SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

# Das Schulische Selbstkonzept von türkeistämmigen Neuntklässlern und von Neuntklässlern ohne Migrationshintergrund

Siegert, Manuel; Roth, Tobias

Postprint / Postprint
Zeitschriftenartikel / journal article

**Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:**
GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**
Siegert, M., & Roth, T. (2020). Das Schulische Selbstkonzept von türkeistämmigen Neuntklässlern und von Neuntklässlern ohne Migrationshintergrund. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *72*(4), 627-650. https://doi.org/10.1007/s11577-020-00718-8

**Nutzungsbedingungen:**
*Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.*
*Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.*

**Terms of use:**
*This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.*
*By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.*

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-92231-7

This version of the article has been accepted for publication,
after peer review (when applicable) in
**Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2020) 72:627–650**
and is subject to SpringerNature's AM terms of use,but is not the Version of Record and does not reflect post-acceptance improvements, or any corrections. The Version of Record is available online at: https://doi.org/10.1007/s11577-020-00718-8
Page numbers have been adjusted to the publisher's version, whereby this postprint is fully quotable.

# Das schulische Selbstkonzept von türkeistämmigen Neuntklässlern und von Neuntklässlern ohne Migrationshintergrund

**Manuel Siegert · Tobias Roth**

**Zusammenfassung** Schulische Selbstkonzepte, d.h. Einschätzungen einer Person bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten im schulischen Bereich, spielen in der pädagogischen Psychologie eine wichtige Rolle, in der soziologischen Bildungsforschung wurden sie dagegen bislang nur wenig beachtet. Da sie die schulischen Leistungen und bildungsbezogene Entscheidungen beeinflussen, kann die Berücksichtigung der Selbstkonzepte jedoch dazu beitragen, Bildungsungleichheiten besser zu verstehen. So deuten die häufig ambitionierten Bildungsentscheidungen türkeistämmiger Schüler* darauf hin, dass sie ihre Fähigkeiten trotz ihrer häufig eher schwachen Leistungen als ausreichend hoch einschätzen, um anspruchsvolle Bildungskarrieren erfolgreich zu durchlaufen. Tatsächlich können wir anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels zeigen, dass türkeistämmige Schüler in der neunten Klassenstufe ihre schulischen Fähigkeiten positiver einschätzen als vergleichbare Schüler ohne Migrationshintergrund, wobei dies am Gymnasium besonders deutlich ausfällt. Entgegen geäußerter Vermutungen gehen die optimistischen Selbsteinschätzungen dabei nicht primär auf die ambitionierten Bildungsziele der türkeistämmigen Eltern zurück.

**Schlüsselwörter** Türkeistämmige Schüler · Sekundarschule · Deutsches Bildungssystem · Elterliche Bildungsaspirationen · Ethnische Ungleichheiten ·Bildungsungleichheit

---

*Schüler steht stellvertretend für Schülerinnen und Schüler.

---

M. Siegert
Forschungsfeld II „Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt", Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge
Frankenstr. 210, 90461 Nürnberg, Deutschland
E-Mail: Manuel.Siegert@bamf.bund.de
T. Roth
GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften
B2, 4, 68159 Mannheim, Deutschland
E-Mail: Tobias.Roth@gesis.org

**The Academic Self-Concept of Ninth Graders with a Turkish Background and Ninth Graders Without a Migration Background**

**Abstract** Academic self-concepts, i.e., a person's assessments of his or her own abilities at school, play an important role in educational psychology but have so far received little attention in sociological educational research. However, because they influence school performance and educational decisions, the consideration of self-concepts can contribute to a better understanding of educational inequalities. The ambitious educational choices of students with a Turkish migration background indicate that, despite their often rather poor performance, they consider their abilities to be sufficiently high to successfully complete demanding educational careers. In fact, based on data from the National Educational Panel Study, we can show that ninth-graders with a Turkish background assess their academic abilities more positively than comparable pupils without a migration background. This is particularly the case among students attending a Gymnasium. Contrary to theoretical assumptions, the ambitious educational aspirations of parents of Turkish origin contribute only a small part in explaining these differences.

**Keywords** Pupils with Turkish background · Secondary school · German education system · Parental educational aspirations · Ethnic inequalities · Educational inequality

## 1 Einleitung

Türkeistämmige Schüler in Deutschland haben häufig ambitioniertere Bildungsziele und wählen an den Übergängen im Bildungssystem auch häufiger anspruchsvollere Bildungswege als vergleichbare Schüler ohne Migrationshintergrund (Dollmann 2017; Kristen et al. 2008; Kristen und Dollmann 2010; Tjaden 2017; Tjaden und Hunkler 2017). Für die ambitionierten Bildungsziele der türkeistämmigen Schüler und ihrer Eltern scheint insbesondere der ausgeprägte Wunsch nach sozialem Aufstieg relevant zu sein (Salikutluk 2016). Dies erklärt jedoch nicht, warum die anspruchsvollen und prestigeträchtigen Bildungswege tatsächlich auch gewählt wer-den. Denn vor dem Hintergrund von Wert-Erwartungs-Theorien (Eccles et al. 1983; Esser 1999, S. 247ff.) hängt die Wahrscheinlichkeit, eine bestimmte Alternative zu wählen, nicht nur von den erwarteten Erträgen abzüglich der erwarteten Kosten, sondern auch von der erwarteten Wahrscheinlichkeit ab, dass sich die Erträge tatsächlich realisieren lassen. Die Erwartungen, die hohen Bildungsabschlüsse tatsächlich zu erreichen (realistische Bildungsaspirationen) und die ambitionierten Bildungsentscheidungen lassen darauf schließen, dass die türkeistämmigen Schüler auch ihre Erfolgswahrscheinlichkeiten als hoch einschätzen. Ob dies tatsächlich so ist und wie die türkeistämmigen Schüler solche hohen Erfolgserwartungen heraus-bilden und aufrechterhalten, obwohl ihre schulischen Leistungen eher schlecht sind, ist wenig bekannt.

Für die subjektive Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit einer Bildungs-alternative spielt das schulische Selbstkonzept, d.h. die Einschätzung einer Person

bezüglich ihrer eigenen schulischen Fähigkeiten, eine wichtige Rolle. Während das schulische Selbstkonzept in der pädagogischen Psychologie ein zentrales theoretisches Konstrukt darstellt, wurde es in der soziologischen Bildungsforschung bislang nur wenig beachtet. Dabei zeigt die bisherige empirische Forschung zum schulischen Selbstkonzept, dass die Einschätzung der eigenen schulischen Kompetenzen sich auf die schulischen Leistungen und die Wahl von leistungsbezogenen Kursen auswirkt (Green et al. 2012; Khalaila 2015; Marsh und Craven 2006; Marsh und Martin 2011; Susperreguy et al. 2018).

