacht, die eine sehr wesentliche Rolle für die Entwicklung von psychischer Gesundheit und positiven Selbstwertgefühl spielt. „Bindung ist ein hypothetisches Konstrukt, welches über Emotionen, Motivationen und Verhaltensweisen erschlossen werden kann“ (Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 41).

2. Das Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Überwindbarkeit (Bewältigbarkeit) (*sense of manageability*). Diese Komponente beschreibt die Überzeugungen eines Menschen, dass Schwierigkeiten und Anforderungen lösbar sind, sofern die erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen vorhanden sind (vgl. Lorenz 2005, S. 38). Diese müssen aber nicht nur unbedingt bei der jeweiligen Person existent sein. Andere, vertraute Personen oder eine höhere Macht, z.B. Gott oder der Glaube an Gott, können dabei helfen, Schwierigkeiten zu überwinden. Antonovsky betrachtet das Gefühl von Handhabbarkeit als kognitiv-emotionales Verarbeitungsmuster. „Erst mit den beginnenden Autonomiebestrebungen im jüngeren Kindesalter können erfolgreiche Erfahrungen mit der Belastungsbalance gemacht werden“ (Hurrelmann 1991, S. 94).

3. Das Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Signifikanz (*sense of meaningfulness*). Diese Dimension beschreibt das „Ausmaß, in dem man das Leben als emotional sinnvoll empfindet: Dass wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert sind, Energie in sie zu investieren, sich für sie einzusetzen und sich ihnen zu verpflichten, und dass sie eher willkommene Herausforderungen sind, als Lasten, die man gerne los wäre (vgl. Antonovsky, Übersetzung durch Franke 1997, S. 36). Antonovsky selbst betrachtet diese motivationale Komponente als die wichtigste. Nach Antonovsky ergibt sich ohne die Erfahrung von Sinnhaftigkeit und ohne positive Erwartungen an das Leben trotz einer hohen Ausprägung der anderen beiden Komponenten kein hoher Wert des gesamten Kohärenzgefühls.

Die soziale und kulturelle Gebundenheit von Lebensstilen beinhaltet, dass der individuelle Handlungsspielraum einen begrenzten Rahmen hat. Kinder wachsen in einem soziokulturellen Kontext hinein, übernehmen damit verbundene Verhaltensmuster und sind bis zu einer entsprechenden kognitiven Reife nicht zur Reflexion über deren Sinn und Zweck in der Lage. Die entscheidende Frage ist, auf welche generalisierten Widerstandsressourcen der Mensch bzw. ein Kind bei einer positiven Stressbewältigung zurückgreift bzw. welche Widerstandsquellen ein starkes Kohärenzgefühl mobilisieren (vgl. Lorenz 2005, S. 35).

Im Folgenden Abschnitt werden folglich Krisen in der Entwicklung eines Kindes aufgezeigt, die relevante Anknüpfungspunkte für Widerstandsressourcen darstellen.

## **2.2 Psychosoziale Entwicklung von Kindern**

Der allgemeine Lebensstil eines Menschen entwickelt sich stufenweise und wird durch eine Reihe von Einflüssen erworben. Die Grundlagen werden in der frühesten Kindheit gelegt, wenn sukzessive Tradition, Kultur, Werte und Erwartungen von Eltern und Verwandten auf das Kind übertragen werden. Im weiteren Sozialisationsprozess wird dann die Orientierung verstärkt durch die Art der Schulerfahrung und den Erfolg bestimmt. Später treten dann Entwicklungen durch die Art der beruflichen Beschäftigung ein. Für Geule und Hurrelmann (1980) ist Sozialisation zu fassen „als der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei [...], wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlichen handlungsfähigen Subjekt bildet“. (S. 51).

Der Begriff Sozialisation ist nur zu klären, wenn der Begriff der Persönlichkeit miteinbezogen wird. So lasse sich Persönlichkeit definieren als das spezifische Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen, das einen einzelnen Menschen kennzeichne (vgl. Tillmann 2003, S. 10). „Sozialisation ist nicht einfach die (freiwillige oder erzwungene) Übernahme gesellschaftlicher Erwartungen in psychische Strukturen, sondern ein Prozess der aktiven Aneignung von Umweltbedingungen durch den Menschen“ (Tillmann 2003, S. 12). Die Person entwickelt im Sozialisationsprozess Werthaltungen, die in dem jeweiligen kulturellen Wertsystem ihren Ausgangspunkt nehmen. Dabei sei die Person um eine optimale Anpassung zwischen eigener und kultureller Werthaltung bemüht (vgl. Child 1954 bei Trommsdorff 1995, S. 44). Der entscheidende Hauptmechanismus einer erfolgreichen Entwicklung ist Lernen (vgl. Jantzen 1977, S. 63 bei Yüksel 1984, S. 70). Ein Kleinkind erfährt und lernt durch den Prozess der primären Sozialisation allein in der Familie und ihrer sozialen Stellung entsprechend grundlegende gesellschaftliche Erwartungen. Später erwirbt das Kind durch den in der Schule stattfindenden Prozess der sekundären Sozialisation einen spezifischen Teil des allgemein akzeptierten und gesellschaftlich legitimierten Wissens und der Normen, das es für seine zukünftige Rolle in der Erwachsenenwelt benötigt. Die sich wandelnden Einstellungen zu Freundschaften, Elternrolle, Familie und Gleichaltrigenbeziehungen werden durch sich verändernde Wertvorstellungen über die Bedeutung der eigenen psychischen Entwicklung ergänzt. „Die Suche nach neuen Werten, nach



einer neuen sozialen und psychischen Ordnung äußert sich in dem Interesse an Selbstverwirklichung, dem Verstehen der inneren Zusammenhänge zwischen widerstreitenden Gefühlen oder zwischen Verhalten und Gefühlen und der Tendenz zu mehr Selbstreflexion.“ (Selman 1984, S. 67).

Bei allen Übergängen von einem zum nächsten Lebensabschnitt ereignen sich eine Reihe erschwerender, belastender und herausfordernder Situationen. In diesem Zusammenhang spricht Erikson (1980) von psychosozialen Krisen in der Entwicklung der Identität bzw. des Selbstkonzeptes (vgl. Feser 2000, S. 65f.). Vor allem können in der primären Sozialisation auftretende Risikofaktoren die kindliche Entwicklung stören oder gefährden. Lediglich haben sich nur wenige Studien bislang mit der Frage beschäftigt, wie sich körperliche und psychosoziale Risikofaktoren simultan auf die kindliche Entwicklung auswirken. „Entwicklungsrisiken erwachsen dem Kind sowohl durch internale Faktoren, die sich wie eine genetische Belastung, eine erhöhte Rate perinataler Komplikationen oder ein schwieriges Temperament auf biologische und psychologische Merkmale des Individuums beziehen, als auch aufgrund von externalen Faktoren, die durch widrige materielle und psychosoziale Merkmale der familiären Umwelt des Kindes bestimmt sind“ (Laucht/Esser/Schmidt 2000, S. 59).

Unterschiedliche psychosoziale Faktoren wirken sich ungünstig auf die Entwicklung der Kinder aus. Dissoziale Verhältnisse, schlechte Lebensbedingungen, Arbeitslosigkeit der Eltern, Ehestreitigkeiten und unvollständige Familienstrukturen (vgl. Fröhlich 1993). Ebenso eine große Geschwisterzahl, elterliche Kriminalität und psychische Erkrankungen (vgl. Etterich 1998, S. 29). Ein psychosozialer Faktor, der sich auf die Gesundheit von Kindern auswirkt, ist, in wie weit Kindern die Möglichkeit des Aufbaus einer qualitativ guten Beziehung zu bestimmten, regelmäßig anwesenden Bezugspersonen gegeben wird. Auf dieser Grundlage können Erfahrungen eine gesunde Auseinandersetzung mit den sachlichen Gegebenheiten ihrer jeweiligen Umwelt erlauben, da die Familie das Fundament einer Gesellschaft bildet. Die Regeln der Gesellschaft sowie Verhaltensweisen vermitteln die Eltern ihren Kindern während sie die physischen Bedürfnisse ihrer Kinder erfüllen. Sie leiten ihnen das bedeutende Erlernen von gefühlsmäßigen Reaktionen, von bestimmten Formen des Umgangs und der Kommunikation mit anderen Menschen sowie des Zusammenlebens in sozialen Gruppen an (vgl. Lidz 1982, S. 17). Dies bedeute, dass die Eltern, Überzeugungen über die Natur des Menschen, über Prozesse der Entwicklung einer Person sowie über erzieherische Strategien Maßnahmen konstruieren (vgl. Trommsdorff 1995, S. 44).

Viele ausländische Familien leben schon seit mehr als 30 oder 40 Jahren in der Bundesrepublik. Dennoch erfahren sie vielseitige psychosoziale Belastungen (vgl. Trommsdorff 1995, S. 300). Die Familie setzt klare Richtlinien für ihre Kinder, wie man lebt und wie man mit anderen umgeht. Solche Anpassungsmuster können bei Migranten jedoch aus Traditionen heraustreten, die einer Integration geradezu hinderlich werden. Es kann ein so genannter *cultural lag* entstehen (vgl. Lidz 1982, S. 20f.). Zumal die Türken kein homogenes Volk sind. Es gibt sehr große regionale Differenzen unter den in Deutschland ansässigen Türken: divergente Einstellungen zur Religion, Erziehung und Politik oder im Bildungsgrad, der Sozialisation und des Migrationsmotivs. Deshalb ist es unmöglich, in Deutschland lebende Türken in eine Kategorie zu subsumieren (vgl. Deutsch-Türkisches Symposium 1997 1998, S. 77) und von *der* türkischen Kultur oder türkischen Tradition zu sprechen. Abgesehen davon ist das Verständnis, das türkische Migranten heute von türkischer Kultur haben, nicht mehr mit dem Verständnis der „Türkei-Türken“ identisch (vgl. Lajios 1993, S. 56). Die hier geborenen *türkischen Kinder*, deren Eltern ihre Herkunftskultur bewahren möchten, werden in Deutschland von zwei unterschiedlichen Kulturen mit teilweise voneinander abweichenden Wert- und Normsystemen geprägt. Die Kinder müssen daher zwischen kulturell divergierenden Werten und Normen entscheiden, was für sie zu sozialen und psychischen Konflikten führen kann (vgl. Schepker 1995, S. 18). Die erste soziale Krise des Kindes ist das Festhalten und die Lossagung der Herkunftskultur seiner Eltern, die, nach Erikson (Kron 2001, S. 152), nur auf der Basis eines bestehenden *Urvertrauens* gelingen kann. Gelingt sie dem Kind, dann gewinnt es mit der Selbstbeherrschung ein gesteigertes Selbstwertgefühl in Richtung einer Autonomie seiner Persönlichkeit. Es kommt folglich öfters vor, dass das Bezugssystem der Eltern durch ihre Kinder in Frage gestellt und teilweise getilgt wird. Die Aufgabe der Eltern ist hier, durch eine repressionsfreie Erziehung diese Ansätze der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zu unterstützen und nicht durch autoritären Druck mit Scham und Zweifel sowie Gewissenskonflikten eine frühe Entmutigung des Kindes einzuleiten (vgl. Biermann 1975, S. 59). Insbesondere sollen dem Kind nicht durch Isolation seine Möglichkeiten einer Anregung von neuen Erfahrungen und neuen Verhaltensmöglichkeiten genommen werden.

Wenn die Kinder die Fähigkeit zum Handeln in beiden Sozialsystemen erwerben sollen, wenn sie als Migranten weder assimiliert werden sollen, noch als Außenseiter ohne Kontakte zu der Gesellschaft leben möchten, müssen sie verstärkt Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz entwickeln (vgl. Neumann 1981, 192). Kinder müssen in die Lage versetzt werden, eigene Interessen zu erkennen, zu artikulieren und sowohl im privaten wie im öffentlichen Bereich durchzusetzen. Diese Fähigkeit setzt eine Persönlichkeit voraus, die Elemente beider Kulturen in sich vereinigt. Mit der Zeit lernen die Migrantenkinder sowohl Normen und Werte beider Kulturen

kennen und interpretieren, als auch diese situationsspezifisch anzuwenden (vgl. Neumann 1981, S. 192).

Wenn die Familienmitglieder an ihren Bildern und Hoffnungen festhalten, dann müssen sie diese gegen viele reale Bedingungen und Lebensumstände durchsetzen. Gerade weil am ehesten das Familienleben den Müttern und Vätern befriedigende Erfahrungen ermöglicht, wird die Durchsetzung der Hoffnungen gegen die Lebensbedingungen zu einem aktiven Abgrenzen von der sozialen Umwelt. Der Rückzug von Familien auf die eigenen vier Wände ist das Ergebnis einer meist aktiven Verteidigung und Abgrenzung des selbstbestimmten Familienlebens.

Einen weiteren Risikofaktor kann die Schule darstellen und negativen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben, wenn sie nicht eine fördernde Funktion in der sekundären Sozialisation einnimmt; oder durch die psychosoziale Belastung der Eltern zu weiteren Schwierigkeiten wie Misserfolg in der Schule führt. Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder aus benachteiligten Familien signifikant häufiger eine Förderschule besuchen und vermehrt als achtjährige noch in der ersten Klasse unterrichtet werden, d.h. sie wurden verspätet eingeschult oder haben häufiger die erste Klasse wiederholt (vgl. Laucht/Esser/Schmidt 2000, S. 64f.). „Eine Untersuchung, die sich mit den Auswirkungen frühkindlicher Risiken auf die Entwicklung im Grundschulalter befasst, hat dargelegt, dass die entwicklungshemmenden Einflüsse belastender familiärer Lebensumstände sich auf die Bereiche der intellektuellen und der sozial-emotionalen Entwicklung konzentrieren: Die durchschnittlichen IQ- Werte nehmen mit steigender psychosozialer Risikobelastung signifikant ab und liegen signifikant unter dem Leistungsniveau der unbelasteten Gruppe.“ (Laucht/Esser/Schmidt 2000, S. 64).

Auch Krankheiten, psychische und psychosomatische Störungen können Reaktionen auf Belastungen darstellen, aber auch weitere Belastungen nach sich ziehen. Sie können Quelle und Folge von Belastungen sein, d.h. einerseits erst zu Belastungen führen, andererseits jedoch schon eine Antwort auf Belastungen bzw. eine Art Bewältigungsverhalten sein (vgl. Trommsdorff 1995, S. 299). Gleichermaßen ist es mit der Migration, das auf das Leben und die Gesundheit eines Migranten einen erheblichen Einfluss hat (vgl. Özkan/Streek-Fischer/Sachsse 2002, S. 196). Die *interkulturelle Kompetenz*, das als *Agieren zwischen zwei Kulturen* verstanden wird, hängt von individuellen und persönlichen Ressourcen des Einzelnen ab, wie von der Fähigkeit zur Kommunikation, dem Denkvermögen (vgl. Lidz 1982, S. 16) sowie der Fähigkeit der Belastungsbewältigung.

Der Zusammenhang zwischen der sozio-ökonomischen Situation der Familie und der Sozialisation der Kinder ist Gegenstand vieler theoretischer und empirischer Untersuchungen (vgl. u.a. DJI Bulletin 2005, S. 12). Sie weisen einen Zusammenhang zwischen sozialer Schicht (meist definiert durch Einkommen, berufliche Stellung und Schulbildung) (vgl. Fend 1974, S. 105) und Sozialisationsbedingungen, speziell der Erziehungsziele und des Erziehungsverhaltens, nach (vgl. Neumann/Reich 1977, S. 80). In diesem Kontext zitieren Boos-Nünning und Nieke (1982), Binder und Simones (1980), „dass nicht der Kulturkonflikt die Ursache für besondere psychische Schwierigkeiten der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen sei, sondern dass vielmehr der geringe soziale Status das Risiko psychischer Erkrankungen erhöhe“ (Scheper 1995, S. 19). Im Rahmen der Pisa-Studien wird auch der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenz untersucht. In allen Ländern zeigt sich (zumindest in der Studie von 2006) ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status des Elternhauses und den Kompetenzen der Jugendlichen (vgl. PiSA Konsortium Deutschland 2008, S. 26). Den Kompetenzunterschied zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sowie die geringe Repräsentanz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schularten, die zu weiterführenden Abschlüssen führen, erklärt die PISA-Studie folgendermaßen: „Während Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil in Familien leben, die sich hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status im Durchschnitt nur geringfügig von Familien unterscheiden, die keinen Migrationshintergrund aufweisen, sind die sozioökonomischen Rahmenbedingungen für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen erheblich ungünstiger. Für die in Deutschland geborenen Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe, die so genannte Zweite Generation, kommt erschwerend hinzu, dass ihre Eltern im Vergleich zu allen anderen Gruppen ein deutlich geringes Bildungsniveau aufweisen. Da es nur geringe länderspezifische Unterschiede im Sprachgebrauch und in der sozialen Herkunft der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt, haben diese Jugendlichen in fast allen Ländern im Durchschnitt schlechtere Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb in der Schule.“ (PiSA Konsortium Deutschland 2008, S. 370f.). Folglich erreichen Migrantenjugendliche in allen Ländern im Durchschnitt einen geringeren Bildungserfolg als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Ein wichtiger Aspekt, der nicht vernachlässigt werden darf, ist der, dass Deutschland auf seine Zuwanderer vor mehr als 30 Jahren kaum reagiert hat. Lange Zeit fehlte es an Integrationsstrategien in vielen Bereichen, insbesondere in der frühzeitigen Sprachförderung (in diesem Kontext ist Schweden uns weit voraus; sie entwickelten über die Jahre hinweg Programme der systematischen Sprachförderung).

Zusammenfassend können wir aussagen, dass Schulleistungen und Bildungserfolg sowie die Bildungsbeteiligung von psychosozialen Einflüssen abhängig ist. Und auf der Ebene der kindlichen Entwicklung ist festzuhalten, dass psychosoziale Krisen nicht nur ihre Genese nachhaltig beeinflussen, sondern auch eine Veränderung des Selbstbildes bewirken. Aufgezeigt werden im Folgenden die Entwicklung, ihre Quellen und die Veränderbarkeit des Selbstbildes des Kindes.

### **2.2.1 Die Entwicklung des Selbstbildes**

Zum Selbst, Selbstbild oder Selbstkonzept liegt eine große Anzahl an Veröffentlichungen vor, wobei seit der ersten systematischen Untersuchung von Raimy 1948 unter den Autoren bzw. Forschern hinsichtlich Definition und Erklärungsansatz von Struktur und Entstehung des Selbst und seiner Phänomene bis heute keine Einigkeit herrscht (vgl. Baldering 1993, S. 3ff.; vgl. Weber 1989, S. 11).

„Immer dann, wenn sich die Richtung des Erkennens, des Wertens, des Regulierens auf das Subjekt des Erkenntnisinteresses richtet, benutzen wir zur Kennzeichnung der besonderen Gerichtetheit psychischer Prozesse und Eigenschaften das Wort „Selbst.““ (Krause 1989, 10). Daraus ergeben sich eine Fülle von Selbstbegriffen, wie z.B. Selbsterkenntnis, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstbild, die in ihrer Gesamtheit als *Phänomene des Selbst* bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 10). Diese thematisieren sowohl Prozesse (z.B. Selbstreflexion, Selbsterkenntnis, Selbsteinschätzung) als auch Eigenschaften (z.B. Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Selbstkonzept), die in Verbindung mit dem „Wissen“ über die eigene Person stehen (vgl. Krause 1989, S. 253).

Während es eine große Unübersichtlichkeit über die Bedeutungsvarianten des Selbst herrscht, sieht es für den Begriff *Selbstkonzept* nicht anders aus. Sowohl in der Psychologie und den angrenzenden Wissenschaften wird er uneinheitlich verwendet (vgl. Stahlberg, Gothe & Frey 1992 bei Pior 1998, S. 14). Daher wird in der Literatur sowohl der Begriff „Selbstkonzept“ (Haußer 1995, Filipp 1980) als auch der Begriff „Selbstbild“ (Krause 1989, Herkner 1992) verwendet. Krause (1989) definiert ihn, ähnlich dem des Selbstkonzeptes, als Gesamtheit der verarbeiteten Informationen über die eigene Person. In der psychologischen, v.a. im angloamerikanischen Raum, werden die Begriffe Selbstkonzept und Selbstwertschätzung (Selbstachtung, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein) häufig synonym gebraucht. Dementsprechend befassen sich die meisten empirischen Untersuchungen mit der Dimension des Selbstwertes (vgl. Pfeiffer 1976, S. 23ff.; Filipp 1985, S. 348 in: Weber 1989, S. 21). Die vorliegende Arbeit geht von der Definition Krauses (1989) aus.

„In der neueren Selbstkonzept-Forschung wird davon ausgegangen, dass der Mensch kein globales, sondern ein in sich gegliedertes Wissen über die eigene Person besitzt, wobei die einzelnen Aspekte nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern ein organisiertes Ganzes bilden.“ (Krause 1989, S. 11f; vgl. Baldering 1993; Deusinger 1986, S. 16ff.; Filipp & Frey 1987, S. 18f.). Uneinigkeit besteht weiterhin hinsichtlich der Anzahl und Inhalt verschiedener Aspekte bzw. Substrukturen. James (1980) unterscheidet zum Beispiel in seiner *Instanzenlehre* verschiedene Aspekte des Selbst, das „Me“; das „Materielle Selbst“, das „Soziale Selbst“ und das „Geistige Selbst“. Baldering (1993, vgl. S. 49ff.) dagegen gliedert das Selbst zunächst hierarchisch. Er postuliert für Kinder im Alter zwischen sechs bis zehn Jahren ein Körperselbst, ein Leistungskonzept, ein Soziales Selbst, ein emotionales Selbst sowie ein Interessenkonzept. Harter (1983) orientiert sich an einem Modell, das das Selbstkonzept in vier Stadien der strukturellen Änderung unterscheidet. Ebenso werden Selbstkonzepte gefasst als die Ganzheit der gewissermaßen stabilen Sichtweisen, die eine Person selbst definiert, welche „Selbstschemata“ die kognitive Repräsentation der eigenen Person konstituieren und welcher Art und Qualität die „selbstbezogenen Kognitionen“ einer Person sind (vgl. Filipp, S. 106f.).

Hinsichtlich der Veränderbarkeit bzw. Stabilität von Selbstbildern wird angenommen, dass „das Selbsterleben des Individuums dadurch gekennzeichnet [ist], dass manche Teile als stabil, andere als variabel erlebt werden. Das Individuum hat ein Bedürfnis nach Kontinuität im Ich-Erleben und in der sozialen Umwelt und benötigt diese für seine psychische und physische Gesundheit [...]. In gleicher Weise zeigt das Individuum aber auch ein Bedürfnis nach Veränderung.“ (Baldering 1993, S. 10, vgl. auch Epstein 1993, S. 34ff.). Da Selbstbilder „die Menge der verarbeiteten Informationen über die eigene Person [...]“ (ebd. S. 10f.) darstellen, können mögliche Veränderungsprozesse nicht ausschließlich alterskorreliert werden, sondern müssen in Abhängigkeit von gesellschaftlich bedingten Veränderungen in der Entwicklung, die mit einem Wechsel des Transaktionsgefüges verbunden sind, in Beziehung gesetzt werden (vgl. Filipp 1980, S. 119; Krause 1985).

Mit Filipp (1979) kann angenommen werden, dass Selbstbilder mit zunehmendem Alter abstrakter, differenzierter und situationsvariabler werden, wobei die strukturellen Veränderungen immer in Beziehung zur Zentralität einzelner Selbstbilder zu verschiedenen Zeitpunkten im Lebenslauf gesetzt werden müssen. Mit zunehmendem Alter besteht daher auch eine größere interindividuelle Variabilität der Selbstbilder (vgl. Filipp 1978, S. 116f.). Folglich ist festzustellen, dass sich innerhalb der Entwicklung des Selbstbildes eine aktive Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt vollzieht. Entscheidend für die Entstehung, Entfaltung und Veränderung des Selbstbildes sind demnach die Informationen, die zur Aufnahme und Verarbeitung zur Verfügung

stehen. Viele Aspekte eines Selbstkonzeptes entstehen durch die Bilder, welches das Kind von sich selbst hat. Ob es Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hat oder ob es diese Fähigkeiten nur gering einschätzt, ob es bei Schwierigkeiten schnell kapituliert oder sich durch sie geradezu herausgefordert fühlt und sie zu bewältigen versucht. Jede Einschätzung wirkt sich folglich auf das Selbstkonzept aus.

### ***Selbstkonzeptentwicklung bei Kindern***

Für Kinder nehmen ihr Körper und ihre Bewegungen einen besonderen Stellenwert ein. Durch Bewegungshandlungen lernen sie sich selber kennen, sie erhalten Rückmeldungen über ihre Fähigkeiten, erfahren Erfolg und Misserfolg und begreifen, dass sie ihn selber bewirkt haben. Sie erleben Zuversicht und Vertrauen von anderen Menschen und erkennen, wie sie von ihrer sozialen Umwelt eingeschätzt werden (vgl. Schütz 2005, S. 4). In den ersten Jahren schon entwickelt sich allmählich eine Vorstellung von ihrer eigenen Person. Die Entwicklung des Selbstkonzeptes setzt dabei voraus, dass das Kind sich zunächst als eigenständiges Wesen wahrnimmt, über sich reflektiert (vgl. Schütz 2005, S. 51) und als Fazit auf die Frage „Wer bin ich?“ als Gesamtheit aller selbstbezogenen Wahrnehmungen (vgl. Schütz 2005, S. 4) antwortet.

Nach der Geburt gewinnt das Kleinkind allmählich die Fähigkeit, zwischen Ich und Außenwelt zu unterscheiden, da die Verarbeitung von Informationen als selbst- oder außenbezogen erlernt wird. Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper bildet sich zu Beginn ein Bewusstsein von sich selbst (*somatic self*) heraus (vgl. Epstein 1993, S. 17). Die Abgrenzung zur Außenwelt erfolgt dabei durch Rückmeldungen von Wahrnehmungen aus dem Körper (vgl. Filipp 1980, S. 108; Krause 1989, S. 254, Krause 1998, S. 19f.).

Des Weiteren spielen bei der Entwicklung des Selbst verschiedene physische Aspekte eine erhebliche Rolle. Die Eltern-Kind-Beziehung, das Lernen am Modell (Eltern, Gleichaltrige, Gesellschaft), Interaktion mit anderen Menschen als Teil der erlebten Umwelt, Identifikations- und Abgrenzungsprozesse, Ursache-Wirkungs-Beziehungen und individuelle Wahrnehmung der Umwelt (vgl. Greve 2000, S. 83).

Während der Entwicklung des Kindes nimmt die Familie unter den Bezugsgruppen eine wesentliche Stellung ein. Das Kind bekommt über das Elternhaus einen ersten und kontinuierlichen Kontakt mit den Denk- und Verhaltensnormen nicht nur der Eltern, sondern wird auch mit den typischen Einstellungs-, Bewertungs- und Verhaltensschemata der jeweiligen sozio-kulturellen Schicht bekannt gemacht (vgl. Rosenberg 1965 bei Weber 1989, S. 27). Die Ausprägung der

elterlichen Zuwendung hierbei ist von besonderer Bedeutung (vgl. Coopersmith 1967 bei Weber 1989, S. 21). Die elterliche Akzeptierung des Kindes befördert sowohl das Selbstwertgefühl als auch die Fähigkeiten der kognitiven Entwicklung. Umgekehrt resultiert aus der elterlichen Ablehnung ein Gefühl der eigenen Wertlosigkeit auf Seiten des Kindes (vgl. Coopersmith 1967, S. 166, Sears 1970 bei Weber 1989, S. 27).

Während in der Familie die Eltern die Handlungsbewertungen und Kontrolle innehaben, geht diese Funktion in der Schule auf den Lehrer über. Für die Kinder bedeutet diese Umstellung, dass sie in den ersten Schuljahren auf die Bewertung des Lehrers angewiesen sind, wobei sie diese zunächst meist unkritisch übernehmen (vgl. Einsiedler 1988, S. 21; Krause 1987). So stellt Bloom (1976) fest, dass eine Korrelation zwischen den Schulnoten und der Selbstwahrnehmung vorhanden ist, und dass die Lehrerbewertungen das Selbstkonzept der Schüler deutlich beeinflusst (vgl. Jeske 1995, S. 103). Das bedeutet umgekehrt für leistungsschwierige Schüler, dass die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes stark beeinträchtigt ist (vgl. Schwarzer, 1983, S. 77).

Verbunden mit diesen neuen Informationen und Interpretationen in Bezug auf die eigene Person im Schulkontext als auch den Rückmeldungen durch die Umgebung kommt es zum Ausbau einer neuen *Substruktur* innerhalb des Selbstbildes, dem schul- und lernbezogenen Selbstbild, das zum dominanten Selbstbildbereich im Grundschulalter wird.

Sukzessiv erlernt das Kind in der Schule andere Sichtweisen und Einstellungen zu verstehen. Je mehr es Zeit mit Gleichaltrigen verbringt, stellt sich die Frage bezüglich seines Selbst in veränderter Weise. Kinder fragen sich unter anderem nach der Qualität ihrer Fähigkeiten (z.B. „Bin ich gut in Mathematik?“, „Bin ich eine nette Freundin?“). Auf solche Fragen gibt es zumeist keine absoluten Antworten, da es kein wirkliches Erfolgskriterium gibt, sondern einen Vergleich der eigenen Person mit einer sozialen Gruppe. „As a consequence, the children’s developing self-concepts must take into account their relative standing, a process called social comparison.“ (Cole&Cole 1993, S. 556).

Zuletzt sei angemerkt, dass nur wenige Studien über die Entwicklung und Veränderung des Selbstbildes im Grundschulalter vorhanden sind.

### **2.2.2 Das Selbstwertgefühl**

Im Kapitel *Selbstkonzept* wurde deutlich, dass unter Selbstkonzept, die Gesamtheit aller wahrgenommenen eigenen Attribute und deren Struktur zu verstehen ist. Das *Selbstwertgefühl* bildet mit dem *Selbstbild* einen Teil des Selbstkonzeptes; den restlichen Teil stellen das Fremd- und



Idealbild dar. Unter *Selbstwertgefühl* hingegen wird die aus einer Bewertung dieser Attribute sich ergebende Wertschätzung einer Person verstanden (vgl. Meyer 1984, S. 14; Schütz 1997, S. 92). Wenn das Selbstwertgefühl als das Ergebnis einer Selbstbewertung begriffen wird, so resultieren die Fragen, was letztlich genau bewertet wird, was dessen Inhalt ausmacht und wie es überhaupt zu diesem Wertgefühl kommt?

Selbstachtung, Selbstakzeptanz und Selbstwertschätzung sind in der Literatur immer wiederkehrende Begriffe, die oft mit dem Selbstwertgefühl synonym gebraucht werden. Nach Satir (1996) bringen sie alle ein Gefühl des eigenen Wertes, positiv oder negativ, zum Ausdruck.

Die Faktoren, auf denen unsere Selbstbewertung basiert, werden als „Selbstwertquellen“ bezeichnet (vgl. Schütz 2005, S. 15). Für die Entwicklung einer ausgeglichenen Persönlichkeit eines Kindes ist das Gefühl, akzeptiert zu werden, einer der wichtigsten Faktoren. Wenn ein Kind dieses Gefühl hat, findet es auch leichter Liebe und Anerkennung. Die Zufriedenheit im Ganzen, die Anstrengungsbereitschaft, die Art und Weise mit Problemen umzugehen oder sich mit neuen Situationen auseinanderzusetzen, ist davon abhängig, wie sich Kinder selbst wahrnehmen, einschätzen und bewerten.

Viele Autoren haben den Versuch unternommen, das Selbstwertgefühl zu definieren und jeder legt auf einen besonderen Aspekt sein Augenmerk. Viele trennen nicht in ihren jeweiligen Definitionen kognitive, affektive und evaluative Elemente. Kanning (2000, vgl. S. 92; Mummendey 1995) behauptet, dass der Selbstwert als die evaluative Komponente des personalen Selbstkonzeptes beschrieben werden kann. Da es viele verschiedene Selbstkonzepte zu unterscheiden gäbe, die eine Person aufweisen kann, und innerhalb jeder Selbstkonzeptstruktur wiederum zahlreiche inhaltliche Dimensionen denkbar sind, wäre davon auszugehen, dass bei ein- und derselben Person auch mehrere Selbstwerte anzutreffen sind.

Baldering (1993) sieht das Selbstwertgefühl als eine Einstellung zur eigenen Person, die im Sinne der klassischen Einstellungsforschung durch kognitive, evaluative und konative Komponenten gekennzeichnet ist. Sowohl Haüßer (1983) als auch Phares (1976) betrachten das Selbstwertgefühl als eine im Menschen integrierte Befindlichkeit und als eine Komponente der Identität. Das Selbstwertgefühl eines Menschen entstehe durch die Generalisierung der erfahrungsabhängigen Selbstbewertung und der individuell vorzufindenden modifizierbaren Kontrollüberzeugungen (vgl. Haüßer 1983, S. 65; Phares 1976 in Haüßer 1983, S. 76). Die Überzeugung, selbst Kontrolle über die jeweilige Situation zu haben, sich kompetent zu fühlen und durch die eigenen Handlungen Einfluss auf die materielle oder soziale Umwelt nehmen zu können, gehört zu den wichtigsten Bestandteilen der Selbstwertentwicklung und können für den Erfolg eines Kindes entscheidender

sein als die objektiven Leistungsvoraussetzungen. Festinger (1954) nimmt an, dass es im menschlichen Organismus eine Motivation gäbe, zutreffende Meinungen, Ansichten und Vorstellungen über die Welt, in der ein Mensch lebt, zu haben und genau zu wissen, inwiefern er sich mit seinen Befähigungen einbringen könne (vgl. S. 193f.). Pekrun und Fend verstehen unter Selbstwertgefühl, eine generalisierte und emotional besetzte Selbstwertungstendenz (Pekrun/Fend, 1991, S. 115). Coopersmith (1967) betont den Aspekt der Bewertung, indem er „self-esteem“ als die Bewertung, die das Individuum in Bezug auf die eigene Person vornimmt und gewöhnlich beibehält, definiert. Leary, Tambor, Terdal und Downs (1995) argumentieren, dass Selbstwertgefühl sei ein Indikator dafür, wie stark eine Person in ihrer sozialen Umgebung geschätzt und anerkannt wird (vgl. bei Coopersmith 1967). Wells und Marwell (1976) fassen inhaltlich zusammen, das Selbstwertgefühl sei eine gegenstandsgerichtete, integrierte Befindlichkeit des Menschen, die sich in einer Reihe empirisch belegter Komponenten ausdrückt: Wohlbefinden und Selbstzufriedenheit, Selbstakzeptierung und Selbstachtung, Erleben von Sinn und Erfüllung sowie Selbständigkeit und Unabhängigkeit (vgl. Groscheck 1980, S. 40; Schmidt-Müller 1983; Shepard 1979; Wylie 1961, S. 235ff. bei Wells/Marwell 1976, S. 64;). Selbstwertgefühl ist in jedem Fall ein vielschichtiges Phänomen, dass nicht nur mit der Strukturierung des Selbst, sondern auch eng mit der Leistungsmotivation, mit Dominanz- und Rivalitätsverhalten zu tun hat (vgl. Dahrling 2000, S. 33f.). Jerusalem&Schwarzer (1991) verstehen unter Selbstwertgefühl eine generalisierte und emotional besetzte Selbstbewertungstendenz (vgl. ebd., S. 115). In diesem Zusammenhang wird das „Selbst“ auch als „Quelle von Emotionen“ aufgefasst: Gefühle wie z.B. Stolz und Scham setzen voraus, dass das Kind fähig ist, über sich selbst zu reflektieren und sich als Verursacher der Handlung und des damit verbundenen Ereignisses zu sehen (vgl. Krause 1989, S. 11).

