

### **Schlüsselfaktor Elterliche Beteiligung: warum Lehrkräfte türkischstämmige und deutsche Kinder aus belasteten Familien häufig als verhaltensauffällig einstufen**

Kohl, Katharina; Jäkel, Julia; Leyendecker, Birgit

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

**Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:**

Verlag Barbara Budrich

#### **Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Kohl, K., Jäkel, J., & Leyendecker, B. (2015). Schlüsselfaktor Elterliche Beteiligung: warum Lehrkräfte türkischstämmige und deutsche Kinder aus belasteten Familien häufig als verhaltensauffällig einstufen. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27(2), 193-207. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-445465>

#### **Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### **Terms of use:**

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

*Katharina Kohl, Julia Jäkel und Birgit Leyendecker*

## Schlüsselfaktor Elterliche Beteiligung: Warum Lehrkräfte türkischstämmige und deutsche Kinder aus belasteten Familien häufig als verhaltensauffällig einstufen

### **Parental involvement in school is the key to teacher judgments of Turkish immigrant and German children's behavior problems**

#### **Zusammenfassung:**

Kindliches Problemverhalten beeinflusst unabhängig von individuellen kognitiven Fähigkeiten stark den langfristigen Schulerfolg. Türkischstämmige Mütter berichten im Vergleich zu deutschen Müttern über erhöhte familiäre Belastung und beteiligen sich nach Auskunft der Lehrkräfte weniger am schulischen Alltag ihrer Kinder. Erhöhte Belastung führt zu einer stärkeren Delegation von Erziehungsverantwortung und erhöhtem kindlichen Problemverhalten. In der vorliegenden Studie untersuchten wir die Zusammenhänge zwischen familiärer Belastung, elterlicher Beteiligung in der Schule und der Beurteilung von Verhaltensproblemen türkischstämmiger ( $n = 148$ ) und deutscher ( $n = 54$ ) Kinder durch deutsche Lehrkräfte ( $N = 202$ ). Wir fanden einen Zusammenhang zwischen Verhaltensproblemen im Lehrerurteil und geringer elterlicher Beteiligung, während ein türkischstämmiger Migrationshintergrund keinen signifikanten Effekt hatte. Mediationsanalysen zeigten, dass der Zusammenhang zwischen hoher familiärer Belastung und wahrgenommenen Verhaltensproblemen durch elterliche Beteiligung in der Schule vermittelt wurde. Dies legt nahe, dass Lehrer diejenigen Kinder und Jugendlichen als problematischer wahrnahmen, deren Eltern sich bedingt durch ihre hohe familiäre Belastung weniger schulisch engagierten. Weitere Analysen zeigten, dass gute deutsche Sprachfähigkeiten bei den türkischstämmigen Müttern mit höherer elterlicher Beteiligung in der Schule und so indirekt einer positiveren Beurteilung kindlichen Verhaltens durch deutsche Lehrkräfte einhergingen.

#### **Abstract:**

Childhood behavior problems affect long-term school success. Turkish immigrant mothers report higher levels of family adversity and are less involved in their children's school matters than German mothers. High family adversity is associated with delegation of parenting responsibilities and with elevated levels of behavior problems in childhood and adolescence. This study examined associations between family adversity, parental involvement in school matters, and Turkish immigrant ( $n = 148$ ) and German ( $n = 54$ ) students' teacher-rated behavior problems. Results showed that children whose parents were less involved in school were rated as more difficult by their teachers, whereas a Turkish immigrant background had no significant effect. Effects of high family adversity on teacher-rated behavior problems were fully mediated by parental involvement in school matters: teachers rated those children and adolescents as more difficult whose parents were less involved in school matters because they were living under adverse circumstances. In addition, analyses on the subsample of Turkish immigrant mothers showed that good German language abilities predicted higher involvement in school matters and were thus indirectly associated with more positive teacher judgments of children's behavior. Our study confirms the unique importance of parental involvement for children's school success and also points to potential avenues to prevent academic underachievement.

gen. Unsere Studie bestätigt die herausragende Bedeutung elterlicher Beteiligung für die kindliche Schullaufbahn und zeigt Ansatzpunkte für potenzielle Präventionsmöglichkeiten.

**Schlagwörter:** Verhaltensprobleme, Stärken und Schwächen (SDQ), türkischstämmige Kinder, Jugendliche und Mütter, familiäre Belastung, elterliche Beteiligung in der Schule, Lehrerurteil, deutsche Sprachfähigkeiten

**Key words:** Turkish immigrant children and adolescents, mental health, strengths and difficulties (SDQ), family adversity, parental school involvement, German language comprehension

Kindliche Verhaltensprobleme haben negative Auswirkungen auf langfristige Entwicklungserfolge in vielfältigen Lebensbereichen (Costello/Egger/Angold 2005; A. Goodman/Joyce/Smith 2011). Studien haben zum Beispiel gezeigt, dass Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) und/oder Probleme mit Gleichaltrigen, unabhängig von den kognitiven Fähigkeiten der Kinder, langfristig zu schulischem Misserfolg führen (Duncan et al. 2007; Jaekel/Wolke/Bartmann 2013; McClelland/Morrison/Holmes 2000; Sektnan/McClelland/Acock/Morrison 2010). Aus diesem Grund untersuchen wir die Wirkmechanismen unterschiedlicher Umweltfaktoren, die in Zusammenhang mit einer negativen Beurteilung kindlichen Verhaltens stehen können.

## **Migrationshintergrund, familiäre Belastung und kindliches Problemverhalten**

Einer ethnischen Minderheit anzugehören steht in Zusammenhang mit einem erhöhten Risiko für psychische Probleme (Nielsen/Krasnik 2010), doch Befunde zu Problemverhalten von Kindern mit Migrationshintergrund waren bisher nicht immer eindeutig (Stevens/Vollebergh 2008; Stevens/Vollebergh/Pels/Crijnen 2005). Studien aus den Niederlanden zeigten zum Beispiel erhöhte internalisierende sowie externalisierende Probleme bei türkischstämmigen Kindern und Jugendlichen im Selbstreport sowie im Elternurteil (Bengi-Arslan/Verhulst/van der Ende/Erol 1997; Janssen et al. 2004; van de Looij-Jansen/Jansen/de Wilde/Donker/Verhulst 2011), während Lehrerurteile dagegen keinerlei erhöhte Auffälligkeiten im Vergleich zur niederländischen Gesamtbevölkerung ergaben (Zwirs et al. 2007; Zwirs et al. 2011). Studien aus Norwegen fanden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund sich selbst als psychisch belasteter einstufen als ihre norwegischen Peers (Oppedal/Røysamb 2004; Oppedal/Røysamb/Heyerdaahl 2005).