Die wenigen bisherigen Untersuchungen zum schulischen Selbstkonzept von türkeistämmigen Schülern deuten darauf hin, dass es ihnen zumindest in der Grund-schule gelingt, ein optimistisches Selbstkonzept herauszubilden, das zum Teil die Selbstkonzepte ihrer Mitschüler ohne Migrationshintergrund übertrifft (Billmann-Mahecha und Tiedemann 2006; Ehm et al. 2011; Faber und Billmann-Mahecha 2012; Herwarts-Emden und Küffner 2006). Wie ihnen dies gelingt und ob sich dieses Phänomen auch noch in der Sekundarstufe zeigt, ist jedoch noch offen. Eine Vermutung ist, dass die positiven Selbstkonzepte der Schüler zum Teil durch die ambitionierten Bildungsziele der Eltern hervorgerufen werden (Ehm et al. 2011, S. 44). Diese könnten auch dazu beitragen, dass die türkeistämmigen Schüler ihre vergleichsweise hohen selbst eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeiten aufrecht-erhalten, obwohl sie im schulischen Umfeld relativ häufig eher negative Leistungs-rückmeldungen erhalten: Der positive Einfluss der Erwartungen der Eltern wirkt dem eher negativen Einfluss der Rückmeldungen aus dem schulischen Umfeld entgegen.

Insgesamt liegen nur wenige Erkenntnisse dazu vor, wie türkeistämmige Schüler ihre schulischen Fähigkeiten einschätzen, obwohl das schulische Selbstkonzept bei ihren ambitionierten Bildungsentscheidungen eine wichtige Rolle spielen und den Bildungserfolg allgemein beeinflussen kann. Daher wird im Folgenden anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) (Blossfeld et al. 2011) untersucht, über welches schulbezogene Selbstkonzept türkeistämmige Neuntklässler verfügen, inwiefern sich dieses in den unterschiedlichen Sekundarschulformen von dem der einheimischen Mitschüler unterscheidet und welche Rolle die elterlichen Bildungsaspirationen dabei spielen. Der Beitrag erweitert somit die bisher eher schwache Befundlage zu selbstbezogenen Kognitionen türkeistämmiger Schüler in Deutschland und ermöglicht ein erweitertes Verständnis ihrer ambitionierten Bildungsentscheidungen.

Hierzu wird im folgenden zweiten Abschnitt zunächst dargelegt, was unter dem schulischen Selbstkonzept zu verstehen ist, wie es entsteht und welche Rolle es für den Bildungserfolg spielt. Daran anschließend wird ein Überblick über die Forschung zu schulischen Selbstkonzepten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegeben, bevor im dritten Abschnitt die forschungsleitenden Hypothesen abgeleitet werden. Im vierten Abschnitt werden die verwendeten Daten und die vorgenommenen Operationalisierungen erläutert und im fünften Abschnitt die Ergebnisse präsentiert. Der Aufsatz schließt mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse (Abschn. 6).

## 2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

Im Folgenden wird zunächst allgemein auf das schulische Selbstkonzept eingegangen, bevor gezielt die Situation bei Schülern mit Migrationshintergrund in den Blick genommen wird. Vor diesem Hintergrund wird anschließend die Zielsetzung dieses Beitrags herausgearbeitet.

### 2.1 Das schulische Selbstkonzept

Als schulische Selbstkonzepte werden Einschätzungen einer Person bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten in schulischen Leistungsdomänen bezeichnet (Streblow 2004, S. 40, für einen Überblick: Möller und Trautwein 2009). Hinsichtlich der Konzeptualisierungen der Selbstbildnisse lässt sich zunächst zwischen affektiven und deklarativen Ansätzen unterscheiden (Helmke 1992, S. 19f.). Bei den deklarativen Konzeptualisierungen wird davon ausgegangen, dass es sich beim Selbstkonzept „um Ergebnisse informationsverarbeitender Prozesse handelt, die im Langzeitgedächtnis repräsentiert sind" (Helmke 1992, S. 20), das Selbstkonzept also selbstbezogenes Wissen widerspiegelt. Demgegenüber beinhalten affektive Konzeptualisierungen, wie beispielsweise das Selbstwertgefühl, vor allem emotionale Aspekte. Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus auf deklarativen Konzeptualisierungen.

Nach dem Bezugsrahmenmodell (Internal/External Frame of Reference Mo-del – I/E-Model) nach Marsh (1986; zusammenfassend Marsh und Craven 2006, S. 139ff.) nehmen Personen bei der Herausbildung ihres Selbstkonzepts zum einen intraindividuelle Vergleiche vor („internal frame of reference"). Dabei werden z.B. die Leistungen in einem Bereich mit denen in einem anderen verglichen. Wird dabei eine Leistungsdiskrepanz zwischen den Bereichen festgestellt, so wird das Selbst-konzept im stärkeren Bereich auf- und das Konzept im schwächeren abgewertet. Den „external frame of reference" bilden externe Signale wie Schulnoten, Leistungs-rückmeldungen von signifikanten Anderen – insbesondere Eltern und Lehrpersonen – und soziale Vergleiche – insbesondere Vergleiche der eigenen Leistungen mit denen der Mitschüler.

Im Hinblick auf den Einfluss von Leistungsrückmeldungen durch signifikante Andere auf die Selbstkonzeptgenese kommt den Eltern eine besondere Rolle zu (Buff et al. 2011; Eccles 2007; Eccles und Wigfield 2002; Fan und Chen 2001; Gniewosz 2010). Als Interpreters of Reality (Frome und Eccles 1998; Jacobs und Eccles 1992) scheinen die Eltern zunächst sogar von größerer Bedeutung für die Herausbildung des Selbstkonzepts der Kinder zu sein als die Rückmeldungen der Lehrpersonen, wobei sich dieses Verhältnis im Verlauf der Schulzeit aber umzukehren scheint (Spinath 2004). Die zentrale Rolle der Eltern für die Herausbildung bildungsförderlicher Einstellungen und eine erfolgreiche Schulkarriere ihrer Kinder wurde auch bereits im bildungssoziologisch viel beachteten Wisconsin-Modell (Se-well et al. 1969, 1970) und in den klassischen Arbeiten von Bourdieu (1977) und Coleman (1988) hervorgehoben.