Zusammenfassend kann folgende Auffassung formuliert werden: der Selbstwert einer Person speist sich vor allem aus zwei Quellen: der Wahrnehmung eigener Fähigkeiten bzw. Handlungserfolge, sowie der Akzeptanz der Person im sozialen Kontext (vgl. Brennan&Bosson 1998; Shirk&Harter 1996; Tafarodi 1998 bei Kanning 2000, S. 63).

Für die Selbstentwicklung ist von einem so genannten *Selbstgefühl* auszugehen (vgl. Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 54). Dies ist ein Gefühl für den eigenen Körper und die Differenzierung zwischen sich selbst und der umgebenden Umwelt, das sich sukzessiv ab dem 2. Lebensjahr entwickelt (vgl. Dahrling 2000, S. 33). Die enge und sichere Bindung zu den primären Bezugspersonen, etwa der Mutter, sind dabei ausschlaggebend. Cooley indes betont verstärkt den Aspekt der *sozialen Beziehungen*, der *Wertschätzung* durch bedeutende andere Personen und ihre Bedeutung für das gesamte Selbstwertgefühl. Neben der emotionalen Bindung zu einer oder

mehreren Personen gehört für den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühles, Selbstständigkeit und aktiver Umgang mit Problemen, die durch die Erziehung unterstützt und gestärkt werden sollten. Carl Rogers (1994) geht weiter und setzt eine *bedingungslose Zuwendung* als notwendige Voraussetzung für ein solides Selbstwertgefühl hin (vgl. bei Schachinger 2002, S. 85). Menschennähe, Nächstenliebe, Lob, ein sicheres Umfeld, konstruktive Leitlinien, Motivation und Unterstützung in den frühen Beziehungserfahrungen entscheiden hauptsächlich darüber wie gesund die Entwicklung des Selbstwertgefühls verläuft und ob sich das Gefühl, sich selber und anderen Menschen vertrauen zu können, ein Urvertrauen, entwickeln kann. So werden Personen, die von ihrer Umwelt überwiegend positive Rückmeldungen und Anerkennung erfahren, ein weitaus positiveres Selbstbild und ein höheres Selbstwertgefühl entwickeln als Personen, die überwiegend negative Rückmeldungen und Ablehnung erfahren (vgl. Immelmann/Scherer/Vogel/Schmooch 1988, S. 428f.).

Wie ein Kind vorgeht, um zu einer möglichst zutreffenden Einschätzung seines Könnens und seiner Fähigkeiten zu gelangen, beantwortet der amerikanische Psychologe Leon Festinger (1954) mit der Anführung von zwei Wegen. Der erste Weg besteht darin „Tests an der Realität“ vorzunehmen. Wenn jemand zum Beispiel wissen möchte, ob er Enten mit einem Luftgewehr schießen kann, dann ist es das Beste, dies auszuprobieren. Sind aber solche Realitätstests nicht möglich, so beobachtet man sich und andere vorerst und vergleicht dann seine eigenen Handlungsergebnisse mit denen anderer Personen (sozialer Vergleich) (vgl. Meyer 1984, S. 26) und stellt auf diesem zweiten Wege seine Fähigkeitseinschätzung fest (vgl. Schütz 2005, S. 9).

Das Selbstwertgefühl hängt davon ab, in wie weit man einem Element, einer Selbstwertquelle, einer Fähigkeit oder einem Reiz zentrale oder periphere Bedeutung beimisst. Jeder Mensch verfügt über eine Vielzahl von Bezugssystemen, die er auf der Basis seiner bisherigen wenigen Erfahrungen schon aufgebaut hat (vgl. Immelmann/Scherer/Vogel/Schmooch 1988, S. 430f.). Für die Beurteilung eines spezifischen Reizes muss es ein geeignetes Bezugssystem auswählen, um den fraglichen Reiz hierzu in Relation zu setzen (vgl. Kanning 2000, S. 64f.). Cooley (1902) und Mead (1968) heben den Aspekt hervor, dass andere Personen dazu dienen können, einen Menschen zur Selbstreflexion, Selbsteinschätzung und -beurteilung anzuregen. Die eigenen Aktionen spiegeln sich in den Reaktionen der anderen wieder und gleichen somit einem Spiegel, in dem wir uns selbst wahrnehmen können. Cooley bezeichnet diesen Vorgang als „*looking-glass self*“ (vgl. Immelmann/Scherer/Vogel/Schmooch 1988, S. 428). „Werden hingegen innerhalb einer sozialen Gruppe die Ähnlichkeiten der Mitglieder und gleichzeitig zwischen verschiedenen Gruppen die

Unterschiede akzentuiert, so führt der Bewertungsprozess zu einem kollektiven Selbstwert (*collective self-esteem*)“ (Luhtanen&Crocker 1991, 1992).

Schulanfänger besitzen in der Regel vor Schuleintritt ein positives Selbstwertgefühl und treten mit viel Selbstvertrauen und Freude in die Schule ein (vgl. Krause&Widmer 1999, S. 13; Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 59). Der Schulanfang bedeutet aber auch für alle Kinder ein kritisches Lebensereignis (vgl. Filipp 1990, S. 3), durch das sich die Lebensbedingungen entscheidend verändern. Mit Schuleintritt kommt eine neue Komponente des Selbstbildes dazu: das schul- und lernbezogene Selbst (vgl. Einsiedler 1988, S. 21). Durch die von außen und in der Schule gestellten Leistungsanforderungen erfahren Kinder die Festlegung neuer Bewertungsmaßstäbe bezüglich ihrer eigenen Person. Sie vergleichen ihre Fähigkeiten mit anderen Schülern und werden von ihren Lehrern mit ihren Mitschülern verglichen. Bei Kindern, die über ein sehr starkes Selbstwertgefühl und ausgeprägtes positives Selbstbild verfügen, können derart neue Anforderungen motivierend und schließlich entwicklungsfördernd wirken. Wohingegen bei Kindern mit weniger ausgeprägten Grundvoraussetzungen die Gefahr der Regression dieser positiven Ausprägung des Selbstwertgefühls zu sehen ist, wenn Belastungssituationen nicht kompetent bewältigt werden können. Ein elterlicher Liebesentzug als Antwort auf schlechte Schulleistungen kann auf eine Regression anregend wirken (vgl. Berndt/Busch/Schönwälder 1988, S. 154).

Wenn die Ressourcen des Kindes zur Kompensation bedrohlicher Erfahrungen für das Selbstwert nicht mehr ausreichen, kann sich dieses negativ manifestieren. Längsschnittstudien von Krause (1998) zur Entwicklung des Selbstbildes von Grundschulkindern zeigen deutlich, dass sich die neue Dimension des Selbstbildes, nämlich das schul- und lernbezogene Selbstbild, spätestens im dritten Schuljahr manifestiert hat und nun handlungsleitend sowie –regulierend wirkt (vgl. S. 21f.).

Als positive Komponenten des Selbstwertgefühls können Stolz, Überlegenheitsgefühl, Gefühl der Anerkennung sowie Leistungszufriedenheit formuliert werden. Es bildet als Leistungsemotion die antreibende Grundlage des Besser-Sein-Wollens, des Ehrgeizes und der Selbstachtung (vgl. Dahrling, 2000, S. 34). Beginnt allerdings eine Person sich von Eigenkritik und -bewertungen anderer abhängig zu machen, entsteht sukzessiv eine innere Unsicherheit und letztendlich das Gefühl minderwertig zu sein (vgl. Horney 1991, S. 44). Daher weisen Personen, die ihre Fähigkeiten als niedrig beurteilen, ein besonders starkes Bedürfnis nach Erhöhung des eigenen Selbstwerts auf. Diesen Minderwertigkeitsgefühlen versuchen Menschen dann zu entfliehen, indem sie vor allem versuchen, andere Menschen zu beeindrucken. Andere beginnen mit materiellen

Dingen zu prahlen und versuchen ihr Selbst somit „aufzuwerten“ (vgl. Morse/Gergen 1970). Eine weitere typische Haltung von Menschen, die an Minderwertigkeitsproblemen leiden, erwächst aus der Tendenz, sich unterzuordnen. Diese Person hält es für selbstverständlich, dass alle ihr überlegen sind, dass sie anziehender, intelligenter, gebildeter, wertvoller sind als sie selber. Der Mangel an Selbstbewusstsein und Festigkeit beeinträchtigen die Fähigkeiten solcher Menschen; aber selbst auf Gebieten, in denen sie zweifellos fähig sind, veranlasst sie ihr Minderwertigkeitsgefühl dazu anderen größere Fähigkeiten zuzuschreiben (vgl. Horney 1991, S. 44f.). Außerdem kann es zu Selbstwertschwankungen kommen, wenn Selbstwertquellen sich auflösen. Handelt es sich um eine Selbstwertquelle, die auf sozialen Rückmeldungen basiert, kann die Person bei negativ ausfallenden Rückmeldungen starken Selbstwertschwankungen unterliegen (vgl. Schütz 2005, S. 12). Zum Beispiel sind jugendliches Aussehen und Schönheit für viele junge Menschen eine Selbstwertquelle. Im fortschreitenden Alter wird sich diese Quelle mit der Zeit auflösen und damit möglicherweise die Selbstwertschätzung der Person beschädigen (vgl. Schütz 2005, S. 13). Die emotionalen Folgen ähnlicher Ereignisse können bei Menschen variieren. Der Unterschied liegt darin, in wie fern ein Ereignis einen zentralen als peripheren Aspekt ihres Selbstkonzeptes betreffen. Eine Zurückweisung in sozialen Situationen wird umso negativeren Affekt nach sich ziehen, je mehr es für die Person wichtig ist, sozial anerkannt zu sein (vgl. Meyer 1984, S. 21). Ein Mensch, der eine sehr positive allgemeine Einstellung zur eigenen Person hat, wird leicht und ebenso selbstsicher in sozialen Situationen auftreten. Besonders Personen, die viele positive Rückmeldungen aus ihrem sozialen Kontext erfahren, können diese auch leicht in ihr privates Selbstbild integrieren, so dass negative Selbst-Bewertungen korrigiert oder zumindest doch abgeschwächt werden können (vgl. Newcomp&Keefe 1997 bei Kanning 2000, S. 42).

Sieht sich eine Person neuen Anforderungen gegenüber, werden zunächst frühere Handlungsergebnisse aus ähnlichen Situationen bewusst und darauf basierend eine Einschätzung der eigenen Möglichkeiten in der aktuellen Situation vorgenommen. Personen, die in der Vergangenheit mehrfach Misserfolge erlebt haben und an ihren Fähigkeiten zweifeln, werden neue Aufgaben behutsam angehen oder diesen eher aus dem Weg gehen. Bei Personen mit hohem Selbstwertgefühl zeigt sich eine gegenläufige Tendenz. Sie gehen bereitwilliger auf Herausforderungen zu und wollen ihre Motivation und Energie investieren, da sie erneute Erfolge erwarten. Erfolgsergebnisse vermitteln das Gefühl kompetent zu sein und motivieren zum Weitermachen (vgl. Kohnstamm 1996). Hurrelmann (1994) beschreibt als wichtige personale Ressourcen Ich- Stärke, Kompetenzbewusstsein, ein positives Selbstkonzept und psychische

Stabilität. Sie bilden eine gute Voraussetzung für erfolgreiche Auseinandersetzungen mit Belastungsfaktoren.

Selbstbewusstes Auftreten, das auf ein positives Selbstbild zurückführt, ist eine Ressource gegenüber anspruchsvollen Ereignissen gewandter und behaglicher umzugehen, Daneben existieren aber auch Kinder, die ihre Energie und Motivation aus verschiedenen, meist unbekanntem Ressourcen beziehen. Diese Kinder werden kurz als *resilient* bezeichnet. Im nächsten Abschnitt wird auf die Resilienz, insbesondere auf die Resilienzstärke von Grundschulkindern eingegangen.

### **2.2.3 Die Frage nach der Resilienz**

Es gibt Menschen, die oftmals hohen psychischen und auch physischen Belastungen im Kindesalter ausgesetzt sind und nichts desto trotz sich zu „gesunden“ Erwachsenen entwickeln. Andere wiederum, denen ähnliche Probleme in ihrem Leben widerfahren, weisen Entwicklungsstörungen auf, die im späteren Leben bleibende Schäden verursachen können.

Kinder, die einem erheblichen Stress unterschiedlichster Form ausgesetzt sind, können mit diesen Ereignissen umgehen und schaffen es „gesund“ zu bleiben. Interessant in diesem Kontext sind die Potentiale und Ressourcen, die die kindliche Entwicklung schützen und stärken (vgl. Opp, Fingerle, Freytag, 1999, S. 9), und die Kompetenzen und Fähigkeiten, die resiliente Kinder aufweisen.

Begonnen hat die Resilienzforschung mit der amerikanischen Entwicklungspsychologin Emmy E. Werner und ihrer berühmten „Kauai-Längsschnitt-Studie“. Zusammen mit ihrer Kollegin Ruth Smith hat sie über 40 Jahre hinweg rund 700 im Jahre 1955 auf der Hawaii-Insel Kauai geborene Kinder wissenschaftlich begleitet und ihre Entwicklung dokumentiert. Dabei ging es vor allem um Kinder, die unter schwierigen sozialen Bedingungen aufwuchsen, in ärmlichen Verhältnissen, mit ungebildeten oder Trinkereltern, die ständig Streit hatten, zusammenlebten. Die Ergebnisse legen dar, dass zwei Drittel dieser Kinder damit nicht zurechtkamen. Sie hatten Schul- oder Drogenprobleme, wurden aggressiv oder gar straffällig. Aber ein Drittel dieser Risikokinder wuchs trotz all dieser widrigen Umstände unbeschadet auf. Diese Kinder waren noch als Erwachsene selbstsicher, zuversichtlich und leistungsfähig (vgl. Göppel 1997, S. 243).

In den letzten Jahrzehnten hat man in der Entwicklungspsychopathologie einen deutlichen Akzent auf protektive Faktoren und Prozesse gelegt, insbesondere unter dem Stichwort der Resilienz. Der Begriff „protektiv“ oder „schützend“ beschreibt in diesem Kontext Faktoren oder Prozesse, die dem

Kind oder Jugendlichen helfen, sich trotz hohem Risiko normal zu entwickeln. Die „Resilienz“ bzw. „Widerstandskraft“ ist das Ergebnis dieser schützenden Prozesse (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999, S. 25). Resilienz ist eine Art „psychische Widerstandskraft“ (Opp/Fingerle/Freytag 1999; S. 15) bzw. -fähigkeit, die Menschen vor Resignation schützt. Diese Fähigkeit erfasst den erfolgreichen Umgang mit belastenden Situationen. Ebenso wird unter dem Begriff der Resilienz vorwiegend die Abwesenheit von Störungen, Fehlanpassungen oder Krankheiten verstanden, nicht aber die völlige Abwesenheit von psychischen Beeinträchtigungen (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999, S. 40f.).

Die Resilienzforschung möchte aufzeigen, dass Kinder nicht passive Sozialisationsobjekte sind, sondern ihre Entwicklung aktiv gestalten und gegenüber Belastungen unterschiedlich vielfältig agieren können. Kinder, die sich trotz schwieriger Familiensituationen bzw. familiären Dissonanzen und körperlicher Behinderungen zu leistungsfähigen und stabilen Persönlichkeiten entwickeln und in belasteten Lebenssituationen behaupten, werden als resilient bezeichnet. Als belastende Lebenssituationen, Risiken und frustrierenden Situationen sind Misserfolg, Unglück, Not und traumatische Erfahrungen zu erfassen, mit denen Kinder konfrontiert werden können. Zu den anhaltenden und schwerwiegenden Risiken gehören das Aufwachsen in problematischen Milieus, wie in sozialen Brennpunkten, eine mangelnde Zuwendung der Eltern, das Fehlen einer Bindungserfahrung, Arbeitslosigkeit, Armut, Alkohol-, Drogen- oder Medikamentenmissbrauch der Eltern (vgl. Krüger-Potratz 2004, S. 14). Diese Kinder betrachten das Leben als eine Herausforderung. Sie sind in der Lage positive Aspekte von Veränderungen zu erkennen und die negativen Aspekte der Situationen zu minimieren. Diesen Kindern gelingt es besonders gut, mit ungünstigen Lebensbedingungen und familiären Stresssituationen umzugehen, diese Widrigkeiten zu kompensieren und eine Widerstandsfähigkeit zu entwickeln (vgl. Lorenz 2005, S. 69). Bei akuten Belastungen wie Scheidung der Eltern oder das Hinzukommen eines neuen Elternteiles zeigen resiliente Kinder eine beträchtliche Kompetenz auf, mit solchen Lebensereignissen umzugehen. Ebenso bewältigen sie traumatische Erlebnisse und Erfahrungen wie Misshandlung oder Missbrauch, Kriegserlebnisse oder den Tod eines geliebten Menschen sehr schnell (vgl. Göppel 1997, S. 242).

Zusammenfassend werden unten diverse Faktoren, die eine Schutzfunktion gegen verschiedene Störungen innehaben, aufgeführt (vgl. Lösel/Bliesener 1990):

1. eine stabile emotionale Beziehung zu mindestens einem Elternteil oder einer anderen Bezugsperson;
2. ein emotional positives, unterstützendes und strukturgebendes Erziehungsklima

3. Rollenvorbilder für ein konstruktives Bewältigungsverhalten bei Belastungen
4. soziale Unterstützung durch Personen außerhalb der Familie
5. dosierte soziale Verantwortlichkeit
6. Temperamentsmerkmale wie Flexibilität, Annäherungstendenz, Soziabilität
7. kognitive Kompetenz wie z.B. eine zumindest durchschnittliche Intelligenz
8. Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und ein positives Selbstkonzept
9. ein aktives und nicht nur reaktives oder vermeidendes Bewältigungsverhalten bei Belastungen
10. Erfahrungen der Sinnhaftigkeit und Struktur in der eigenen Entwicklung.

Der soziale Kontext gehört ebenfalls zu den ausschlaggebenden Faktoren, die auf das Selbstbild entweder einen positiven oder einen negativen Effekt haben können.

„Bei näherer Betrachtung der Daten wird deutlich, dass resiliente Kinder sich durch hohes Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit auszeichneten“ (Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 65). Schließlich ist festzustellen, dass die Resilienz bei Kindern insbesondere auf ein hohes Selbstwertgefühl, d.h. auf ein positives Selbstbild, zurückzuführen ist. Im Anschluss wird die Frage beantwortet, inwiefern der soziale Kontext einen Einfluss auf das Selbst ausübt.

#### **2.2.4 Wechselwirkungen zwischen dem Selbst und dem sozialen Kontext**

Eine Grundlage einer bestmöglichen und gesunden frühkindlichen Entwicklung ist die Beziehung des Kindes zu seiner Umwelt, wenn angenommen wird, dass neben materiellen Voraussetzungen auch eine dauerhafte Zuneigung und gemeinsames Kennenlernen der Welt im Elternteil-Kind-Verhältnis gewährleistet ist. Für die Entwicklung der Person zur Persönlichkeit bedarf es sowohl konstitutioneller Faktoren als auch die soziale Umwelt (vgl. Rogers 1991, S. 28), da sich das Selbstkonzept aus den Wechselwirkungen des „Ich“ (*me* oder *I*) (vgl. Rogers 1991, S. 212) mit der Außenwelt und anderen Menschen zusammensetzt. Das Selbst definiert sich in kontextbezogenen Bereichen als Selbstkonstrukte, die Gesamtheit der Selbstkonstrukte wiederum sich als das Selbstkonzept der Person. Das Selbst spiegelt damit die Ansammlung der erlebten Erfahrungen des Menschen wider (vgl. Rogers 1991, S. 131). James, Cooley und Mead nehmen an, dass das Selbst die Reflexion der eigenen Sichtweise auf andere Personen sei. Auf diese Weise ändert sich das Selbst mit gegenwärtigen Personen oder „in Abhängigkeit davon, in welche andere Personen sich das Individuum hineinversetzt“ (Greeve 2000, S. 228). Die soziale Selbstwahrnehmung bringt für



das eigene Verhalten und die Wahrnehmung des sozialen Kontextes (vgl. Kanning 2000, S. 26) vielförmige Konsequenzen mit. Je jünger das Kind ist, desto stärker ist es von sozialen Beziehungen beeinflussbar, wie zum Beispiel von den Zwängen der Erwachsenen.

Ein weiterer Aspekt, der sich auf ein positives Selbst auswirken kann, ist der Zusammenhang zwischen relativer Armut und gesundheitlicher Beeinträchtigung. Diese Korrelation ist durch mehrere Studien belegt (vgl. Koch/Özek/Pfeiffer 1995, S. 246 f.). Bei Kindern und Jugendlichen können soziale Diskriminierungsprozesse auftreten. „Kinder reagieren hierauf mit einer Irritation ihres Selbstvertrauens, und in der Folge treten psychosomatische Beschwerden, gesundheitsschädigende Ernährungs- und Bewegungsmuster, schlechte Körperhygiene, ein intensiver und früher Konsum von psychoaktiven Substanzen (legalen und illegalen Drogen) und eine niedrige Bewertung des eigenen Gesundheitszustandes auf.“ (Klocke&Hurrelmann 1998 bei Hurrelmann 2000, S. 29).

Ein weiteres schwieriges Problem ist ein Identitätsverlust. Ein Kind oder Jugendlicher kann sich mit seinem kulturellen Reichtum und der Geschichtlichkeit der türkischen Kultur „identifizieren“. Indessen ist derselbe in die Geltungsstrukturen einer deutschen Gesellschaft eingebunden, in welcher seine türkische kulturelle Identität eher oft in unterschiedlichen Situationen und Lebensbereichen hinderlich als förderlich ist. Wenn im eriksonischen Sinn die Entwicklung der Identität als ein Sozialisationsprozess aufgefasst wird, besitzen Eltern, Schule und das soziale Umfeld einen erheblichen Einfluss auf die Identitätsentwicklung. Vor allem wird die voll entfaltete Zweisprachigkeit als Voraussetzung der Identitätsbildung der Migrantenkinder gesehen (vgl. Auernheimer 2005, S. 210). Unterschieden wird zwischen sozialer und persönlicher Identität. In der sozialen Identität sind soziale Anforderungen und Erwartungen der Umwelt zusammengefasst. Die persönliche Identität spiegelt den Anspruch auf Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit der Person wider, die der einzeln -so wiederum die soziale Erwartung- möglichst überzeugend darstellen soll (vgl. Deutsch- Türkisches Symposium 1997 1998, S. 113).

Ein übermäßiges Beharren auf Traditionen und Werten des Heimatlandes seitens eingewandeter Eltern kann die Tendenz eines Identitätsverlustes intensivieren. „Eltern kultivieren traditionelle Vorstellungen aus Verlustängsten, sehen diese als Bindeglied zu ihrer eigenen Kindheit und Jugend und halten an Sitten und Gebräuchen fest, die oftmals selbst in ihren Heimatländern schon überholt sind“ (Trommsdorff 1995, S. 294). Wenn Eltern sehr stark das Erziehungsziel „Bewahrung der nationalen Eigenart“ verfolgen und gleichzeitig den Kontakten ihrer Kinder zu deutschen Kindern negativ eingestellt sind, sind die Kinder kaum in der Lage, Rollendistanz aufzubauen (vgl.

Neumann/Reich, 1977, S. 143). Eine häufige Orientierungslosigkeit verlangt den Kindern und Jugendlichen einen „doppelten Balanceakt“ (Knörzer 1982, S. 54) ab, damit sie ihren persönlichen Standort finden können.

*Sozialisationstheorie für ausländische Kinder in der Bundesrepublik* (Schrader, Nikles & Griese 1976) gehört zu den ersten umfassenden Arbeiten, die den Prozess der Auseinandersetzung und Eingliederung ausländischer Kinder in die Gesellschaft analysierten. Auch Schrader, Nikles und Griese (1979) sprachen in ihrem *bikulturellen Sozialisationsansatz* über die Schwierigkeit der Migranten und ihren Kindern, die durch den Wechsel der kulturellen Bezugssysteme, eine Entwicklung und Veränderung ihrer Identität erfahren. Ihren Vermutungen zufolge wirkt sich diese Diskrepanz der beiden Kulturen auf die Entwicklung von Kindern negativ aus und bringt Identitätsprobleme hervor. Für Kinder, v.a. Jugendliche, die in einem bikulturellen Kontext leben und die sie als ablehnend, feindlich und diskriminierend erleben, besteht die Gefahr, ein gebrochenes Selbstbild, bzw. allgemeine Symptome einer Identitätskrise zu entwickeln (vgl. Fuhrer/Uslucan 2005).

Einige Menschen besitzen um derartigen Identitätskrisen, gestörten Selbstbildern und anderweitigen Belastungen vorzubeugen wohlmöglich andere Ressourcen, die das Selbstwertgefühl stärken und ihnen andere Umgangsweisen bei Lebenskrisen bereitstellen.

### **2.2.5 Andere Quellen eines positiven Selbstwertgefühls**

Kinder, die trotz chaotischer Bedingungen zu gesunden Erwachsenen heranreifen, werden -wie oben schon aufgeführt- als *resiliente Kinder* deklariert. Nun existieren auch Kinder, die nicht in solch eine Kategorie einzuordnen sind. Diese schöpfen individuelle Fähigkeiten wie Selbständigkeit und persönliches Engagement bezüglich fachlicher Anforderungen aus einer anderen Quelle. Kompetenzen wie psychische Widerstandsfähigkeit, Bewältigungskräfte wie Durchhaltevermögen oder Ausdauer, kreative Selbstgestaltung, soziale Netzwerke, Ressourcen und Sinnorientierung haben eine hohe Relevanz und setzen innovative Impulse im Kind (Lorenz 2005, S. 10).

Außerdem könne als eine stabile Selbstwertquelle die Selbstakzeptanz gelten. Das Kind akzeptiert sich mit seinen Stärken und Schwächen und macht seine Selbstakzeptanz nicht von positiven Rückmeldungen oder persönlichen Erfolgen abhängig (vgl. Schütz 2005, S. 18). Jedoch wurden

keine empirischen Untersuchungen oder Hinweise auf eine leistungsförderliche Konstellation von Persönlichkeitsmerkmalen von Migrantenkinder gefunden.

Der entscheidende Faktor in der ersten Sozialisationsphase des Kindes ist die Familie, die dadurch wohlmöglich den größten Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben kann. So ist Gegenstand des nächsten Abschnittes die Bedeutung der Familie und ihre Einflüsse auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls.

### **2.2.6 Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung des Selbstwertgefühls**

Für die „gesunde“ Entwicklung des Kindes sind die Beziehungen, die es pflegt, besonders relevant und stellen einen entscheidenden Teil seines Umfeldes dar. Die besondere Bedeutung der Familie für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern ist unumstritten. Belastungen in diesem Lebensbereich können erhebliche Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Kinder haben. Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz (vgl. Schnabel 2001, S. 20) stattet ihr heranwachsendes Kind mit den ersten wichtigen körperlichen Grundlagen wie Körperempfinden, Zutrauen zum Körper und körperliches Leistungsvermögen und psychische Grundlagen wie Urvertrauen, Selbstwertgefühl und Liebesfähigkeit aus. Die Beziehungen Mutter-Kind, Vater-Kind und Geschwisterbeziehungen, die Bronfenbrenner (1981) als Entwicklungsdyaden bezeichnet, sind insbesondere von großer Bedeutung (vgl. S. 75). „Sozialisationsexperten“ (Kreppner 1991) auf der einen und Therapieforscher auf der anderen Seite (Wirsching&Stierlin 1982; Minuchin, Rosman&Baker 1981) konnten belegen, dass die Beschaffenheit der Eltern-Kind-Beziehung von herausragender Bedeutung dafür ist, welche Anregungen und Impulse ein Kind im Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung erhält und wie es sie verarbeitet.

Die Familie bietet jenen Rahmen, den Kinder brauchen, um Stabilität und Wandel ihrer eigenen wachsenden Persönlichkeit und von sozialen Beziehungen zu erfahren. Innerhalb der familiären Beziehung sind das emotionale Klima und der Zusammenhalt sehr wichtig. Neben den Geschwisterbeziehungen (Stellung in der Geschwisterreihe, Geschwisterzahl, Wohnverhältnisse) gewinnen Gleichaltrige in der fortschreitenden Entfaltung des Kindes für die Ausbildung der sozialen Kompetenz immer mehr an Bedeutung (vgl. Krause/Wiesmann/Hannich 2004, S. 29). Auch die Familie unterliegt als Einheit wiederum entwicklungsbedingten Prozessen, die auch von

der Entwicklung des Kindes beeinflusst werden und die eine Herausforderung bezüglich der Anpassung an Veränderungen darstellen (vgl. Carter&McGoldrick 1989, S. 16ff.).

Diese normativen Veränderungen, die das Kind in seiner Entwicklung durchlebt, können für die Familie eine Belastung darstellen. Sofern Eltern nicht mit adäquaten Copingstrategien und entsprechenden Ressourcen entgegensetzen können, kommt es zum Stresserleben der Eltern und des Kindes. Wenn Eltern die Schulbildung ihrer Kinder „als Mittel des sozialen Aufstieges, der Prestige- und Statussicherheit betrachten“ (Sauer/Gamsjäger 1996, S. 153) und dieses Begehren umschlägt in druckerzeugende Anforderungen an das Kind, so wird der Schulerfolg und -misserfolg zu einem zentralen Gesprächsthema des Familienalltages. Auch wenn es sich *nur* um eine Erwartungshaltung der Eltern handelt, damit stellen diese etwa Leitlinien für das leistungsbezogene Erziehungsverhalten dar (vgl. Helmke&Schrader 1989, S. 222). Wenn gleichzeitig berücksichtigt wird, dass das Leistungsvermögen der Kinder vielmehr überschätzt wird (vgl. Helmke&Schrader 1989, S.223), so lassen sich bei negativen Ist-Soll-Diskrepanzen bezüglich des Schulerfolges ungünstige emotionale Reaktionen wie Leistungsdruck und Sanktionen eher erwarten (vgl. Sauer/Gamsjäger 1996, S. 153). Zumal Stöckli (1989) unterschiedliche emotionale Reaktionen der Mütter in den ersten Schuljahren ihrer Kinder als Folge diskrepanter Erwartungen nachwies (bei Sauer/Gamsjäger 1996, S. 145).

Jedes familiäre Beziehungssystem lässt individuelle Tabus und Regeln, die ebenfalls Pflichten und Erwartungen implizieren, in den Beziehungen zwischen den Mitgliedern erkennen. Hierbei handelt es sich um typische Interaktionsmuster innerhalb der Familie. Dies können z.B. ganz bewusst durchgeführte Familienrituale sein; z.B. das Handküssen eines Familienälteren bei seiner Ankunft zu Hause oder Rituale vor dem Essen, oder auch unausgesprochene Verhaltensregeln der Familienmitglieder in bestimmten Situationen; z.B. dass jüngere Kinder aufstehen, wenn Ältere ein Zimmer betreten. Während Kinder ihre kulturellen Rollen kennenlernen, können sie sich in ihren Familien Belastungen ausgesetzt sehen, weil sie sich -aufgrund ihrer schulischen Sozialisation im Einwanderungsland- vermutlich schneller und intensiver als ihre Eltern mit einem bikulturellen Gegensatz auseinandersetzen müssen (vgl. Garcia Coll&Magnusson 1997; Buriel&de Ment 1997 bei Fuhrer/Uslucan 2005).

Die Familieninteraktion ist Mollenhauer (1974) zufolge davon bestimmt, dass sie erstens alle Erfahrungen des Individuums und seine Selbstdarstellung integriert, dass sie zweitens den im Alltagshandeln auftauchenden Bedürfnissen folgt und dass sie drittens der subjektiv bestimmten

Erfahrung folgt, also nicht standardisierte Qualifikationen vermittelt. Denn eine innerfamiliäre Interaktion verläuft umso erfolgreicher, je ausgeprägter die Verhaltenserwartungen und die Interpretationen dieser Erwartungen übereinstimmen (vgl. S. 90). Es sind nämlich die Beziehungsstrukturen, die einen wichtigen Bezugsrahmen für die kindliche Entwicklung des Selbstbildes darstellen. Aus diesem Grund ist das so genannte familienbezogene Selbstbild bzw. das Familienselbstbild eine wichtige Dimension des kindlichen Selbstbildes, das schon in den ersten Lebensjahren gebildet wird und somit als eine Grundlage für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls anzusehen ist (vgl. Krause 1998, S. 20). Aufgrund dessen wird in den Folgenden Abschnitten explizit auf die Institution Familie eingegangen.