Andere Studien berichteten hingegen, dass ein Migrationshintergrund nicht direkt im Zusammenhang mit Verhaltensproblemen stand, sondern sich indirekt über erhöhte soziale und familiäre Belastung auf Kinder auswirkte (Deater-Deckard/Dodge/Bates/Pettit, 1998; Erol/Simsek/Oner/Munir 2005; Jäkel/Leyendecker/Agache 2014; Zwirs et al. 2007). Dies wird durch Studien gestützt, die zeigten, dass psychische Probleme (z.B. Depressivität) und Belastungen der Eltern unabhängig vom kulturellen Hintergrund mit erhöhtem

Problemverhalten bei Kindern und Jugendlichen einhergehen (Atzaba-Poria/Pike/Deater-Deckard 2004; Downey/Coyne 1990; Ravens-Sieberer/Erhart/Gosch/Wille 2008; Sowa/Crijnen/Bengi-Arslan/Verhulst 2000).

In Deutschland stellen türkischstämmige Familien die größte Gruppe unter den Einwanderern dar (Bundesministerium des Inneren 2012). Türkischstämmige Kinder kommen häufig aus Familien mit niedrigem Bildungshintergrund und hoher familiärer Belastung (Jäkel/Leyendecker 2008; Leyendecker 2003). In einer früheren Untersuchung haben wir gezeigt, dass diese erhöhte Belastung kindliches Problemverhalten vorhersagt, während ein türkischer Migrationshintergrund keinen direkten Einfluss auf internalisierende oder externalisierende Verhaltensprobleme hat (Jäkel et al. 2014).

### **Elterliche Beteiligung in der Schule und kindliches Problemverhalten**

Elterliche Beteiligung in der Schule gilt allgemein als ein wichtiger Faktor für kindlichen Schulerfolg (X. T. Fan/Chen 2001; Grolnick/Benjet/Kurowski/Apostoleris 1997; Miedel/Reynolds 1999; Wild/Lorenz 2009). Bisherige Studien befassten sich jedoch hauptsächlich mit Effekten elterlicher Beteiligung auf Schulleistungen wie Schulnoten oder auf kognitive und motivationale Variablen wie intrinsische Motivation, Selbstkonzept oder Selbstwirksamkeit (Dumont et al. 2012; W. H. Fan/Williams 2010; X. T. Fan/Chen 2001). Studien zur Rolle der elterlichen Beteiligung in der Schule für kindliches Verhalten bzw. Verhaltensprobleme in der Schule gibt es bislang nur wenige. Diese zeigten jedoch, dass ein größeres schulisches Engagement der Eltern mit niedrigeren Verhaltensproblemen einher ging (Domina 2005; El Nokali/Bachman/Votruba-Drzal 2010; McCormick/Cappella/O'Connor/McClowry 2013; Powell/Son/File/Juan 2010). Ob der familiäre Hintergrund, z. B. der sozioökonomische Status oder der Migrationsstatus der Eltern, einen Einfluss auf die Bedeutung der elterlichen Beteiligung hat, ist bisher wenig erforscht und unklar (Domina 2005).

Auch für das deutsche Schulsystem kann davon ausgegangen werden, dass elterliche Beteiligung eine wichtige Rolle spielt. Viele Schulen sind Halbtagschulen und die Eltern sind somit für die weitere Förderung ihrer Kinder oder die Kontrolle der Hausaufgaben am Nachmittag zuständig. Auch die Lehrkräfte erwarten von den Eltern ein relativ hohes Maß an Kooperation und Engagement für die kindliche Schulbildung, wie zum Beispiel regelmäßige Besuche von Elternsprechtagen (Leyendecker 2011; Pekrun 1997; Wild 2004).

### **Migrationshintergrund, familiäre Belastung und elterliche Beteiligung in der Schule**

Familiäre Belastung und elterliche Beteiligung in der Schule stehen darüber hinaus möglicherweise auch in Zusammenhang miteinander. Es wird angenommen, dass familiäre Belastung ein Hindernis für elterliche Beteiligung in der Schule darstellt, da belasteten Eltern Zeit und Energie fehlen, um sich in der Bildung ihrer Kinder stark zu engagieren (Hoover-Dempsey et al. 2005; Hornby/Lafaele 2011). G. O. Kohl, Lengua und McMahon (2000) fanden zum Beispiel, dass sich mütterliche Depression negativ auf elterliche Betei-

ligung in der Schule auswirkt. Für den Kontext deutscher und türkischstämmiger Mütter waren die bisherigen Befunde allerdings nicht eindeutig. Während Jäkel und Leyendecker (2009) zeigten, dass Mütter, die einen hohen Alltagsstress wahrnahmen, dazu tendierten, die Verantwortung für Erziehungsaufgaben an den Kindergarten zu delegieren, fanden K. Kohl, Jäkel, Spiegler, Willard und Leyendecker (2014) keinen Zusammenhang von Alltagsstress und elterlicher Beteiligung. In der vorliegenden Studie soll deshalb überprüft werden, ob höhere familiäre Belastung mit niedrigerer Beteiligung der Eltern in der Schule einhergeht. Wenn diese niedrigere Beteiligung – wie oben beschrieben – mit von den Lehrkräften wahrgenommenen stärkeren Verhaltensproblemen in Zusammenhang stünde, wäre hier auch ein möglicher indirekter Effekt von familiärer Belastung auf Verhaltensprobleme anzunehmen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, zwischen der Wahrnehmung der Eltern und der Lehrkräfte zu unterscheiden: so fanden Jäkel und Kollegen (2014), dass eine erhöhte familiäre Belastung mit einer stärkeren Wahrnehmung kindlichen Problemverhaltens im Eltern-, aber nicht im Lehrerurteil einherging.

Darüber hinaus könnte auch der Migrationshintergrund mit elterlicher Beteiligung in der Schule zusammen hängen (K. Kohl et al. 2014; Wong/Hughes 2006). Besonders interessant ist dabei die Betrachtung zugrunde liegender Mechanismen, also zum Beispiel von Faktoren, die mit dem Migrationshintergrund zusammen hängen und einen Effekt auf elterliche Beteiligung haben. Zum Beispiel stehen eine erhöhte familiäre Belastung (Jäkel/Leyendecker 2009) oder fehlende eigene Erfahrungen türkischstämmiger Migranten mit dem deutschen Schulsystem in negativem Zusammenhang mit dem elterlichen Engagement (K. Kohl et al. 2014). Die vorliegende Studie befasst sich mit einem weiteren potentiellen Faktor, den deutschen Sprachkenntnissen der Eltern. Gute deutsche Sprachfähigkeiten sind eine wichtige Voraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben in Deutschland teilnehmen zu können und um mit Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung zu interagieren. Wir haben gezeigt, dass gute mündliche und schriftliche deutsche Sprachfähigkeiten in positivem Zusammenhang mit dem Erziehungsverhalten türkischstämmiger Mütter stehen, konnten jedoch keinen Effekt der Sprachkenntnisse auf die erwartete Beteiligung in Kindergarten und Schule nachweisen (Jäkel/Leyendecker 2009). Trotzdem vermuten wir, dass ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache für Einwanderer unverzichtbar sind, um in der Schule mit deutschen Lehrkräften über Lernfortschritte und potenzielle Probleme ihrer Kinder zu sprechen und sich für ihre Kinder zu engagieren. Dies wurde bisher jedoch nicht untersucht.