Empirisch zeigt sich, dass sich die elterlichen Aspirationen und Erwartungen nicht nur auf das Selbstkonzept, die Aspirationen und Erwartungen der Kinder, sondern auch auf deren Leistungen auswirken, selbst dann noch, wenn in Längsschnittana-

lysen die vorangegangenen schulischen Leistungen der Kinder kontrolliert wurden (z.B. Fan und Chen 2001; Gniewosz 2010; Roth 2017; Zhang et al. 2011). Es wird angenommen, dass die Kinder die Reaktionen der Eltern auf ihre schulischen Leistungen, die sowohl aus expliziten verbalen Rückmeldungen als auch bestimmten Handlungen, wie die Organisation von Nachhilfe oder die Kontrolle von Hausauf-gaben, bestehen können, wahrnehmen und diese Informationen bei der Einschätzung ihrer Kompetenzen heranziehen (für einen Überblick siehe Gniewosz 2010, S. 134).

Bezüglich der Rolle sozialer Vergleiche für die Selbstevaluation steht die Selbstkonzeptforschung in der Tradition der Theorie sozialer Vergleiche (Festinger 1954), wonach Menschen sich bei der Bewertung ihrer eigenen Meinungen und insbesondere Fähigkeiten an anderen orientieren. Soziale Vergleiche sind für die Selbstverortung des Einzelnen im sozialen Gefüge relevant, da häufig objektive, natürliche Standards darüber fehlen, was richtig, angemessen oder normal ist (z.B. hängen laut der „relative income hypothesis“ (Duesenberry 1949) auch Konsumstandards von der relativen Position in der Einkommensverteilung ab). Im symbolischen Interaktionismus wurde wiederum darauf hingewiesen, dass nicht nur Einzelne, sondern auch soziale Gruppen und die in ihnen geltenden Normen für die Herausbildung des Selbstkonzeptes relevant sind (Mead 1934).

Hinsichtlich des Einflusses sozialer Vergleiche auf die Herausbildung des Fähigkeitenselbstkonzepts lassen sich zwei Effekte unterscheiden: den so genannten Big-Fish-Little-Pond- (BFLP) oder auch Fischteicheffekt (Marsh 1987) und den so genannten Reflected-Glory- oder auch Assimilations-Effekt (vgl. Marsh et al. 2000). Kern des Fischteicheffekts ist, dass sich Schüler bei der Evaluation ihrer eigenen Fertigkeiten auch mit ihren Mitschülern vergleichen, wobei sich Vergleiche mit leistungsstärkeren (leistungsschwächeren) Schülern negativ (positiv) auf das Selbst-konzept auswirken. Dies führt dazu, dass beispielsweise Leistungsgruppierungen, wie das Aufteilen auf unterschiedliche Schulformen, für das schulische Selbstkonzept leistungsstarker Schüler abträglich, für das Selbstkonzept leistungsschwacher Schüler dagegen zuträglich sind: Für erstere fallen selbstkonzeptsteigernde Abwärts-vergleiche weg, für letztere dagegen selbstkonzeptmindernde Aufwärtsvergleiche (Schwarzer et al. 1982).

Der Reflected-Glory-Effekt tritt auf, wenn Schüler Vergleiche über Gruppengrenzen hinweg vornehmen und sich das Wissen, zu einer leistungsstarken/ leistungsschwachen Gruppe zu gehören, dann positiv/negativ auf das Selbstkonzept auswirkt, sie also ihre Selbstverortung vornehmen, indem sie sich an einem Referenzpunkt anpassen und nicht wie beim Fischteicheffekt davon abgrenzen (Marsh et al. 2000). Dies setzt jedoch voraus, dass die Gruppierungskriterien jeweils bekannt sind, d.h. die Schüler müssen z.B. wissen, dass die Aufteilung auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe auf Basis der schulischen Leistungsfähigkeit vorgenommen wird und Schüler an Hauptschulen im Mittel weniger leistungsfähig sind als Schüler an Gymnasien. Da der Reflected-Glory- und der Fischteicheffekt gegenläufig wirken, hängt der Gesamteffekt von der jeweiligen Stärke der beiden Effekte ab.

Empirisch zeigt sich, dass Individuen für Vergleiche in der Regel den möglichst nächstgelegenen Referenzrahmen heranziehen – „local dominance effect“ (Liem et al. 2013; Zell und Alicke 2010) –, was bei Schülern üblicherweise der Klassen-

kontext ist, und der Fischteicheffekt den Reflected-Glory-Effekt dominiert (Marsh et al. 2000). Auch wenn hinsichtlich des Einflusses sozialer Vergleiche auf die Her-ausbildung des Fähigkeitenselbstkonzepts Vergleiche mit anderen Schülern im Vordergrund stehen, ist es theoretisch denkbar, dass unter bestimmten Umständen, z.B. wenn das schulbezogene und das außerschulische Teilnetzwerk deutlich auseinanderfallen, zusätzlich auch Vergleiche mit außerschulischen Personen oder Gruppen (z.B. Verwandte, ethnische Gemeinschaft) vorgenommen werden.

Für die Bildungsforschung sind schulische Selbstkonzepte interessant, da sie „über motivationale Variablen vermittelt, schulische Lern- und Leistungsprozesse beeinflussen" (Shajek et al. 2006, S. 127). Das heißt mit dem allgemeinen bildungs-bezogenen Selbstkonzept nimmt das Interesse an bildungsbezogenen Fragestellungen und damit auch die Motivation und Bereitschaft zu, Zeit, Aufmerksamkeit und Arbeit in schulspezifische Belange zu investieren (für eine Diskussion des Zusammenhangs von subjektiver Kompetenz und Leistungsmotivation siehe z.B. Helmke 1992, S. 26ff.). Tatsächlich konnte anhand von Längsschnittdaten empirisch gezeigt werden, dass sich das Selbstkonzept auf die Leistungen auswirkt, wobei der Zusammenhang bedeutsam über motivationale Aspekte wie Anstrengungsbereitschaft oder Leistungsangst vermittelt wird (Green et al. 2012; Khalaila 2015; Marsh und Craven 2006, S. 147ff.; Marsh und Martin 2011; Susperreguy et al. 2018).