### **2.2.7 Familien heute**

Hier ist nicht eine umfassende Darstellung der familialen Wandlungsprozesse in Industriegesellschaften auf der einen und Agrargesellschaften auf der anderen Seite zu finden, die unterschiedlichen Familienformen im Einzelnen oder eine Analyse der deutschen und türkischen Kulturunterschiede in den Familien bezweckt. Evident ist, dass heute alle westlichen Industrieländer die gleichen Entwicklungstrend verfolgen: ein Anstieg von Alleinlebenden, kinderlosen Ehepaaren, Ein-Eltern-Familien, alleinerziehende Mütter und unverheiratete Paaren (vgl. Peuckert 1991, S. 199).

Hofstede (1980) betont, dass westliche Kulturen stärker individualistisch orientiert seien und östliche, asiatische Kulturen vielmehr kollektivistisch. „Individualistische Werthaltungen betonen mehr die Bedürfnisse des einzelnen; persönliche Freiheiten von Jugendlichen werden dort früher erwartet und zugestanden“ (Silbereisen&Schmitt-Rodermund 1993; Rosenthal&Bornholt 1988 bei Roebers 1997, S. 26). Demgegenüber würden in kollektivistischen Gesellschaften die Bedürfnisse der Familie und des sozio-kulturellen Umfeldes den persönlichen Wünschen vorangestellt (vgl. Feldmann&Quatmann 1988 bei Roebers 1997, S. 26).

Trotz des gewandelten gesellschaftlichen Stellenwertes der Familie und einer allseits zu beobachtenden Liberalisierung familialen Zusammenlebens fällt den Eltern eine Schlüsselrolle in der Sozialisation des Kindes zu und stellt weiterhin eine unersetzbare Instanz für die Gesundheit dieser dar (vgl. Schnabel 2001, S. 17f.). Es ist wieder die Familie, die dem Kind die Bildungswege eröffnet und es in diese Richtung fördert. Denn heute ist in modernen, industrialisierten Gesellschaften wie Deutschland Bildung zu einem wichtigen Kriterium der sozialen Differenzierung geworden (vgl. Kraus 1979, S. 199).

## 2.2.8 Familienstrukturen deutscher Familien in Deutschland

Analyse einer Familienstruktur würde bedeuten, dass das System „Familie“ hinsichtlich der familialen Rollen, die Art und Weise, wie diese zueinander geordnet sind und in welcher Beziehung die familialen Rollenträger stehen, zu beschreiben ist (vgl. Nave-Herz 1994, S. 1). Kurzgefasst werden die Beziehungen der Rollen zueinander hier dargestellt.

Seit den 60er Jahren beginnend mit einem wirtschaftlichen Wandlungsprozess und der Bildungsexpansion der 70er Jahre sind in deutschen Familien tiefgreifende Veränderungen zu verzeichnen (vgl. Nauck/Onnen-Isemann 1995, S.1). Der ausschlaggebende Faktor für einen Strukturwandel innerhalb der deutschen Familien ist, dass ein zunehmender Anteil von Ehefrauen außerhäuslich erwerbstätig wurde. Jedoch ist in modernen bürgerlichen Kleinfamilien weiterhin eine Polarisierung der Geschlechterrollen festzustellen: der Mann als Ernährer, der für den Außenbereich verantwortlich ist und die Frau als Mutter, die für den Haushalt und die Familie die maßgebliche Verantwortung trägt (vgl. Peuckert 1991, S. 11).

In deutschen Familien ist von einer deutlichen Aufgabenteilung zwischen Ehemann und Ehefrau zu sprechen. „Während im familialen Autoritätsbereich überwiegend partnerschaftliche Verhaltensweisen angegeben werden, dominiert im Innenbereich und in allen Fragen, die mit den Kindern und der Kindererziehung zusammenhängen, die Frau (Holtbrügge 1975, S. 102). Ferner zeigen unterschiedliche Erhebungen, dass weiterhin fast ausschließlich Frauen für die Haushaltsführung zuständig sind, gleichgültig, ob sie erwerbstätig sind oder nicht, obwohl viele Frauen für eine gerechtere Verteilung der Hausarbeit zwischen den Ehepartner plädieren (vgl. Nave-Herz 1994, S. 43). An erster Stelle steht für die Rolle des Vaters als Familienoberhaupt, wie Untersuchungen darlegen, die Verpflichtung, für die materielle Sicherheit der Kinder zu sorgen; und dies gelte -wie empirische Untersuchungen zeigen- auch heute noch (vgl. Nave-Herz 1994, S.53). „Insgesamt beginnen sich zwar die geschlechtsspezifischen traditionellen Rollenerwartungen aufzulösen, was sich auch in einer leichten Tendenz zur Flexibilisierung der innerfamilialen Arbeitsteilung ausdrückt“ (Peukert 1991, S. 143). Einen großen Beitrag hat sicherlich auch die deutsche, feministische Bewegung in der Genderfrage dahingehend geleistet, dass die Rollenzuschreibungen sich immer weiter auflösten und die Gleichstellung in der Arbeitswelt zunahm.

Deutsche Familien haben zweifelsohne einen Strukturwandel durchlebt. Der Wandlungsprozess scheint in dieser postmodernen Gesellschaft weiterhin dynamisch.

### **2.2.9 Familienstrukturen türkischer Migranten in Deutschland**

Die „Gastarbeiter“, die zum großen Teil aus Analphabeten bestand, kamen nach Deutschland und brachten ihre fortbestehenden, traditionellen Auffassungen mit. In einem fremden Land hieß es dann an den traditionellen Sozialstrukturen festhalten. Für Deutschland bedeutete dies eine unaufhaltsame Entwicklung einer pluralistischen Gesellschaft. Warum für die Migranten selbst die Gefahr innerfamiliärer Konflikte stieg, werden wir noch erläutern und an Hand dessen aufzeigen, wie sich die innerfamiliären Strukturen im Vergleich zur Türkei verändert haben.

Die türkischen Migranten fanden mit ihrem Umzug nach Deutschland eine völlig fremde Umwelt, wo neben den verbalen und nonverbalen Kommunikationsschwierigkeiten auch die Unterschiede in der Lebensart und den Auffassungen den Anpassungsvorgang komplizierten (vgl. Özkan/Streek-Fischer/Sachsse 2002, S. 197). Die Migranteneltern lebten in der sog. „Rückkehr- Illusion“ und betrachteten ihren Aufenthalt als Provisorium (vgl. Trommsdorff 1995, S. 295). Viele Eltern mit einer starken Herkunftsorientierung idealisierten die Herkunftsgesellschaft in Form einer verstärkten Sehnsucht, kapselten sich von Veränderungen in der Herkunftsgesellschaft durchgehend ab und orientierten sich dabei auf bzw. an jenen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung, den sie kannten und verlassen hatten (vgl. Firat 1996, S. 59). „Die Abschottung der Elterngeneration von der deutschen Kultur verstärkte die Hinwendung zu traditionellen Familienstrukturen.“ (Koch/Özek/Pfeiffer 1995, S. 105). Wenn es manchen Eltern noch gelang, ihre kulturellen Gewohnheiten zu erhalten und dies durch Isolierung und Rückzug in ihre Großfamilie zu erreichen, waren die Jugendlichen doch durch Schule und Ausbildung einem viel größeren Anpassungsdruck ausgesetzt (vgl. von Klitzing 1984, S. 143). Viele Familien waren und sind deshalb gespalten.

Während in der Literatur der Wandel von der typischen Familienform der Großfamilie zur Kleinfamilie in der Türkei geschildert wird (Planck 1972; Sargut 1974; Neumann 1981), kann davon in Deutschland nicht die Rede sein. Männer, Frauen oder Ehepaare kamen zunächst nach Deutschland, die durch die Möglichkeit des Familiennachzuges ihre Partner oder/auch Kinder nachkommen ließen (vgl. Koch/Özek/Pfeiffer 1995, S. 105). In den überwiegenden Fällen einer Migration folgte die Frau als Ehefrau oder als Mutter dem Mann, oder umgekehrt. Die Frau oder der Mann war zunächst, um sich in der neuen Umgebung selbständig zurechtzufinden, auf die Unterstützung des Ehepartners angewiesen. Zumeist ging der Ehemann außerhalb des Hauses seiner Erwerbstätigkeit nach. Er musste sich dort behaupten und erwarb durch seine Leistungen den

monotären Unterhalt seiner Familie. Eine Wiedervereinigung schlug sich für den Mann auf sein gewohntes Sparverhalten aus, das ihn zusätzlich belastete. Die Rollen waren zwangsläufig für beide in dem Sinne festgelegt, dass die Frau auf die Rolle als „Hausfrau“ und der Mann auf die Rolle als „Ernährer“ und mehr oder weniger als „Begleiter“ fixiert war (vgl. Firat 1996, S. 44). Neben der Haushaltsorganisation kam die Ehefrau vor allem emotional-psychische Aufgaben nach (vgl. Böhnisch/Lenz 1997, S. 17). Eine Ehefrau aus einer zweiten Generationsehe wurde auch von produktiven Tätigkeiten einer Beschäftigung vorwiegend entbunden, damit sie sich voll und ganz dem häuslich-familialen Bereich widmen konnte, wogegen es innerhalb der ersten Generation viele türkische Frauen gab, die berufstätig waren und bis heute noch sind (vgl. Grottian 1991, S. 80). Kam jedoch der Mann als Ehepartner oder als Vater nach, so ist das oben beschriebene Verhältnis umgekehrt gewesen (vgl. Firat 1996, S. 45). „Die eheliche Beziehung in türkischen Migrantenfamilien ist in der Regel von einem Ungleichgewicht an migrationsspezifischen Erfahrungen und Ressourcen (beispielsweise Arbeitsplatz, Sprachkenntnisse, Bekannten- und Freundeskreis, Kenntnisse über Einrichtungen etc.) und häufig vom Statusverlust mit anderen Worten Berufsprestiges der Geschlechter insbesondere der Männer in der Anfangsphase der Migration bestimmt, wenn man von dem geringfügigen Anteil der gemeinsam emigrierten Ehepartner absieht“ (Özel u.a. 1988, S. 81 bei Firat 1996, S. 43f.).

Innerhalb der türkischen Familien, die in Deutschland geblieben sind, ging eine Änderung der Familienstrukturen von statten. Dies war unvermeidlich, da die Familien permanent mit einer westlichen Lebensform, die durch Werte wie Unabhängigkeit des Individuums, Selbstverwirklichung, Selbständigkeit und Individualität charakterisiert ist, (vgl. Kagıtcıbası 1990 bei Lajios 1993, S. 57) konfrontiert wurden. Zur Veränderung der Familienstruktur türkischer Familien trug ebenso die deutliche Zunahme der berufstätigen Mütter aus der dritten Generation bei, nachfolgend brachte dies einen Einfluss auf das Rollenverständnis hinsichtlich der Versorgung der Kinder mit sich. Zwar stellte der Vater weiterhin das Familienoberhaupt dar (vgl. Trommsdorff 1995, S. 295), jedoch wurde seine uneingeschränkte Autorität durch das Leben in Deutschland eingeschränkt. Das konnte durch die Berufstätigkeit der Ehefrau und der qualitativ höheren Schulbildung der eigenen Kinder bedingt sein. Ebenso hat die Sprachunsicherheit einen Status- und Autoritätsverlust der Eltern gegenüber den eigenen Kindern inne.

Bei westeuropäischen, türkischen Migranten ist die Rolle der Mädchen durch unterschiedliche Erwartungen in bestimmten Lebensbereichen charakterisiert. Sie sollen in der Familie, den Moralvorstellungen und Normen der Ursprungsgesellschaft ihrer Eltern leben. In Bezug auf Schule



und Beruf sollen sie die Normen der westlichen Industriegesellschaft erfüllen, erfolgreich sein, Abitur machen und studieren oder wenigstens eine Lehre abschließen (vgl. Lajios 1993, S. 59). Den Söhnen wird derselbe Erfolg abverlangt. Von beiden Geschlechtern wird eine seelische und geistige Zuwendung zu den Eltern wie z.B. die Hochachtung der Eltern, Schutz der Familienehre, Fürsorge für die jüngeren Geschwister erwartet (vgl. Lajios 1993, S. 58). Diese Einstellungen und Erwartungen werden zumeist als Gründe für die distanzierte oder auch nahestehende Haltung zur deutschen Gesellschaft gehalten (vgl. Krüger-Potratz 2004, S. 29).

### **2.2.10 Familienstrukturen in der Türkei**

Damit der Erziehungsstil türkischer Familien für den westlichen Europäer begreiflich wird, müssen die vorhandenen Familienformen, die Konstitution von Verantwortlichkeit innerfamiliär und ihr Rollengefüge und die in der Türkei herrschenden Bedingungen dargelegt werden.

Die Türkei ist ein Mosaik an historischkulturellem Reichtum. Die Sozialstruktur kann sich je nach geographischer Region, Größe des Wohnortes und sozialer Schicht vielseitig ändern (vgl. Grottian 1991, S. 44f.). Eine typische Familienform für die Türkei bildet die Großfamilie, die heute immer seltener anzutreffen ist (vgl. Holfort 1982, S. 20) und zum Teil vor 50 Jahren bis zu 5 Generationen umfasste. Die traditionelle Großfamilie ist mit patriarchalischen Bindungen, hoher Geburtenrate und einem niedrigen Status der Frau (vgl. Lajios 1993, S. 57), patrilokal und patrilinear zu verstehen, d.h. dass die Ehefrau meistens zur Familie ihres Mannes zieht (vgl. Firat 1996, S. 25, Grottian 1991, S. 46). Heute wird unter Großfamilie der Dreigenerationenhaushalt verstanden. Durch die Industrialisierung, Urbanisierung und der Entwicklung der Gesellschaft erlebte die türkische Familie einen Wandlungsprozess von der Großfamilie zur Kleinfamilie (vgl. Yüksel 1984, Grottian 1991, S. 45). Die Kleinfamilie stellt sowohl auf dem Land als auch in der Stadt die vorherrschende Form des familiären Lebens dar. Aber auch Klein- oder Kernfamilien pflegen weiterhin eine enge Bindung zur näheren Verwandtschaft. Die Gründe für eine Reduzierung der Familiengrößen erklären sich durch die Eigentumsverhältnisse und die Landflucht der Menschen in Großstädte. Diese Entwicklung mit zunehmendem Industrialisierungsgrad und abnehmendem Bodenbesitz zeigt sich auch am Anteil der Kernfamilien bei Industrie- und Landarbeitern gegenüber Bauern (Akpınar 1975, S. 26 bei Neumann/Reich 1977, S. 30). Trotz der Entwicklung zur Kleinfamilie und den neu entstandenen, getrennten Haushalten haben sich die traditionellen Familienbeziehungen bisher weitgehend erhalten. Die Ergebnisse einer groß angelegten

Untersuchung von Kongar (1972, S. 147f.), die in einer Großstadt westlich der Türkei durchgeführt wurde, legen dar, dass die Familien strukturell wie auch funktionell bei höherem Einkommen und höherem Status des Wohnviertels sich zu Kernfamilien hin entwickeln (vgl. Firat, 1996, S. 26).

Während des Wechsels von der Großfamilie zur Kernfamilie entstand eine Übergangsform, die als Mischform verstanden werden kann (vgl. Neumann 1981, S. 44). Die in der Literatur oft auch als Übergangsfamilie bezeichnete Mischform konstituiert sich, wenn nur noch eine Familie bei den Eltern lebt, Geschwister ohne die Eltern einen gemeinsamen Haushalt in der nächsten Stadt bilden oder die Schwiegertöchter mit den Kindern im Hause bleiben, während der Sohn in einer anderen Gegend oder im Ausland arbeitet (vgl. Neuman/Reich 1977, S. 30).

Die innerfamiliäre Struktur der türkischen Familie ist geprägt durch eine Geschlechts- und Altershierarchie. Die Autorität innerhalb der Familie folgt den Kriterien des Alters und Geschlechts (vgl. Neumann/Reich, 1977, S. 33). Das Alter ist für die Stellung eines Individuums innerhalb des Familienverbandes sehr bedeutsam. Schon allein die einzelnen Bezeichnungen für ältere Geschwister weisen auf die soziale Stellung des Bruders oder der Schwester innerhalb der Geschwisterreihe hin. Der Mann wird in der türkischen Gesellschaft als Behüter und Beschützer seiner Familie gesehen. Normativ gilt der Mann als Ernährer und Repräsentant der Familie (vgl. Neumann/Reich 1977, S. 33). Der größte Unterschied zwischen dem türkischen Mann und der türkischen Frau liegt in der Verpflichtung. An den Mann wird die Erwartung gestellt, dass er den Lebensunterhalt der Familie gewährleistet. Die Ehefrau hingegen soll für den Haushalt und die Kinder sorgen. Diese soziale Differenzierung nach Geschlecht ist in der Türkei zwar immer noch durchgängig zu beobachten, doch auch nicht mehr überall gleich konsequent (vgl. Neumann/Reich, 1977, S. 33).

Die Erziehung türkischer Eltern ist stark geschlechtsspezifisch geprägt, da die Geschlechterrollen in türkischen Familien sehr ausgeprägt sind. Mit der Mutter als Vorbild und Identifikationsfigur bis zu einem Alter von ca. 12 Jahren erlernt die Tochter viele Tugenden einer Hausfrau. Die Beziehung zwischen Vater und Tochter ist divergent. In Haushalten, in denen der Vater sehr streng ist, ist auch das Verhältnis distanziert und förmlicher als in anderen Familien mit weniger autoritären Vätern. Von den Mädchen wird Eifer, Ernsthaftigkeit und Fleiß und als *fraulich* angesehene Tugenden wie Gehorsamkeit, Keuschheit und Zurückhaltung erwartet.

Mit der Beschneidungszeremonie des Jungen wird der junge Türke im übertragenen Sinne in die Gruppe der Männer aufgenommen (vgl. Firat 1996). Von den Jungen wird in erster Linie Fügsamkeit, Achtsamkeit über die Geschwister und respektables Verhalten gegenüber älteren Menschen erwartet. Mit der Zeit lernen sie, ein Verantwortungsgefühl für die einzelnen

Familienangehörigen vor allem gegenüber weiblichen Personen zu entwickeln. Das im Bewusstsein der anatolischen Bevölkerung verankerte Denken, dass Leistung und Schulbildung beim Jungen wichtiger seien als beim Mädchen, wandelte sich, so dass jetzt sogar, internationale Projekte für die schulische Ausbildung in vielen Krisenregionen explizit gefördert und eingesetzt werden.<sup>2</sup>

Für ein türkisches Kind spielen im sozialen Familiengefüge weitaus mehr Personen eine erhebliche Rolle als es für deutsche Kinder der Fall ist. Folglich können wir vorsichtig formulieren, dass die Sozialisation insgesamt auch aufgrund der unterschiedlichen Gesellschaftsstruktur akkurat nicht der westeuropäischen entspricht.

Aufgrund differierender Familienstrukturen zwischen deutschen Einheimischen und türkischen Migrantenfamilien, die auch unterschiedliche Erziehungsstile mit sich bringen, soll auf diese im Folgenden eingegangen werden.

### **2.2.11 Erziehungsstile**

„Ein Erziehungsstil besteht aus den Verhaltensweisen eines Erziehers, die, einer bestimmten Theorie zufolge, empirische Spezifizierungen einer Entwicklungsdeterminante sind.“ (Heyman 1976 bei Lukesch 1980, S. 271). Eltern handeln jedoch nicht immer nach pädagogischen Erziehungstheorien. Sie entwickeln auf der Basis ihrer eigenen Erziehung, ihres kulturellen Hintergrundes sowie ihrer Sozialisationsgeschichte (vgl. Dietrich 1985, S. 108) Wertvorstellungen. Daraus entsteht ihr individueller *Erziehungsstil*. Mit Erziehungsstilen werden also Erziehungspraktiken, Erziehungsakte gemeint, wie sie sich im Umgang mit dem Kind manifestieren (vgl. Brunner/Huber 1989, S. 42). Nach Krohne (1985) lassen sich Erziehungsstile auf zwei Ebenen erfassen: inhaltlich mit den Tendenzen zu positiver versus negativer Rückmeldung und den Tendenzen zur Unterstützung versus Einschränkung, formal durch die Parameter Häufigkeit, Intensität und Konsistenz. Auf die in der Sozialpsychologie geprägten Kennzeichnungen eines autoritären, demokratischen und laissserfairen Erziehungsstils wird hier nicht weiter eingegangen, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen. Der Hauptakzent im Erziehungsgeschehen liegt also auf Einstellungsqualitäten des Erziehers dem Zuerziehenden gegenüber. Empathie, Akzeptanz, Offenheit und Wertschätzung können als die besten Prädiktoren für die Entwicklung zu einer autonomen Persönlichkeit aufgezählt werden (vgl. Weigand 1992, S. 30).

---

<sup>2</sup> Das UNICEF Projekt „Mädchen in die Schule“ (*Haydi kızlar okula*). Siehe Literaturverzeichnis

Eine Gegenstandsbestimmung der Erziehungsstilforschung ist die ausführliche Darstellung des elterlichen Erziehungsverhaltens. „Im weitesten Sinne kann als elterliches Erziehungsverhalten alles Handeln und Erleben einer bestimmten Elternperson bezeichnet werden, das sich unmittelbar oder mittelbar, gerichtet oder ungerichtet, auf ein bestimmtes Kind bezieht“ (vgl. Lukesch 1975, S. 15; Schneewind/Herrmann 1980, S. 20).

Für die Eltern bedeutet dies, dass sie sich nicht nur reaktiv den materiellen und sozialen Gegebenheiten der Umwelt anpassen, sondern als Individuen und Erzieher proaktiv handeln. Sie bewerten, selektieren und verändern Umwelttatbestände (vgl. Schneewind/Herrmann 1980, S. 124f.).

Das Leben in der deutschen Gesellschaft hat bei den türkischen Familien zur Ausprägung von weiteren Erziehungsstilen nämlich einem Umdenken der Rollen und der Verhaltensmuster geführt. Deshalb liegen hinsichtlich des von türkischen Familien bevorzugten Erziehungsstils widersprüchliche Informationen vor (vgl. Neumann 1980, S. 35). Mit Neumanns (1980) Untersuchungen lässt sich sagen, dass die Erziehungsvorstellungen türkischer Väter in den 90er Jahren auch unter veränderten Lebensumständen in Deutschland unverändert blieben. Die Erziehung der Kinder sei weiterhin auf eine traditionell orientierte geschlechtsspezifische Autoritätsstruktur gerichtet (vgl. 1981, S. 137).

„Wenn türkische Familien aufgefordert werden, unter vorgegebenen Erziehungswerten jene auszusuchen, die ihnen ganz besonders am Herzen liegen, dann rangieren Gehorsam, Anerkennung der Autorität des Vaters und der älteren Geschwister und generelle Einordnung in die Familie an oberster Stelle“ (Sargut 1974; Renner 1975; Holtbrügge 1975; Mertens 1977; Berg 1978 bei Neumann 1980, S. 29). Gehorsamkeit und Unterordnung werden deutschen Eltern, auch von sozial schwachen Eltern, zumindest nicht mehr als hervorragendes Erziehungsziel genannt (vgl. Neumann 1980, S. 31). Mehrere Untersuchungen über deutsche Erziehungsziele kommen zum selben Ergebnis. In den letzten dreißig Jahren ist ein Wandel von traditionellen Zielen, wie Ehrlichkeit, Sauberkeit und Gehorsam hin zu einer stärkeren Betonung von Selbständigkeit und Individualismus erfolgt (vgl. Klages 1984; Hofer 1992 bei Nave-Herz 1994, S. 61f.). Während deutsche Eltern einer Erziehung zur Selbständigkeit und Verantwortung ihres Kindes großen Wert legen als zum Gehorsam oder Ehrfurcht, sind für die türkischen Eltern die erwähnten Eigenschaften von gleichrangiger Bedeutung (vgl. Holtbrügge 1975, S. 108f.). Für türkische Familien ist die höchste Verhaltensmaxime der Respekt gegenüber Älteren (vgl. Holfort 1982, S. 25).

Die Erziehungsstilforschung, die sich auf die Erfassung und Analyse elterlicher Erziehungsziele und -praktiken bezieht, behauptet, dass Kindern, deren Eltern in ihren Einstellungen und in ihrem Verhalten gegenüber ihren Kindern stabil sind, die kindliche Entwicklung vorhergesagt werden könnte (vgl. Hofer 1992, S. 141). Auch für die Lernmöglichkeiten des Kindes ist die unmittelbare Entwicklungsumwelt entscheidend (vgl. Etterich 1998, S. 29). Veränderungen in den Lebensplänen, ungünstige Erziehungspraktiken und -vorstellungen der Eltern werden als Ursache von Verhaltensauffälligkeiten der Kinder diskutiert und können eine Ursache für ein instabiles Selbstwertgefühl sein (vgl. Etterich 1998, S. 29). Denn folglich bestimmt die pädagogisch-erzieherische Einflussnahme der Eltern das Verhalten und den kognitiven Stil des Kindes (vgl. Kinze/Barchmann 1990).

### **2.2.12 Türkische Migrantenfamilien in Deutschland**

Wir befinden uns im Laufe unseres Lebens in Migrations- und Remigrationssituationen, in denen wir von einer zur anderen Phase, Ort, Lebenssituation oder Rolle übergehen, von einer Gesellschaft in die andere und von einer Kultur A in Kultur B wechseln. Jedes Mal handelt es sich um eine Veränderung der Existenzbedingungen des eigenen menschlichen Daseins. Identitätsfindung, Identitätserhaltung oder Entwurzelung nehmen so einen bedeutsamen Platz in den menschlichen Denkprozessen ein (vgl. Özkan/Streek-Fischer/Sachsse 2002, S. 196). In jeder neu konfrontierten Situation strebt der Mensch nach bestmöglichem Schutz, Aufrechterhaltung und Erhöhung des Selbstwertgefühls (vgl. Immelmann/Scherer/Vogel/Schmoock 1988, S. 435). Die Einschulung des Kindes, der Wechsel der Ausbildungsphasen, die Eheschließung, Ehescheidung oder Verwitwung sowie die Änderung der Arbeitsverhältnisse sind ebenfalls Migrationsphänomene (vgl. Treibel 1990 bei Koch/Özek/Pfeiffer 1995, S. 97; vgl. Özkan/Streek-Fischer/Sachsse 2002).

#### ***Konstitution der Identität in der Migrationssituation***

Die Beziehung zur Heimat spielt wie der Bezug zu den Eltern eine wichtige Rolle in der Persönlichkeitsentwicklung. Als Heimat wird in diesem Kontext eine lokalisierbare, örtliche Heimstätte verstanden (vgl. Özkan/Streek-Fischer/Sachsse 2002, S. 197). Durch die Loslösung von der Heimat entsteht auf der einen Seite eine Trauer, auf der anderen Seite bringt die Fremdheit der

neuen Lage einen Schock hervor, hier wird zumeist von „Kulturschock“ gesprochen (vgl. Bade 1994, S. 44). Beide Aspekte führen zu einer Modifikation der seelischen Struktur und zur Entstehung einer „Mischlingsidentität“ (vgl. Akhtar 1995). „Neben der Identitätssuche treten auch Begleitumstände wie fragliche Zukunftsorientierungen, Ohnmacht-, Anomie-, Lebensgefühle, Entwurzelungserlebnisse, Trennungsphasen von Bezugspersonen und Verlustgefühle, Rollenverluste und -diffusionen, Generationskonflikte, erzwungene Remigration oder Remigrationsdruck bzw. Ausweisungsbedrohungen, innerfamiliäre Konflikte, unsichere, toxische oder gefährliche Arbeitsverhältnisse, Diskriminierungen und Gewaltandrohungen, finanzielle Krisen, problematische Wohnsituationen auf“ (Koch/Özek/Pfeiffer 1995, S. 37).

Identitätsbildung und Identitätsfindung sind sowohl ein zentraler Aspekt der Entwicklung Jugendlicher als auch ein dynamischer Prozess. Folglich ist Identität ein ständiger Konstruktionsprozess, der ein Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation an die Majorität herstellt. Individuen sollten versuchen, eine Basis für diese Identität zu finden, damit sie eine Anpassung an ihre soziale Umwelt erreichen und aus dieser Anpassung einen angemessenen Selbstwert ableiten können (vgl. Gogolin 2000, S. 131). Eine ethnische oder nationale Identität wird erst dann aktiv, wenn Kulturkontakte die Frage der ethnischen Identität für das Individuum in den Vordergrund rücken. Die kulturelle Identität ist dann sowohl das Resultat kognitiver Leistungen als auch affektiver und sozialer Bezüge (vgl. Vaughan 1987; Phinney 1990 bei Gogolin 2000, S. 130). Vaughan (1987) geht davon aus, dass in der Entwicklung ethnischer Identität Selbsterkenntnis und emotionale Ich-Beteiligung in sozialen Vergleichsprozessen münden, in denen das Selbst sich an anderen misst. Gleichzeitig entsteht eine kognitive Repräsentation von Ethnizität, insbesondere von der eigenen Ethnie.

Die persönliche und soziale Identität stabilisieren sich in einem kulturellen Umfeld im Laufe der Adoleszenz bis zum jungen Erwachsenenalter durch Teilhabe am soziokulturellen Kontext. Soziale Identitäten sind nach Turner et al. (1987) Kategorisierungen des Selbst in übergeordnete soziale Einheiten, die das Ich zum Wir erweitern, das Selbst damit „entpersonalisieren“ (vgl. Brewer & Weber 1994 bei Gogolin 2000, S. 130). Der individuelle Selbstwert wird damit abhängig von dem, was die Gruppe Positives in der Gesellschaft aufzuweisen hat (vgl. Gogolin 2000, S. 130 f.).

In der Frühphase der wissenschaftlichen Beschäftigung mit den Auswirkungen des Kulturkontakts, die vor allem von nordamerikanischen Wissenschaftlern betrieben worden ist, wurde angenommen, dass Kulturkontakt etwas *an sich* Problematisches sei. Der Kontakt würde zu einer mehr oder weniger starken Deformierung der Persönlichkeit führen: Die individuelle in der

Aufnahmegesellschaft erfahrene kulturelle und soziale Randständigkeit von Zuwanderern aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Migranten führe beim Individuum dazu, dass es eine - seiner sozialen Situation entsprechende- randständige bzw. marginalisierte Persönlichkeit entwickle (vgl. Park 1928; Stonequist 1937, vgl. bei Koch/Özek/Pfeiffer 1995, S. 37; Gogolin 2000, S. 37.). Milton Goldberg erhob 1941 in diesem Zusammenhang Einwände gegen die empirische Gültigkeit dieser Auffassung. Eine in randständiger sozialer Situation lebende Person müsse nicht infolgedessen eine randständige Persönlichkeit entwickeln, insbesondere dann nicht, wenn die Person in einer Subkultur lebe, die innerhalb der Aufnahmegesellschaft zwar randständig sein könne, aber der in ihr lebenden Person dennoch als komplettes Ganzes erscheine. Dies sei ausreichend, um die Entwicklung einer randständigen Persönlichkeit zu verhindern.<sup>3</sup> Eine Bedingung dafür ist allerdings, dass der Migrant in einem relativ unbekanntem Lebensraum lernen muss, in dieser Umgebung auf akzeptable Weise handlungsfähig zu werden. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist nach Eisenstadt (1954) die Wanderungsmotivation, da sie die Erwartungen, die Migranten an die Aufnahmegesellschaft haben, wesentlich bestimmt. Gründe für eine Motivation sind vorwiegend Arbeitssuche, Flucht, Heimatsuche, Familienzusammenführung und andere. Diese Wanderungsmotivation wirkt sich auf die Einstellungen der Migranten zur Aufnahmegesellschaft aus. Ihr Standpunkt beeinflusst wiederum ihre Bereitschaft zur Partizipation an der Aufnahmegesellschaft positiv oder negativ (vgl. Eisenstadt 1954).

### ***Allgemeine Barrieren***

Migranten suchen sich alternative Stützen, die ihnen Halt in der Fremden bieten sollen. Der Gedanke der Heimkehr aus der Fremde kann im Notfall für einen Migranten als Stütze für soziale und psychische Abwehr genutzt werden. Ungeachtet dessen, dass eine Rückkehr unrealisierbar, unerwünscht oder nicht vorgesehen ist, bleibt dieser Gedanke im Migranten fortwährend lebendig (vgl. Koch/Özek/Pfeiffer 1995, S. 111). Bei Ortsmigranten mit traditionell stärkeren Familienbeziehungen, die keine Stütze finden und in eine Leere geraten, werden die Zuneigungserwartungen an die Verwandten größer als in gewöhnlichen Tagen (vgl. Özkan/Streek-Fischer/Sachsse 2002, S. 199). Je einbezogener eine Person in ihre Herkunftskultur ist, desto stärker wächst in ihr der Wunsch, sich von der sozialen Umgebung abzuheben. Je vereinzelter und beziehungsloser eine Person ist, desto mehr tendiert sie dazu, sich ihrer sozialen Umgebung

---

<sup>3</sup> „Antonovsky (1956) und Dickie-Clark (1966) forschten in den folgenden Jahrzehnten theoretisch und empirisch, welche Umstände eine randständige Persönlichkeit hervorbringe“ (Gogolin 2000, S. 45).

anzunähern. Bei mittlerer Eingeschlossenheit liegt der Schnittpunkt zwischen den beiden Tendenzen zu Assimilation und Differenzierung bei mittlerer Ausprägungen beider vor (vgl. Gogolin 2000, S. 132 f.).

Das Merkmal der Fremdheit ist also zentraler Bestandteil des Lebens eines Migranten. Die Umgebung ist fremd, man ist selbst der Umgebung fremd, und man entfremdet sich, wenn es nicht gelingt, mit Hilfe eigener Ressourcen die Verbindungslinien aneinanderzuknüpfen, um die Abspaltung zu flicken und die Ganzheit des eigenen Selbst wiederherzustellen (vgl. Özkan/Streek-Fischer/Sachsse 2002, S. 202).