## Hypothesen

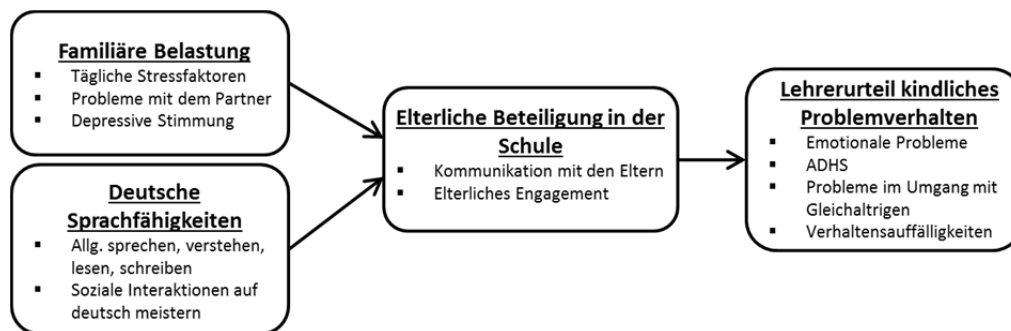
Frühere Studien haben gezeigt, dass türkischstämmige Mütter im Vergleich zu deutschen Müttern über erhöhte familiäre Belastung berichten (Jäkel/Leyendecker 2008) und sich nach Auskunft der Lehrkräfte in der Schule weniger beteiligen (K. Kohl et al. 2014). Erhöhte Belastung geht mit einer stärkeren Delegation von Erziehungsverantwortung (Jäkel/Leyendecker 2009) und kindlichem Problemverhalten (Jäkel et al. 2014) einher, während ein türkischstämmiger Migrationshintergrund nicht in direktem Zusammenhang mit Verhaltensproblemen steht (Jäkel et al. 2014). Direkte Zusammenhänge zwischen familiärer Belastung, elterlicher Beteiligung in der Schule und der Beurteilung kindlichen Problem-

verhaltens durch deutsche Lehrkräfte wurden bisher jedoch nicht untersucht. Auf der Grundlage der vorherigen Studien postulieren wir folgende Hypothesen:

- (1) Ein türkischer Migrationshintergrund allein ist kein Prädiktor für stärkere kindliche Verhaltensprobleme im Lehrerurteil.
- (2) Hohe familiäre Belastung geht unabhängig vom Migrationshintergrund mit geringerer elterlicher Beteiligung im Lehrerurteil einher.
- (3) Von Lehrkräften wahrgenommene geringere elterliche Beteiligung ist verbunden mit negativeren Bewertungen des kindlichen Verhaltens.
- (4) Bisher gibt es keine eindeutigen Befunde zu einem direkten Zusammenhang zwischen hoher familiärer Belastung und von Lehrkräften wahrgenommenem kindlichen Problemverhalten, es lässt sich jedoch vermuten, dass Effekte hoher familiärer Belastung auf kindliches Problemverhalten durch geringe elterliche Beteiligung vermittelt werden (Mediation). Wir nehmen also an, dass Lehrkräfte solche Kinder als schwieriger beurteilen, deren Mütter stark belastet sind und sich daher wenig im Schulalltag engagieren.
- (5) Zusätzlich erwarten wir, dass gute deutsche Sprachfähigkeiten türkischstämmiger Mütter mit höherer elterlicher Beteiligung und so indirekt niedrigeren kindlichen Verhaltensproblemen im Lehrerurteil zusammen hängen.

Die angenommenen Zusammenhänge haben wir in einem Mediationsmodell (Abbildung 1) bildlich dargestellt.

**Abbildung 1:** Darstellung des indirekten Einflusses familiärer Belastung und deutscher Sprachfähigkeiten türkischstämmiger Mütter auf von Lehrkräften wahrgenommene Verhaltensprobleme deutscher und türkischstämmiger Kinder und Jugendlicher



## Methoden

### *Stichprobe und Durchführung*

Die hier untersuchte Stichprobe umfasst 202 Familien türkischer ( $n = 148$ ) und deutscher ( $n = 54$ ) Herkunft aus Nordrhein-Westfalen (siehe Tabelle 1). Informationen zum Migrationshintergrund wurden über Interviews erfasst. Als türkischstämmig wurden die Kinder

angesehen, wenn beide Elternteile oder die Großeltern in der Türkei geboren waren; als deutsch, wenn sie und ihre Eltern in Deutschland geboren waren und aus einem deutschsprachigen Elternhaus kamen. Familien anderer Herkunft wurden von der Untersuchung ausgeschlossen. Die teilnehmenden Schüler (119 Mädchen und 83 Jungen) waren zwischen 6 und 15 Jahre alt und besuchten entweder die erste oder vierte Klasse einer Grundschule oder die siebte Klasse einer weiterführenden Schule. Mit jeweils einer Ausnahme (Hauptschule) besuchten alle Siebtklässler eine Realschule, ein Gymnasium oder eine Gesamtschule.