Der Einfluss des Selbstkonzeptes auf bildungsbezogene Entscheidungen lässt sich auch anhand von Wert-Erwartungs-Theorien begründen (vgl. Eccles et al. 1983; Eccles und Wigfield 2002; Eccles 2007; Esser 1999, S. 247ff., 2006, S. 73ff.). Demnach hängt die Wahrscheinlichkeit, eine bestimmte Alternative – z.B. eine be-stimmte Bildungsinstitution oder eine schulbezogene Aktivität, wie das Erledigen von Hausaufgaben oder das Lernen für eine Prüfung – zu wählen, von den erwarteten Erträgen (B) und den erwarteten Kosten (C) der Alternative sowie von der erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit (*p*) ab. Der subjektive Gesamtnutzen (U) einer Alternative lässt sich somit vereinfacht durch die Formel U= pB-C formalisieren. Dabei wird deutlich, dass der Einschätzung, die Erträge auch realisieren zu können, eine zentrale Rolle zukommt. Denn aufgrund der multiplikativen Verknüpfung der Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeiten ist auch bei einem hohen erwarteten Ertrag die Wahrscheinlichkeit, dass eine Alternative gewählt wird, eher gering, wenn davon ausgegangen wird, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit der Alternative sehr gering ist. Die eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit sollte wiederum vom Selbstkonzept abhängen: Wer sich für einen schlechten Schüler hält, wird eher wenig motiviert sein, Zeit und Arbeit in schulspezifische Belange zu investieren. Zudem sollte die Wahrscheinlichkeit, eine anspruchsvolle Bildungslaufbahn erfolgreich abzuschließen, als niedrig eingestuft und eher eine weniger anspruchsvolle Laufbahn gewählt werden, deren Nutzen zwar als geringer, dafür aber als realisierbar bewertet wird.

Zu beachten ist, dass der Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung reziprok ist (Marsh und Martin 2011). Aufgrund der Reziprozität können sich Selbst-konzept und Leistungen gegenseitig verstärken, was im ungünstigsten Fall zu einer Abwärtsspirale führen kann, wenn ein geringes Selbstkonzept zu geringen Investitionen führt, sich dies dann in schwachen Leistungen niederschlägt, was schließlich den Eindruck einer geringen Begabung weiter verfestigt.

## 2.2 Das schulische Selbstkonzept von Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland

Im Durchschnitt gehören Schüler mit Migrationshintergrund zu den weniger erfolgreichen Gruppen im Bildungssystem (Diehl et al. 2016). Dies sollte sich negativ auf ihr schulisches Selbstkonzept auswirken. Bisherige empirische Befunde deuten jedoch darauf hin, dass Schüler mit Migrationshintergrund (unter Kontrolle der Kompetenzen) ihre schulischen Fertigkeiten zumindest in der Grundschule positiver einschätzen als Schüler ohne Migrationshintergrund (Ehm et al. 2011; Herwarts-Emden und Küffner 2006), wobei eine Angleichung der Selbstkonzepte aber möglicherweise im Laufe der dritten und insbesondere vierten Klasse stattfindet (Faber und Billmann-Mahecha 2012). Diese Angleichung könnte zum Teil auf die Signal-wirkung der Übergangsempfehlungen zurückzuführen sein: So sinken nach Erhalt der Übergangsempfehlungen die Fähigkeitsselbstkonzepte bei den Schülern mit Migrationshintergrund sehr deutlich, sodass am Ende des vierten Schuljahres kaum noch Unterschiede zwischen Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund bestehen (Billmann-Mahecha und Tiedemann 2006). Für türkischsprachige Schüler zeigt sich hingegen, dass sie ihre Fähigkeiten sowohl vor als auch nach Erhalt der Übergangsempfehlung deutlich überschätzen (Billmann-Mahecha und Tiedemann 2006).

Hinsichtlich ethnischer Unterschiede im schulischen Selbstkonzept in der Sekundarstufe ist für Deutschland bislang kaum etwas bekannt. Eine Ausnahme bildet die auf Daten der ersten PISA-Erhebung aus dem Jahr 2000 basierende Studie von Shajek et al. (2006), in der sich zeigt, dass an Hauptschulen auch noch in der neunten Klassenstufe Unterschiede im domänenspezifischen Selbstkonzept zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bestehen, die sich jedoch erklären lassen: Schüler mit nichtdeutscher Familiensprache haben ein geringeres verbales, dafür aber ein höheres mathematisches Selbstkonzept als Hauptschüler, deren Familiensprache Deutsch ist. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit dem sogenannten Bezugsrahmenmodell von Marsh (1986): Da nicht nur soziale, sondern auch dimensionale Vergleiche vorgenommen werden, erscheinen den Jugendlichen mit nichtdeutscher Familiensprache ihre mathematischen Kompetenzen im Vergleich zu den verbalen Kompetenzen deutlich höher, weshalb sie ihre verbalen Kompetenzen ab- und ihre mathematischen Kompetenzen aufwerten (Shajek et al. 2006, S. 141).

Als mögliche Ursachen für die überraschend hohen Fähigkeitenselbstkonzepte von Grundschülern mit Migrationshintergrund wird in den bisherigen Untersuchungen unter anderem angeführt, dass Fördermaßnahmen aus dem Bereich der interkulturellen Bildung möglicherweise zu einem solch positiven Selbstbild führen können (Helmke et al. 2002, S. 148). Weiterhin wird als mögliche Ursache diskutiert, dass ausländische Kinder viel Wert darauf legen, cool zu wirken, und entsprechend ungünstige Leistungsrückmeldungen eher ignorieren (Billmann-Mahecha und Tiede-mann 2006, S. 205), auch um ihr Selbstvertrauen zu schützen (Roebers et al. 1998, S. 729). Zudem wird angenommen, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund vor allem mit den eigenen Familienangehörigen vergleichen, die häufig über ein geringes Bildungsniveau verfügen (Billmann-Mahecha und Tiedemann 2006, S. 204).

Vor dem Hintergrund der zentralen Bedeutung von Eltern für die bildungsbezogenen Einstellungen und die schulische Entwicklung ihrer Kinder sowie des empirisch nachgewiesenen deutlichen Zusammenhangs zwischen elterlichen Aspirationen und dem Selbstkonzept ihrer Kinder, ist unseres Erachtens eine von Ehm et al. (2011, S. 44) aufgestellte, jedoch empirisch bislang nicht geprüfte Vermutung naheliegender. Hiernach sollten insbesondere die häufig ambitionierten Bildungsziele der Eltern – die häufig mit dem Ziel migriert sind, sozial aufzusteigen und dieses Ziel auch an ihre Kinder weitergeben, insbesondere auch dann, wenn ihnen der Aufstieg selbst nicht gelungen ist (Relikowski et al. 2012) – ursächlich für die unerwartet hohen Selbstkonzepte von Kindern mit Migrationshintergrund sein. Dies sollte vor allem auf die türkeistämmigen Schüler zutreffen, bei denen sowohl auffällig hohe Bildungsaspirationen als auch auffällig hohe schulische Selbstkonzepte beobachtet werden und deren Eltern hohe Erwartungen an den Bildungserfolg ihrer Kinder haben (Ehm et al. 2011; Roth et al. 2010; Salikutluk 2016).