Die Behauptung, dass Menschen aus niedrigeren Sozialschichten im Migrationsleben stärker leiden, entsteht daraus, dass diese Menschen seelische oder körperliche Krankheitssymptome schneller manifestieren, weil sie über geringere materielle, emotionale und psychische Kapazitäten verfügen, um ihre Konflikte auf einer höheren Ebene zu verarbeiten oder ihr Leiden in anderen, indirekten Formen auszudrücken (vgl. Özkan/Streek-Fischer/Sachsse 2002, S. 204). Bei den Konflikten handelt es sich nicht um einzelne Bedingungen, sondern vielmehr ist es die Kumulation riskanter Lebensbedingungen, die die Angehörigen ethnischer Minderheiten häufig trifft und zu problematischen Entwicklungsverläufen führen kann (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999, S. 222). Faktoren wie Anpassungs- und Verständigungsschwierigkeiten, gefährliche und harte Arbeitsbedingungen, nicht gewährleistete Sicherung des Arbeitsplatzes, rechtliche und politische Benachteiligung können als belastende Aspekte betrachtet werden. Desgleichen auch eine schlechte Wohnsituation, partiell fehlender Familiennachzug, Gesundheits- und Schulprobleme der Kinder (vgl. Binder-Simos 1980, S. 262 bei Yüksel 1984, S. 65). Auf die Frage, in wieweit sich diese Faktoren auf Migrantenkinder auswirken und welche Konsequenzen diese Bedingungen für die Kinder nach sich ziehen, hat die wissenschaftliche Forschung noch keine Antwort gefunden.

### ***Die Rolle von Bildung***

Hinsichtlich der Ursachen des Bildungsrisikos für Migrantenkindern gibt es unterschiedliche Vermutungen. In der Literatur ist häufig die Annahme anzutreffen, dass es zum einen mangelnde Kompetenzen in der deutschen Sprache und zum anderen fehlende oder unzureichende häusliche Anregungen und Hilfen sind, die Migrantenkinder den Schulerfolg erschweren. Ihre Eltern haben zwar häufig hohe Bildungsziele für ihre Kinder, können die nötige Unterstützung der Schulkarriere aber aufgrund der teilweise noch existierenden Unkenntnis des deutschen Bildungssystems selten leisten. Andere Untersuchungen haben bereits gezeigt und die Vermutung bestätigt, dass türkische



Migranten aufgrund ihrer Herkunftsorte wie Mittelanatolien über eine niedrige Schulausbildung verfügen (vgl. Yüksel 1984, S. 71f.). Daher fällt es ihnen umso schwieriger ihren Kindern, die in der Schule gefordert werden, Hilfestellung zu geben, um ihren Kindern eine erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen. Oft entsteht dann durch das Auseinanderklaffen von hohen elterlichen Erwartungen und mangelndem Schulerfolg eine zusätzliche Belastung für die Kinder (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999, S. 223).

Aber nicht nur die Fremdheit gegenüber dem deutschen Bildungssystem spielt eine entscheidende Rolle, sondern auch die skeptische Einstellung der türkischen Migranten gegenüber der deutschen Gesellschaft und auch die unterschiedlichen Erwartungen bezüglich der Sozialisationsbedingungen verstärken das Stresserleben der Kinder. Dies führt oft dazu, dass sich Migrantenkinder mehrmals in einem Konflikt zwischen Elternhaus und Peer-group befinden (vgl. Yüksel 1984, S. 70). Firat (1996) legt mit seinen Ergebnissen dar, dass Migrantenkinder im Vergleich zu deutschen Kindern einstimmig das höhere Maß an Belastung aufzeigen. Zwar würden die Migrantentöchter im Vergleich zu den Migrantensöhnen eine geringfügig höhere Belastung durch die Familie zeigen, aber ihre Belastung sei im Gegensatz zu einheimischen Töchtern nicht signifikant höher (vgl. Firat 1996, S. 136).

Wie schon vorher bereits erwähnt, türkische Migrantenkinder müssen sich in zwei Welten mit unterschiedlichen Wertesystemen zurechtfinden. Einerseits erfahren sie eine türkische Primärsozialisation durch die Eltern, eventuell vorhandenen Verwandten und dem zumeist türkischen Umfeld. Andererseits wollen sie von ihrer deutschen Umwelt akzeptiert werden. Die Wertschätzung der deutschen Spielkameraden gewinnt für sie sukzessive an Bedeutung. Um akzeptiert werden zu können, wird von ihnen ein völlig anderes Verhalten abverlangt (vgl. Yüksel 1984, S. 69). Daher bestehen Eltern, aus Angst ihre Kinder zu verlieren und sie durch die Anpassungseinflüsse am Ende nicht mehr erkennen zu können, verstärkt auf der Einhaltung der türkischen Sitten und Gewohnheiten. So sehr dieser Entfremdungsprozess (Fridberg 1979, S. 10 bei Yüksel 1984, S. 69) unerwünscht ist, findet er, individuell unterschiedlich, unvermeidbar statt. Migranten fühlen sich auf diese Weise einem Anpassungsdruck der Majorität ausgesetzt. Darauf folgende Isolations- und Abgrenzungstendenzen dienen zunächst dem Schutz des Selbstwertgefühls, hemmen jedoch das Gefühl der Zugehörigkeit zur Majorität, welches manchmal bis zur Marginalisierung und einem Gefühl von Diskriminierung führt (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999, S. 223). „Das Festhalten an ethnischem Brauchtum, die Identifikation mit der eigenen Kultur und die Unterstützung ethnischer Organisationen hat einerseits eine expressive bzw. emotionale

Funktion, nämlich das Selbstbewusstsein stärken, damit die von der Mehrheit entgegengebrachte Verachtung und Ablehnung erträglich wird.“ (Schöneberg 1993, S. 73).

Die Wohnverhältnisse und das Wohnumfeld können ein Belastungsfaktor für Migranten sein. Die Wohnbedingungen haben sich erst in den letzten Jahrzehnten verbessert. Vordem stellten sich durch die engen Wohnsituationen, die man aus der Heimat nicht gewohnt war, Distanz- und Fremdheitsgefühle her (vgl. ZfEPP 2000, S. 60).

Immer mehr Migranten fühlten sich *untereinander* wohler und sie begannen mehr und mehr in dieselben Stadtteile zu ziehen. Nun füllen sie ganze Stadtgebiete wie Berlin-Kreuzberg, Duisburg-Marxloh oder Köln-Keupstraße (Köln-Mühlheim). Diese Motivation wurde durch die jeweilige Stadtpolitik unweigerlich befürwortet und gefördert. *Ghettos* bildeten sich (vgl. Karakasoglu-Aydin/Lddecke 2004, S. 148) und Migranten wurden marginalisiert. Dadurch wurde den Migranten die Möglichkeit eines Kennenlernens deutscher Mitbürger genommen oder die Migranten nahmen sich selbst die Chance. Durch diese Umstände war die Integration im gesamtgesellschaftlichen Rahmen erschwert. Heute kann längst nicht mehr von einer Isolation der türkischen Migranten unter der eigenen Ethnie gesprochen werden (vgl. Poustka 1984, S. 96f. bei Firat 1996, S. 60). Zwar sind weiterhin Ballungsgebiete vorhanden, doch leben Migranten heute über die ganze Stadt verteilt. Allerdings bestehen weiterhin Zuzugssperren für eingewanderte Minderheiten in bestimmte Stadtteile oder Schulen (vgl. Karakasoglu-Aydin/Lddecke 2004, S. 147), um Überfremdungen vorzubeugen.

### ***Der Einfluss von Sprache***

Hinter dem Unvermögen der Migranten, Deutsch zu verstehen oder zu sprechen, verbergen sich mehrere Ursachen. Zum einen kann dies bedeuten, dass sie sich der fremden, neuartigen Kultur nicht zu öffnen vermögen oder mit zunehmender psychischer Erkrankung ihr Deutschsprechen oder -verstehen können abnimmt (vgl. Koch/Özek/Pfeiffer 1995, S. 200). Hier wird das Türkischsprechen nicht als Rückzug aus der deutschen Gesellschaft und als Zeichen fehlender Integrationsbereitschaft verstanden (vgl. Karakasoglu/Lddecke 2004, S. 150). Keineswegs ist die Pflege der Herkunftssprache ein Zeichen ihrer Rückwärtsgewandtheit, vielmehr spricht sie für eine bedachte Zukunftsplanung: Mehrsprachigkeit, die die Familiensprache einschließt, wird zu einem Instrument der Sicherung oder Besserung der Lebensumstände und Zukunftsaussichten von Migranten. Ebenso führt die Beherrschung der Muttersprache dazu, dass die nächste Sprache

leichter gelernt werden könne. Durch den Schulbesuch ist der Kontakt der Kinder zur deutschen Umwelt wesentlich intensiver als dies bei der ersten Generation der Fall war. Für die Kinder gilt nicht dieselbe Option, sich nämlich auf die sozialen Kontakte der Landsleute zu beschränken (vgl. Koch/Özek/Pfeiffer 1995, S. 105). In der Schule wird, wie von jedem Kind, auch von Migrantenkindern erwartet, dass sie innerhalb der Klasse partizipieren und die Klassenkultur mitprägen, da sie ein realer Bestandteil dieser sind. Durch den elterlichen Sprachmangel, der sich auf ihre Kinder auswirkt, werden damit die schulischen Erfolgchancen vermindert.

Das Risiko, zu den sozialen Verlierern zu gehören, das bereits die Elterngeneration in Form eines erhöhten Risikos von Arbeitslosigkeit erfahren hat, setzt sich in der nächste Generation fort (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999, S. 223) und stellt für die Kinder einen weiteren Belastungsfaktor dar.

### **2.3 Stand der Forschung**

Im Kontext der Empirischen Schulforschung gibt es repräsentative Forschungen, die sich auf die Bildungsbeteiligung oder die Schulleistung oder auch den Schulerfolg von Migrantenkindern beziehen. Die im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Recherchen erbrachten keine empirischen Vorarbeiten zum Thema Selbstwertgefühl von türkischen Migrantenkindern – weder in türkischen, noch in deutschen Literaturdatenbanken.

Einige der wenigen Arbeiten über das Selbstkonzept bzw. Selbstwertgefühl von Grundschulkindern mit einem Migrationshintergrund sind im Folgenden kurz beschrieben.

Vor mehr als einem Jahrzehnt wurden mit der Motivation, das Selbstkonzept von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter systematisch zu erfassen, in verschiedenen Ländern Untersuchungen durchgeführt (Joseph, 1979; Harter & Pike 1984; Marsh, Craven & Debus 1991; Baldering 1993) (vgl. Asendorpf&v. Aken 1993, S. 65); allerdings sind nicht explizit türkische Migrantenkinder Gegenstand dieser Untersuchungen gewesen.

Eines dieser Untersuchungen war von Harter und Pike (1984), die eine vierdimensionale auf Bildern beruhende Skala zur Messung des Selbstkonzeptes bei Kindern sowie Erst- und Zweitklässlern vorlegten. Das Ziel der Untersuchung von Baldering (1993) hatte das Ziel, „Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter“ zu erfassen. Sowohl das Ausmaß an positiven und weniger positiven Selbsteinschätzungen in unterschiedlichen Bereichen, die Veränderung im Verlauf der Grundschulzeit, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die Zentralität

verschiedener Selbstkonzepte, als auch Unterschiede zwischen einer „Normalpopulation“ und einer Gruppe von Kindern, die ambulant in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie vorgestellt wurden, wurden berücksichtigt.

Schwarzer, Lange & Jerusalem (1981) legten spanischen, türkischen und deutschen Kindern im vierten Schuljahr einen Fragebogen zum Selbstkonzept der Begabung vor. Schwarzer et. al. stellten fest, dass die beiden ausländischen Schülergruppen sowohl ein niedrigeres Konzept eigener Fähigkeit als auch eine größere Furcht vor sozialen Konsequenzen aufweisen als die deutschen (vgl. Weber 1989, S. 56).

Riedesser (1982) oder von Klitzing (1983) haben durch qualitative Einzelfallstudien die besondere Belastung von Kindern ausländischer Arbeitnehmer durch die Folgen der Migration in der Anfangszeit jugendpsychiatrischer Migrationsforschung zu belegen versucht. Da es sich hier um Jugendliche handelt, würden die Ergebnisse der hier vorliegenden Arbeit keine relevanten Aspekte zum Vergleich liefern.

Fausser (1986) zeigte seiner Untersuchung zufolge „16 psychosoziale Risikofaktoren für Gastarbeiterkinder“ auf. Bilingualität, bikulturelle Sozialisation bzw. Identitätsverlust, veränderte Lebensumstände und häufiger Bezugspersonenwechsel, schlechte soziale und ökonomische Verhältnisse sind einige der definierten Faktoren (vgl. Schepker 1995, S. 17).

Jerusalem (1988) berichtet in einer seiner Arbeit von schwachen Selbstkonzepten von Migranten im Vergleich zu Nichtmigranten in Deutschland. Dazu befragte er 152 jugendliche Gastarbeiter hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes, auf soziale Ängstlichkeiten, auf Einsamkeitserleben und Selbstaufmerksamkeit, bezüglich ihres Familienklimas, sowie ethnische Identität und Schulbildung. „Das im Gruppenmittel niedrigere Selbstkonzept der ausländischen Jugendlichen im Vergleich zu den deutschen Jugendlichen ging mit einem weniger harmonischen Familienklima, höherer sozialer Ängstlichkeit, stärkerem Einsamkeitserleben und stärker ausgeprägter Selbstaufmerksamkeit einher.“ (Roebers 1997, S. 48). Auch in dieser Studie handelt es sich um junge Migranten, die aufgrund ihrer aktuellen Sozialisationsphase nicht mehr mit Grundschulkindern, wie es die vorliegende Arbeit beabsichtigt, vergleichbar sind.

Die Erhebung des Selbstkonzeptes bei Kindern stellt sich aufgrund mehrerer zu berücksichtigender Faktoren schwieriger dar. Der Angabe von Asendorpf und von Aken (1993) zufolge, haben sie

weniger als „zwei Dutzend“ Beiträge zum Selbstkonzept und Selbstwertgefühl von Schulkindern in den *Psychological Abstracts* von 1985- 1991 gefunden (vgl. S. 64). Zum Selbstbild und des subjektiven Wohlbefindens von Grundschulkindern in Deutschland sind auf Längsschnittstudien beruhende, umfassende und aktuelle Ergebnisse von Krause (2004) vorhanden.

Vorliegende empirische Befunde lieferten keine expliziten Ergebnisse zum Selbstwertgefühl von türkischen Migrantenkindern in der deutschen Grundschule im Vergleich zu Kindern in der Türkei. Davon ausgehend ergibt sich die Zielsetzung dieser Arbeit.

## **2.4 Zielsetzung der Arbeit**

Das Ziel der Untersuchung soll sein, Unterschiede im Selbstwertgefühl von türkischen Kindern in der Türkei und türkischstämmigen Kindern in Deutschland zu erforschen. Weiterhin soll betrachtet werden, ob sich das gegenwärtige Selbstwertgefühl auf die Schulleistungen auswirkt. Die gefundenen Ergebnisse sollen relevante Aspekte für das Selbstwertgefühl von türkischen Migrantenkindern aufzeigen, woraus Überlegungen für präventive Maßnahmen abgeleitet werden können.

Für diese Annahme soll folgende Hypothese aufgegriffen und überprüft werden:

$$\mathbf{H0: } SWG^{TR}_D \quad \neq \quad SWG^{TR}_{TR}$$

Das Selbstwertgefühl türkischstämmiger Kinder in Deutschland ist ungleich dem Selbstwertgefühl bei türkischen Kindern in der Türkei.

### **3. Empirischer Teil: Methode**

Im empirischen Teil der Arbeit werden zunächst die Fragebögen beschrieben, die in den Untersuchungen eingesetzt worden sind. Anschließend wird das methodische Vorgehen beschrieben. Kapitel 4 schildert zunächst die deskriptiven Ergebnisse zu den eingesetzten Fragebögen und fasst die Ergebnisse zusammen. Abschließend folgt die Diskussion über die Ergebnisse.

#### **3.1 Die Entwicklung der Fragebögen**

Drei unterschiedliche Fragebögen sind für die Untersuchung insgesamt eingesetzt worden. Der Fragebogen „Ich bin Ich“ wurde seitens der Autorin ins türkische übersetzt.<sup>4</sup> Und wird deshalb nicht noch mal als Einzelfragebogen aufgeführt.

##### **3.1.1 Der Fragebogen „Ich bin Ich“**

Auf Grundlage der Begriffsbestimmungen von Krankheit und Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat sich das Projekt „Ich bin Ich – Gesundheitsförderung durch Selbstwertstärkung“ zur Aufgabe gemacht, den Zusammenhang von Gesundheit und emotionaler Befindlichkeit zu erkunden und die „Förderung eines positiven Selbstwertgefühls in den Mittelpunkt präventiver Bemühungen zu stellen“ (Krause & Stückle 1999, S. 28). Der in Dänemark im Rahmen eines Projektes zur „Förderung gesunder Städte“ entwickelte Fragebogen „Gesundheitsprofil“ wurde 1994 von Wissenschaftlern der Universitäten Greifswald und Göttingen an deutsche Verhältnisse angepasst. Das deutsche Projekt wurde als Gemeinschaftsprojekt der Universität Göttingen und der BARMER Krankenkasse in Niedersachsen (Göttingen und Umgebung) und Nordrhein- Westfalen (Dortmund) bis 2005 umgesetzt. Heute führen Schulen selbständig die Gesundheitsförderung in ihren Schulen weiter. Der Verein Kess e.V., der 2002 entstanden ist, unterstützt Schulen bei der Implementierung des Gesundheitsförderpogramms..

In diesem Projekt „Ich bin Ich- Gesundheit fördern durch Selbstwertstärkung“ wird die Entwicklung eigener Ressourcen zum Umgang mit Stressoren angestrebt. Zu einer der wichtigsten Ressourcen wird das Selbstwertgefühl gezählt und bildet mit der Förderung des emotionalen Wohlbefindens den Schwerpunkt des Förderprogramms bei Grundschulkindern. Das Projekt

---

<sup>4</sup> Genauere Angaben zur Übersetzung folgen im Anschluss.

umfasst eine Längsschnittstudie zur Erfassung der Entwicklung des Selbstbildes und des subjektiven Wohlbefindens von Grundschulkindern (vgl. Wiesmann/Krause/Dürkop/Hannich 2008, S. 39).

Für die Studie wurde eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden eingesetzt, so dass die Befragung der Kinder unterschiedliche Verfahren beinhaltet: den Fragebogen „Gesundheitsprofil; „Ich bin Ich““, das Bilderwahlverfahren „was ich gerne tue“ und einem Satzergänzungstest. Für diese Untersuchungen wurde der „Ich bin Ich“- Fragebogen eingesetzt. Insgesamt beinhaltet der Fragebogen 21 Items, der die Lebenswelt und das emotionale Empfinden der Kinder erfassen soll. Zu jeder möglichen Antwort ist ein entsprechendes Bild vorhanden. Mit der Kombination aus Schrift und Bild soll eine entwicklungsadäquate Befragung ermöglicht werden. Grundsätzlich durfte bei jeder Frage nur ein Bild angekreuzt werden bzw. eine Antwort gegeben werden. Diejenigen Fragen, die mehrere Antwortmöglichkeiten offen ließen, sind kenntlich gemacht (s. Anhang). Aus untersuchungsrelevanten Gründen wurde ein Item aus dem Fragebogen herausgenommen (Item Nr. 14, s. Anhang). Kulturspezifischen Motiven zufolge wurden diverse Bilder für die türkischen Kinder angepasst (Item Nr. 2, s. Anhang) oder weggelassen (Item Nr. 12, s. Anhang).

Für die Untersuchung in der Türkei wurde der Fragebogen mit Hilfe eines Dozenten für interreligiöse Pädagogik und Religionspädagogik (Doç. Dr. Mustafa Öcal) an der Theologischen Fakultät der Uludağ Universität in Bursa übersetzt. Eine wortwörtliche Übersetzung der Items war nicht möglich. Die Idiome und Ausdrücke konnten nur sinngemäß in die türkische Sprache übertragen werden, da die Fragen ansonsten bei einer wortwörtlichen Übersetzung an Gehalt verloren hätten. Deshalb wurden bei der Übersetzung ins Türkische gebräuchliche und allgemeinverständliche Ausdrücke des Türkischen verwandt. Eine Rückübersetzung der türkischen Form diente zur Kontrolle, um auftretende Verständnisprobleme und Abweichungen gegebenenfalls zu verändern. Mehrere Dozenten derselben Fakultät haben sich abschließend den türkischen Fragebogen nochmals durchgelesen und den Sprachindex kommentiert.

### **3.1.2 Der Fragebogen für die deutschen Lehrer**

Um ein umfangreiches Bild über die Kinder, insbesondere die Familiengröße, den Bildungsstand und Deutschkenntnisse der Eltern, zu erhalten, hielt die Autorin es für notwendig, einen auf die Berliner Migranteltern zugeschnittenen Kurzfragebogen zu erstellen, den die jeweiligen

Klassenlehrer der Schüler beantworten sollten. Dieser Fragebogen für die Lehrer war am Fragebogen „Ich bin Ich“ angeheftet, so dass die Kinder ihre Initialen (Anfangsbuchstaben ihres Vor- und Nachnamen) und ihre Klassenzugehörigkeit als Kodierung darauf notierten. Auch auf den Lehrerfragebogen wurden die Klassenbezeichnung und die Initialen als Kodierung notiert. Anhand dieses Schülercodes wussten die Klassenlehrer, um welches Kind es sich handelt. Da die Lehrer keinen Einblick auf den ausgefüllten Fragebogen hatten, der dann von der Autorin abgetrennt wurde, blieben die Kinder weiterhin anonym.

Für die Gewährleistung der externen Validität wurde der Fragebogen Frau Prof. Christina Krause<sup>5</sup> und Herrn Ibrahim Özkan<sup>6</sup> vorgelegt.

Bei jeder Frage stehen unterschiedliche Antwortkategorien zur Verfügung (s. Anhang). Während die Lehrer in der ersten Frage die Schulleistungen des Schülers auf einer Notenskala eins bis ungenügend im Ganzen einschätzen sollten, sollen sie in den nächsten Fragen mit Hilfe ihrer Vermutungen und ihrem Wissen Zutreffendes ankreuzen.

Die Antworten jedes Items wurden für die Auswertung kodiert und gingen so in die Datenerfassung ein.

### **3.1.3 Der Fragebogen für die türkischen Lehrer**

Dieser Lehrerfragebogen für die jeweiligen Klassenlehrer der befragten Klassen in der Türkei unterscheidet sich im Ganzen vom Lehrerfragebogen für die der deutschen Lehrer. Irrelevant und überflüssig wäre es gewesen, wenn wir in Erfahrung gebracht hätten, welchen Bildungsstand die Eltern der Schüler hätten oder ob sie zu den *Elternabend* erscheinen würden. Der Fragebogen für die Türkei wurde nur erstellt, um sich zu informieren, ob dem Ich bin Ich Projekt ähnlichen Projekten in türkischen Schulklassen Raum gegeben wird und wie die Umstände in der Schule überhaupt sind, um auch die Sicherheit zu erlangen, dass es sich um eine komparabele Vergleichsgruppe handelt.

Dieser Fragebogen wurde mit Hilfe eines Professors für Soziologie Prof. Dr. Izzet Er, für Pädagogik Dr. Mustafa Öcal und einem weiteren Dozenten für Psychologie Dr. Akif Hayta der Uludağ Universität Bursa auf Türkisch konzipiert. Diesem Fragebogen lag die Intention zugrunde, die Umstände in den Klassen bzw. der Schule in Bursa zu erfahren, um einen ungefähren Einblick über das Schulverhältnis der befragten Kinder zu erhalten.

---

<sup>5</sup> Pädagogisches Seminars der Universität Göttingen

<sup>6</sup> Dipl. Psychologe am Landeskrankenhaus Göttingen und der Abteilung Medizinische Psychologie der Universität Göttingen



Ins Deutsche übersetzt lauten die Fragen wie folgt:

1. Können Sie Schwierigkeiten in ihrer Klasse benennen, die das Unterrichten erschweren?
- 2.a) Können Sie die von Ihnen benannten Schwierigkeiten lösen?
- 2.b) Wenn ja, wie lösen Sie diese Probleme?
- 2.c) Wenn [erste Frage mit „Nein“ beantwortet wird]; für welche Probleme oder Angelegenheiten finden Sie keine Lösungen?
- 3.a) Liegen Ihnen Programme oder Konzepte für eine Selbstwertstärkung von Kindern vor?
- 3.b) Wenn ja, können Sie kurz beschreiben, um welche Programme oder Konzepte es sich handelt?
- 3.c) Wenn nein, würden Sie in Betracht ziehen solche Programme oder Konzepte zu konzipieren?

### **3.2 Versuchsplanung**

Als Messverfahren wurden der Fragebogen „Ich bin Ich“ für die Kinder und der Lehrerfragebogen für die deutschen Lehrer herangezogen.

Im Sommer 2005 wurde an einem Stichtag an insgesamt 88 Grundschulkindern einer Grundschule in Berlin die Erhebung mit dem Fragebogen „Ich bin Ich“ vorgenommen. Die türkischen Kinder verteilt in unterschiedlichen Jahrgängen und Klassenverbänden wurden als eine Klassenstufe zusammengefasst befragt. 20 Kinder gehörten der Vorklasse an und fielen in die Altersgruppe von fünf Jahren und knapp 6 Jahren. Ihre Daten konnten für die Erhebung nicht verwendet werden. Als externe Vergleichsgruppe wurden im Sommer 2004 im Erhebungszeitraum eines Stichtages 123 Grundschulkindern einer türkischen Grundschule in Bursa befragt.

### **3.3 Statistische Vorhersagen und Hypothesen**

Nachdem nun die Versuchsplanung und Auswertungsstrategie dargestellt worden sind, lassen sich folgende statistische Vorhersagen (**SV**) aus dem Hauptteil in statistische Hypothesen (**SH**) überführen.

#### **SV 1:**

Das Selbstwertgefühl der türkischstämmigen Kinder in Deutschland ist ungleich dem Selbstwertgefühl der Grundschulkindern in der Türkei.

**SH1:**

$$H_0: \text{SWG}_{\text{D}}^{\text{TR}} \neq \text{SWG}_{\text{TR}}^{\text{TR}}$$

**SV 2:**

Die türkischen Grundschul Kinder in der Türkei werden ein stärkeres Selbstwertgefühl aufweisen als die Grundschul Kinder in Deutschland.

Die statistische Hypothese dazu lautet:

**SH 2:**

$$\text{SWG}_{\text{TR}}^{\text{TR}} > \text{SWG}_{\text{D}}^{\text{TR}}$$

**SV 3:**

Das Selbstwertgefühl der türkischen Grundschul Kinder in der Türkei ist gleich stark oder schwächer als das Selbstwertgefühl der Grundschul Kinder in Deutschland.

**SH 3:**

$$\text{SWG}_{\text{TR}}^{\text{TR}} \leq \text{SWG}_{\text{D}}^{\text{TR}}$$

**SV 4:**

Das Selbstwertgefühl der türkischen Grundschul Kinder in der Türkei ist dem Selbstwertgefühl der türkischen Grundschul Kinder in Deutschland gleich.

**SH 4:**

$$\text{SWG}_{\text{TR}}^{\text{TR}} = \text{SWG}_{\text{D}}^{\text{D}}$$

Zur Erfassung der empirischen Ergebnisse wurde das Statistikprogramm SPSS eingesetzt. Die Items des Fragebogens *Ich bin Ich* und der deutsche Lehrerfragebogen wurden kodiert in einer Datenmatrix erfasst. Hauptsächlich wurden Korrelationsanalysen zur Prüfung von Zusammenhängen durchgeführt und die Ergebnisse interpretiert.

### 3.4 Probanden und Schule in der Türkei

Es wurden im Sommer 2004 insgesamt 123 Schülerinnen und Schüler zwischen 6 und 10 Jahren an einer türkischen Grundschule befragt.

Tabelle 1: Klassenstufe, Geschlecht und Anzahl der Probanden in Bursa.

		Klasse (n)			
		1	2	3	4
Geschlecht	männlich	18	19	13	17
	weiblich	12	12	14	18
Insgesamt		30	31	27	35

An der Durchführung in der Großstadt Bursa durfte und konnte die Autorin aufgrund des bestehenden Verbotes des Kopftuchtragens in öffentlichen Einrichtungen nicht präsent sein. Vier männliche Studenten von der Theologischen Fakultät wurden vor Untersuchungsbeginn seitens der Autorin über den Ablauf der Untersuchung mündlich aufgeklärt und in die Forschungsthematik eingewiesen. Zugleich wurde abgesprochen, wie die Probanden zu instruieren sind.

Bursa hat insgesamt 1 499 687 Einwohner<sup>7</sup> und zählt zu den Großstädten der Türkei. Das Stadtgebiet Nilüfer gehört zu den größten von Bursa. Der Stadtteil Ataevler ist eine relativ neue, moderne Wohngegend und ein Stadtviertel in Nilüfer, mit sehr viel Grünfläche, Kinderparks, Einkaufsmöglichkeiten und neu erbauten Wohnkomplexen.



Abb. 1: Bursa

Die Befragung erfolgte in der staatlichen *Ibrahim Uyar İlk Okulu* Grundschule. In der Türkei endet die Grundschule mit der 5. Klasse.

Die gesetzliche Schulpflicht liegt in der Türkei bei 8 Jahren (*İlk Öğretim*). Der Besuch weiterführender Schulen erfolgt auf freiwilliger Basis. Insgesamt besuchten 722 Kinder 2004 die Grundschule. Der Unterricht beginnt um 8 Uhr und dauert zunächst bis 12 bzw. 13 Uhr. Der Unterricht ab der 6. Klasse geht von 9 bis 15 Uhr. An der Schule sind 32 Lehrer tätig, überwiegend sind es Frauen. Über die Schule wurde die Autorin von der psychologischen Assistentin Frau Özgül in einem persönlichen Gespräch informiert. Der Schulbeitrag beträgt jedes Halbjahr zwischen 20 – 40 Millionen Türkische Lira, das heute zwischen 10 bis 20 € beträgt. Die Schule besäße eine Bibliothek, dessen Bestand sehr begrenzt sei. Die Schulbücher wurden in diesem Jahr vom Kultusministerium verteilt, ansonsten müssen die Bücher selbst angeschafft werden.

<sup>7</sup> Stand 2006, s. [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

### 3.5 Probanden und Schule in Deutschland

Die Untersuchung türkischer Kinder in Deutschland fand im Sommer 2005 an einer Berliner Grundschule in Berlin- Kreuzberg statt. Berlin hat ca. 3 390 000 Einwohner. Der Migrantenanteil in Berlin beträgt 13,1% der Gesamtbevölkerung. Die Einwohner Berlin Kreuzbergs mit türkischer Herkunft konzentrieren sich auf ca. 262 000.

Abb. 2: Berlin



Für die Datenerhebung wurde ein freistehendes Klassenzimmer zur Verfügung gestellt. Die Durchführung der Untersuchung wurde von der Autorin geleitet. Eine Lehrerin der Grundschule, die durch die Autorin in die Thematik vorher eingeführt wurde, unterstützte die Datenerfassung. Alle türkischstämmigen Kinder eines Jahrganges sind nacheinander in Kleingruppen befragt worden. Nach einer kurzen Vorstellung der eigenen Person und einer kleinen Kurzbeschreibung des Vorhabens, wurde den Kindern genauestens erklärt, wie der Fragebogen auszufüllen ist. Bei weiteren Fragen der Kinder stand entweder die Autorin oder die Lehrerin zur Verfügung.

Tabelle 2: Klassenstufe, Geschlecht und Anzahl der Probanden in Berlin.

		Klasse			
		1	2	3	4
Geschlecht	männlich	9	8	11	8
	weiblich	6	12	9	5
Insgesamt		15	20	20	13

Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus 68 Kindern (20 Kinder aus den Vorklassen ausgenommen) zusammen. Alle Kinder haben Eltern türkischer Herkunft. Zwei miteinander verwandte Kinder bilden die Ausnahme. Ein Elternteil ist jeweils armenischen Ursprunges. In den Vorklassen und der ersten Klasse wurden die einzelnen Fragen jeweils öfters vorgelesen und jedes Kind erneut gefragt, ob es die Frage verstanden habe und welche Antwort diesem zuspreche, um ein Abschreiben und ein Imitieren untereinander weitgehend zu vermeiden.

### **3.6 Störfaktoren**

Der deutsche Lehrerfragebogen der 2. Klasse wurde nicht ausgefüllt. Dadurch konnten keine Ergebnisse ermittelt werden. In den anderen Klassen wurde dieser Fragebogen von den jeweiligen Lehrern ausgefüllt.

## **4. Ergebnisse**

Im diesem Abschnitt werden die Ergebnisse über das *allgemeine* Selbstwertgefühl auf der einen Seite und das schul- und lernbezogene Selbstwertgefühl auf der anderen Seite beschrieben und analysiert.

### **4. 1 Die allgemeine Befindlichkeit bei Mädchen und Jungen in Berlin und Bursa**

Die Summe der selbstbezogenen Einschätzungen wird als Selbstkonzept bezeichnet. Es wird auch als das subjektive Bild über die eigene Person charakterisiert. Die Bewertung dieses Bildes konstituiert folglich das Selbstwertgefühl (vgl. Wells&Marwell 1976 bei Greve 2000, S. 189). Für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit ist das Gefühl, von seiner Umwelt akzeptiert zu werden, einer der wichtigsten Faktoren. Das Selbstwertgefühl repräsentiert einmal die Person-Umwelt-Beziehung und daneben sind es die Sichtweisen, die eine Person von sich selbst herstellt und als positives oder negatives Selbstwertgefühl bezeichnet (vgl. Filipp 1980, S. 106f. bei Hausser 1983).

Die ersten Informationen und Bewertungen seines Selbst erhält das Grundschulkind aus seiner Umwelt, von seinen Eltern, Klassenkameraden und seinen Lehrern. Dazu wurden folgende Fragen aus dem Befindlichkeitsprofil „Ich bin Ich“ analysiert:

„Wie fühlst du dich meistens?“

„Wie findest du dich?“

„Wie finden dich die anderen Kinder?“.