Tabelle 1: Demografische und deskriptive Stichprobencharakteristika

|  | Deutsche Teilnehmer,<br>n=54 | Türkischstämmige<br>Teilnehmer, n=148 | t-Wert             | P     |
|--|------------------------------|---------------------------------------|--------------------|-------|
| <b>Geschlecht</b> (männlich)                       | 22 (41%)                     | 61 (41%)                              | 0.04 <sup>a</sup>  | .952  |
| <b>Alter des Kindes</b> (Monate)                   | 117 (32)                     | 119 (29)                              | 0.44               | .664  |
| <b>Besuchter Schultyp</b>                          |                              |                                       |                    |       |
| Grundschule Klasse 1                               | 23 (43%)                     | 53 (36%)                              |                    |       |
| Grundschule Klasse 4                               | 15 (28%)                     | 63 (43%)                              |                    |       |
| Sekundarstufe I Klasse 7                           | 16 (29%)                     | 32 (21%)                              |                    |       |
| <b>Mütterliche Bildung</b>                         |                              |                                       |                    |       |
| niedrig  | 1 (2%)                       | 77 (52%)                              | 42.02 <sup>a</sup> | <.001 |
| mittel/hoch  | 53 (98%)                     | 71 (48%)                              |                    |       |
| <b>Familiäre Belastung</b> (z-standardisiert)      | -0.23 (0.60)                 | 0.09 (0.78)                           | 3.05               | .003  |
| <b>Elterliche Beteiligung in der Schule</b>        | 4.45 (0.73)                  | 3.74 (0.94)                           | -5.63              | <.001 |
| <b>Mütterl. deutsche Sprachfähigkeiten</b> (n=143) | -                            | 2.86 (0.79)                           | -                  | -     |
| <b>SDQ Gesamtproblemwert</b>                       | 5.37 (6.16)                  | 7.24 (5.46)                           | 2.08               | .039  |
| Emotionale Probleme                                | 1.33 (1.75)                  | 1.49 (2.17)                           | 0.49               | .627  |
| Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme             | 1.70 (2.52)                  | 2.88 (2.65)                           | 2.82               | .005  |
| Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen              | 1.30 (2.13)                  | 1.50 (1.79)                           | 0.68               | .497  |
| Verhaltensauffälligkeiten                          | 1.04 (1.54)                  | 1.37 (1.82)                           | 1.30               | .197  |
| Prosoziales Verhalten                              | 7.69 (1.88)                  | 7.25 (2.19)                           | -1.29              | .197  |

Anmerkungen. Die dargestellten Werte entsprechen Mittelwerten (Standardabweichung) für kontinuierliche und Fallzahlen (%) für kategoriale Variablen. Die p-Werte basieren auf t-Tests oder  $\chi^2$ -Tests (beide zweiseitig).

<sup>a</sup>  $\chi^2$ -Wert.

Der Bildungsstand der Mütter wurde über den höchsten Bildungsabschluss erfasst, den sie in Deutschland oder der Türkei erworben hatten, und mit Hilfe der internationalen ISCED-Klassifizierung (International Standard Classification of Education, UNESCO 2006, 2012) in vergleichbare Gruppen eingeteilt. Da die teilnehmenden türkischstämmigen Mütter ein geringeres Bildungsniveau als die deutschen Mütter hatten und um die weiteren Analysen zu vereinfachen, teilten wir die Teilnehmerinnen in zwei Gruppen auf: kein Abschluss, Primar- oder maximal Hauptschulabschluss (bzw. maximal Orta Okul), im Folgenden als niedriger Abschluss bezeichnet, und mindestens Realschulabschluss (bzw. mindestens Lise), im Folgenden als mittlerer/hocher Abschluss bezeichnet (Jäkel et al. 2014; K. Kohl et al. 2014); türkischstämmige Mütter, die keine Angaben zum Abschluss gemacht hatten, wurden der Gruppe mit niedrigem Abschluss zugeordnet. Insgesamt besaßen 48% der türkischstämmigen und 98% der deutschen Mütter einen mittleren/hohen Abschluss.

Die Rekrutierung türkischstämmiger und deutscher Familien erfolgte über Flyer, Plakate und verschiedene Einrichtungen wie Schulen, Kindergärten, Moscheen und Jugendämter, die die Mütter über die Studie informierten. Die Datenerhebungen fanden entweder bei den Familien zu Hause oder in Räumen der Ruhr-Universität Bochum statt. Das Material lag den türkischstämmigen Müttern jeweils auf Deutsch und Türkisch vor. Außerdem wurden türkischstämmige Mütter mit eher geringen Deutschkenntnissen von deutsch-türkisch bilingualen Mitarbeiterinnen besucht. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und wurde mit einer finanziellen Aufwandsentschädigung (25€) belohnt (K. Kohl et al. 2014). Darüber hinaus erhielten auch die Lehrkräfte (Klassenlehrer(innen) an Grund- und weiterführenden Schulen) der teilnehmenden Kinder per Post einen Fragebogen. Die teilnehmenden Lehrkräfte waren zu 77% weiblich, 28-62 Jahre alt ( $M = 46$ ,  $SD = 10$ ) und verfügten über 1.5 bis 40 Jahre ( $M = 18$ ,  $SD = 10$ ) Lehrerfahrung.

### *Instrumente*

*Selbstauskunft der Mütter.* Als Maß für die tägliche Stressbelastung der Mütter wurde eine adaptierte Kurzversion der Hassles Scale (Kanner/Coyne/Schaefer/Lazarus 1981) mit 13 speziell ausgewählten Items (Cronbach's  $\alpha = .87$ ) verwendet. Eine aktuelle depressive Verstimmung wurde anhand von zehn ausgewählten Items der CES-D-Depressionsskala erfasst (Radloff 1977) ( $\alpha = .79$ ). Fragen zu Beziehungsproblemen mit dem Partner beantworteten die Mütter mit Hilfe des Paarbeziehungsfragebogens (Koot 1997) ( $\alpha = .60$ ), der zum Beispiel Konflikte der Eltern im Bereich Kindererziehung oder Kommunikation über Beziehungsprobleme erfragt. Da diese drei Instrumente hoch miteinander korrelierten, wurden sie zu einer Indexskala der familiären Belastung zusammengefasst, die sich bereits in einer Vorgängerstudie als Prädiktor für kindliche Verhaltensprobleme bewährt hatte (Jäkel et al. 2014) und eine gute interne Konsistenz aufwies ( $\alpha = .88$ ).

In einer Subgruppe von 143 türkischstämmigen Müttern wurden deren mündliche und schriftliche deutsche Sprachfähigkeiten (sprechen, verstehen, lesen, schreiben sowie verschiedene soziale Interaktionen auf Deutsch meistern) als Selbsteinschätzung über neun Fragen anhand einer vierstufigen Antwortskala (1 = überhaupt nicht, 4 = sehr gut) erhoben und zu einer Skala deutscher Sprachfähigkeiten ( $\alpha = .96$ ) zusammengefasst.

*Beurteilung durch deutsche Lehrkräfte.* Die elterliche Beteiligung in der Schule wurde von den Lehrkräften anhand einer fünfstufigen Skala (1 = überhaupt nicht, 5 = sehr stark) mit insgesamt fünf Items (adaptiert nach Sirin/Ryce/Mir 2009 sowie Arnold/Zeljo/Doctoroff/Ortiz 2008) eingeschätzt ( $\alpha = .88$ ) (K. Kohl et al. 2014).