Zusammenfassend gilt noch immer die Feststellung von Shajek et al. (2006, S. 130), wonach sich die Befundlage zu selbstbezogenen Kognitionen von Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland nur schwer interpretieren lässt, da hierzu kaum Untersuchungen vorliegen. So zeichnen sich die Untersuchungen zur Grundschule durch eher kleine und/oder regional begrenzte Stichproben aus, die eine Verallgemeinerung der Ergebnisse erschweren, und für die Sekundarstufe existiert bislang lediglich die auf Hauptschüler begrenzte Studie von Shajek et al. (2006) zum domänenspezifischen Selbstkonzept. Hinzu kommt, dass bisher nur wenige Ansätze zur Erklärung des vergleichsweise hohen Selbstkonzepts der Schüler mit Migrationshintergrund vorliegen und diese nicht empirisch geprüft wurden.

Da schulbezogene Selbstkonzepte sich auf motivationale Aspekte wie Anstrengungsbereitschaft oder Leistungsangst auswirken, was sich dann wiederum in konkreten Leistungen oder Bildungsentscheidungen, wie der Wahl von leistungsbezogenen Kursen niederschlägt (Green et al. 2012; Khalaila 2015; Marsh und Craven 2006, S. 147ff.; Marsh und Martin 2011; Susperreguy et al. 2018), sie aber trotz ihres Potenzials bei der Auseinandersetzung mit Bildungsentscheidungen und der Erklärung von ethnischen oder sozialen Ungleichheiten in der soziologischen Bildungsforschung bislang nur wenig Beachtung erfahren haben, wird in diesem Beitrag das schulische Selbstkonzept türkeistämmiger Neuntklässler in Deutschland in den Blick genommen. Konkret wird geprüft, ob das Selbstkonzept der türkeistämmigen Schüler tatsächlich so hoch ist, wie es die hohen Bildungserwartungen (Salikutluk 2016), die ambitionierten Bildungsentscheidungen (Dollmann 2017; Kristen et al. 2008; Kristen und Dollmann 2010; Salikutluk 2016; Tjaden 2017; Tjaden und Hunkler 2017) und die vereinzelten, auf die Grundschule bezogenen Ergebnisse (Billmann-Mahecha und Tiedemann 2006; Ehm et al. 2011; Faber und Billmann-Mahecha 2012; Herwarts-Emden und Küffner 2006) nahelegen. Darüber hinaus wird geprüft, ob die Vermutung zutrifft, dass die positiven Selbstkonzepte der Schüler zum Teil durch die ambitionierten Bildungsziele der Eltern hervorgerufen werden (Ehm et al. 2011, S. 44).

Somit leistet der vorliegende Beitrag dreierlei: Er erweitert die bisher eher schwache Befundlage zu selbstbezogenen Kognitionen türkeistämmiger Schüler in Deutschland, liefert neue Hinweise auf mögliche Gründe für ihre ambitionierten

Bildungsentscheidungen und gibt somit auch einen Eindruck davon, welchen Nutzen die Auseinandersetzung mit schulischen Selbstkonzepten für die soziologische Bildungsforschung haben kann.

## 3 Annahmen

Die vergleichsweise hohen realistischen Bildungsaspirationen türkeistämmiger Schüler (Salikutluk 2016) und die Beobachtung, wonach sie häufiger anspruchsvolle Bildungslaufbahnen wählen als vergleichbare Schüler ohne Migrationshintergrund, legen den Schluss nahe, dass auch das schulische Selbstkonzept türkeistämmiger Schüler höher ist als das Selbstkonzept vergleichbarer Schüler ohne Migrationshintergrund.

Da die bisherige Forschung gezeigt hat, dass türkeistämmige Eltern vergleichs-weise häufig ambitionierte Bildungsziele verfolgen (Roth et al. 2010; Salikutluk 2016) und die Rückmeldungen der Eltern, die hier als Interpreters of Reality (Frome und Eccles 1998; Jacobs und Eccles 1992) fungieren, großen Einfluss auf das schulische Selbstkonzept ihrer Kinder haben (z.B. Buff et al. 2011; Gniewosz 2010; Spinath 2004), gehen wir, im Einklang mit der Argumentation von Ehm et al. (2011. S. 44), davon aus, dass die ambitionierten Bildungsziele ihrer Eltern ein wichtiger Grund für die hohen schulischen Selbstkonzepte der türkeistämmigen Schüler sind.

Zu berücksichtigen ist aber, dass, im Unterschied zur Grundschule, die Schüler am Ende der Sekundarstufe I unterschiedliche Schulformen besuchen. Dabei gehen wir davon aus, dass türkeistämmige Schüler in der hier betrachteten neunten Klassenstufe besser als noch in der Grundschule mit der Struktur des deutschen Bildungssystems und dem System der Schulnoten vertraut sind. Vor diesem Hintergrund sollten sich insbesondere türkeistämmige Schüler an Hauptschulen ihrer vergleichsweise schlechten Stellung im deutschen Bildungssystem bewusst sein, was sich negativ auf ihr schulisches Selbstkonzept auswirken sollte. Demgegenüber sollten türkeistämmige Schüler an Gymnasien sich bisher seltener als türkeistämmige Schüler an Hauptschulen damit auseinandergesetzt haben müssen, dass zwischen der besuchten Schulform und dem ursprünglich angestrebten Bildungsabschluss ei-ne Diskrepanz besteht. Dadurch sollte es ihnen leichter fallen, ihr optimistisches Selbstkonzept aufrechtzuhalten. Hinzu kommt, dass am Ende der Sekundarstufe I vergleichsweise wenige türkeistämmige Schüler ein Gymnasium besuchen (Roth und Siegert 2013; Siegert und Olszenka 2016), was denjenigen, denen dies gelingt, eine herausragende Stellung verleiht. Wenn türkeistämmige Schüler, die ein Gymnasium besuchen, sich ihrer herausragenden Stellung bewusst sind, sollte dies dazu führen, dass bei ihnen der beschriebene Reflected-Glory-Effekt (Marsh et al. 2000) zum Tragen kommt.