Tabelle 1: Häufigkeiten „Wie fühlst du dich meistens?“ Alle Kinder in Berlin und Bursa

	1. Klasse		2. Klasse		3. Klasse		4. Klasse	
	Ursprung des Schülers		Ursprung des Schülers		Ursprung des Schülers		Ursprung des Schülers	
	in Berlin	in Bursa	in Berlin	in Bursa	in Berlin	in Bursa	in Berlin	in Bursa
	n	n	n	n	n	n	n	n
<b>froh</b>	14	23	13	28	15	22	9	22
<b>traurig</b>		1	1	1			1	
<b>müde</b>	1	3	4		2	1		4
<b>durchein- -ander</b>		2	2		1	1	3	5
<b>wütend</b>		1		1	2			4
<b>ängstlich</b>				1		3		

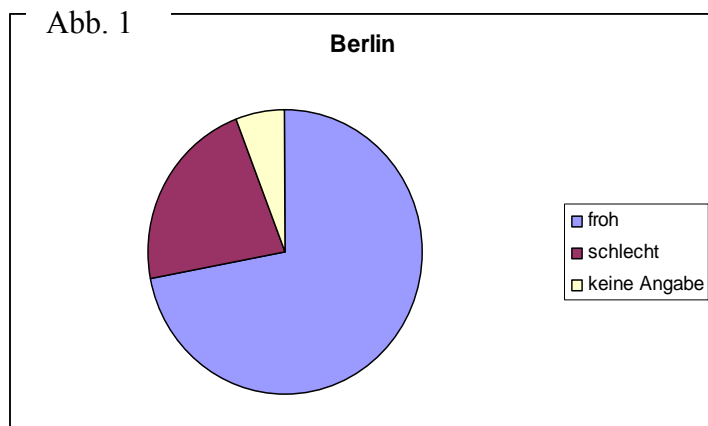
In Tabelle 1 ist eine Übersicht von den Häufigkeiten der fünfstufigen Gesichterskala zur Frage „Wie fühlst du dich meistens?“ abgebildet. „n“ ist eine Variable, die die Anzahl der Testpersonen angibt. Es ist ersichtlich, dass der Großteil der Kinder sich fröhlich fühlt. Hingegen fällt auf, dass die Kinder in Bursa „wütend“ oder „durcheinander“ öfters angegeben haben als die Berliner Kinder.

Tabelle 1.1 gibt die absoluten und prozentualen Häufigkeiten der fünfstufigen Gesichterskala wieder, die auf zwei Ausprägungen nun zusammengefasst wurde. Alle Angaben zu den Gesichtsoptionen wie „traurig“, „müde“, „durcheinander“, „wütend“ und „ängstlich“ sind als „Schüler mit überwiegend schlechtem Befinden“ (kurz: „schlecht“) zusammengefasst. Die Kinder durften nur ein Bild ankreuzen.

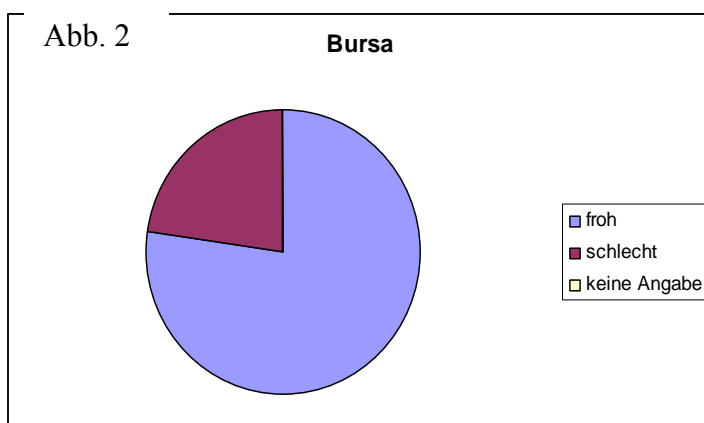
Tabelle 1.1: Häufigkeiten von Bursa und Berlin zu „Wie fühlst du dich meistens?“

Berlin			Bursa		
	n= 64	$\Sigma$ in %		n= 123	$\Sigma$ in %
... froh	49	72,1	... froh	95	77,2
... schlecht	15	22,1	... schlecht	28	22,8
keine Angabe	4	5,8	keine Angabe	-	-

Abbildung 1 und Abbildung 2 verbildlichen noch einmal die prozentualen Werte in Tabelle 1.2.



Die Ergebnisse in der Tabelle zeigen, dass die Kinder sich in Bursa mit 77,2% und in Berlin mit 72,1% meistens froh fühlen.



Nur ca. 22% der Kinder gaben in beiden Gruppen als Empfinden insgesamt schlecht an. Erfreulicherweise fühlen sich die Grundschul Kinder in beiden Ländern im Ganzen froh. Da viele Kinder den Schulbeginn als ein Stresserlebnis wahrnehmen, sind die Ergebnisse aus Tabelle 1 und Tabelle 1.1 erfreulich. Den Angaben zufolge geht der überwiegende Teil der Kinder glücklich in die Schule.

Zunächst wurde zu „Wie fühlst du dich meistens?“ eine Häufigkeitsangabe dargestellt, dann die Werte summiert und als prozentuale Häufigkeiten illustriert. In Tabelle 1.3 wird eine Korrelationsberechnung zwischen „Wie fühlst du dich meistens?“ und dem Herkunftsort der Grundschüler vorgenommen

Tabelle 1.2 Korrelation zwischen dem „Wie fühlst du dich meistens?“ („Selbstbild“) und der Herkunft aller Schüler (n=188)

		<b>Herkunft des Schülers</b>
<b>Selbstbild</b>	<b>r</b>	,167 (*)
	<b>p</b>	,022
	<b>n</b>	188

Die zu Tabelle 1.1 beschriebene Zusammenfassung der Werte wurde hier wiederholt vorgenommen. Die Werte „froh“ und „schlecht“ wurden summiert und als neuer *Wert* mit „Selbstbild“ betitelt. Die Variable „p“ drückt den Mittelwert aus, der das arithmetische Mittel der Meßwerte angibt, d.h. sein positiver Wert gibt den Hinweis darauf, ob überhaupt zwei Variablen miteinander verglichen werden können, was an dieser Stelle der Fall ist. Die Variable „r“ drückt den Korrelationskoeffizienten aus. Beträgt r Null, so besteht kein (linearer) Zusammenhang zwischen den Variablen. Ist  $r = -1$  liegt ein perfekter negativer linearer Zusammenhang vor, wenn  $r = 1$  liegt ein perfekter positiver linearer Zusammenhang vor. Der Wert von 0.167 in Tabelle 1.2 drückt somit aus, dass eine signifikante Korrelation zwischen der Herkunft des Schülers und seines Selbstbildes besteht. Die Ausprägung, wie sich das Kind fühlt, ist nach diesen Daten für Berlin und Bursa ortsabhängig. Die Örtlichkeit und das städtische Umfeld werden einen signifikanten Einfluss auf das Selbstbild ausüben.



Tabelle 1.3: T-Test des Selbstbildes

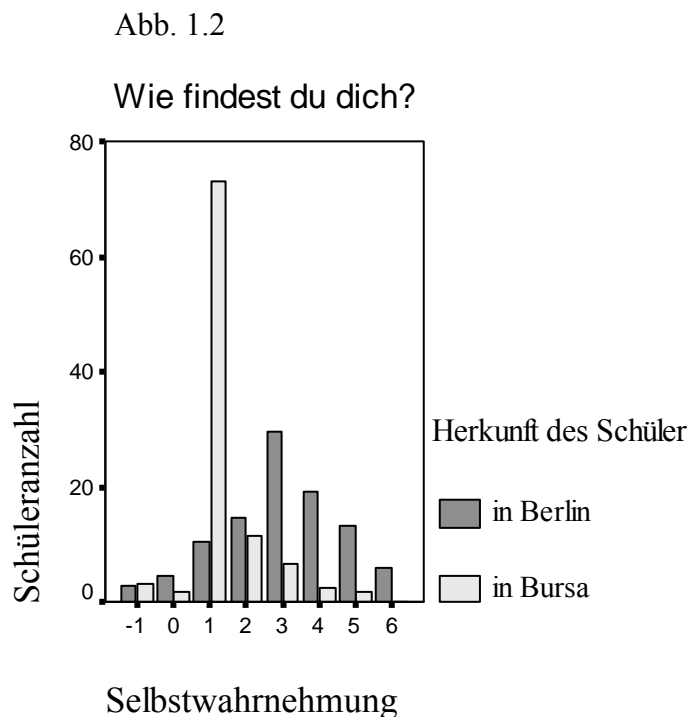
	Stadt	n	Mittelwert	p
<b>positive Selbstwahrnehmung</b>	<b>Berlin</b>	65	,97	,563
	<b>Bursa</b>	123	,95	
<b>negative Selbstwahrnehmung</b>	<b>Berlin</b>	68	,23	,000
	<b>Bursa</b>	123	,06	

Die Frage „Wie findest du dich?“ gibt insgesamt 11 Antwortmöglichkeiten vor. Für den T-Test bei unabhängigen Stichproben in Tabelle 1.3 wurden zwei neuen Variablen erstellt, deren Mittelwerte miteinander verglichen werden müssen, um eine Aussage machen zu können. Der T-Test soll darlegen, ob sich wirklich der Unterschied zwischen den zwei Umgebungen (sprich Städte) sich auf die positive und negative Selbstwahrnehmung der Kinder auswirkt.

Alle als positiv charakterisierten Zuschreibungen (lustig, schön, gut, sportlich, schlau und nett) wurden als „positive Selbstwahrnehmung“ und die restlichen fünf Eigenschaften (s. Anhang) wurden als „negative Selbstwahrnehmung“ summiert. Auszugehen ist von einer Wertspanne zwischen 0 und 1, d.h. je mehr Eigenschaften angegeben werden, umso ausgeprägter ist ein positives oder negatives Selbstbild.

Für die Mittelwerte 0.97 in Berlin und 0.95 ergibt sich kein signifikanter ( $p = 0.563$ ) Unterschied in der positiven Selbstwahrnehmung. Beide Gruppen haben ein fast gleich positives Selbstbild. Die Gruppen unterscheiden sich jedoch höchst signifikant ( $p \leq 0.001$ ) in ihrem negativen Selbstbild. Die negative Selbstwahrnehmung ist bei den türkischen Kindern in Bursa weniger ausgeprägt (0.06), folglich haben sie ein positiveres Selbstbild, das durch den Mittelwert der positiven Selbstwahrnehmung bestätigt wird. Hingegen ist die negative Selbstwahrnehmung der Kinder in Deutschland ausgeprägter (0.23), was auf ein negatives Selbstbild zurückschließen lässt.

Abb. 1.2 soll noch einmal die Werte veranschaulichen.



Die Ergebnisse aus Abbildung 1.2 und Tabelle 1.3 zeigen, dass im Ganzen beide Gruppen ein positives Selbstwertgefühl besitzen. Aus Tabelle 1.3 wird hingegen evident, dass die türkischen Kinder ein positiveres Selbstbild aufweisen, die Migrantenkinder dagegen zwar kein schlechtes, aber in Relation gesehen, ein negativeres Selbstbild aufzeigen.

Tabelle 1.4: Geschlechterunterschied untereinander und unter den Städten

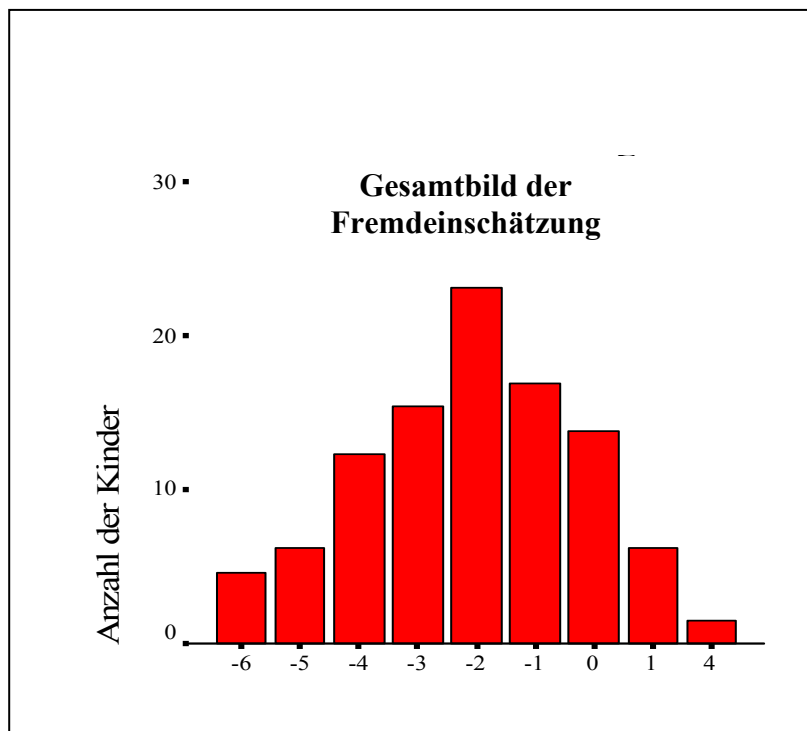
	<b>Jungen</b> n= 33	<b>Mädchen</b> n= 32
<b>Berlin</b>	0,73	0,75
	<b>n= 67</b>	<b>n= 56</b>
<b>Bursa</b>	0,91	0,88

An dieser Stelle werden zum Einen die Geschlechter beider Städte verglichen und zum Anderen die Geschlechter untereinander in derselben Stadt. Der T-Test bei unabhängigen Stichproben bringt (vgl. Tabelle 1.4) für die Jungen folgendes Ergebnis hervor: Die Berliner Jungen haben ein knapp (0.73) schwächeres Selbstbild als die Berliner Mädchen (0.75) und besitzen ein viel schwächeres Selbstbild gegenüber den türkischen Kindern überhaupt. Die türkischen Jungen weisen ein stärkeres

Selbstbild (0.91) vor als die türkischen Mädchen. Im Vergleich der Mädchen untereinander schneiden die türkischen Mädchen (0.88) besser ab als die Mädchen in Berlin (0.75).

Wie schon erwähnt konstituiert die Fremdeinschätzung mit weiteren Aspekten das Selbstwertgefühl. Die Kinder mussten auf die Frage hin „Wie finden dich die anderen Kinder?“ vermuten, wie ihre Mitschüler sie einschätzen würden.

Abb. 1.3 illustriert die Häufigkeiten der vermuteten Fremdeinschätzung in Berlin



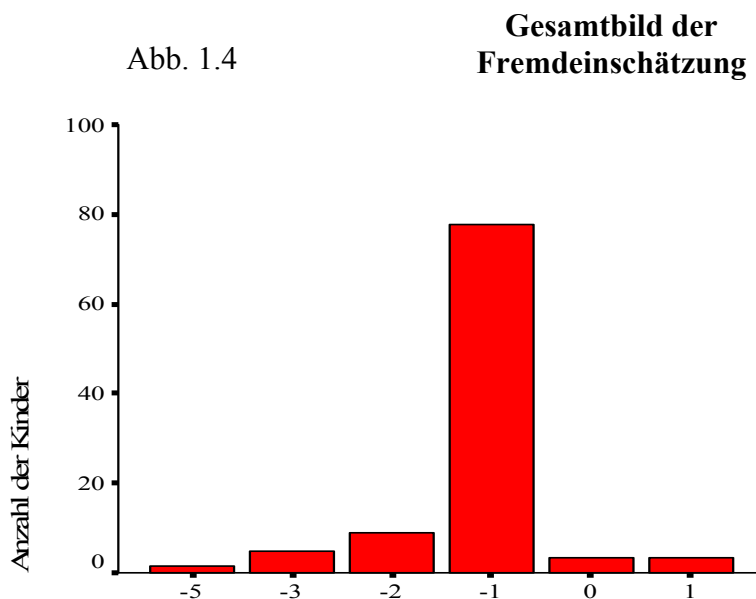
Wie schon bei Tabelle 1.3 beschrieben, wurden dieselben statistischen Summierungen auch bei der Abb. 1.3 vorgenommen, so dass am Ende mit einem Gesamtwert gearbeitet wurde (s. Item 9 und Item 10 im Anhang). Die Antwortmöglichkeiten sind zwar verstreut, konzentrieren sich aber vor allem auf -2 (vgl. auch Tabelle 1.4). Das vermutete Fremdbild liegt im negativen Bereich, d.h. die Berliner Kinder vermuten, dass ihre Mitschüler sie negativ einschätzen.

Tabelle 1.5: Mittelwerte „Wie finden dich die anderen Kinder?“ in Berlin

Geschlecht	n	Mittelwert
Jungen	33	-2,09
Mädchen	32	-2,00

Tabelle 1.5 zeigt, dass die vermutete negative Fremdeinschätzung bei den Kindern in Bursa relativ positiver ausfällt als in Berlin. Die türkischen Kinder vermuten, dass ihre Freunde sie nicht als „dumm“, „langweilig“ oder „gemein“ bezeichnen.

Abbildung 1.4 zeigt die Verteilung der Fremdeinschätzung in Bursa



Die Diskrepanz zwischen den zwei Graphiken bzw. Städten kann damit erklärt werden, dass das Verständnis von Freundschaft, Solidarität und Zusammenhalt in der Türkei ein anderes ist als in Deutschland. Vor allem unter Kindern. Das Gefühl von Zusammengehörigkeit, der Gemeinschaftssinn und *Brüderlichkeit* sind Tugenden, mit denen türkische Kinder in der Türkei aufwachsen. Solche Werte werden auch durch den Schul- bzw. Nationaleid<sup>8</sup> vermittelt, den türkische Schüler jeden Morgen gemeinsam auf dem Schulhof vor Schulbeginn ablegen. Geschwisterliche Verbundenheit spiegelt sich ebenso in der türkischen Sprache wieder. Kinder betrachten einander als Geschwister, *kardeş*. Jüngere nennen ältere Mädchen *abla* (große Schwester) und ältere Jungen *ağabey* (großer Bruder). So wird es einigermaßen verständlich, dass

<sup>8</sup>Der vollständige Eid lautet von der Autorin selbst übersetzt wie folgt: „*Ich bin Türke, aufrichtig, fleißig. Mein Grundsatz ist, meine Jüngeren zu schützen, die Älteren zu respektieren, mein Land und meine Nation mehr zu lieben als mich selbst. Mein Ideal ist, aufzusteigen und vorwärtszukommen. Mein Dasein soll dem Türkischen geschenkt sein. Oh, Du großer Atatürk! Auf dem Weg, den Du uns bereitet, und dem Ziel entgegen, das Du uns gezeigt hast, werde ich ununterbrochen gehen. Das schwöre ich! Mein Dasein soll dem türkischen Dasein gewidmet sein. Wie froh ist derjenige, der sagen kann, ein Türke zu sein.*“

die türkischen Kinder es nicht erwarten, von ihren „Geschwistern“ als beispielsweise gemein charakterisiert zu werden.

Zuletzt sollen im Kontext der allgemeinen Befindlichkeit die Daten auf die Frage „Wie ist dein Leben meistens?“ analysiert werden, um ein umfassendes (im Rahmen dieser kleinen Stichprobe) Bild des Selbstwertgefühls der türkischen Kinder in Bursa und der Migrantenkinder in Berlin zu erhalten.

Abb. 1.5: Prozentuale Häufigkeit zu „Wie ist dein Leben meistens?“ in Berlin

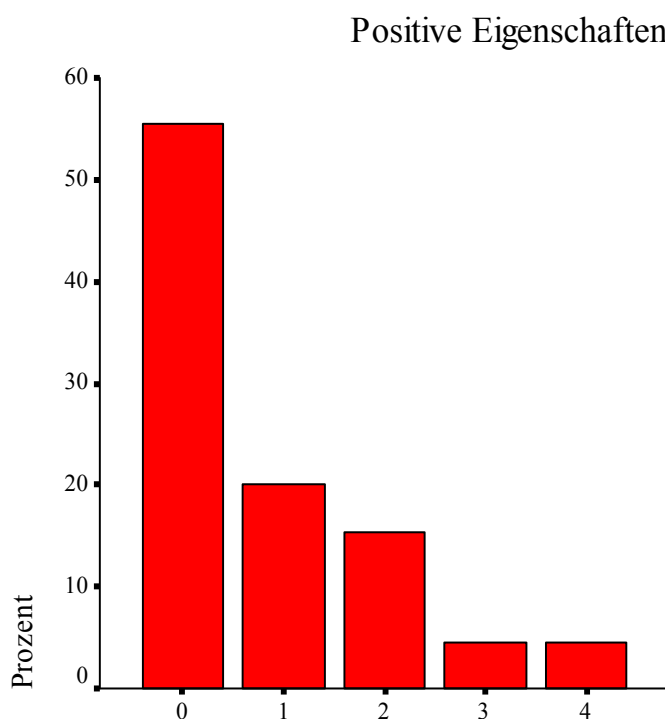
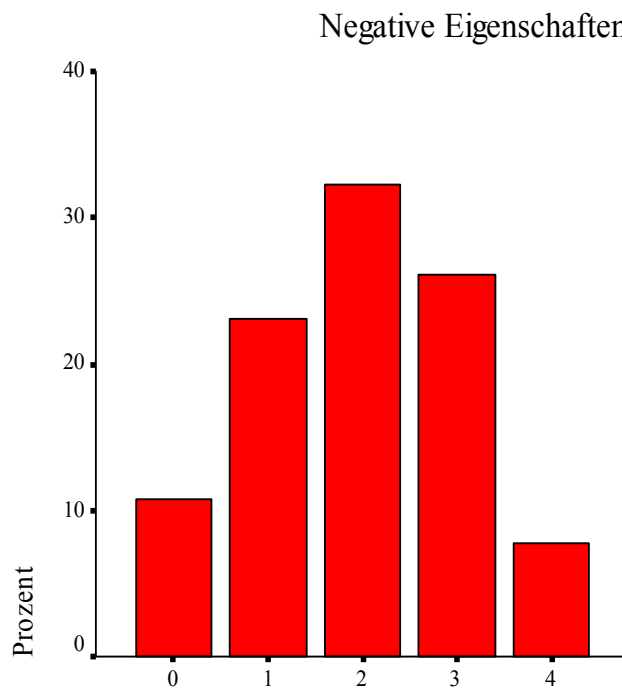


Abbildung 1.5 und 1.6 skizzieren die Häufigkeiten der angegebenen Antworten auf die Frage „Wie ist dein Leben meistens?“ in Berlin. Anhand der prozentualen Häufigkeit wurden die positiven Zuschreibungen (wie schön, lustig, in Ordnung usw.) von den negativen (wie traurig, schwierig, doof usw.) unterschieden. Die Kinder durften bei dieser Frage mehrere Antwortbilder der insgesamt neun angegebenen Möglichkeiten ankreuzen sowie ihr Empfinden in einen weiteren offenen Spalt eintragen.

Der auf dem Wert Null stehende Balken ist die Anzeige der *keinen Angaben* und somit unbeachtlich für die Auswertung. Die Verteilung in beiden Abbildungen ist recht unterschiedlich. Kinder haben sehr wenige, positive Eigenschaften angekreuzt. Während sehr oft *nur* eine positive Eigenschaft

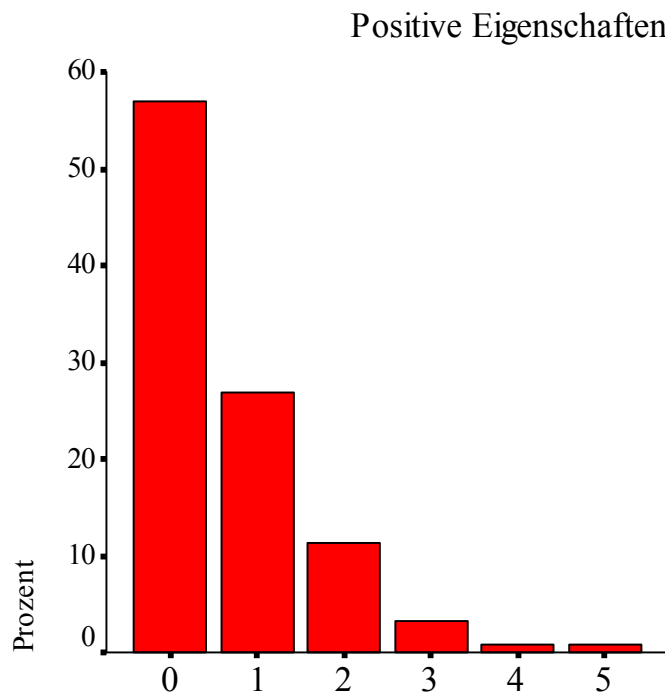
angekreuzt wurde, hat ein kleiner Teil der Kinder (ca. 5 %) höchstens vier positive Eigenschaften angegeben. Die prozentualen Angaben in Abbildung 1.6 bestätigen die Ergebnisse in Abbildung 1.5.

Abb. 1.6: Prozentuale Häufigkeit zu „Wie ist dein Leben meistens?“ in Berlin



In Abbildung 1.6 ist zu erkennen, dass prozentual betrachtet, Berliner Kinder mehrfach negative Eigenschaften angekreuzt haben (ca. 50 % gaben 2-3 negative Eigenschaften an). Meistens empfinden die Berliner Kinder ihr Leben also traurig, schwierig oder auch anstrengend.

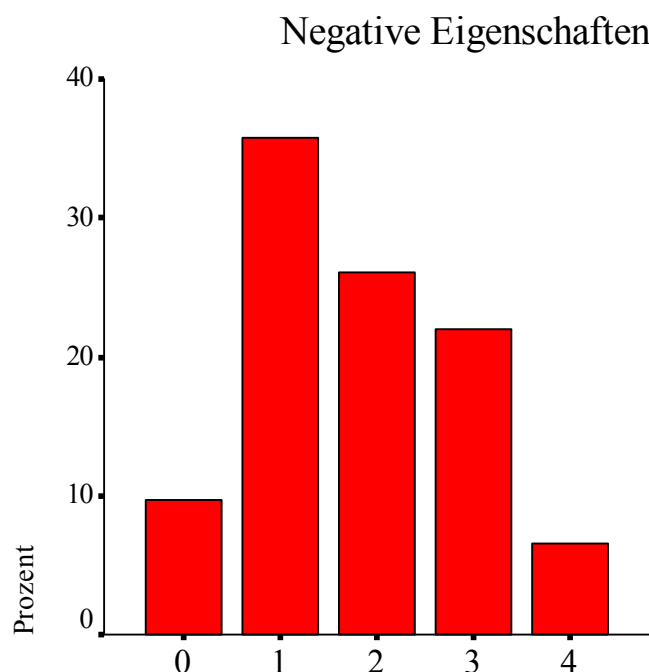
Abb. 1.7: Prozentuale Häufigkeit zu „Wie ist dein Leben meistens?“ in Bursa



Die skizzierte Häufigkeit in Abbildung 1.7 macht deutlich, dass die Häufigkeit positive Werte anzugeben, abnimmt. Über 28% der türkischen Kinder gaben eine positive Eigenschaft an. Hingegen haben 38% der Kinder eine negative (s. Abb. 1.8) Eigenschaften angekreuzt. Während ca. 25% zwei bis drei negative Eigenschaften und ca. 22% sogar drei negative Merkmale angaben, ist die prozentuale Häufigkeit der positiven Ankreuzungen sehr gering (ca. 5 %).

Der Graphik in Abbildung 1.8 zufolge scheint es, dass die Kinder in Bursa kein *leichtes Leben* führen bzw. die Gegebenheiten in der Türkei in Relation zu Deutschland variieren: insbesondere die schulischen Bedingungen (darunter könnten fallen: Büchererwerb, nicht gut ausgestattete Bibliothek, unbefriedigender Schulhof, inkompetente Lehrer, u.ä.), der Sozialstatus ihrer Eltern, sowie formale Faktoren wie das Gesundheitswesen oder die Bürokratie.

Abb. 1.8 Prozentuale Häufigkeit zu „Wie ist dein Leben meistens?“ in Bursa



Den mündlichen Berichten der pädagogisch-psychologischen Fachkraft der türkischen Schule und den türkischen Lehrermeinungen zufolge, fehlen den Schulen die nötigen finanziellen Mittel ihre Schule zu modernisieren. Ferner drückten sie aus, dass es für die Kinder von großem Vorteil gewesen war, in diesem Jahr (2004), die Schulbücher vom Innenministerium geschenkt bekommen zu haben.<sup>9</sup>

Eine letzte Korrelation mit den erhaltenen Werten, die die ersten Ergebnisse vorstellen, wird diesen Paragrafen abschließen.

Tabelle 1.6: Korrelationen zwischen „Wie findest du dich?“ (Selbstbild), „Wie fühlst du dich meistens?“ (Selbsteinschätzung) und „Wie finden dich die anderen Kinder?“ in Berlin

		<b>Selbsteinschätzung</b>	<b>Selbstbild</b>	<b>Fremdeinschätzung</b>
<b>Selbsteinschätzung</b>	<b>r</b>	1	,550(**)	-,440(**)
	<b>p</b>	.	,000	,000
	<b>n</b>	65	65	65
<b>Selbstbild</b>	<b>r</b>	,550(**)	1	-,248(*)
	<b>p</b>	,000	.	,046
	<b>n</b>	65	65	65

<sup>9</sup> Expertengespräch mit der pädagogisch-psychologischen Fachkraft in der Türkei.



<b>Fremdeinschätzung</b>	<b>r</b>	-,440(**)	-,248(*)	1
	<b>p</b>	,000	,046	.
	<b>n</b>	65	65	65

Das Item „Wie fühlst du dich meistens?“ wurde nur der Einfachheit halber in diesem Kontext als Selbsteinschätzung betitelt. Die Selbsteinschätzung korreliert höchst signifikant mit dem Selbstbild ( $p \geq 0.0001$ ). Es besteht zwischen dem Befinden und der Wahrnehmung der eigenen Person ein starker Zusammenhang für 65 Kinder in Berlin. Ihre Selbstwahrnehmung wird durch ihr gegenwärtiges Fühlen und Empfinden beeinflusst.

Der negative Korrelationskoeffizient von -0.440 zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung ist ebenfalls höchst signifikant. Je positiver die Selbsteinschätzung eines Kindes ist, umso geringer wird die Relevanz der Fremdeinschätzung für das Kind. Das Selbstwertgefühl wird somit sukzessiv unabhängig und resistent hinsichtlich personeller Rückmeldungen. Umgekehrt bedeutet dies, je mehr Beachtung und Bedeutung die Fremdmeinungen über die Persönlichkeit gewinnen, umso labiler und anfälliger fällt das Selbstwertgefühl aus.

Das Selbstbild korreliert ( $r = -0.248$ ) mit der Fremdeinschätzung. Die Korrelation beider Variablen ist signifikant. Das Selbstbild steht in einem negativen Zusammenhang zur Fremdeinschätzung. Je stärker das Selbstbild ausfällt, umso belangloser wird die Fremdeinschätzung, d.h. die Fremdwahrnehmung wird mit steigender Selbstbildfestigkeit irrelevanter. Im Vergleich zum Verhältnis zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung ist der Korrelationskoeffizient geringer ( $r = -0.248$ ) und die Irrtumswahrscheinlichkeit ( $p = 0.046$ ) höher.

Tabelle 1.7: Korrelationen zwischen Selbstbild, Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung in Bursa

		<b>Selbstbild</b>	<b>Fremdeinschätzung</b>	<b>Selbsteinschätzung</b>
<b>Selbstbild</b>	<b>r</b>	1	-,124	,446(**)
	<b>p</b>	.	,174	,000
	<b>n</b>	123	122	123
<b>Fremdeinschätzung</b>	<b>r</b>	-,124	1	-,518(**)
	<b>p</b>	,174	.	,000
	<b>n</b>	122	122	122
<b>Selbsteinschätzung</b>	<b>r</b>	,446(**)	-,518(**)	1

	<b>p</b>	,000	,000	.
	<b>n</b>	123	122	123

Zwischen Selbstbild und der Fremdeinschätzung kann von einer Korrelation gesprochen werden. Der Korrelationskoeffizient ist sehr hoch. Zwischen Selbstbild und Selbsteinschätzung ist eine positive Korrelation mit einem Wert von 0.446 vorhanden, die hohe Signifikanz aufweist. Je positiver das Selbstbild ausfällt, umso positiver ist auch die Selbsteinschätzung, d.h. die Kinder in Bursa haben sowohl ein positives Selbstbild von sich, das ebenso mit einer positiven Selbsteinschätzung einhergeht.

### ***Zwischenergebnis***

Wie eingangs formuliert, ergibt die Summe der Einschätzungen über die eigene Person das Selbstbild. Die erhaltenen Daten aus dem Befindlichkeitsprofil geben uns einen ersten Eindruck davon, wie das aktuelle Selbstbild der türkischen Migrantenkinder in Berlin und der türkischen Kinder in Bursa aussieht.

Insgesamt fühlen sich alle Kinder hauptsächlich froh und finden sich im Ganzen „gut“, d.h. sie haben ein positives Selbstbild von sich. Den Zusammenhang von Selbstbild und Selbstwahrnehmung betrachtet, ist zu erkennen, dass die negative Selbstwahrnehmung der Berliner Kinder jedoch im Gegensatz zu den Bursa Kindern ausgeprägter ist. Das Selbstbild der Kinder in Bursa lässt darüber hinaus erkennen, dass ihr Selbstbild unabhängig von Fremdeinschätzungen ist. Die Berliner Kinder hingegen besitzen zwar auch positive Selbstbilder, in Relation zu Bursa sind sie jedoch schwächer. Ihre vermutete Fremdwahrnehmung, die sehr negativ ausfällt, zeugt von der Abhängigkeit zwischen ihrem Selbstbild und äußerlichen Rückmeldungen.

Beide Kindergruppen gaben an, ein „schwieriges Leben“ zu haben, das gleichzeitig auch positiv empfunden wurde. Die Berliner Kinder jedoch empfanden ihr Leben viel schwieriger als das der Bursa Kinder.

Durch den Einbezug des lern- und schulbezogenen Selbstwertgefühles wird versucht eine umfangreichere Aussage bezüglich der Selbstwertgefühle beider Gruppen zu treffen, letzten Endes aber die Ausgangshypothese zu verifizieren oder zu falsifizieren.

## 4.2 Das lern- und schulbezogene Selbstwertgefühl

Die Grundannahme der Arbeit ist, dass das Selbstwertgefühl der Migrantenkinder durch erschwerte Lebensumstände und belastender Erfahrungen negativ beeinflusst wird. Ein weiterer Aspekt, der für die Entwicklung des Selbstwertgefühls von entscheidender Rolle ist, ist das lern- und schulbezogene Selbstbild. Das schulbezogene Selbstbild steht in Wechselwirkung zum generellen Selbstbild, das durch schulische Misserfolge und Erfolge veränderbar ist. Die Lernleistungen modifizieren das Selbstbild und konstituieren folglich das Selbstwertgefühl (vgl. Pekrun 1997, S. 353 ff.).