Kindliche Verhaltensprobleme wurden mit dem *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ)* erfasst (R. Goodman 1997), den die Lehrkräfte beantworteten. Der SDQ ist ein kurzes, international bewährtes Screening-Instrument mit 25 Items, die vier Problembereiche und eine Stärke messen: Emotionale Probleme, Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen, Verhaltensauffälligkeiten und Prosoziales Verhalten. Die Bewertung der Items erfolgt dreistufig (0 = nicht zutreffend, 1 = teilweise zutreffend, 2 = eindeutig zutreffend). Die Rohwerte der vier Problemskalen wurden zu einem Gesamtproblemwert zusammengefasst. Die internen Konsistenzen der SDQ-Skalen betrugen in unserer Studie  $\alpha = .78$  für Emotionale Probleme,  $\alpha = .85$  für Hy-



peraktivität/Aufmerksamkeitsprobleme,  $\alpha = .74$  für Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen,  $\alpha = .72$  für Verhaltensauffälligkeiten,  $\alpha = .79$  für Prosoziales Verhalten und  $\alpha = .84$  für den Gesamtproblemwert.

### *Statistische Auswertung*

Alle Daten wurden mit SPSS 22 analysiert. Fehlende Werte lagen auf 4.68% der Datenpunkte vor und wurden durch multiple Imputation ersetzt. Deskriptive Analysen und Vergleiche zwischen türkischstämmigen und deutschen Teilnehmern wurden abhängig von den Skalierungs- und Verteilungseigenschaften der jeweiligen Variablen mit Student's *t*-Tests oder  $\chi^2$ -Tests durchgeführt. Zur Beantwortung unserer Hypothesen rechneten wir Mediationsanalysen mit dem SPSS-Tool PROCESS 2.11 (Hayes 2014). Alle berichteten Signifikanzwerte wurden zweiseitig getestet, für die indirekten Effekte werden Konfidenzintervalle berichtet, da PROCESS dazu keine Signifikanzwerte angibt.

### **Ergebnisse**

Die deskriptiven Ergebnisse in Tabelle 1 zeigen, dass türkischstämmige im Vergleich zu deutschen Müttern über erhöhte familiäre Belastung berichteten und ihre Beteiligung in der Schule von deutschen Lehrkräften als niedriger bewertet wurde. Wie erwartet zeigten sich auf den Subskalenskalen Emotionale Probleme, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen, Verhaltensauffälligkeiten und Prosoziales Verhalten des durch die Lehrkräfte ausgefüllten SDQ keine Mittelwertsunterschiede zwischen türkischstämmigen und deutschen Kindern und Jugendlichen. Entgegen unserer Annahmen unterschieden sich türkischstämmige und deutsche Kinder und Jugendliche jedoch im Lehrerurteil bezüglich der Subskala Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme und darüber vermittelt auch im Gesamtproblemwert. Auf beiden Skalen gaben die Lehrkräfte höhere Problemwerte für türkischstämmige Kinder und Jugendliche an.

Zur Überprüfung der Hypothesen 1 bis 4 rechneten wir ein Mediationsmodell (PROCESS Modell 4) mit dem SDQ-Gesamtproblemwert als abhängiger Variable, familiärer Belastung, Migrationshintergrund, kindlichem Geschlecht und Alter sowie mütterlicher Bildung als Prädiktoren und elterlicher Beteiligung als Mediator. Wie erwartet, zeigte die multiple Regression zur Vorhersage des SDQ-Gesamtproblemwerts (siehe Tabelle 2) keinen Effekt des türkischen Migrationshintergrunds, während ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen elterlicher Beteiligung in der Schule und dem von den Lehrkräften wahrgenommenen kindlichen Problemverhalten bestand. Um die Unabhängigkeit des gefundenen Haupteffekts vom Migrationshintergrund zu überprüfen, rechneten wir eine zusätzliche Regression unter Hinzunahme des Interaktionseffekts Migrationsstatus\_x\_Beteiligung. Es zeigte sich kein signifikanter Effekt. Für die Variable familiäre Belastung zeigte sich ein signifikanter indirekter Effekt über die elterliche Beteiligung ( $B = 0.25$ ,  $SE = .14$ , 95% CI [0.05, 0.60]). Der Effekt von familiärer Belastung auf elterliche Beteiligung betrug dabei  $B = -0.20$  ( $SE = .09$ ,  $p = .026$ ). Familiäre Belastung stand demnach indirekt

über niedrigere elterliche Beteiligung in der Schule mit einer stärkeren Wahrnehmung kindlicher Verhaltensprobleme durch die Lehrkräfte in Zusammenhang. Zusätzliche explorative Analysen ergaben, dass sich dieser Mediationseffekt vor allem für die Gruppe der Erstklässler ( $B = 0.52$ ,  $SE = .31$ , 95% CI [0.09, 1.34]), nicht aber für die der Viert- ( $B = 0.31$ ,  $SE = .30$ , 95% CI [- 0.10, 1.12]) und Siebtklässler zeigte ( $B = 0.07$ ,  $SE = .28$ , 95% CI [- 0.24, 1.10]). Interessanterweise unterschieden sich die Klassenstufen auch hinsichtlich der elterlichen Beteiligung ( $F(2,199) = 5.81$ ;  $p = .004$ ). Die Eltern der Erstklässler ( $M = 4.02$ ,  $SD = 0.87$ ) engagierten sich nach Wahrnehmung der Lehrkräfte stärker als die der Viert- ( $M = 3.83$ ,  $SD = 0.94$ ) und Siebtklässler ( $M = 3.67$ ,  $SD = 0.97$ )<sup>1</sup>. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobengröße (Erstklässler:  $n = 76$ ; Viertklässler:  $n = 78$ ; Siebtklässler:  $n = 48$ ) sollten diese Ergebnisse allerdings mit Vorsicht interpretiert werden.

**Tabelle 2:** Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage des durch die Lehrkraft bewerteten kindlichen Problemverhaltens ( $N = 202$ )

| <b>SDQ Gesamtproblemwert</b>         | <b><math>\beta</math></b> | <b><math>p</math></b> |
|--------------------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Migrationshintergrund (ja/nein)      | -.09                      | .897                  |
| Geschlecht (1=männlich, 2=weiblich)  | -.34                      | <.001                 |
| Alter des Kindes (Monate)            | .00                       | .987                  |
| Mütterliche Bildung                  | -.09                      | .235                  |
| Familiäre Belastung                  | .12                       | .084                  |
| Elterliche Beteiligung in der Schule | -.21                      | .005                  |
| <b><math>R^2</math></b>              | .23                       |                       |
| <b><math>F</math></b>                | 9.64                      | <.001                 |