Eine besondere Situation ergibt sich bei den Gesamtschulen und den Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Hierbei handelt es sich um eine sehr heterogene Kategorie, die z.B. integrierte Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Regional- oder Stadtteilschulen umfasst, bei denen nur Haupt- und Realschulen zusammengeführt wurden, oder kooperative Gesamtschulen, bei denen die drei Schulformen zwar unter einem Dach geführt werden, es aber dennoch zu einer Trennung der Schüler

der unterschiedlichen Bildungswege kommt. Da unsere Daten es nicht erlauben, für alle Schüler die konkrete Organisationsform zu bestimmen und die Fallzahlen an den einzelnen Schulformen getrennte Analysen nicht zulassen, ist es vor dem Hintergrund der beschriebenen Heterogenität nicht möglich, hinreichend präzise Annahmen abzuleiten. Daher werden wir die Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungswegen in den Analysen zwar berücksichtigen und damit ein möglichst vollständiges Bild der Situation am Ende der Sekundarstufe I zeichnen, für diese Schulformen aber keine Hypothesen ableiten.

Insgesamt ergibt sich somit:

*H1a* Unter Kontrolle der schulischen Leistungen und des sozialen Hintergrundes ist das schulische Selbstkonzept türkeistämmiger Schüler am Ende der Sekundarstufe I in allen Schulformen höher als das Selbstkonzept von Schülern ohne Migrationshintergrund.

*H1b* Unter Kontrolle der schulischen Leistungen und des sozialen Hintergrundes ist der Unterschied im schulischen Selbstkonzept zwischen türkeistämmigen Schülern und Schülern ohne Migrationshintergrund am Gymnasium am höchsten und an Hauptschulen am geringsten.

Mit Blick auf Haupt- und Realschulen nehmen wir zudem an:

*H2a* Werden zusätzlich die elterlichen Bildungsaspirationen statistisch kontrolliert, bestehen in der neunten Klassenstufe zwischen türkeistämmigen Schülern und Schülern ohne Migrationshintergrund an Haupt- und Realschulen keine Unterschiede mehr beim schulischen Selbstkonzept.

Mit Blick auf Gymnasien nehmen wir weiterhin an:

*H2b* Werden zusätzlich die elterlichen Bildungsaspirationen statistisch kontrolliert, verringert sich der Unterschied zwischen türkeistämmigen Schülern und Schülern ohne Migrationshintergrund zwar auch an Gymnasien, türkeistämmige Schüler zeigen in der neunten Klassenstufe an dieser Schulform aber dennoch weiterhin ein höheres schulisches Selbstkonzept als Schüler ohne Migrationshintergrund.

## 4 Daten und Operationalisierungen

Für die Analysen wird auf die Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zu-rückgegriffen (Blossfeldet al. 2011). Konkret werden die Remote-Daten der Start-kohorte 4 (SC4, Version 6.0.0, https://doi.org/10.5157/NEPS:SC4:6.0.0) verwendet und Neuntklässler an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen sowie Schulen mit mehreren Bildungsgängen analysiert. Bei der Stichprobenziehung kam eine geschichtete Klumpenstichprobe zum Einsatz, bei der auf der ersten Auswahlstufe Regelschulen der Sekundarstufe I zufällig ausgewählt wurden, wobei

die Schullandschaft in fünf Schultypen (Gymnasien, Real- und Hauptschulen, Ge-samtschulen sowie Schulen mit mehreren Bildungsgängen) eingeteilt wurde. Diese Schultypen dienten dann als Schichten, aus denen die Schulen proportional zu ihrer Klassenanzahl gezogen wurden. Auf der zweiten Auswahlstufe fand eine Zufalls-auswahl der neunten Klassen innerhalb der ausgewählten Schulen statt, wobei pro Schule zwei Klassen ausgewählt wurden. Auf der dritten Auswahlstufe wurden alle Schüler der ausgewählten Klassen um die Teilnahme an der Studie gebeten. Die Daten der ersten Welle, die hier verwendet werden, wurden zu Beginn des Schuljahres im Herbst 2010 erhoben (Skopek et al. 2013).[1]

Im Rahmen der Analysen wird zwischen türkeistämmigen Schülern und Schülern ohne Migrationshintergrund unterschieden. Zudem fungieren Schüler mit einem sonstigen Migrationshintergrund als zusätzliche Kontrollgruppe. Die Abgrenzung der Herkunftsgruppen wird anhand einer im Datensatz bereitgestellten Variable vorgenommen, für deren Konstruktion Informationen zur Staatsangehörigkeit, zum Geburtsland sowie zur Staatsangehörigkeit und zum Geburtsland der Eltern und der Großeltern genutzt werden (siehe Olczyk et al. 2016). Wenn die Eltern oder Groß-eltern aus unterschiedlichen Ländern stammen (ausgenommen eines der Länder ist Deutschland), wurde keine eindeutige Zuordnung zu einer Herkunftsgruppe vorgenommen, sondern lediglich vermerkt, dass die Person einen Migrationshintergrund hat (siehe Olczyk et al. 2016). Schüler ohne Migrationshintergrund sind demnach Jugendliche mit deutscher Staatsangehörigkeit, die in Deutschland geboren wurden, deren Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit haben und in Deutschland geboren wurden und deren Großeltern in Deutschland geboren wurden. Türkeistämmige Schüler sind entweder selbst in der Türkei geboren oder sie haben die türkische Staatsangehörigkeit oder dies trifft auf mindestens ein Elternteil oder mindestens ein Großelternteil zu, wobei der andere Eltern- oder Großelternteil entweder aus Deutschland oder ebenfalls aus der Türkei stammt.

Die deutlich überwiegende Mehrheit der türkeistämmigen Schüler im Datensatz ist der sogenannten zweiten Generation zuzurechnen, d.h. sie sind in Deutschland geboren, während mindestens ein Elternteil aus der Türkei zugewandert ist. Schüler mit eigener Migrationserfahrung (erste Generation) oder Schüler, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, dafür aber die Großeltern zugewandert sind (dritte Generation), sind in den Daten kaum enthalten. Entsprechend ist in den Analysen eine Differenzierung nach dem Generationenstatus nicht möglich.[2]

[1] Die verwendeten Daten sind damit bereits 10 Jahre alt. Jedoch stehen keine aktuelleren Daten zur Verfügung, die sowohl Informationen zum schulischen Selbstkonzept als auch ausreichend Fallzahlen zu den türkeistämmigen Schülern enthalten. Darüber hinaus deuten auch aktuelle Untersuchungen darauf hin, dass türkeistämmige Schüler noch immer vergleichsweise hohe Bildungsaspirationen haben. Vor diesem Hintergrund gehen wir davon aus, dass sich das von uns betrachtete Phänomen der vergleichsweise hohen Selbstkonzepte bis heute nicht substanziell verändert hat.