### *Schulzufriedenheit*

Abb. 2: Prozentuale Häufigkeit der Antworten in Bursa (n=123) auf die Fragen: (1) „Wie gefällt es dir in der Schule?“, (2) „Wie gefällt es dir in deiner Klasse?“ und (3) „Wie gefällt es dir auf dem Schulhof deiner Schule?“

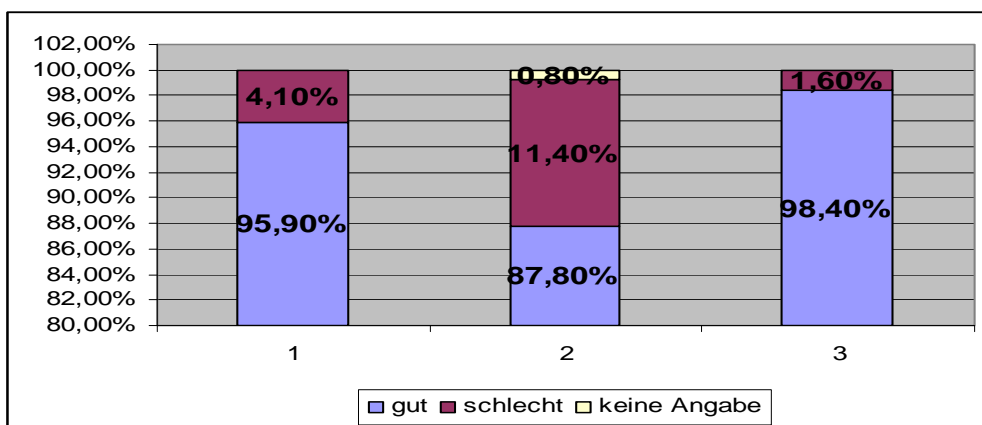
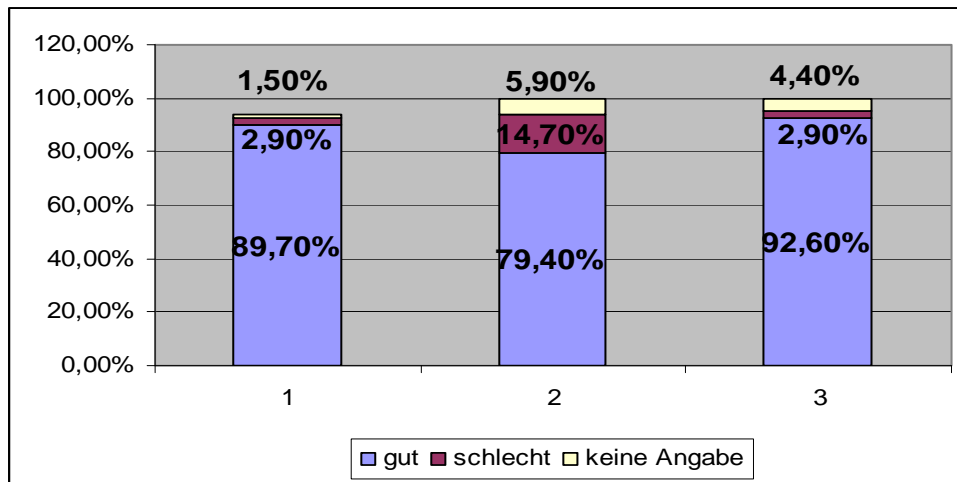


Abb. 2.1: Prozentuale Häufigkeit der Antworten in Berlin (n=65) auf die Fragen: (1) „Wie gefällt es dir in der Schule?“, (2) „Wie gefällt es dir in deiner Klasse?“ und (3) „Wie gefällt es dir auf dem Schulhof deiner Schule?“



Die Prozentwerte machen deutlich, dass sowohl den Kindern in Bursa als auch den Migrantenkindern ihre Schule und Klasse insgesamt gut gefällt. Auffallend ist, dass Kinder in Bursa (11,4%) und Berlin (14,7%) keinen Gefallen an ihren Klassen finden. Im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung werden dann deutliche Aussagen darüber gemacht werden können. Erklärungsversuche an dieser Stelle könnten fiktiv wirken.

Tabelle 2: Mittelwerte der Aussagen zu „Wie gefällt es dir ...?“ (n= 67) in Berlin. Die vierstufige Skala hat folgende Ausprägungen: 1= sehr gut, 2= gut, 3= nicht so gut und 4= schlecht

Schuljahr	Wie gefällt es dir ...?		
	in der Schule	in der Klasse	auf dem Schulhof
1. Schuljahr	1,40	1,13	1,07
2. Schuljahr	1,32	1,47	1,45
3. Schuljahr	1,55	1,65	1,30
4. Schuljahr	1,54	2,31	1,38

Tabelle 2 zeigt, dass die Mittelwerte in Berlin zwischen „sehr gut“ und teilweise „gut“ liegen. Eine Ausnahme bildet der Mittelwert 2,31 in der 4. Klasse. Die Kinder äußern sich durchgehend sehr positiv. Ihnen gefallen ihre Schule und der Schulhof. Sie fühlen sich in ihrem Klassenverband wohl. In der 4. Klasse jedoch steigt die Unzufriedenheit im Klassenverband. Die Viertklässler beurteilen ihre Klasse mit noch „gut“. Sie sind gleichzeitig mit ihrer Schule und ihrem Schulhof zufrieden.

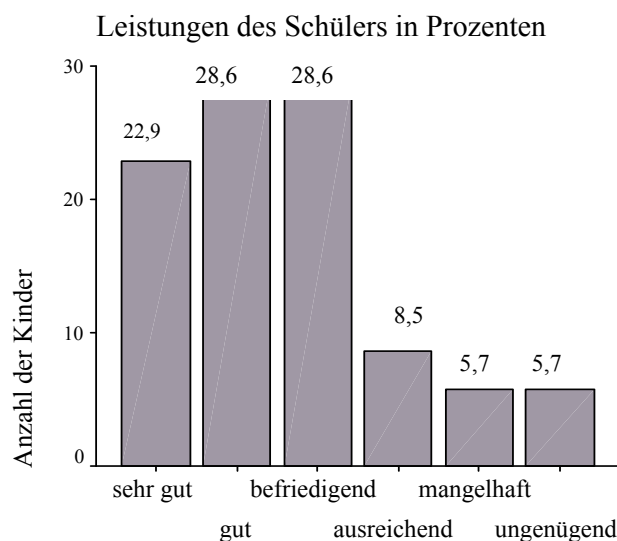
Tabelle 2.1: Mittelwerte in Bursa (n=123)

Schuljahr	Wie gefällt es dir		
	in der Schule	in der Klasse	auf dem Schulhof
1. Schuljahr	1,30	1,23	1,57
2. Schuljahr	1,16	1,06	1,13
3. Schuljahr	1,04	1,04	1,19
4. Schuljahr	1,11	1,06	1,63

Aus Tabelle 2.1 wird ersichtlich, dass der Mittelwert eher bei „sehr gut“ und vereinzelt den Wert „gut“ erreicht. Vergleichend mit Berlin sind die Kinder in Bursa von ihrer Schule, ihrem Schulhof und ihrer Schulklasse sehr zufrieden. Vor allem fühlen sie sich in ihren Klassen wohler als es die Berliner Kinder tun. Die einzig hohen Werte 1,57 und 1,63, die eine verringerte Zufriedenheit bezüglich des Schulhofes in den ersten und vierten Klassen darstellen, ist damit zu erklären, dass die türkischen Kinder mit einer großen Erwartung die Schule beginnen. Die Chance eine Schule zu besuchen, wird weiterhin als Privileg erachtet, da sie kostenpflichtig ist. Wohlmöglich sind die Kinder aufgrund einer primitiven Ausstattung ihres Schulhofes zu Schulbeginn enttäuscht. Jedenfalls spricht ein schlichter Schulhof im vorangeschrittenen Alter diesen Grundschulkindern auch nicht mehr zu.

Im weiteren Verlauf werden Daten aus der Lehrerbefragung dargestellt. In die Datenerhebung gingen nur die Berliner Fragebögen ein.

Abb. 2.2 Einschätzung der schulischen



Die Klassenlehrer wurden als erstes gebeten, die schulischen Leistungen des Schülers im Ganzen zu beurteilen. Die Ergebnisse von 35 Kindern lagen vor. 14 Mädchen und 21 Jungen wurden eingeschätzt. Knapp 50% der schulischen Leistungen werden als gut eingestuft. Nahezu 20% der Kinder sind im Bereich ausreichend und ungenügend anzusiedeln.

### *Sprache*

Tabelle 2.2: Häufigkeit der eingeschätzten Deutschkenntnisse der Mütter

<b>Deutschkenntnisse der Mütter</b>	
<b>schlecht</b>	4,2 %
<b>mittel</b>	3,1 %
<b>ok</b>	5,2 %
<b>sehr gut</b>	4,7 %
<b>Gesamtzahl</b>	17,3 %
<b>n</b>	33

Von fast 50 ausgefüllten Lehrerfragebögen schätzten die Lehrer nur 33 Mütter ein, d.h. insgesamt wurden 17,3 % der Mütter eingeschätzt. Zu den restlichen 20 Müttern liegen keine Schätzungen vor.

Abb. 2.3: Häufigkeiten der eingeschätzten Deutschkenntnisse der Mutter

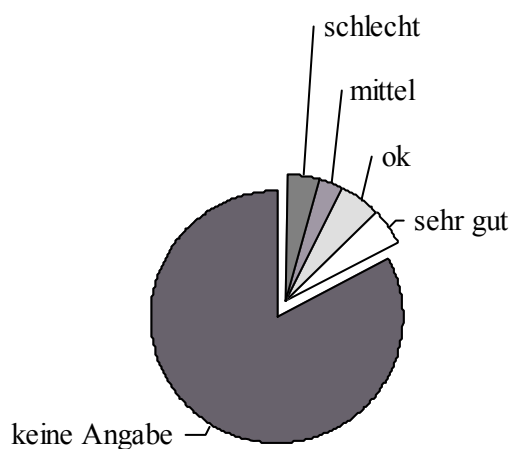


Tabelle 2.2 und Abbildung 2.3 illustrieren, wie die Klassenlehrer die Deutschkenntnisse der Mütter einschätzen. Als Antwortmöglichkeiten gab es eine vierstufige Skala, an dessen ersten Antwortkästchen ein Minus (-) und dem letzten Antwortkästchen ein (+) angebracht waren. Später wurden die Antworten als „sehr gut“, „ok“, „mittel“ und „schlecht“ kategorisiert. Die prozentualen Angaben zeigen, dass die Sprachkenntnisse der Mütter zwischen „mittel“ und „ok“ liegen. 4,2% der mütterlichen Sprachkenntnisse werden zwar als „schlecht“ eingestuft, doch 4,7% als „sehr gut“ und 5,2 % als „gut“. Das heißt, dass die Mütter in Berlin durchaus in der Lage sind, mit ihren Kindern auf Deutsch zu kommunizieren und eventuell bei den Hausaufgaben helfen.

Die Sprachkompetenz der Väter wird etwas besser eingestuft (vgl. Tabelle 2.2). Die Sprachkompetenz der Väter ist im „ok“ Bereich anzusiedeln. Nur 1% der Väter wird mit „schlecht“ kategorisiert. Das bedeutet, dass auch die Väter in der Lage zu sein scheinen, mit ihren Kindern auf Deutsche zu kommunizieren.

Tabelle 2.3: Angabe der prozentualen Häufigkeit der Deutschkenntnisse des Vaters

<b>Deutschkenntnisse des Vaters (n= 25) in %</b>	
schlecht	1,0%
mittel	3,7%
ok	5,8%
sehr gut	2,6%
Gesamtzahl	13,1%

Bei beiden Elternteilen besteht ein gewisses Maß an deutschem Sprachvermögen, das ausreichend sein müsste, um dem Kind bei mindestens den Schulaufgaben behilflich sein zu können, da der Großteil der Eltern auch an den Elternabenden teilnehmen (s. Tabelle 2.3.1 im Anhang).

### ***Sozialstatus***

Der Sozialstatus setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen. Zu den abhängigen Unterschieden gehören beispielsweise Familienstrukturen, Erziehungsstile und Wertvorstellungen (vgl. Kühn 1983, S. 47). Fraglich ist, ob die Zugehörigkeit zu einer Sozialschicht, Auswirkungen auf die Schulleistungen zur Folge hat.

Zunächst werden mit Hilfe des Lehrerfragebogens das Bildungsniveau und das Beschäftigungsverhalten geschlechterspezifisch und gesondert analysiert. Danach als ein Wert zum „Sozialstatus“ summiert und in Korrelation mit der schulischen Lehrereinschätzung gesetzt.

Tabelle 2.4: Häufigkeiten in Prozenten

<b>Mutter n= 26</b>	<b>Bildungsstand</b>	<b>Vater n= 18</b>
6,8	<b>abgeschl. Schule</b>	3,7
5,8	<b>Ausbildung</b>	5,2
1,0	<b>Uni</b>	0,5

Anhand der Daten aus Tabelle 2.4 ist darauf zu schließen, dass es sich aufgrund der Altersverstreung um ein Konglomerat an erster, zweiter und dritter Generation von Müttern handelt.

Abb. 2.4 : Häufigkeiten des geschätzten

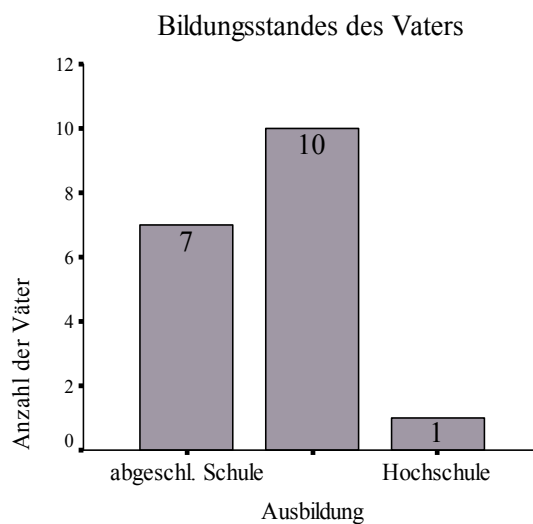


Abb. 2.5: Der geschätzte Bildungsstand

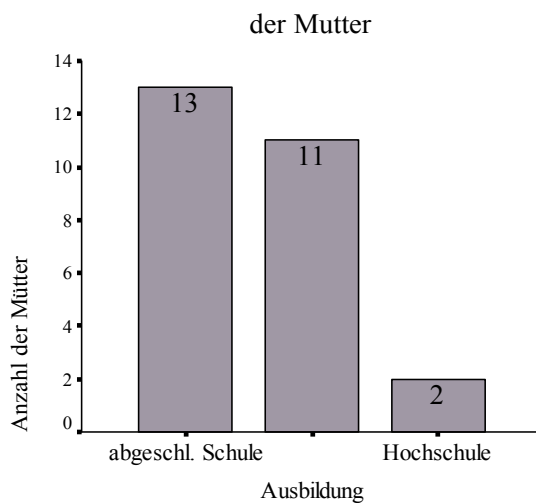
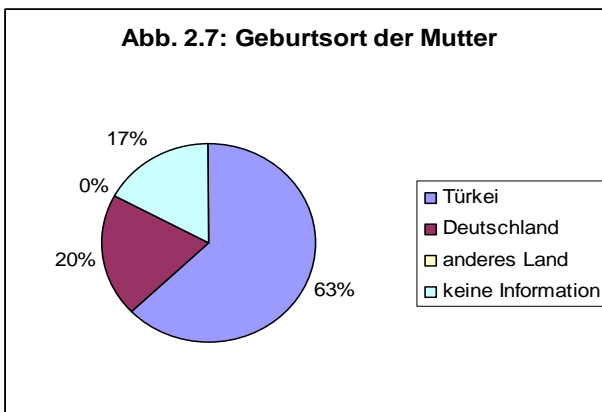
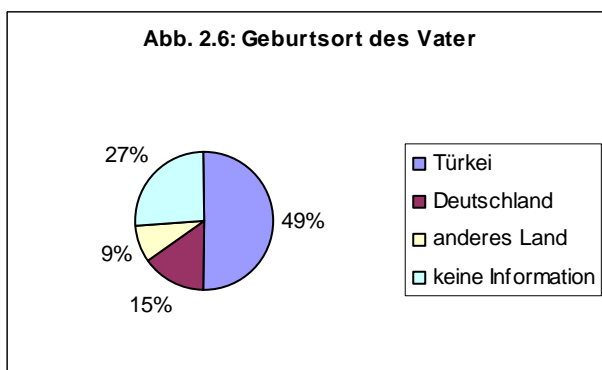




Abbildung 2.4 und Abbildung 2.5 verbildlichen die Anzahl der Bildungsgrade der Elternteile in Berlin. Übersehen werden darf nicht, dass die Elternanzahl sehr gering ist und die Interpretationen nicht überbewertet werden darf, da es sich um Einschätzungen der meisten Eltern und nicht faktisches Wissen handelt.

Bei 10% der Väter vermuten die Lehrer eine Ausbildung als Bildungsstand und bei 7% eine abgeschlossene Schule, die undefiniert war. Die Mütter geben insgesamt betrachtet ein besseres Bild ab. Um genaue Angaben über sowohl die Mütter als auch die Väter machen zu können, bedarf es an mehr Information über die Elternteile, wie im Folgenden deskriptiv dargestellt wird.



Auf die Frage „Wo liegen die Geburtsorte der Eltern?“ konnten zu 50% bei den Vätern und Müttern überhaupt keine Angabe zum Geburtsort gemacht werden. Wie oben schon erwähnt, die zweite Klasse fällt aus der Erhebung komplett raus, da für sie keine Informationen vorliegen.

63% der Mütter und 50% der Väter haben ihre Geburtsorte in der Türkei. D.h., es handelt sich hier um die erste bzw. um die zweite Generation der Migranten in Deutschland. Da der Geburtsort in der Türkei liegt und es sich um Grundschüler zwischen 6 und 11 Jahren handelt, scheinen diese zu den *Nachzügler*n zu gehören.

Die Alterseinschätzungen (vgl. Abb.2.7 und Abb. 2.6) liegen bei den Müttern zwischen 26 und 40 Jahren. Während sich das Alter bei den Müttern zwischen 26 bis 30 (18,2%) und 31 bis 35 (36,4%) konzentriert, sind die Väter überwiegend zwischen 31 bis 35 und ab 40 anzusiedeln.

Tabelle 2.6.1: Geburtsort der Väter über 40

<b>Geburtsort</b>	<b>n</b>
<b>Türkei</b>	5
<b>keine Information</b>	1

Bei den Vätern fehlen über 45% der Altersangabe, was darauf vermuten lässt, dass diesen Vätern noch nicht begegnet worden ist. Es wird angenommen, dass diese hauptsächlich der ersten Generation angehören und nicht mehr in der Lage sind, sich um die schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder zu kümmern. Die umfangreichen Einschätzungsaussagen der Lehrer über die Mütter sind ein Indiz dafür, dass vor allem diesen Müttern die Aufgabe der Verpflegung der Kinder bezüglich der Schule auferlegt ist.

Tabelle 2.6.1 zeigt, dass die Väter, die über vierzig Jahre alt sind, ihren Geburtsort in der Türkei haben. 50% der Väter sind in der Türkei geboren, ihre Altersspanne beginnt vorwiegend bei 31 Jahren. 5,2% haben eine Ausbildung, 3,7% eine Schule absolviert. Diese Angaben bestätigen die Annahme, dass es sich signifikant um Nachzügler handelt.

Wie aus Abbildung 2.7 ersichtlich wird, sind 63% der Mütter in der Türkei geboren. Dies lässt darauf schließen, dass es sich bei diesen Müttern um angeheiratete handelt, die durch eine Heirat nach Deutschland migrierten.

Tabelle 2.7: Häufigkeiten von „Wie ist der Bildungsstand der Mutter?“

<b>Bildungsstand</b>	<b>n= 7</b>	<b>n in %</b>
<b>abgeschlossene Schule</b>	2	28,6
<b>Ausbildung</b>	5	71,4

Tabelle 2.7 gibt die Häufigkeiten der Mütter, die ihren Geburtsort in Deutschland haben, wieder. Alle Mütter, die in Deutschland geboren sind, absolvierten eine Ausbildung. Diese Mütter werden hinsichtlich der Vermittlung der deutschen Sprache an ihre Kinder keine Schwierigkeiten erfahren. Ferner sind sie aufgrund ihrer schulischen Bildung deutschen Gepflogenheiten und kulturellen Eigenarten nicht fremd. Sie werden mit auftretenden Problemen und Differenzen, die ihre Kinder

aus der Schule oder dem Freundeskreis an sie herantragen, kommunikativer und verständnisvoller umgehen können.

### **Beruf**

Eine weitere Komponente, die den Sozialstatus einer Person definiert, ist der Beruf. Wird ein Mensch für längere Zeit arbeitslos, so führt dies zu einem sozialen Rückzug, einer Resignation und bei anhaltender Arbeitslosigkeit zur Ausgrenzung und Hoffnungslosigkeit. Es sind gelegentlich die Kinder, die für ihre Eltern eine ausgleichende, stabilisierende Rolle spielen müssen. Dieses Verhalten kann sehr viel Druck und Belastungen mit sich bringen. Ausnahmen bilden diejenigen Kinder, die als resilient charakterisiert werden oder die durch ein hohes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen ausgezeichnet sind.

Tabelle 2.8: Häufigkeiten zu „Wie ist das Beschäftigungsverhältnis des/der...?“

	<b>Vater</b>		<b>Mutter</b>	
	<b>n</b>	<b>n in %</b>	<b>n</b>	<b>n in %</b>
<b>arbeitslos</b>	3	9,1	10	28,6
<b>arbeitet</b>	18	54,6	15	42,9
<b>selbständig</b>	-	-	1	2,8
<b>kann ich nicht beurteilen</b>	8	24,2	7	20
<b>weiß ich nicht</b>	4	12,1	2	5,7

Tabelle 2.8 zeigt, dass die arbeitslosen Mütter ihren Geburtsort in der Türkei haben. Anhand der Daten aus Tabelle 2.6 und Tabelle 2.8 ist damit ersichtlich, dass die Mütter in ihrem Heimatland eine Schulbildung abgeschlossen haben.

Tabelle 2.8.1: Geburtsort der Mütter

	<b>Mütter n= 10</b>
<b>Türkei</b>	9
<b>Deutschland</b>	1

Knapp 50 % der Mütter in Berlin arbeiten und eine Mutter ist selbständig. Die hohe Anzahl der arbeitslosen Mütter ist damit zu erklären, dass sie einerseits aus der Türkei stammen (immerhin 9 Mütter) und mit ihrem türkischen Abschluss wohlmöglich keine Beschäftigung bzw. Ausbildungsstelle gefunden haben. Andererseits wird vermutet, dass die Entscheidung *Hausfrau* zu sein, erzwungen oder auf freiem Entscheidungswillen beruhend gewählt ist. Auf ein Sprachdefizit kann dies nicht zurückgeführt werden (9,9 % gute Deutschkenntnisse vgl. Tabelle 2.2).

Tabelle 2.9: Korrelation zwischen sozialem Status und Deutschkenntnisse der Eltern (n=35)

	<b>Status der Eltern</b>
<b>Deutschkenntnisse</b>	
<b>r</b>	,441 (**)
<b>p</b>	,008
<b>n</b>	35

Die Deutschkenntnisse stehen sehr signifikant in einem Zusammenhang mit dem sozialen Status der Eltern. Bessere Deutschkenntnisse würden den Status der Eltern heben und sich auf ihre persönlichen Gemütszustand positiv auswirken.

### ***Zwischenergebnis***

An Hand der Informationen können wir ein generelles Bild der Berliner Familien skizzieren. Viele Eltern sind berufstätig (unter ihnen jedoch nur drei Akademiker) und sind der deutschen Sprache mächtig. Obwohl der Großteil der Mütter ihren Geburtsort in der Türkei hat, sind ihre Deutschkenntnisse durchaus als gut zu bezeichnen. Es sind insbesondere die Mütter, die an den Elternabenden teilnehmen und die den Lehrern bekannter sind. Folglich kann festgestellt werden, dass auf den Grundschulkindern in Berlin eine Belastung aufgrund von Arbeitslosigkeit eines Elternteils oder beider Eltern gering ausfällt. Der soziale Status ist somit kein niedriger –aber auch kein hoher- und damit kein unwesentlicher Aspekt, der sich auf das Selbstwertgefühl der Kinder äußert.

Bevor wir mit dem Endergebnis das Kapitel abschließen, sei an dieser Stelle die Auswertung des türkischen Fragebogens für die Lehrer in Bursa aufgeführt.

#### 4.2.1 Auswertung des türkischen Fragebogens

Mit Hilfe des türkischen Fragebogens wollten wir erfahren, ob in türkischen Klassenzimmern auch auf verwandte Probleme wie in deutschen Schulen anzutreffend sind. Insbesondere jedoch, ob ähnliche Projekte wie das *Ich bin Ich* Projekt in türkischen Schulen durchgeführt werden.

Alle vier Klassenlehrer, deren Klassen an der Befragung teilgenommen haben, beantworteten unseren Fragebogen. An dieser Stelle bietet sich an, angegebene Antworten nacheinander anzuführen.

Auf die erste Frage „Können Sie Schwierigkeiten in ihrer Klasse benennen, die das Unterrichten erschweren?“ zählten die Lehrer essentielle Punkte auf:<sup>10</sup>

- Sporadisch gibt es Schwierigkeiten, die Konzentration der Schüler stabil zu halten.
- Dass Schüler -wenn auch sehr gering- eine Schulgebühr bezahlen müssen.
- Sechs Stunden Schulunterricht ist für die jungen Schüler sehr anstrengend, weil sie das bedrückt und sie ihr Zuhause vermissen.
- Dass viele Schüler ohne Frühstück zur Schule kommen, einige Väter arbeitslos sind und dadurch nicht sehr gesund ernährt werden können.
- Lehrutensilien und Materialien sind uns zumeist knapp. Deshalb müssen die Lehrer aktiver werden, um die Passivität der Schüler zu kompensieren.<sup>11</sup> Da eine monotone Lehrweise den Unterricht langweilig stimmt.
- Schüler, die in ihren Familien eine „falsche“ Erziehung genießen, fallen mit ihren unterrichtsstörenden Verhaltensweisen auf.

Eine Lehrkraft antwortete mit Nein, eine andere ergänzte die Antwortmöglichkeit mit „teilweise“ und zwei Lehrkräfte waren der Ansicht, sie können die Schwierigkeiten lösen. Ihre Erklärungen lauten wie folgt:

- Bei Kindern mit auffallenden Verhaltensstörungen lade ich die Eltern zu einem Einzelgespräch ein, berate sie und empfehle ihnen entsprechende Literatur, die ich für hilfreich erachte.
- Ich versuche durch Beispiele aus dem alltäglichen Leben, Lieder, Geschichten und Spiele die Kinder für den Schulunterricht immer wieder von neuem zu motivieren.

---

<sup>10</sup> Die Antworten auf Türkisch wurden von der Autorin übersetzt.

<sup>11</sup> Mit Passivität meinte die Lehrkraft, dass es eine zusätzliche, finanzielle Belastung für die kinderreichen Familien sei, neben der Schulgebühr für anderweitige, schulische Besorgungen aufzukommen.

Auf die Frage 2.c) gab nur eine Lehrkraft an, in einer unbeholfenen Situation die pädagogische Hilfskraft zu Rate zu ziehen. Zwei weitere bemängelten, dass die Unterrichtszeiten für Grundschulkinder zu lang wären. Ein weiteres Lehrpersonal weist darauf hin, dass zumeist Eltern in erzieherischen Fragen ungebildet und unbeholfen wären. Für sie sollten Bildungsseminare angeboten werden.

Zwar werden keine Projekte in dem Sinne an der Schule eingesetzt (zu Frage 3.a und 3.b), dennoch hatten alle Lehrer eine individuelle Vorstellung von einem Konzept oder Projekt zur Stärkung des Selbstwertgefühls.

- Informieren sich über Fernsehprogramme von Experten<sup>12</sup> über Kindererziehung oder lesen Bücher insbesondere wie Kindern zum Schulerfolg verholfen werden kann.
- Stärken durch positiven Feedback das Selbstvertrauen
- Motivieren, indem sie Stärken aufzeigen und den Kindern zusprechen.

Nur eine Lehrkraft beantwortete die letzte Frage. Sie schlug vor, dass in erster Linie dem Lehrpersonal Fortbildungen angeboten werden sollten. Und letztlich auch Eltern aufgeklärt werden müssten.

Ein Projekt zur gesunden Ernährung oder Selbstwertstärkung ist den Lehrern nicht bekannt gewesen. Den Fragen ist insgesamt lediglich zu entnehmen, dass alle Lehrer offen für derartige Angebote sind, nicht nur für das Kollegium, sondern auch für die Elternschaft.

### **4.3 Das Endergebnis**

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung war der Fragebogen „Ich bin Ich“ verknüpft mit selbsterstellten weiteren zwei Fragebögen. Die Entwicklung des Selbstbildes und die Ausarbeitung der Selbstwertquellen lieferten das –hauptsächliche- theoretische Werkzeug. Mit Hilfe des „Ich bin Ich“ Fragebogen konnten an Hand von statistischen Analysen Aussagen über das Selbstbild und letztendlich das Selbstwertgefühl gemacht werden. Die restlichen Fragebögen als ergänzende Datenquellen halfen, die Aussagen auch richtig zu deuten. Nun können wir abschließend das Endergebnis der Untersuchung formulieren.

---

<sup>12</sup> Genannt wird auch der Name eines in der Türkei sehr berühmten Professors der Psychologie und Pädagogik, Doğan Cüceloğlu.

Wie in den zwei Zwischenresultaten festgestellt wurde, haben die türkischen Kinder in Bursa im Gesamtkontext betrachtet ein stärkeres Selbstwertgefühl als die türkischen Migrantenkinder in Berlin. Mit Hilfe des deutschen Fragebogens sollte erforscht werden, ob die im theoretischen Teil der Arbeit erwähnten Aspekte, wie psychosoziale Belastungen, Familie (vgl. auch Abb. 2.8 und 2.9 im Anhang), Arbeitslosigkeit oder Migrationshintergrund für die Berliner Kinder eine Belastung darstellen. Es ist zu bejahen, dass *die Summe* der belastenden Faktoren letztendlich einen Einfluss auf das Selbstwertgefühl der Kinder ausübt. Die Berliner Migrantenkinder weisen ein geringes, positives Selbstbild auf. Im selben Atemzug klagen sie selbst über ein anstrengendes Leben. Anhand der Ergebnisse ist folglich zu verzeichnen, dass das Bildungsniveau und das Beschäftigungsverhältnis der Eltern sowie Benachteiligung aufgrund von kulturellen Defiziten (Sprache impliziert) negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungseinschätzungen der Berliner Migrantenkinder hatten.

Die vorgelegten Ergebnisse bestätigen die Ausgangshypothese:

$$SWG^{TR}_D \neq SWG^{TR}_{TR}$$

Das Selbstwertgefühl der türkischen Migrantenkinder in Deutschland ist ungleich dem Selbstwertgefühl der türkischen Kinder in der Türkei, denn die türkischen Kinder weisen ein stärkeres Selbstbild auf als die türkischstämmigen Grundschul Kinder in Berlin auf. Damit kann die Hypothese als verifiziert angenommen werden:

Die türkischen Grundschul Kinder in der Türkei weisen ein stärkeres Selbstwertgefühl auf als die Grundschul Kinder in Deutschland.

Die statistische Hypothese dazu lautete:

**SH 2:**

$$SWG^{TR}_{TR} > SWG^{TR}_D$$

## 5. Diskussion

In dieser Arbeit galt es die Frage zu beantworten, ob und in wie weit das Selbstwertgefühl der türkischen Kinder in Deutschland von ihren schulischen Leistungen berührt wird und welche (Belastungs-) Faktoren auf diese Gegebenheit einen Einfluss üben? Welche Faktoren nun die schulischen Leistungen beeinflussten, erkennen wir anhand der Ergebnisse dieser vorliegenden empirischen Untersuchung und stellen fest, dass Belastungsfaktoren nicht unmittelbar als solche definiert und betitelt werden können. In der Arbeit sind wir von den klassischen Schwierigkeitsfaktoren wie Arbeitslosigkeit, Sprachmängel (der Kinder und ihrer Eltern) oder auch Integrationswiderstrebungen ausgegangen und haben diesen nachgeforscht. In Berlin offenbarten sich sehr interessante Erkenntnisse bezüglich der Eltern: kaum Arbeitslosigkeit, mäßiger Bildungsstand, völlig ausreichende Sprachkompetenz, soziale Aktivität, Repräsentanz in Schule und Interesse an Schulbildung der Kinder. Das sind grob gefasst die positiven Faktoren, die hervortraten, als wir nach ihren Antonymen suchten. Und dennoch reflektierten die Antworten der Berliner Kinder überraschenderweise eine gewisse Belastung. Es wird angenommen, dass es sich primär um schulische Belastungsfaktoren handelt (vgl. z.B. Tabelle 2). Obwohl die Berliner Kinder in einem Schulumilieu aufwachsen, dessen „Deutschenanteil“ ca. nur 20% beträgt, also sie vermehrt unter Migranten ihresgleichen oder kultureller Differenzen leben, weisen sie ein niedriges Selbstbild bzw. Selbstwertgefühl auf. Der entscheidende negative Faktor ist der Migrationshintergrund selbst. Er ist der Impuls eines schwachen Selbstwertgefühls. Für dieses Gefühl gibt es einige Gründe. Eines der oft gelesenen Argumente ist, dass die Zusammenballung und räumliche Absonderung von Minderheiten Konsequenzen auf die Lebenssituation, insbesondere der der Kinder hätte. Das Leben in einem sozialen Brennpunkt oder bewusste Marginalisierungsbewegungen einer Gruppierung hätte auf jede Person sicherlich einen Einfluss. Zu kurz kommt dann derjenige, der aufgrund seiner unzureichenden Wehrhaftigkeit mit Diskriminierungen und Segregation konfrontiert wird, keine Verarbeitungsleistungen erbringen kann, bzw. oder keine Resilienz aufweist. Migranten wäre Unrecht getan, wenn ihre Lebenssituationen und Überlebensschwierigkeiten verharmlost würde; insbesondere die der in Berlin-Kreuzberg lebenden Türken.