**Tabelle 3:** Multiple Regressionsanalyse an einer Substichprobe türkischstämmiger Mütter ( $n = 143$ ) zur Vorhersage des durch die Lehrkraft bewerteten kindlichen Problemverhaltens

| <b>SDQ Gesamtproblemwert</b>         | <b><math>\beta</math></b> | <b><math>p</math></b> |
|--------------------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Geschlecht (1=männlich, 2=weiblich)  | -.31                      | <.001                 |
| Alter des Kindes (Monate)            | -.11                      | .153                  |
| Mütterliche Bildung                  | -.06                      | .495                  |
| Familiäre Belastung                  | .14                       | .079                  |
| Elterliche Beteiligung in der Schule | -.21                      | .016                  |
| Mütterl. deutsche Sprachfähigkeiten  | -.12                      | .200                  |
| <b><math>R^2</math></b>              | .26                       |                       |
| <b><math>F</math></b>                | 7.84                      | <.001                 |

Hypothese 5 überprüfen wir ebenfalls mit einem Mediationsmodell zur Vorhersage des SDQ-Gesamtproblemwerts innerhalb der Subgruppe türkischstämmiger Mütter, für die uns Informationen zu den deutschen Sprachfähigkeiten vorlagen ( $n = 143$ ). Tabelle 3 zeigt, dass – wie zuvor unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen – kein signifikanter direkter Effekt der familiären Belastung, jedoch ein hoch signifikanter Einfluss der elterlichen Beteiligung in der Schule auf das vom Lehrer wahrgenommene kindliche Problemverhalten be-

1 Tukey-HSD-Vergleiche: Erst- mit Viertklässlern:  $p = .031$ ; Erst- mit Siebtklässlern:  $p = .005$ ; Viert- mit Siebtklässlern:  $p = .615$

stand. Es zeigte sich kein signifikanter direkter Effekt der deutschen Sprachfähigkeiten, aber ein signifikanter indirekter Effekt über den Mediator elterliche Beteiligung ( $B = -0.57$ ,  $SE = .26$ ,  $p < .01$ ). Dies bedeutet, dass positive Effekte guter deutscher Sprachfähigkeiten türkischstämmiger Eltern auf die Wahrnehmung kindlicher Verhaltensprobleme vollständig über die daraus resultierende höhere elterliche Beteiligung in der Schule vermittelt wurden.

## Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte Prädiktoren für Verhaltensprobleme von türkischstämmigen und deutschen Kindern in der Schule. Wir befassten uns dabei mit familiärer Belastung und Sprachbarrieren von Migrantenfamilien als potentiellen Hindernissen für elterliche Beteiligung in der Schule, die wiederum mit dem Lehrerurteil über die Schüler in Zusammenhang stehen sollte.

Entsprechend unserer Forschungshypothesen zeigten sich in vier von fünf SDQ-Subskalen keine Unterschiede zwischen türkischstämmigen und deutschen Kindern. Lediglich in der Subskala Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme sowie im Gesamtproblemwert fanden wir auf Mittelwertsebene einen Effekt des kulturellen Hintergrunds, der jedoch unter Kontrolle weiterer Faktoren – insbesondere der familiären Belastung und der elterlichen Beteiligung in der Schule – keine Rolle mehr spielte. Insgesamt bestätigt die vorliegende Studie also, dass ein türkischer Migrationshintergrund an sich nicht mit höheren kindlichen Verhaltensproblemen im Lehrerurteil verbunden ist (Jäkel et al. 2014). Unabhängig vom Migrationshintergrund sagte eine geringere elterliche Beteiligung in der Schule stärkere kindliche Verhaltensprobleme vorher. Darüber hinaus ging eine stärkere Belastung mit geringerer elterlicher Beteiligung in der Schule einher. Die Effekte hoher familiärer Belastung auf kindliches Problemverhalten wurden also über geringere elterliche Beteiligung vermittelt. Außerdem fanden wir in einer Substichprobe türkischstämmiger Mütter, dass gute deutsche Sprachfähigkeiten zu höherer elterlicher Beteiligung und so indirekt zu einer positiveren Bewertung des kindlichen Verhaltens durch deutsche Lehrkräfte führten.

Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass die elterliche Beteiligung in der Schule eine Schlüsselrolle einnimmt. Neben direkten Effekten auf kindliche Verhaltensprobleme fungierte elterliche Beteiligung als Mediator der Effekte familiärer Belastung und – in der Subgruppe türkischstämmiger Mütter – deutscher Sprachkenntnisse (siehe Abbildung 1). Dieser Zusammenhang zwischen Belastung, Beteiligung und Verhaltensproblemen ist unabhängig vom Migrationshintergrund, obwohl türkischstämmige Eltern auf Mittelwertsebene durchschnittlich höher belastet sind (Jäkel/Leyendecker 2008; Jäkel et al. 2014) und sich weniger beteiligen als deutsche Eltern (Jäkel et al. 2014; K. Kohl et al. 2014).

Die Ergebnisse sind hoch relevant für den schulischen Alltag und potentielle Präventions- und Interventionsmaßnahmen: Eine Besonderheit des deutschen Schulsystems ist im Vergleich zu vielen anderen Ländern, dass der Unterricht häufig auf halbe Tage beschränkt ist und jede darüber hinaus stattfindende Förderung, wie die Betreuung der Hausaufgaben, den Eltern obliegt (Jäkel/Leyendecker 2009). Zusätzlich setzen deutsche Lehrkräfte als relativ selbstverständlich voraus, dass Eltern sich für die Schullaufbahn ihrer Kinder engagieren und zum Beispiel für Gespräche und Abendtermine zur Verfügung stehen. Wenn