[2] Wird dennoch eine grobe dichotome Abgrenzung nach Generationenstatus vorgenommen, zeigt sich im Vergleich zur 1., 1,5. und 2. Generation bei den nachfolgenden Generationen in der Tendenz eine leichte Abnahme des Unterschieds gegenüber Schülern ohne Migrationshintergrund. Aufgrund der geringen Fall-zahlen erscheinen uns diese zusätzlichen Analysen jedoch mit zu großer Unsicherheit behaftet, weshalb wir sie hier nicht im Detail berichten. Die Ergebnisse können aber von den Autoren bezogen werden.

Die abhängige Variable ist das allgemeine schulische Selbstkonzept, welches an-hand des Durchschnitts dreier Einzelitems (Ausprägungen jeweils: 1 „trifft gar nicht zu“ bis 4 „trifft völlig zu“) gebildet wurde: „In den meisten Schulfächern lerne ich schnell“, „In den meisten Schulfächern schneide ich in Klassenarbeiten gut ab“, „Ich bin in den meisten Schulfächern gut“ (Cronbachs Alpha: $\alpha = 0{,}81$). Diese im NEPS bei Schülern der Klassenstufen 5 und 9 verwendete Kurzskala zur Erfassung des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts wurde in dieser Form für PISA 2000 entwickelt und dort erfolgreich eingesetzt (Kunter et al. 2002; Wohlkinger et al. 2016, S. 184). Da unser Fokus auch auf der schulischen Platzierung und insbesondere den elterlichen Bildungsaspirationen liegt, verwenden wir das allgemeine schulische Selbstkonzept anstatt domänenspezifischer Selbstkonzepte. Denn wir gehen davon aus, dass die Zusammenhänge zwischen der schulischen Platzierung und den elterlichen Bildungsaspirationen mit dem allgemeinen schulischen Selbstkonzept stärker sind als die Zusammenhänge mit den Selbstkonzepten in einzelnen Domänen. Hinzu kommt, dass zum allgemeinen schulischen Selbstkonzept von Schülern mit Migrationshintergrund am Ende der Sekundarstufe I bisher noch keinerlei, zu den domänenspezifischen Selbstkonzepten und der Wirksamkeit des Referenzrahmen-modells bereits die Erkenntnisse aus der Studie von Shajek et al. (2006) vorliegen. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass wir die schulbezogene Selbstwirksamkeit (Self-Efficacy) der Schüler nicht berücksichtigen, die eine große Schnittmenge mit dem schulbezogenen Selbstkonzept aufweist (für einen Überblick siehe Bong und Skaalvik 2003). Der Grund hierfür ist, dass sich die schulbezogene Selbstwirksamkeit stärker auf konkrete Aufgaben und Anforderungen bezieht – d.h. zum Beispiel die Einschätzung, einer bestimmten Aufgabe gewachsen zu sein bzw. sie lösen zu können –, wir aber an der eher globalen Einschätzung der schulischen Fertigkeiten interessiert sind, die in erster Linie vom schulischen Selbstkonzept abgebildet wird (vgl. Bong und Skaalvik 2003).

Die unabhängigen Variablen sind:

- Die besuchte Schulform, wobei vier Kategorien unterschieden werden: 1. Hauptschule, 2. Realschule, 3. Gymnasium, 4. Gesamtschule/Schule mit mehreren Bildungsgängen
- Die Einschätzungen der Jugendlichen, welchen höchsten Schulabschluss sich ihre Eltern für sie wünschen. Dabei wurden die Antwortkategorien zu einem Dummy zusammengefasst: 1: Abitur, 0: anderer Abschluss oder Eltern haben keine Meinung dazu

Als Kontrollvariablen werden berücksichtigt:

- Die im Rahmen der Befragung in Leistungstests gemessenen Lese- und mathematischen Kompetenzen, wobei wir die im Datensatz zur Verfügung gestellten „weighted maximum likelihood estimates“ (WLE) verwenden (Pohl und Carstensen 2012)
- Die jeweiligen Klassendurchschnittsleistungen (Berechnung ohne die Leistungen von Ego) im Lesen und in Mathematik
- Das Geschlecht
- Der höchste berufliche Status (ISEI) der Eltern

- Der höchste Bildungsabschluss der Eltern mit den Ausprägungen Abitur, mittlere
- Reife, niedrigerer Abschluss[3] Das Bundesland

Der Anteil fehlender Werte, insbesondere bei den Angaben zum beruflichen Status und Bildungsabschluss der Eltern, ist vergleichsweise hoch. Daher wurden die fehlenden Werte anhand des in Stata implementierten mi-Moduls (StataCorp 2013) geschätzt und für die multivariaten Analysen die imputierten Datensätze (m= 25) verwendet (Allison 2002; Rubin 1987). Für die Imputationen wurden neben der Gewichtungs- und Designvariablen sowie allen in den Analysemodellen enthaltenen Variablen weiterhin Angaben zur Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher sowie die Schulnoten und die Bildungsaspirationen der Jugendlichen berücksichtigt.

Schließlich werden die Daten gewichtet sowie in den Analysen das Stichproben-design berücksichtigt und dadurch eine entsprechende Korrektur der Standardfehler vorgenommen.

## 5 Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst ein deskriptiver Überblick über die Daten geboten, bevor dann in einem zweiten Schritt die multivariaten Analysen folgen.

### 5.1 Deskriptiver Überblick

Zwischen dem schulbezogenen Selbstkonzept der türkeistämmigen Schüler und dem schulbezogenen Selbstkonzept der Schüler ohne bzw. mit sonstigem Migrationshintergrund bestehen keine substanziellen Unterschiede (Tab. 1).

Gleichzeitig fallen aber die schulischen Leistungen der Jugendlichen mit einem türkischen Hintergrund deutlich schlechter aus als die Leistungen der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund: sie schneiden in den Kompetenztests schlechter ab und sie besuchen häufiger eine Hauptschule und dafür seltener ein Gymnasium (Tab. 1). Die Schüler mit einem sonstigen Migrationshintergrund nehmen eine mittlere Position zwischen den Schülern ohne Migrationshintergrund und den türkeistämmigen Schüler ein. Ebenfalls, wie angenommen, sind die Bildungswünsche türkeistämmiger Eltern vor diesem Hintergrund ausgesprochen ambitioniert: Rund 61% der türkeistämmigen Schüler gehen davon aus, dass sich ihre Eltern von ihnen wünschen, das Abitur zu erreichen (Tab. 1). Damit ist der Anteil höher als bei den Schülern oh-ne Migrationshintergrund (rund 56%), obwohl letztere im Bildungssystem deutlich besser abschneiden. Auch die Bildungswünsche der Eltern von Schülern mit einem sonstigen Migrationshintergrund sind sehr ambitioniert (rund 60%).