Wenn berücksichtigt wird, dass schon allein die Migration Risiken mit sich bringt, sind die Konsequenzen nur eine logische Folgerung dessen. Gesundheitspsychologische Studien haben erwiesen, dass Migranten eine höhere Krankheitsanfälligkeit gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft aufweisen (vgl. Özkan/Streek-Fischer/Sachsse 2002; Fuhrer/Uslucan 2005). An diesem Punkt stellt sich die Frage, wie Schutzfaktoren im Laufe der menschlichen Entwicklung



aufgebaut werden können und wie man die Konstituierung dieser „Widerstandsressourcen“ bei Migrantenkindern im frühen Alter unterstützen kann. Denn wie wir in unserer Untersuchung bei Grundschulkindern erkannt haben, besteht hauptsächlich bei ihnen die erhöhte Gefahr eines gebrochenen Selbstbildes, bei Migrantenjugendlichen die einer Identitätskrise.

Und wie die Daten zeigen, handelt es sich bei den Vätern vor allem um Nachzügler, also die sogenannte „zweite Generation“. Diese zweite Generation war die Gruppe, die sich insbesondere den Belastungen der traditionellen Familie einerseits und den Erwartungen der deutschen Gesellschaft andererseits ausgesetzt fühlte. Diese Migranten mussten eine gesunde Synthese beider kultureller Ansprüche konstituieren, damit ihre Kinder sich „gesund“ entwickeln können und Phasen einer Identitätskrise viel einfacher zu meistern wissen. Den Ergebnissen zufolge, scheinen viele Eltern dieser Anforderung nicht gewachsen gewesen zu sein. Sonst würde das Gefühl von „ich bin anders und werde so nicht (vollständig) angenommen“ bei den türkischen Kindern in Berlin, nicht bestehen. Jeske formuliert es zu zutreffend: Die Leistungen werden erbracht, das macht diese Kinder aber nicht „gleich“, sie müssen anders auffallen, um als wertvoll zu erscheinen (vgl. Jeske 1995, S. 103). Nur diese Erwartung können Grundschul Kinder in ihrem Altern noch nicht erfüllen. Die Kinder in Berlin konnten nicht einmal die Leistungen erbringen, ihre schulischen Leistungen wurden (durchschnittlich betrachtet) eher auf befriedigend bis ausreichend geschätzt.

Bei den Müttern handelt es sich –so von den befragten Lehrerinnen angenommen- größtenteils um „importierte Bräute“ (tr. *ithal gelin*), die erstaunlicherweise ausreichende Deutschkenntnisse aufweisen würden. Zwar ist Integration weder auf die Sprachproblematik zu reduzieren, doch ist ebenso der Sprachfähigkeit ihre Relevanz als Integrationseinstieg in die hiesige Gesellschaft nicht abzuerkennen. Dennoch sind es Mütter aus der Türkei, die ihren Kindern die „Normalausstattung“ an Verhaltensweisen, Kenntnissen und Fähigkeiten [vorausgesetzt wird], die ein Kind oder ein Jugendlicher eines bestimmten Entwicklungsstandes in die Institutionen der Bildung und Erziehung mitbringe“ (Gogolin 2002, S. 264) nicht vermitteln könnten, da sie Defizite in ihrem Wissen über das kulturelle Erbe Deutschland aufweisen. Boos-Nünning spricht hierbei von „Sozialisationsdefizite“ bei Kindern (Boos-Nünning 1976, S. 62). Nach Bourdieu könne nur jemand, der schon früh bestimmte soziale Umgangsformen, Wertmaßstäbe und sprachliche Ausdrucksformen gelernt habe, sich in den Bildungsinstitutionen mit demselben souveränen Selbstbewusstsein einer Person bewegen, die sich in diesem sozialen Umfeld beheimatet fühlt (vgl. Raiser 2007). Um dieses Defizit zu verringern, müssten Begegnungsmöglichkeiten, interkultureller Dialog beider Kulturen frei von Gewichtungen und Anmaßungen gegeben sein, der durch die

überwiegend monokulturell-türkischen Stadtbevölkerung ihres Viertels (Kreuzberg-Friedrichshain) nicht gegeben ist. Diese Tatsache summiert das Gefühl der Kinder, „anders zu sein“, „fremd“ zu sein. Andersherum würde das Aufwachsen in einem sozialen Milieu, das den dominanten Wertvorstellungen entspricht und diese sogar hervorbringt, führt zu einer Unabhängigkeit gegenüber den schulischen Anforderungen, die sich Kinder aus bildungsfernen Schichten nicht „leisten“ können (vgl. Raiser 2008, S. 28).

Die Ergebnisse in Bursa fielen wie schon festgestellt anders aus. Salopp formuliert, der Heimvorteil der türkischen Kinder in der Türkei hat sich bemerkbar gemacht. Sie wachsen in einer kulturell homogenen Umgebung auf, der sie zugehörig sind, d.h. ihr sozio-kulturelles Umfeld ist ihnen gut vertraut und sie müssen nicht ein weiteres Wertvorstellungscluster kennenlernen, d.h. müssen zu Hause nicht *das Deutsche* und in der Schule nicht *das Türkische* verteidigen. Ihre Eltern beherrschen die Landessprache, wodurch sie zu Beginn der Grundschule (zumindest) keine Sprachprobleme haben, obwohl es kein staatliches Sozialsystem in der Türkei besteht, ist die Angst vor Arbeitslosigkeit gering, weil das soziale Netzwerk von Familie und Verwandten fortbesteht; auch wenn sich im urbanen Leben schon Kernfamilien gebildet haben, der familiäre Zusammenhalt besteht sogar transnational. Diese Kindern und/oder ihre Eltern sind nicht Anpassungs- und Verständigungsschwierigkeiten sowie rechtliche und politische Benachteiligung ausgesetzt, die als belastende Aspekte in Frage kommen. Folglich ist das Selbstwertgefühl der Kinder aus Bursa stärker als das der Kinder in Berlin.

Das Fazit dieser empirischen Forschung möchte ich an dieser Stelle kurz mit einem Satz abschließend ziehen: Der soziale Status der Familie bzw. der Eltern, ihr Eingebundensein in der Gesellschaft, ist für das Selbstwertgefühl und den Lernerfolg der Migrantenkinder enorm ausschlaggebend.

Um auch ein zwei Sätze für die pädagogische Arbeit zu formulieren: Verstehen wir eine Aufgabe der Pädagogik darin, Entwicklungsprozesse in Gang zu bringen und zu unterstützen, muss (Interkulturelle-)Pädagogik sich zwangsläufig der Entwicklung unter besonderen Bedingungen zuwenden. Achtung ist darin geboten, Interkultureller Pädagogik nicht mit Assimilationspädagogik gleichzusetzen! Pädagogen (insbesondere Lehrer) -nicht nur in den Grundschulen- müssten in ihren Ausbildungen in diesem Kontext mehr Angebote erhalten, die Rede ist von „Interkultureller Kompetenz“. An Haupt-, Realschulen und auch Gymnasien sollten angestellte Sozialpädagogen, sofern der Migrantenanteil auf der Schule hoch ist, dementsprechend qualifiziert und auf eine

herausfordernde Arbeit mit Migrant\*innen und –jugendlichen und zwischen diesen und Lehrern vorbereitet sein; wo wir wieder bei der universitären Ausbildung im Bereich Diversität wären. Dazu gehört auch, dass unerlässliche Merkmale ihrer Heimatkultur wie z.B. ihre Religion und ihre Muttersprache für sich erhalten und leben können, um ihre kulturelle Identität aufbauen zu dürfen und hierüber ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln (vgl. Seitz 2006).

Nicht zu vergessen, sind die Ergebnisse der PISA-Studie, die wie andere Untersuchungen unterstreichen, dass das dominante Selektionsprinzip des deutschen Bildungssystems zu einer Beeinträchtigung von ethnischen Minderheiten führt. D.h. letztlich: Die Leistungsfähigkeit unseres Bildungssystems muss in bestimmten Bereichen gesteigert werden. Weitere Empfehlungen ganz konkret wären ferner:

- Die Angebote für sozial und/oder sprachlich schwache Kinder in Grundschulen müssten definitiv ausgeweitet werden, um zumindest eine Barriere zu reduzieren.
- Die politische Aufklärung durch Veranstaltungsangebote zur Vermittlung von Hintergrundwissen muss zunehmen.
- Muttersprachenunterricht weiterhin fördern.
- Einen Islamischen Religionsunterricht vorantreiben, der einen identitätsstiftenden und integrationsfördernden Charakter haben kann.
- Die Zahl der LehrerInnen mit Migrationshintergrund müsste steigen.

Die vorliegende Arbeit hält sich mit konkreten Empfehlungen für die politische Praxis bescheiden zurück. Ein großer Erfolg wäre schon zu verzeichnen, wenn der Integrationsdiskurs in Deutschland einen anderen Verlauf als bisher nehmen würde.

## 6. Literaturverzeichnis

- Akhtar, S. (1995). *A third individuation: immigration, identity and the psychoanalytic process*. J. AM. Psychoanal. Assoc 43/4, S. 1051-1184.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. dgvt: Tübingen.
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder- Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001). *Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung in Zusammenarbeit mit der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen am 21. Juni 2001 in Berlin*. Online-Redaktion Forum Bildung: Köln.
- Auernheimer, G. (2005). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 3. Aufl.
- Bade, K.L. (1994). *Ausländer – Aussiedler – Asyl: Eine Bestandsaufnahme*. München: Beck.
- Baldering, D. (1993). *Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter. Ein Vergleich zwischen psychisch auffälligen Kindern und Kindern der Normalpopulation*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verl.
- Baric, L. (1983). *Bericht über sein Seminar Lebensweisen und Lebensbedingungen in ihren Auswirkungen auf die Gesundheit*. Europäische Monographien zur Forschung in Gesundheitserziehung, 5. Köln.
- Becker, P. (1997). *Psychologie der seelischen Gesundheit*. Bd. 1: Theorien, Modelle, Diagnostik. Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl.
- Bengel, J., Strittmatter, R., & Willmann, H. (2001). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert; eine Expertise*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).

- Berndt, J., Busch, D., Schönwälder, H.-G. (Hg.) (1988). *Schul-, Schüler-, Elternstreß*. Bremen: Univ. Bremen- Publikations-Service.
- Bertram, H. (1986). *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Biermann, G. (1975). *Die psychosoziale Entwicklung des Kindes in unserer Zeit*. München/Basel. Ernst Reinhardt Verlag.
- Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hrsg.) (1997). *Familien, Eine interdisziplinäre Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Böttcher, W., Klemm, K., Rauschenbach (Hrsg.). (2001). *Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim und München: Juventa Verl.
- Boos-Nünning, U. (1976). Lernprobleme und Schulerfolg. In: Hohmann, M. (Hrsg.). *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf, S. 57-88.
- Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband*. Göttingen: Schwartz.
- Brunner, E. J., Huber, G.L. (1989). *Interaktion und Erziehung*. Psychologie-Verl.-Union: München.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BZgA (1981). *Psychosoziale Bedingungen der frühkindlichen Entwicklung, Ansatzmöglichkeiten für die Gesundheitserziehung*. BZgA: Köln.
- BZgA (2002). „*Früh übt sich...*“- *Gesundheitsförderung im Kindergarten: Impulse, Aspekte und Praxismodelle; Dokumentation einer Expertentagung der BZgA vom 14. bis 15. Juni 2000 in Bad Honnef*. BZgA: Köln.
- Carter, B., McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle: a framework for family therapy*. 2 ed. Bosten, Mass. [u.a.]: Allyn and Bacon.

- Coburn-Staege, U. (1982). *Türkische Kinder in unseren Schulen. Eine pädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Klett, 2. Aufl.
- Cole, J.P., Cole, F. (1993). *The geography of the European Community*. London: Routledge.
- Cooley, C. H. (1964). *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books.
- Coopersmith, St. (1967). *The antecedents of self- esteem*. San Francisco: Freeman.
- Dahling, R. (2000). *Motorische, Gesundheitliche, Psychosoziale und emotionale Korrelate zur geistigen Entwicklung*. Dissertation: Abteilung Medizinische Psychologie der Medizinischen Hochschule Hannover: Hannover.
- Deusinger, I. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen*. Testverfahren. Göttingen: Hogrefe.
- Deutsch- Türkisches Symposium 1997/ Türk- Alman Sempozyumu 1997 (1998). *Was ist ein Deutscher? Was ist ein Türke? Alman olmak nedir? Türk olmak nedir?* Hamburg: Körber Stiftung.
- Dietrich, G. (1985). *Erziehungsvorstellungen von Eltern*. Göttingen: Hogrefe.
- Eisenstadt, S. N. (1954). *The Absorption of Immigrants*. London: Routledge and Kegan.
- Engel, G.L. (1976). *Psychisches Verhalten in Gesundheit und Krankheit: ein Lehrbuch für Ärzte, Psychologen und Studenten*. Bern: Huber, 2. Aufl.
- Etterich, Ch. (1998). *Konzentrationstrainings- Programm für Kinder. III: 3. und 4. Schulklasse*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Erikson, E.H. (1966). *Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit*. Darmstadt: Wiss. Buchges., Sonderausgabe 1966.
- Erikson, E. H. (1973): *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett, 5. Aufl.
- Erikson, E. H. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt: Taschenbuch Wissenschaft Suhrkamp.
- Feser, H. (2000). *Der menschliche Lebenszyklus: Entwicklung des Selbstkonzeptes und des Sozialverhaltens über elf Lebensabschnitte*. Schwabenheim an der Selz: Sobo.

- Festinger, L. (1954). *Motivations leading to social behavior*. In M.R. Jones (Hg.), Nebraska
- Filipp, S.- H. (1979). *Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept- Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie*. In: S.-H. Filipp (Hrsg.) (1979), *Selbstkonzept- Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 129- 152). Stuttgart: Klett- Cotta.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.), Bem, D. J. (1984). *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart: Klett- Cotta, 2. Aufl.
- Filipp, S.-H. (1985). *Selbstkonzept*. In: Hermann, T., Lantermann. E.- D. (1985). *Persönlichkeitspsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. S. 347- 353. München: Urban & Schwarzenberg.
- Firat, D. (1996). *Die Migration als Belastungsfaktor türkischer Familien, Auswirkungen auf die soziale Identität und das Familiensystem*. Veröff. Dissertation. Hamburg.
- Fischer, G., Riedesser, P. (2003). *Lehrbuch der Psychotraumatologie: mit 20 Tabellen*. München [u.a.]: Reinhardt, 3. Aufl.
- Flammer, A. (1996). *Entwicklungstheorien: psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Göttingen: Huber, 2. Aufl.
- Franke, A., Broda, M. (1993). *Psychosomatische Gesundheit*. dgvt-Verl.: Tübingen.
- Franke, A. (1997). *Zum Stand der konzeptionellen und empirischen Entwicklung des Salutogenesekonzepts*. In: Antonovsky, A. *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (S. 169- 190). Dt. erweiterte Herausgabe von A. Franke. Tübingen: dgvt.
- Frey, H.-P.& Haußer, K. (1987). *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Bd. 7. Stuttgart: Enke.
- Fröhlich, J. (1993). *Möglichkeiten des Umgangs mit hyperkinetischen Kindern mit Störungen des Sozialverhaltens im Alter von 6-12 Jahren*. Inauguraldissertation: Bonn.
- Geule, D., Hurrelmann, K.. *Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie*. In

- Gogolin, I., Nauck, B. (Hrsg.) (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Leske+Budrich: Opladen.
- Gogolin, I. (2002). *Interkulturelle Bildungsforschung*. In: Trippelt, R.: Handbuch der Bildungsforschung. Leske+Budrich: Opladen.
- Goldberg, M.M. (1941). *A Qualification of the Marginal Man Theory*. American Sociological Review VI, 1, pp. 1- 20.
- Göppel, R. (1997). *Ursprünge der seelischen Gesundheit: Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Greve, W. (Hrsg.) (2000). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz.
- Grottian, G. (1991). *Gesundheit und Kranksein in der Migration: Sozialisations- und Lebensbedingungen bei Frauen aus der Türkei*. Frankfurt a.M: Verl. Für Interkulturelle Kommunikation.
- Gültekin, N. (2003). *Bildung, Autonomie, Tradition und Migration. Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei*. Leske&Budrich: Opladen.
- Hager, W. (1992). *Jenseits von Experiment und Quasi-Experiment: Zur Struktur psychologischer Versuche und zur Ableitung von Vorhersagen*. Göttingen: Hogrefe.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P.H. Mussen (Series Ed.) & E.M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: (Vol 4). Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 275- 385). New York: Wiley.
- Haußer, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. New York: Harper and Row.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Heidbrink, H. (1996). *Einführung in die Moralpsychologie*. Weinheim: Beltz, 2. Aufl.
- Herkner, W. (1993). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Huber, 5. Aufl.



- Hofer, M. (1992). *Die Familie mit einem Kind*. In: Hofer, v.M. (Hrsg.), Klein- Allermann, E., Noack, P. Familienbeziehungen – Eltern und Kinder in der Entwicklung. S. 171- 193, Göttingen.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-relates values*. Beverly Hills: Sage.
- Hohmann, M., Reich, H. H. (Hrsg.), Luchtenberg, S., Wittek, F. (1989). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussion um interkulturelle Erziehung*. Münster: Waxmann.
- Holfort, F. (1982). *Benachteiligung ohne Ende?: Zum Problem der sozialen Integraton der Kinder ausländischer Arbeitnehmer (Türken) in der Bundesrepublik*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Holtbrügge, H. (1975). *Türkische Familien in der Bundesrepublik. Erziehungsvorstellungen und familiale Rollen- und Autoritätsstruktur*. Duisburg: Sozialwissenschaftliche Kooperative Duisburg.
- Horney, K. (1991). *Unseren Inneren Konflikte. Neurosen in unserer Zeit*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.
- Hurrelmann, K. (1988). *Social structure and personality development: the individual as a productivte processor of reality*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Hurrelmann, K. (1994). *Sozialisation und Gesundheit: somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf*. Weinheim: Juventa, 3. Aufl.
- Hurrelmann, K. (2000): *Gesundheitssoziologie: Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung*. Weinheim und München: Juventa, 4. Aufl.
- Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.) (2002). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 6. Aufl.

- Iben, G. (Hrsg.) (1998). *Kindheit und Armut. Analyse und Projekte*. Schriftenreihe: Soziale Ungleichheit und Benachteiligung. Bd. 11. Münster: Lit- Verlag. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Zeitschrift für Forschung und Praxis; Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Bd. 39, S. 116-124. München: Reinhardt.
- Immelmann, K., Scherer, K.R., Vogel, Ch., Schmook, P. (1988). *Psycho Biologie. Grundlagen des Verhaltens*. Stuttgart; New York: Fischer; Weinheim; München: Psychologie-Verl.-Union.
- Jeske, W. (1995). *Lernstörungen und Leistungshemmungen: pädagogische Stützmaßnahmen: pädagogische Stützmaßnahmen*. Schriftenreihe: Praxishilfen Schule. Neuwied: Luchterhand, 2. Aufl.
- Kanning, U.P. (2000). *Selbstwertmanagement: die Psychologie des selbstwertdienlichen Verhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Karakasoglu-Aydin, Y. (2001): Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem. In: Böttcher, W./ Klemm, K./ Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Bildung und Soziales in Zahlen: statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim und München: Juventa.
- Karakasoglu-Aydin, Y., Lddecke, J. (2004). *Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik: aktuelle Entwicklung in Theorie, Empirie und Praxis*; Ursula Boos-Nünning zum 60. Geburtstag. Münster: Waxmann.
- Kegan, R. (1991). *Die Entwicklungsstufen des Selbst: Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München: Kindt, 2. Aufl.
- Kinze, W., Barchmann, H. (1990). *Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsstörungen bei Schulkindern*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Vol. 37, S. 13-25.
- Klitzing, K. von (1984). *Psychische Störungen bei ausländischen Arbeiterkindern*. In: Kentenich, H., Reeg, P. & Wehkamp, K.-H. (Hrsg.): *Zwischen zwei Kulturen: Was macht Ausländer krank?* Berlin, Verlagsgesellschaft Gesundheit, S. 138- 148.

- Koch, E., Özek, M., Pfeiffer, W. M. (Hrsg.) (1995). *Psychologie und Pathologie der Migration: deutsch-türkische Perspektiven*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kohnstamm, R. (1996). *Praktische Psychologie des Schulkindes: eine Einführung*. Bern: Huber, 3. Aufl.
- Krais, B. (1979). *Die Beziehung zwischen Bildung und Beschäftigung und ihre Konsequenzen für die Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik*. Berlin: Europ. Zentrum für d. Förderung d. Berufsbildung.
- Krause, Ch. (1989). *Das Selbstbild des Vorschulkindes und seine Funktion der Handlungsregulation*. *Psychologie für die Praxis*, 7, S. 53-260.
- Krause, Ch. & Stückle, Chr. (1999). *Ich bin Ich- Gesundheitsförderung durch Selbstwertstärkung*. *Grundschulunterricht* 1, S. 27-29.
- Krause, Ch, Wiesmann, U., Hannich, H.-J. (2004): *Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kreppner, K. (1991). *Sozialisation in der Familie*. In: K. Hurrelmann & D.Ulich (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. (S. 395-426). Weinheim: Beltz,.
- Krewer, B. (1992). *Kulturelle Identität und menschliche Selbsterforschung. Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen*. Bd. 170. Saarbrücken.
- Kriz, J. (1994). *Grundkonzepte der Psychotherapie: eine Einführung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Krohne, H.W. (1985). *Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung: Ein Zwei-Prozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung*. In: Krohne, H.W. (Hg.) *Angstbewältigung un Leistungssituationen*. Weinheim: Edition Psychologie der VCH.
- Kron, F. W. (2001). *Grundwissen Pädagogik*. München; Basel: UTB, 6. Aufl.
- Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2004). *Familien in der Einwanderungsgesellschaft*. Beiträge der Akademie für Migration und Integration, Heft 8. Göttingen: V&R unipress GmbH.

- Kurtines, W. M./ Gewirtz, J.L. (Hrsg.) (1984). *Morality, moral behaviour, and moral development*. New York [u.a.]: Willey.
- Kühn, R. (1983). *Bedingungen für Schulerfolg*. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten. Hogrefe: Frankfurt a.M.
- Laaser, U., Hurrelmann, K. & Wolters, P. (1993). Prävention, Gesundheitsförderung und Gesundheitserziehung. In Hurrelmann, K. & Laaser, U. (Hrsg.): *Gesundheitswissenschaften. Handbuch für Lehre, Forschung und Praxis*. (S. 176-2003). Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- Lajos, K. (Hrsg.) (1993). *Die psychosoziale Situation von Ausländern in der Bundesrepublik. Integrationsprobleme ausländischer Familien und die seelischen Folgen*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Lemke, T. (2003). *Gesunde Körper - kranke Gesellschaft? Medizin im Zeitalter der Biopolitik*. 2 (2), 67-71. Zeitschrift für Biopolitik.
- Lidz, T. (1982). *Familie und psychosoziale Entwicklung*. Frankfurt a.M: Fischer.
- Lind, G./ Raschert (Hrsg.) (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit: eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lippke, S. (2002). *Wellness*. In R. Schwarzer (Hrsg.), M. Jerusalem & H. Weber. *Gesundheitspsychologie von A bis Z: ein Handwörterbuch*. S. 630-633. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Lukesch, H. (1975). *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe.
- Lukesch, H., Perrez, M., Schneewind, K.A. (1980). *Familiäre Sozialisation und Intervention*. Bern: Verlag Huber.
- Lohaus, A. (1990). *Gesundheit und Krankheit aus der Sicht von Kindern*. Göttingen: Hogrefe
- Lorenz, R. (2005). *Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler*. Ernst Reinhardt Verl.: München, 2. Aufl.
- Löschenkohl, E. (1975). *Über den prognostischen Wert von Schulreifetests*. Stuttgart: Klett.

- Lösel, F., Bliesener, T. (1990). *Resilience in adolescence: A study on the generalizability of protective factors*. In: Hurrelmann, K., Lösel, F. (Eds.): *Health hazards in adolescence*. (S. 299- 320). Berlin/New York: De Gryter.
- Merkens, H., Wessel, A. (Hrsg.) (2003). *Zwischen Anpassung und Widerstand. Zur Herausbildung der sozialen Identität türkischer und deutscher Jugendlicher*. *Jugendforschung aktuell*. Bd. 8. Baltmannsweiler Schneider: Verl. Hohengehren.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern; Stuttgart; Toronto: Huber.
- Minuchin, S., Rosman, B.L., Baker, L. (1981). *Psychosomatische Krankheiten in der Familie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mollenhauer, K. (1974). *Sozialisation und Schulerfolg*. In: Roth, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen*. S. 269-296. Stuttgart: Klett.
- Morse, S., Gergen, K.J. (1970). *Social comparison, self consistency, and the concept of self*. *Journal of Personality and Social Psychology* 16, S. 148-156.
- Mummendey, A., Simon, B. (Hrsg.) (1997). *Identität und Verschiedenheit: zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften*. Verlag Hans Huber: Bern.
- Nauck, B., Onnen-Isemann, C. (1995). *Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung: Rosemarie Nave-Herz zum 60. Geburtstag gewidmet*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Nave-Herz, R. (1994). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Neubauer, W. F. (1976). *Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter*. München: Reinhardt.
- Neumann, U. (1981). *Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 2. Aufl.
- Neumann, U., Rich, H.H. (1977). *Türkische Kinder- deutsche Lehrer. Probleme im Unterricht*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

- Opp, G./ Fingerle, M./ Freytag (Hrsg.), A. (1999). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.
- Özkan, I./ Streeck-Fischer, A./ Sachsse, U. (2002). *Trauma und Gesellschaft. Vergangenheit in der Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Pekrun, R./ Fend, H. (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: ein Resümee der Längsschnittforschung. Der Mensch als soziales und personales Wesen*. Bd. 11. Stuttgart: Enke.
- Pekrun, R. (1997). *Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Kommentar*. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 351 – 358). Weinheim: Psychologie-Verl.-Union.
- Peuckert, R. (1991). *Familienformen im sozialen Wandel*. Leske und Budrich: Opladen.
- Pfeiffer, S. (1976). *Zum Selbstbild im Jugendalter. Eine Untersuchung zur Identitätsproblematik bei Studienanfängern*. Dissertation, Bonn.
- Pior, R. (1998). *Selbstkonzepte von Vorschulkindern. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Bd. 6, Waxmann: Münster.
- Pisa-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008). *PISA '06. PISA 2006 in Deutschland, Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster/New York: Waxmann.
- Popitz, H. (1980). *Die normative Konstruktion von Gesellschaft*. Tübingen: Mohr
- Pschyrembel, W. (2002). *Klinisches Wörterbuch*. Berlin: de Gruyter, 259. Aufl.
- Raimy, V.C. (1948). *Self-reference in counselling interviews*. *Journal of Consulting Psychology* 12, S. 153- 163.
- Raiser, U. (2007). *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Berlin:LIT.

- Roebbers, C. M. (1997). *Migrantenkinder im vereinigten Deutschland: eine Längsschnittstudie zu differentiellen Effekten von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Akkulturationsprozess von Schülern*. Internationale Hochschulschriften, Bd. 238. München; Berlin: Waxmann.
- Rogers, C.R./ Schmid, P.F. (1991). *Person-zentriert: Grundlagen von Theorie und Praxis*. Mainz: Grünewald.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Satir, V. (1994). *Kommunikation, Selbstwert, Kongruenz: Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis*. Paderborn: Jufermann.
- Sauer, J., Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar?* Göttingen: Hogrefe.
- Schepker, R. (1995). *inşallah oder: packen wir's an: zu Kontrollüberzeugungen von deutschen und türkischen Schülern im Ruhrgebiet*. Münster: Waxmann.
- Schmalt, H.-D., Meyer, W.-U. (1976). *Leistungsmotivation und Verhalten*. Klett: Stuttgart.
- Schnabel, P.-E. (2001). *Familie und Gesundheit: Bedingungen, Möglichkeiten und Konzepte der Gesundheitsförderung*. Weinheim und München: Juventa.
- Schneewind, K., Herrmann, T. (1980). *Erziehungstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Schneider, N., Mall, R.A., Lohmar, D. (1998). *Einheit und Vielfalt. Das Verstehen der Kulturen*. Amsterdam: Rodopi.
- Schöneberg, U. (1993). *Gestern Gastarbeiter Morgen Fremde*. Europäische Hochschulschriften, Reihe 22, Soziologie 169. Frankfurt: Lang.
- Schrader, A., Nikles, B.W., Griese, H.M. (1976). *Die zweite Generation: Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. Kronberg: Athenäum Verl.
- Schütz, A. (2005). *Je selbstsicherer, desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstbewertung*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Schwarzer, Ch. (1983). *Gestörter Lernprozesse: Analyse von Leistungsschwierigkeiten im Schulsystem*. Weinheim, Basel: Beltz, 2. Aufl.
- Seitz, S. (2006). *Migrantenkinder und positive Schulleistungen*. Kempten: Klinkhardt.
- Selman, R.L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens, Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sembill, D. (1992). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit: Zielgrößen forschendes Lernen*. Göttingen: Hogrefe
- Stöbe, Axel (1998). *Islam-Sozialisation-interkulturelle Erziehung: die Bedeutung des Islam im Sozialisationsprozeß von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung*. Hamburg: EB-Verl.
- Stöckli, G. (1989). *Vom Kind zum Schüler. Zur Veränderung der Elter-Kind-Beziehung am Beispiel „Schuleintritt“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Strey, G./ Bahadir, M. (Hrsg.) (1999). *Umwelt, Umweltlernen in der einen Welt für die eine Welt*. Stuttgart: Treubner. Symposium on motivation, Lincoln: University of Nebraska Press, S. 191- 21. 1954- 1988.
- Tepecik, E. (2002). *Die Situation der ersten Generation der Türken in der multikulturellen Gesellschaft. Çok kültürlü Toplumda İlk Kuşak Türklerin Konumu*. Frankfurt a.M: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Tillmann, K.-J. (2003). *Sozialisationstheorien*. Rowohlt Taschenbuch: Hamburg.
- Trommsdorff, G. (Hrsg.) (1995). *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen: Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht*. Weinheim und München: Juventa.
- Turner, J.C., Hogg, M., Oakes, P., Reicher, S., Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- UNICEF (2004). *Zur Situation der Kinder in der Welt 2004. Bildung für Mädchen*. (S.101-103) Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.



- Fuhrer,U., Uslucan, H.-H. (2005). *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuhrer, U., Uslucan, H.-H. (2005) (Hrsg.). *Familie, Akkulturation & Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Uysal, Y. (1998). *Biografische und ökologische Einflußfaktoren auf den Schulerfolg türkischer Kinder in Deutschland: Eine empirische Untersuchung in Dortmund*. Münster: LIT.
- Vaughan, G.M. (1987). *A social psychological model of ethnic identity development*. In: Phinney, J.S. & Roheram, M.J. (Eds.): *Children's ethnic socialization. Pluralism and development*. pp. 73-91. Newbury Park: Sage.
- Weber, C. (1989). *Selbstkonzept, Identität und Integration*. Veröff. Diss., Berlin.
- Weers, D. (1990). *Türkische Jugendliche als Leser: Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland*. (S. 51- 67). München: Iudicum. Weinheim: Beltz.
- Weigand, H. (1992). *Elterliche Erziehungsstile und kindliche Angstverarbeitung*. Unveröff. Diplomarbeit, Univ. Göttingen.
- Wells, L. E., Marwell, G. (1976). *Self- esteem. Its conceptualization and Measurement*. University of Wisconsin- Madision. London Sage Publications.
- Werner, E.E./ Smith, R.S. (1977). *Kauai's children come of age*. Honolulu.
- Werner, E.E./ Smith, R.S. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill, 2. Aufl.
- Werner, E.E./Smith, R. S. (2000). *Protective Factors and Individual Resilience*. In: Shonkoff, J.P./Meisels, S.J.: *Handbook of early childhood intervention*, S. 115-134.
- Wirsching, M., Stierlin, H. (1982). *Krankheit und Familie: Konzepte, Forschungsergebnisse, Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Yüksel, H. (1984). *Türkische Kinder in deutschen Schulen: eine empirische Untersuchung der Schul- und Lebenssituation von Türken in Solingen*. Berlin: Express- Ed.

Zander, M. (2009). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl.

Zeiger, H., Büchner, P., Zinnecker, J. (Hrsg.) (1996). *Kinder als Aussenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim und München: Juventa.

### **Artikel**

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (2000), Bd. XXII , 2. Heft.

Laucht, M., Esser, G., Schmidt, M.. *Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen*. S. 59- 69.

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (1989), Bd. XXI, 4. Heft.

Jerusalem, M., Schwarzer, R.. *Selbstkonzept und Ängstlichkeit als Einflussgrößen für Stresserleben und Bewältigungstendenzen*. S. 307-324.

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (1989), 21. Helmke, A. &

Schrader, F.-W.. *Sind Mütter gute Diagnostiker ihrer Kinder? Analysen von Komponenten und Determinanten der Urteilsgenauigkeit*. S.223-247

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (1993), Bd XXV, 1. Heft.

Asendorpf, J.B., v. Aken, M.A.G. (1993). *Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter*. S. 64-86.

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (1980), 2. Philipp, S.- H..

*Entwicklung von Selbstkonzepten*. S. 105- 125.

Zeitschrift für Medizinische Psychologie (2008), Volume 17, Number 1,

Wiesmann/Krause/Düerkop/Hannich (2008) Subjektive Befindlichkeit im Grundschulalter:

Eine erste Validierung des ICH BIN ICH Subjective well-being in elementary school children:  
A first validation of the I AM I, S. 39-47  
Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (1997), 11. Jahrgang, Möller, J./ Jerusalem, M., S.  
*Attributionsforschung in der Schule*. S. 151- 166.

Schütz, A. Interpersonelle Aspekte des Selbstwertgefühles: *Die Beschreibung der eigenen Person im sozialen Kontext*. S. 92-108  
Zeitschrift für Sozialpsychologie (1997), Bd. IXXX, Heft 1/2 Frey, D. *Einige kritische Anmerkungen zur psychologischen Forschung zum „Selbst“*. S. 129-157.