Eltern aber in ihrem Alltag hohen psychosozialen Belastungen ausgesetzt sind, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie diesen Erwartungen nicht entsprechen können und sich überfordert fühlen. Um daraus resultierenden Konflikten und negativen Bewertungen kindlichen Verhaltens durch Lehrkräfte vorzubeugen, wäre es einerseits wünschenswert, dass deutsche Lehrkräfte eigene Erwartungen nicht als selbstverständlich voraussetzen, sondern diese klar an die Eltern kommunizieren und nach Möglichkeiten suchen, auch belastete Eltern zu kontaktieren und in den Schulalltag einzubinden. Andererseits wäre es wichtig, belasteten Familien Ressourcen oder Hilfsmöglichkeiten zu anbieten. Darunter fallen zum Beispiel Zugang zu bzw. Information über Beratungs- und Hilfestellen, Zugang zu (Eltern-) Netzwerken oder konkrete Hilfsangebote wie Hausaufgabenbetreuung oder Förder-/Freizeitangebote für die Kinder und Jugendlichen. Die vorliegende Studie spricht ebenfalls dafür, die jeweils spezifische Situation der betroffenen Personen zu beachten. Im Fall türkischstämmiger Mütter mit geringen Deutschkenntnissen scheinen unseren Ergebnissen zufolge zum Beispiel Sprachprobleme eine Barriere für elterliche Beteiligung zu sein. Hier könnten Maßnahmen von Seiten der Schulen oder Lehrkräfte (z.B. gezielte Kontaktaufnahme, Übersetzer an Elternsprechtagen), aber auch von gesellschaftspolitischer Seite (z.B. Sprachkurse, Integration im Alltag) greifen. Darüber hinaus legen die Ergebnisse unserer Studie die Vermutung nahe, dass Präventionsmaßnahmen möglicherweise auch je nach Alter bzw. Klassenstufe der Kinder unterschiedlich gestaltet sein sollten. Zum Beispiel fanden wir den negativen Zusammenhang von familiärer Belastung und elterlicher Beteiligung vor allem in der Gruppe der Erstklässler. Außerdem zeigten die Mütter der Viert- und Siebtklässler generell schon ein niedrigeres Maß an Beteiligung. Dies entspricht den Ergebnissen vieler anderer Studien, die ebenfalls eine Abnahme elterlicher Beteiligung mit zunehmendem Alter der Kinder gefunden haben (Catsambis 2001; Hill/Tyson 2009). Dahinter könnte die Annahme sowohl von Lehrkräften als auch von Eltern stehen, dass elterliche Beteiligung mit zunehmendem Alter der Kinder weniger wichtig ist und sich Schüler auch keine Beteiligung ihrer Eltern mehr wünschen (Eccles/Harold 1993; Hill/Tyson 2009). Diese Annahme scheint jedoch so nicht zu stimmen, denn Studien konnten zeigen, dass elterliche Beteiligung auch in höheren Klassenstufen noch von zentraler Bedeutung ist und sich lediglich die Form verändert (Catsambis 2001; Eccles/Harold 1993). Hier bietet sich ein potentieller Ansatzpunkt für Maßnahmen: Eltern und Lehrkräfte in weiterführenden Schulen könnten über die weiterhin zentrale Bedeutung elterlicher Beteiligung aufgeklärt und ihnen altersangemessene Formen von Beteiligung aufgezeigt werden. Allerdings sind die Ergebnisse zur Klassenstufe – wie bereits angemerkt – aufgrund der kleinen Stichprobe noch wenig belastbar und sollten erst einmal weiter untersucht werden.

Unsere Empfehlung ist, Forschungsaktivitäten stärker auf gegenseitige Effekte familiärer und institutioneller Kontexte auszurichten, um Bedingungsfaktoren langfristigen Entwicklungserfolgs besser zu verstehen und wirkungsvolle, einander ergänzende Präventionsmaßnahmen für Kinder aus belasteten Elternhäusern konzipieren zu können.

### *Einschränkungen*

Die hier dargestellten Daten wurden querschnittlich erhoben und lassen daher trotz unterschiedlicher Informationsquellen keine tatsächlichen kausalen Schlussfolgerungen zu. Aus diesem Grund muss in zukünftigen Studien nicht nur überprüft werden, inwieweit el-

terliches Engagement in der Schule durch Präventions- und Aufklärungsmaßnahmen positiv beeinflusst werden könnte, sondern auch, ob größeres schulisches Engagement von psychosozial belasteten Eltern tatsächlich zu einer positiveren Bewertung des kindlichen Verhaltens durch Lehrkräfte führen würde.

Darüber hinaus werden in der vorliegenden Studie zwar unterschiedliche Informationsquellen berücksichtigt, allerdings werden sowohl die elterliche Beteiligung als auch die kindlichen Verhaltensprobleme durch die Lehrkräfte beurteilt. Unterschiedliche Interpretationen der Zusammenhänge der beiden Variablen sind deshalb möglich: Zum einen kann es sein, dass geringe elterliche Beteiligung zu mehr Verhaltensproblemen der Kinder in der Schule führt, die dann von den Lehrkräften auch so wahrgenommen werden. Zum anderen wäre aber auch möglich, dass Lehrkräfte bei Kindern mit stärkeren Verhaltensproblemen größere Anforderungen an Eltern bezüglich ihrer Beteiligung stellen oder mehr Aufmerksamkeit auf die Beteiligung dieser Eltern legen und diese deshalb tendenziell negativer einschätzen.

### *Schlussfolgerung*

Die vorliegende Untersuchung befasste sich mit potentiellen Prädiktoren kindlicher Verhaltensprobleme in der Schule. Dabei erwies sich vor allem die elterliche Beteiligung als Schlüsselfaktor, der die Effekte von familiärer Belastung und deutschen Sprachkenntnissen türkischstämmiger Mütter vermittelte. Eine höhere Belastung sowie – spezifisch bei türkischstämmigen Müttern – geringere Deutschkenntnisse gingen mit geringerer elterlicher Beteiligung in der Schule einher, und diese wiederum stand in Zusammenhang mit den Bewertungen des kindlichen Verhaltens durch deutsche Lehrkräfte. Die vorliegende Studie bietet somit wichtige Anregungen und Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen, die dazu beitragen können, Kindern und Jugendlichen bessere Voraussetzungen für den schulischen Erfolg zu bieten.

### *Literatur*

- Arnold, D., Zeljo, A., Doctoroff, G. & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37, 1, S. 74-90.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A. & Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 4, S. 707-718. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00265.x.
- Bengi-Arslan, L., Verhulst, F. C., van der Ende, J. & Erol, N. (1997). Understanding childhood (problem) behaviors from a cultural perspective: comparison of problem behaviors and competencies in Turkish immigrant, Turkish and Dutch children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32, 8, S. 477-484.
- Bundesministerium des Inneren (2012). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Migrationsbericht 2010*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, S. 149-177.
- Costello, E. J., Egger, H. & Angold, A. (2005). 10-year research update review: The epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: I. Methods and public health burden. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 10, S. 972-986.

- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and Psychopathology*, 10, 3, S. 469-493. doi: 10.1017/s0954579498001709.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 3, S. 233-249.
- Downey, G. & Coyne, J. C. (1990). Children of depressed parents – An integrative review. *Psychological Bulletin*, 108, 1, S. 50-76. doi: 10.1037/0033-2909.108.1.50
- Dumont, H., Trautwein, U., Luedtke, O., Neumann, M., Niggli, A. & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 1, S. 55-69. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.09.004.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., ... & Duckworth, K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 6, S. 1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, S. 568-587.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81, 3, S. 988-1005.
- Erol, N., Simsek, Z., Oner, O. & Munir, K. (2005). Effects of internal displacement and resettlement on the mental health of Turkish children and adolescents. *European Psychiatry*, 20, 2, S. 152-157.
- Fan, W. H. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30, 1, S. 53-74. doi: 10.1080/01443410903353302.
- Fan, X. T. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1, S. 1-22. doi: 10.1023/a:1009048817385.
- Goodman, A., Joyce, R. & Smith, J. P. (2011). The long shadow cast by childhood physical and mental problems on adult life. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 15, S. 6032-6037. doi: 10.1073/pnas.1016970108.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, S. 581-586.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, S. 538-548. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.538.
- Hayes, A. F. (2014). PROCESS. <http://www.afhayes.com/introduction-to-mediation-moderation-and-conditional-process-analysis.html>.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, S. 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106, 2, S. 105-130.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63, 1, S. 37-52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049.
- Jaekel, J., Wolke, D. & Bartmann, P. (2013). Poor attention rather than hyperactivity/impulsivity predicts academic achievement in very preterm and fullterm adolescents. *Psychological Medicine*, 43, 1, S. 183-196. doi:10.1017/S0033291712001031.
- Janssen, M. M. M., Verhulst, F. C., Bengi-Arslan, L., Erol, N., Salter, C. J. & Crijnen, A. A. M. (2004). Comparison of self-reported emotional and behavioral problems in Turkish immigrant, Dutch and Turkish adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 2, S. 133-140. doi: 10.1007/s00127-004-0712-1.
- Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2008). Tägliche Stressfaktoren und Lebenszufriedenheit türkischstämmiger Mütter in Deutschland. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 1, S.12-21.
- Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2009). Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 1, S. 1-15.

- Jäkel, J., Leyendecker, B. & Agache, A. (2014). Family and individual factors associated with Turkish immigrant and German children's and adolescents' mental health. *Journal of Child and Family Studies*, 1-9. doi: 10.1007/s10826-014-9918-3.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1, S. 1-39.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 6, S. 501-523. doi: 10.1016/s0022-4405(00)00050-9.
- Kohl, K., Jäkel, J., Spiegler, O., Willard, J. A. & Leyendecker, B. (2014). Eltern und Schule – Wie beurteilen türkischstämmige und deutsche Mütter sowie deutsche Lehrkräfte elterliche Verantwortung und Beteiligung? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61, S. 69-111. doi: 10.2378/peu2013.art21d.
- Koot, H. M. (1997). *Handleiding bij de vragenlijst voor gezinsproblemen [Manual accompanying the Dutch family problems questionnaire]*. Rotterdam: Sophia Kinderziekenhuis/Erasmus Universiteit, Afdeling Kinder- en Jeugdpsychiatrie.
- Leyendecker, B. (2003). Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien. In: Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 381-431.
- Leyendecker, B. (2011). Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung zuständig? In: Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, S. 276-184.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 3, S. 307-329.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E. & McClowry, S. G. (2013). Parent involvement, emotional support, and behavior problems. An ecological approach. *Elementary School Journal*, 114, 2, S. 277-300. doi: 10.1086/673200.
- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 3, 4, S. 379-402. doi: 10.1016/s0022-4405(99)00023-0.
- Nielsen, S. S. & Krasnik, A. (2010). Poorer self-perceived health among migrants and ethnic minorities versus the majority population in Europe: A systematic review. *International Journal of Public Health*, 55, 5, S. 357-371. doi: 10.1007/s00038-010-0145-4.
- Oppedal, B. & Røysamb, E. (2004). Mental health, life stress and social support among young Norwegian adolescents with immigrant and host national background. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 2, S. 131-144.
- Oppedal, B., Røysamb, E. & Heyerdahl, S. (2005). Ethnic group, acculturation, and psychiatric problems in young immigrants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 6, S. 646-660. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00381.x.
- Pekrun, R. (1997). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: Vaskovics, L. A. & Lipinski, H. (Hrsg.), *Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 2*. Opladen: Leske + Budrich, S. 51-79.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N. & Juan, R. R. S. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 4, S. 269-292. doi: 10.1016/j.jsp.2010.03.002.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, S. 385-401.
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Gosch, A. & Wille, N. (2008). Mental health of children and adolescents in 12 European countries – Results from the European KIDSCREEN Study. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 15, 3, S. 154-163. doi: 10.1002/cpp.574.
- Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A. & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 4, S. 464-479. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.02.005.

- Sirin, S. R., Ryce, P. & Mir, M. (2009). How teachers' values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 4, S. 463-473. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.07.003.
- Sowa, H., Crijnen, A. A. M., Bengi-Arslan, L. & Verhulst, F. C. (2000). Factors associated with problem behaviors in Turkish immigrant children in the Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 4, S. 177-184. doi: 10.1007/s001270050201
- Stevens, G. & Vollebergh, W. A. M. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 3, S. 276-294. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01848.x.
- Stevens, G., Vollebergh, W. A. M., Pels, T. V. M. & Crijnen, A. A. M. (2005). Predicting externalizing problems in Moroccan immigrant adolescents in the Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40, 7, S571-579. doi: 10.1007/s00127-005-0926-x.
- UNESCO. (2006). *ISCED 1997. International Standard Classification of Education*. (2006 Re-edition).
- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. Montréal: UNESCO Institute for Statistics.
- van de Looij-Jansen, P. M., Jansen, W., de Wilde, E. J., Donker, M. C. H. & Verhulst, F. C. (2011). Discrepancies between parent-child reports of internalizing problems among preadolescent children: Relationships with gender, ethnic background, and future internalizing problems. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 3, S. 443-462. doi: 10.1177/0272431610366243
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen. Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, Beiheft 3, S. 37-64.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2009). Familie. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 235-260.
- Wong, S. W. & Hughes, J. N. (2006). Ethnicity and language contributions to dimensions of parent involvement. *School Psychology Review*, 35, 4, S. 645-662.
- Zwirs, B., Burger, H., Schulpen, T., Wiznitzer, M., Fedder, H. & Buitelaar, J. (2007). Prevalence of psychiatric disorders among children of different ethnic origin. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 4, S. 556-566. doi: 10.1007/s10802-007-9112-9
- Zwirs, B., Burger, H., Schulpen, T. W. J., Vermulst, A. A., HiraSing, R. A. & Buitelaar, J. K. (2011). Teacher ratings of children's behavior problems and functional impairment across gender and ethnicity: Construct equivalence of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 3, S. 466-481.

Eingereicht am/Submitted on: 06.11.2014

Angenommen am/Accepted on: 30.06.2015

Anschriften der Autorinnen/Addresses of the authors:

Katharina Kohl, Diplom-Psychologin (Korrespondenzautorin/Corresponding author)

Dr. Julia Jäkel

Prof. Dr. rer. nat. Birgit Leyendecker

Arbeitseinheit Entwicklungspsychologie

Fakultät für Psychologie

Ruhr-Universität Bochum

44780 Bochum

Deutschland/Germany

E-Mail: katharina.kohl@rub.de

julia.jaekel@rub.de

birgit.leyendecker@rub