Zeitschrift für Sozialpsychologie (1997), 28. Frey, D. (1997). *Einige kritische Anmerkungen zur psychologischen Forschung zum «Selbst»*. S. 129-157.

Das Magazin (2005). *Deutsche BKK*. Ausgabe 3, S. 22.

DJI Bulletin 73 (2005). *Die Gesundheit der Kinder lässt zu wünschen übrig*.

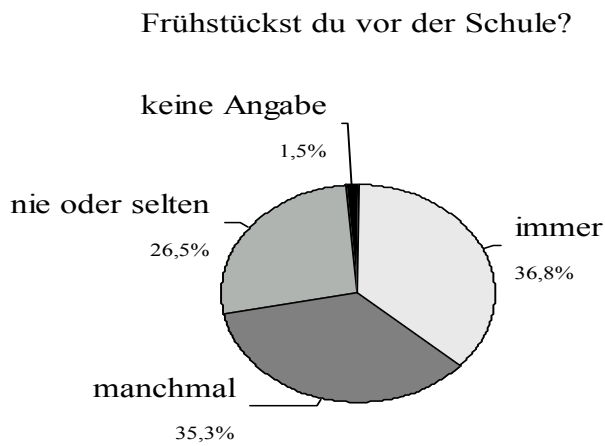
### **Internetquelle**

Armutskonferenz. (2003): <http://www.armutskonferenz.at/wissen/armut-leseheft060303.pdf>  
[www.bamf.de](http://www.bamf.de) Bundesamt für Migrationsforschung

## 7. ANHANG

Grundschüler befinden sich in einer körperlich entscheidenden Wachstumsphase. Ein Schüler, der morgens ein gesundes Frühstück mit ausreichenden Nährstoffen genießt, bringt die besten Voraussetzungen für Ausdauer und Konzentration im Unterricht mit.

**Abb. 2.8**



36,8 % der Berliner Kinder (n= 67) frühstücken zwar „immer“, jedoch 35,3% auch nur noch „manchmal“. 26,5% Kinder frühstücken entweder „nie oder selten“.

**Abb. 2.9**

**Frühstückst du vor der Schule?**

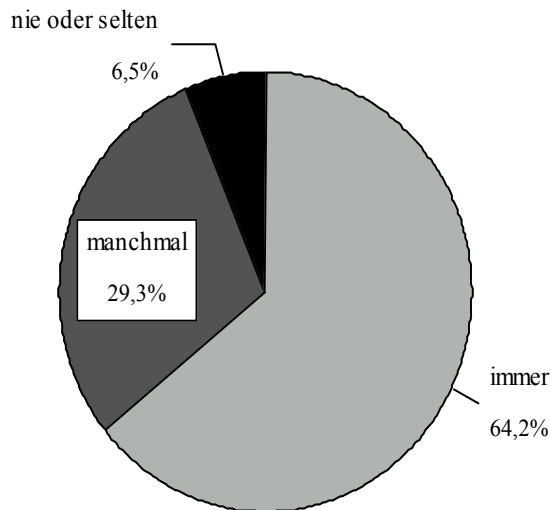


Abbildung 2.8 und 2.9 zeigen, dass 64,2% der Kinder in Bursa „immer“, nur 6,5% „nie oder selten“ frühstücken.

In Berlin frühstücken wesentlich weniger Kinder (36,6%) als in Bursa (64,2) bevor sie in die Schule gehen. Die Kinder in Berlin werden hohe Konzentrationsmängel oder auch unaufmerksames Verhalten im Unterricht aufzeigen und aufgrund der fehlenden Ausdauer dem Unterricht schwer folgen können.

Tabelle 2.3.1 „Nehmen die Eltern an den Elternabenden teil?“ (n= 35)

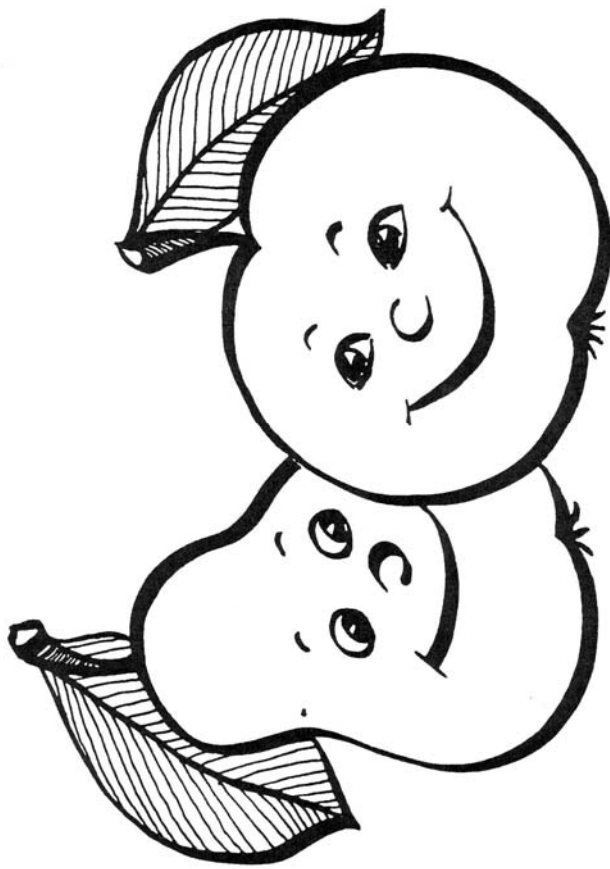
	<b>n</b>	<b>n in %</b>
<b>nicht beide</b>	2	5,7
<b>ja</b>	27	77,1
<b>nein</b>	1	2,9
<b>manchmal</b>	4	11,4
<b>mit Dolmetscher</b>	1	2,9
<b>total</b>	35	100,0

Tabelle 2.3.2 „Bekommt das Kind Förderunterricht?“ (n= 35)

	<b>Klassenstufe</b>		
	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>n</b>	<b>n</b>	<b>n</b>
<b>ja</b>	9	2	6
<b>nein</b>	6	8	4

# Ich bin Ich

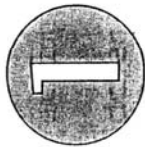
**Fragebogen zur emotionalen Befindlichkeit**  
für Kinder im Grundschulalter



© Befindlichkeitsprofil, Göttingen

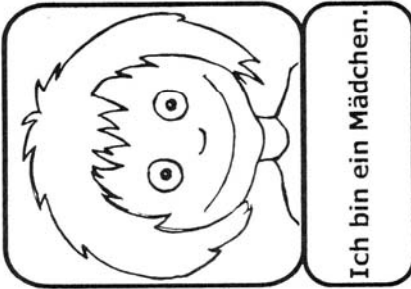
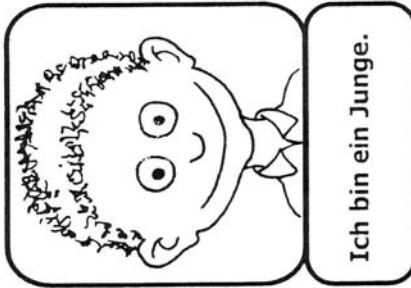


Hier geht es los!



Bitte kreuze die Antwort, die für dich zutrifft, an

Bist du ein **Junge** oder ein **Mädchen**?



Interviewer: \_\_\_\_\_

Probanden-Nr. : \_\_\_\_\_

Alter : \_\_\_\_\_







Erhebungsdatum : \_\_\_\_\_

Interviewer : \_\_\_\_\_



2

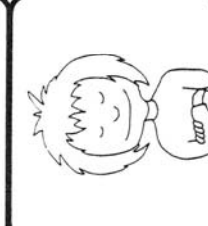
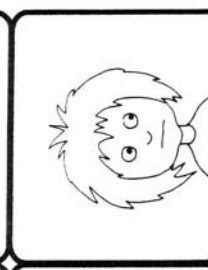
Wie kommst du in die Schule?

Auf dem Rad mit einem Erwachsenen.	Im Auto	Ich gehe allein.	Gehe mit einem Erwachsenen.	Gehe mit einem Freund / Bruder oder Schwester.	Ich fahre alleine auf dem Fahrrad.
					

3

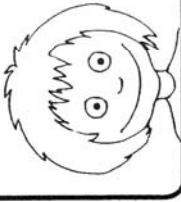
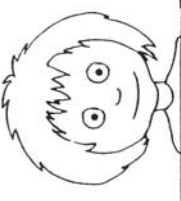

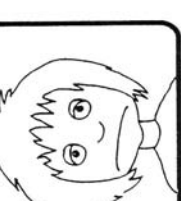
Was hältst du von deinem Weg in die Schule?

Auf meinem Weg fühle ich mich...

...sicher.	...unsicher.
	

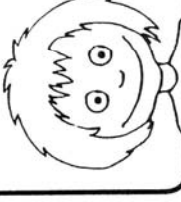

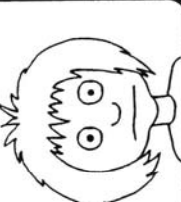

4

Wie gefällt es dir in der **Schule**?

Sehr gut.	Gut.	Nicht so gut.	Schlecht.
			

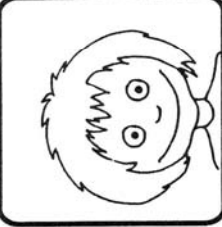
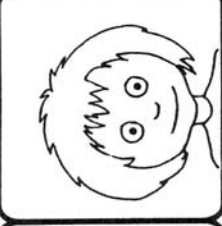
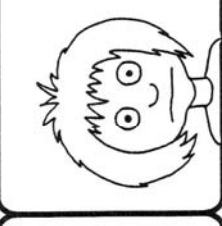
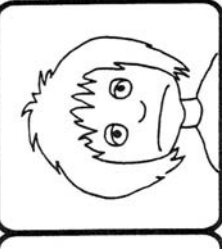
5

Wie gefällt es dir in deiner **Klasse**?

Sehr gut.	Gut.	Nicht so gut.	Schlecht.
			

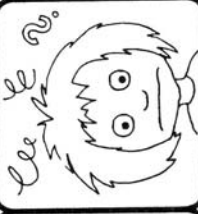

6

Wie **gefällt** es dir auf dem **Schulhof** deiner Schule?

Sehr gut.	Gut.	Nicht so gut.	Schlecht.
			

7



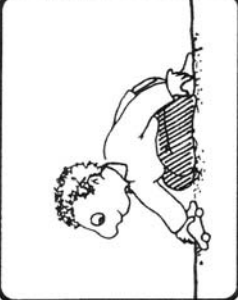



Wie **fühlst** du dich **meistens** (sehr oft)?

Froh	Traurig	Müde	Durcheinander	Wütend	Ängstlich
					



# 8

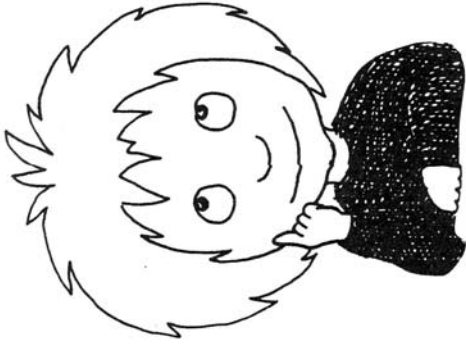
Mit wie vielen Kindern spielst du?

In der Schule...	Mit vielen. 	Mit wenigen. 	Allein. 
Zu Hause...			

9

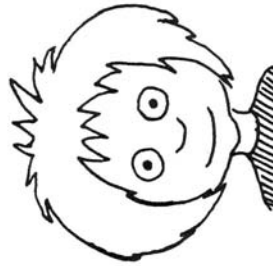
Wie **findest du** dich? (Du darfst mehrere Kreuze machen!)

lustig	schön	dumm	gut
nicht nett, gemein	sportlich	langweilig	schlau
nicht gut	nicht so schön	nett	_____



10

Wie **finden** dich die  
**anderen** Kinder?




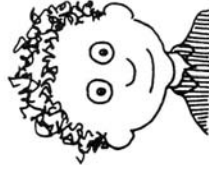
lustig	schön	dumm	gut
nicht nett, gemein	sportlich	langweilig	schlau
nicht gut	nicht so schön	nett	_____



 Jetzt sind wir auf der Hälfte.

a) Wie **finden** dich die **Lehrerinnen** und **Lehrer**? (Du darfst mehrere Kreuze machen!)

lustig	schön	dumm	gut
nicht nett, gemein	sportlich	langweilig	schlau
nicht gut	nicht so schön	nett	



b) Interviewer: - Hast du gerade an eine besondere, spezielle Lehrerin oder an einen besonderen Lehrer gedacht?

Ja  

Nein

Ja: - An welche/welchen Lehrerin/Lehrer hast du gerade gedacht?







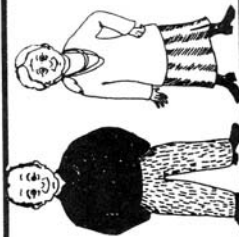

An die Klassenlehrerin oder an den Klassenlehrer.  Oder: 

An eine/n andere/n Fachlehrerin/Fachlehrer?

Wenn Ja, bitte eintragen:

\_\_\_\_\_

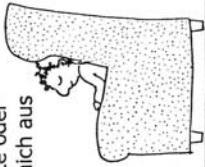
Wo bist du meistens (sehr oft) **nach der Schule?**

<p>allein zuhause</p> 	<p>Im Hort / In der Kita</p> <p><b>KITA</b></p>	<p>Im Kinderhaus</p> <p><b>KINDERHAUS</b></p>	<p>Bei der Tagesmutter</p> 
<p>Mit der Familie zuhause</p> 	<p>In einer Tagesgruppe / Ganztage</p> 	<p>Bei Freunden oder Bekannten</p> 	<p>eine andere Antwort</p> 
<p>Bei Opa und/oder Oma</p> 	<p>draußen, z.B. in der Stadt</p> 		

# 13

Was machst du oft nach der Schule? (Du darfst mehrere Kreuze machen, wenn du möchtest!)

faulenze oder  
ruhe mich aus



zeichne oder schneide  
Papier aus, bastele



sehe fern



spiele draußen oder tobe



sitze am Computer



beschäftige mich mit  
einem Haustier



spiele Playstation  
(oder mit anderen Spielekonsolen)



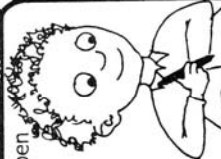
helfe zu Hause



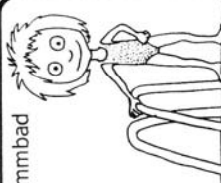
lese Bücher



mache Hausaufgaben



gehe ins Schwimmbad



mache Sport, gehe zum Reiten  
oder Ballet / gehe in einen  
Sportverein

spiele Gameboy



spiele ein Musikinstrument



höre Radio, Kassetten oder  
Musik-CDs



andere Beschäftigungen





14

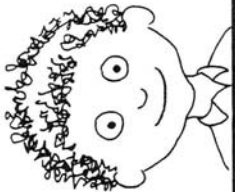



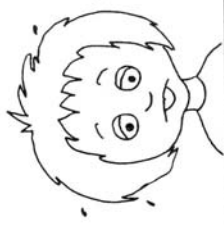


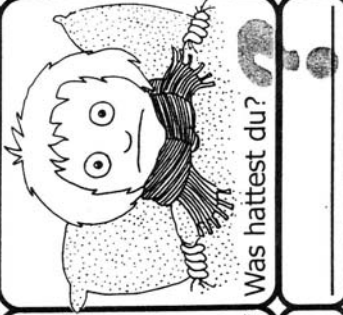
Was machst du **gern** / **manchmal gern** / gar **nicht gern**?



Das mache ich	gern	manchmal gern	gar nicht gern
1. Basteln			
2. Fernsehen			
3. Singen			
4. Radfahren			
5. Baden			
6. Schlafen			
7. Aufstehen			
8. Essen			
9. Zähneputzen			
10. Waschen			
11. Kämmen			
12. Einkaufen			
13. Zu Hause helfen			
14. Blumen giessen			
15. Ball spielen			
16. Malen			
17. Klettern, Schaukeln			
18. Mit Puppen spielen			
19. Mit Autos spielen			
20. Sport treiben			
21. Lesen			
22. Rechnen			
23. Schreiben			
24. Mit anderen spielen			
25. In der Familie sein			
26. Toben			
27. Puzzlen			
28. In Urlaub fahren			
29. Mit Bausteinen spielen			
30. Computer spielen			

15

Wie ging es dir in der letzten Woche?

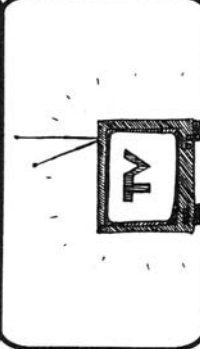
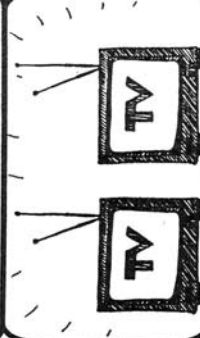
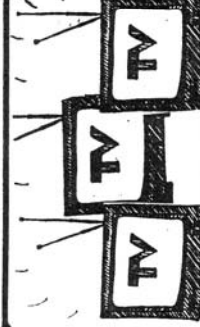

Mir ging es gut.					
Ich hatte Kopfschmerzen.		einmal	mehrmals		
Ich konnte nicht schlafen.		einmal	mehrmals		
Ich hatte Bauchschmerzen.		einmal	mehrmals		
Mir war schlecht.		einmal	mehrmals		
Ich war erschöpft.		einmal	mehrmals		
Ich hatte keinen Hunger.		einmal	mehrmals		
Ich war krank.		einmal	mehrmals	Was hattest du?	

Mache bitte hier, in diesen Spalten (☞), dein Kreuz! ☞



# 16

Wie viele **Fernsehsendungen** siehst du **täglich**?

Ich sehe nicht täglich fern.	1 - 2 Sendungen	3 - 4 Sendungen	mehr Sendungen
			

# 17

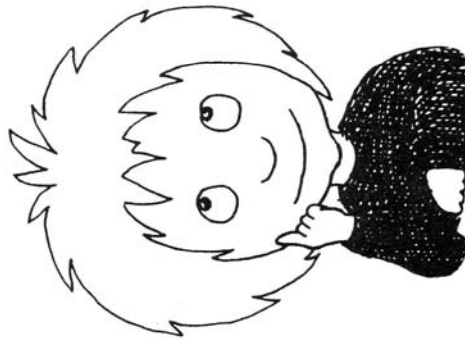
**Wohnst** du zusammen mit...

Mutter und Vater	Mutter	Vater	Mutter & Freund	Vater & Freundin	anderen Erwachsenen
					

18

**Mein Leben** ist meistens (sehr oft)...  
(Du darfst mehrere Kreuze machen (x).)

...langweilig.	...aufregend oder spannend.	...in Ordnung oder O.K..	Mein Leben ist meistens... ? ?
...schön.	...lustig.	...anstrengend.	
...schwierig.	...blöde oder doof.	...traurig.	



# 19

Wann mußt du in der Woche **zu Bett gehen**?  
(Mache bitte nur ein Kreuz!)

etwa um 7 Uhr 	etwa um 8 Uhr 	etwa um 9 Uhr 	etwa um 10 Uhr 	etwa um 11 Uhr 	später 
-------------------	-------------------	-------------------	--------------------	--------------------	------------

# 20

Wer **betreut** dich, wenn du krank bist?  
(Am liebsten nur ein Kreuz!)

Mutter oder Vater 	andere Erwachsene 	Geschwister 	ich bin alleine 
-----------------------	-----------------------	-----------------	---------------------

21

**Frühstückst** du vor der Schule?  
(Mach bitte nur ein Kreuz!)

Immer.

Manchmal.

Nie oder  
sehr selten.



Hier ist das Ende. Du bist fertig geworden!



**Vielen Dank für deine Hilfe!**

© Befindlichkeitsprofil, Göttingen © für die Zeichnungen: Hartwig Dingfelder

Seite 16 von 16

## Öğretmenler için soru formu

1. Sizin için sınıfınızda eğitim ve öğretim faaliyetleri açısından zor olan sorunları yazarmısınız?

.....  
.....  
.....  
.....

2.a) Zor olarak nitelediğiniz hususları bir çözüme kavuşturabiliyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( )

2.b) Cevabınız Evet ise bunu nasıl başarıyorsunuz? Lütfen yazınız.

.....  
.....  
.....  
.....

2.c) Cevabınız Hayır ise; çözüme kavuşturamadığınız sorunlar/ hususlar nelerdir? Lütfen yazınız.

.....  
.....  
.....  
.....

3.a) Çocukların öz güvenlerini pekiştiren özel program ve projeleriniz var mı?

Evet ( ) Hayır ( )

3.b) Cevabınız Evet ise, program veya projelerinizin ne/ neler olduğunu kısaca yazarmısınız?

.....  
.....  
.....  
.....

3.c) Cevabınız Hayır ise, bu konuda program veya projeler geliştirmeyi düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayan bilgi yazınız.

.....  
.....  
.....

**Für die Lehrer der Fanny- Hensel- Grundschule in Berlin**      **Schülercode:** \_\_\_\_\_

## Angaben zum/zur SchülerIn

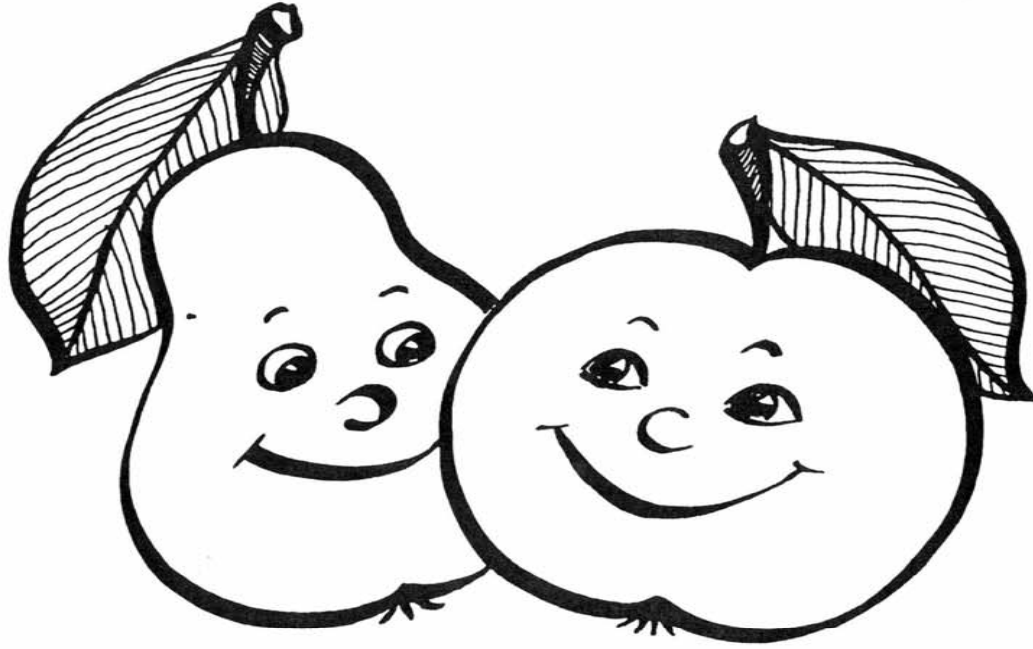
1. Bitte schätzen Sie die schulischen Leistungen des Schülers im Ganzen ein:
- sehr gut     gut     befriedigend     ausreichend     mangelhaft     ungenügend
2. Wie alt sind die Eltern des Schülers? Sie können auch schätzen:
- Vater:                    20- 35         26- 30         31- 35         36- 40         40+
- Mutter:                   20- 35         26- 30         31- 35         36- 40         40+
- Eltern bisher noch nicht begegnet.
3. Wie ist der (geschätzte) Bildungsstand des/der
- |        |   |                                     |                 |
|--------|---|-------------------------------------|-----------------|
| Vaters | abgeschlossene Schule                               | Ausbildung                          | Hochschule/ Uni |
| Mutter | <input type="checkbox"/> abgeschlossene Schule      | <input type="checkbox"/> Ausbildung | Hochschule/ Uni |
|        | <input type="checkbox"/> kann ich nicht beurteilen. |                                     |                 |
4. Wie ist das Beschäftigungsverhältnis des/der
- |        |   |                                   |                                      |
|--------|---|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Vaters | <input type="checkbox"/> arbeitslos                 | <input type="checkbox"/> arbeitet | <input type="checkbox"/> selbständig |
| Mutter | <input type="checkbox"/> arbeitslos                 | <input type="checkbox"/> arbeitet | <input type="checkbox"/> selbständig |
|        | <input type="checkbox"/> kann ich nicht beurteilen. |                                   |                                      |
5. Wo liegen die Geburtsorte der Eltern?
- |        |        |             |                        |
|--------|--------|-------------|------------------------|
| Vater  | Türkei | Deutschland | habe keine Information |
| Mutter | Türkei | Deutschland | habe keine Information |
6. Wie viele Geschwister hat der Schüler?    Anzahl: \_\_\_\_\_
7. Das wievielte Kind ist der Schüler? \_\_\_\_\_
8. Wie schätzen Sie die Deutschkenntnisse der Eltern ein?
- |        |                          |                          |                          |                          |
|--------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Vater  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|        | (-)                      |                          |                          | (+)                      |
| Mutter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|        | (-)                      |                          |                          | (+)                      |
9. Nehmen die Eltern an den Elternabenden oder Elternsprechtagen teil?
- Ja                    Nein    Manchmal                    Mit Dolmetscher(n)
10. Bekommt das Kind zusätzlichen Förderunterricht?
- Ja, im Fach : \_\_\_\_\_                     Nein
11. Nimmt das Kind an türkischen Muttersprachen- Unterricht teil?
- Ja    Nein                    Weiss nicht

**Herzlichen Dank für Ihre Geduld und freundliche Unterstützung!!! ☺**



# BEN BENİM

İlk Okul çocuklarının duygusal durumları ile ilgili sorular.



© Befindlichkeitsprofil, Göttingen



**Şimdi başlıyoruz!**

**1**

Lütfen, sana uyan cevaplara çarpı koy.



Sen **oğlan** mı, **kız** mısın?



Ben oğlanım.



Ben kızım.

Çocuğun :

No'su:


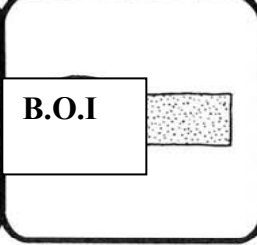





Yaşı:

Soran:

Soruşturma tarihi:

2

## Okula nasıl gidiyorsun?

Velim bisikletle getiriyor.	Otobüsle, Servis veya Metroyla.	Arabayla.	Yalnız.	Bir yetişkin ile.	Abim/ ablam arkadaşımla.	Bisikletimle yalnız.
						

3

## Sence okula giden yolun nasıl?

Okul yolumda kendimi...

... güvende ..

... güvensiz ..

hissediyorum.



4

Okulun hoşuna gidiyor mu?

Evet, çok	Evet, iyi.	Pek değil.	Hiç.
			

5

Sınıfın hoşuna gidiyor mu?

Evet, çok.	Evet, iyi.	Pek değil.	Hiç.
			

6

Wie **gefällt** es dir auf dem **Schulhof** deiner Schule?

Sehr gut.	Gut.	Nicht so gut.	Schlecht.
			

7

Wie **fühlst** du dich **meistens** (sehr oft)?

Froh	Traurig	Müde	Durcheinander	Wütend	Ängstlich
					

8

Kaç çocukla oyun oynuyorsun?

Okulda...

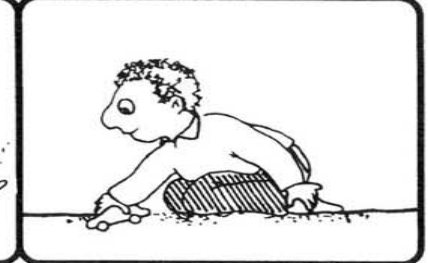
çok.



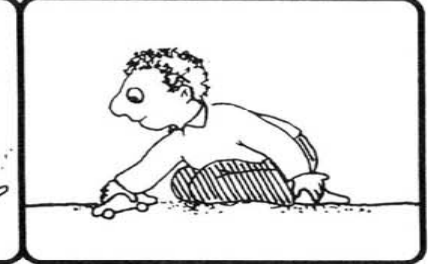
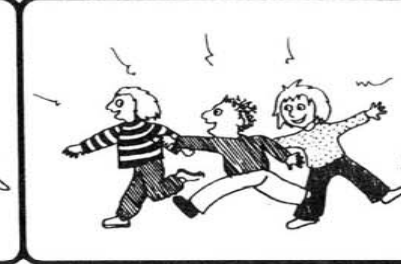
bir kaç arkadaşla



yalnız.



Evde...



9

Sen nasıl bir çocuksun? Kendini tanıttırmısın?

komik	güzel	aptal	iyi
sevimsiz	sportif	can sıkıcı	akıllı
iyi değil	çirkin	sevimli	?



10





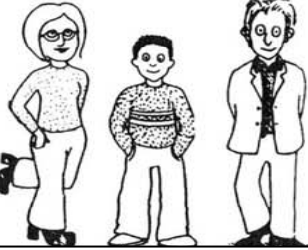

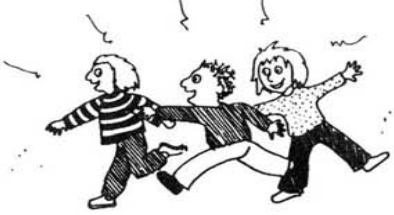



Sınıf arkadaşların seni nasıl buluyorlar?



komik	güzel	aptal	iyi
sevimsiz	sportif	can sıkıcı	akıllı
iyi değil	çirkin	sevimli	?

12

## Okul bittikten sonra çoğunlukla nerede olursun?

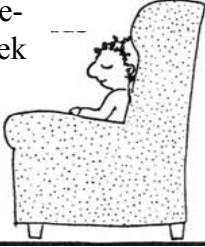
Yalnız, evdeyim	Im Hort / In der Kita	Im Kinderhaus	Bakıcıda
			
Ailemle evde	In einer Tagesgruppe / Ganzttag	Arkadaşımda veya akrabalarımızda	
			
Dede ve/ veya ninemde	dışarda, mesela çarşıda	başka bir cevap	
			



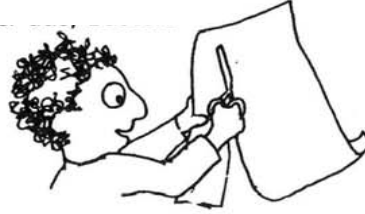
13

Okuldan sonra sıklıkla ne yaparsın? (Istersen bir kaç çarpı koyabilirsin!)

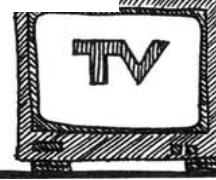
tembellik ve-  
ya dinlenmek



Resim yapmak



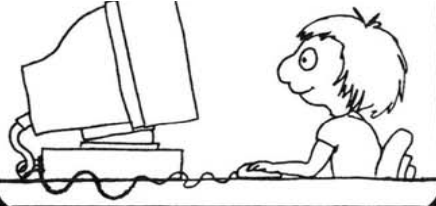
TV  
seyretmek



Dışarda oynamak



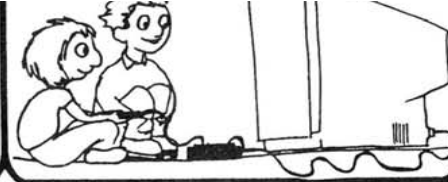
Bilgisayarla uğraşmak



Ev hayvanıyla ilgilenmek



Playstation oynamak (Veya  
buna benzerleriyle)



Ev işlerinde  
yardım etmek



Kitap  
okumak



Okul ödevleri  
yapmak

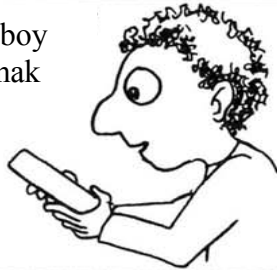


Yüzme havuzuna  
gitmek



Spor yapmak/ Futbola  
gitmek vs.

Gameboy  
oynamak



Müzik aleti çalmak



Radyo/ Müzik/ CD  
dinlemek



Başka uğraşların?



15

## Geçen hafta kendini nasıl hissettin?

Bu araya  
cevabını  
belirle.

=>



Iyidim.	Başım ağrıyordu.	Uyuyamadım.	Karnım ağrıyordu.
	Bir kere   çok defa	Bir kere   çok defa	Bir kere   çok defa
Kötüydüm.	Yorgundum.	İştahım yoktu.	Hastaydım.
Bir kere   çok defa	Bir kere   çok defa	Bir kere   çok defa	Neyin vardı? ?

18

## Hayatın çoğunlukla nasıl geçiyor... ?







(Seçeneklerden birden fazlasını işaretleyebilirsin (X).)

... can sıkıcı	...heyecanlı ve ilgi çekici	... iyi ve düzenli	Hayatım çoğunlukla ... ? ?
...güzel	... neşeli	... yorucu	
... zor	...budalaca veya aptalca	... üzücü	







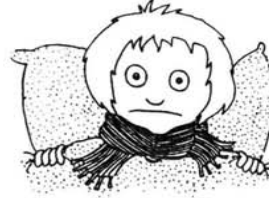
19

Hafta içi saat kaç da yatmalısın? (Lütfen sadece bir çarpı (X) koy.)

yaklaşık 7de	yaklaşık 8 de	yaklaşık 9 da	yaklaşık 10 da	yaklaşık 11 de	daha geç
					

20

Hasta olduğun zaman seninle kim ilgileniyor?

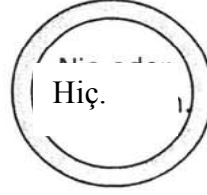
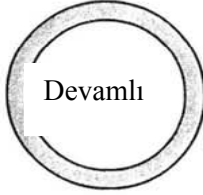
Annem	Babam	başkası	kardeşlerim	yalnızım
				

21

Okula gelmeden evvel **kahvaltı** yapıyor musun?



Sona geldik, tamamladın!



**Yardıma için çok teşekkür ederim!!**