Diese ersten, deskriptiven Ergebnisse legen somit den Schluss nahe, dass türkeistämmige Jugendliche in der Lage sind, sich trotz vergleichsweise widriger Um-stände auch noch bis zum Ende der Sekundarstufe ein relativ positives schulisches

[3] Um den Anteil fehlender Angaben so gering wie möglich zu halten, wurde bei fehlenden Angaben seitens der Eltern auf die von den Jugendlichen zu ihren Eltern gemachten Angaben zurückgegriffen

**Tab. 1** Deskriptiver Überblick (Quelle: NEPS-SC4_R_6-0-0, https://doi.org/10.5157/NEPS:SC4:6.0.0)

| | Ohne Migrations-hintergrund (MW/%) | Türkischer Hintergrund (MW/%) | Sonstiger Migrations-hintergrund (MW/% | Zusammen (MW/%) |
|---|---|---|---|---|
| Allgemeines schulbezogenes Selbstkonzept (gering:1, hoch: 4) | 2,88<br>SD: 0,57<br>*n*= 9997 | 2,89<br>SD: 0,58<br>*n*= 776 | 2,85<br>SD: 0,59<br>*n*= 3327 | 2,87<br>SD: 0,57<br>*n*= 14.100 |
| Durchschnittskompetenz in Lesen und Mathematik | 0,20<br>SD: 1,05<br>*n*= 9524 | –0,82<br>SD: 0,92<br>*n*= 719 | –0,20<br>SD: 1,03<br>*n*= 3119 | 0,06<br>SD: 1,07<br>*n*= 13.362 |
| Durchschnittskompetenz in Lesen und Mathematik in der Schulklasse | 0,14<br>SD: 0,76<br>*n*= 10.168 | –0,52<br>SD: 0,76<br>*n*= 784 | –0,10<br>SD: 0,82<br>*n*= 3371 | 0,05<br>SD: 0,79<br>*n*= 14.323 |
| Hauptschule | 15,3%<br>*n*= 10.258 | 36,8%<br>*n*= 812 | 5,6%<br>*n*= 3413 | 18,8%<br>*n*= 14.483 |
| Realschule | 26,6%<br>*n*= 10.258 | 21,4%<br>*n*= 812 | 24,7%<br>*n*= 3413 | 25,9%<br>*n*= 14.483 |
| Gesamtschule/Schule mit mehreren Bildungsgängen | 18,6%<br>*n*= 10.258 | 20,7%<br>*n*= 812 | 18,5%<br>*n*= 3413 | 18,7%<br>*n*= 14.483 |
| Gymnasium | 39,5%<br>*n*= 10.258 | 21,1%<br>*n*= 812 | 31,2%<br>*n*= 3413 | 36,6%<br>*n*= 14.483 |
| Eltern wünschen sich Abitur | 55,8%<br>*n*= 976 | 61,0%<br>*n*= 766 | 60,1%<br>*n*= 3226 | 57,0%<br>*n*= 13.753 |
| Höchster ISEI der Eltern (min.: 11,6; max.: 89,0) | 52,97<br>SD: 19,67<br>*n*= 9313 | 35,54<br>SD: 18,01<br>*n*= 586 | 46,63<br>SD: 20,99<br>*n*= 2808 | 50,82<br>SD: 20,33<br>*n*= 12.707 |
| Eltern Abitur | 44,3%<br>*n*= 9377 | 19,9%<br>*n*= 650 | 47,0%<br>*n*= 2801 | 43,7%<br>*n*= 12.828 |
| Eltern mittlere Reife | 41,6%<br>*n*= 9377 | 30,6%<br>*n*= 650 | 34,4%<br>*n*= 2801 | 39,5%<br>*n*= 12.828 |
| Eltern niedrigerer Schulabschluss | 14,2%<br>*n*= 9377 | 49,5%<br>*n*= 650 | 18,6%<br>*n*= 2801 | 16,8%<br>*n*= 12.828 |
| Männlich | 51,8%<br>*n*= 10.258 | 51,2%<br>*n*= 812 | 48,1%<br>*n*= 3413 | 50,9%<br>*n*= 14.483 |

Anmerkung: Daten gewichtet
MW Mittelwert, ISEI Internationaler Sozioökonomischer Index des beruflichen Status, SD Standardabweichung, n Fallzahl

Selbstkonzept zu bewahren. Dies scheint in gewissem Maße auch auf Jugendliche mit einem sonstigen Migrationshintergrund zuzutreffen, da auch deren Selbstkonzept höher ausfällt, als es die Randbedingungen zunächst erwarten lassen. Wie sich die ethnischen Unterschiede beim schulischen Selbstkonzept unter Kontrolle der schuli schen Leistungen und des sozialen Hintergrundes an den verschiedenen Schulformen darstellen und ob sich die unerwartet hohen Selbstkonzepte auf die überaus ambitionierten Bildungswünsche der Eltern zurückführen lassen, wird im Folgenden näher untersucht.

## 5.2 Multivariate Ergebnisse

Werden die besuchte Schulform, die durchschnittlichen Lese- und mathematischen Kompetenzen der Schüler, die durchschnittlichen Lese- und mathematischen Kompetenzen in der Schulklasse, das Geschlecht, der höchste berufliche Status und Bildungsabschluss der Eltern der Jugendlichen und das Bundesland, in dem sich jeweils die Schule der Schüler befindet, berücksichtigt, ist das schulbezogene Selbstkonzept der türkeistämmigen Schüler, signifikant positiver als das Selbstkonzept von Schülern ohne Migrationshintergrund (Tab. 2, Modell 1), während das Selbstkonzept der Schüler mit einem sonstigen Migrationshintergrund nur leicht höher ist.

Wie in den Hypothesen *H1a* und *H1b* angenommen, ist das schulische Selbst-konzept der türkeistämmigen Schüler an allen betrachteten Schulformen statistisch signifikant höher als das Selbstkonzept der Schüler ohne Migrationshintergrund, wobei der Unterschied am Gymnasium am höchsten, an Hauptschulen hingegen am geringsten ausfällt (Tab. 2, Modell 2 sowie Abb. 1). Dabei ist der Unterschied am Gymnasium statistisch schwach signifikant höher als der Unterschied an Hauptschulen.

Die Unterschiede zwischen türkeistämmigen Schülern und Schülern ohne Migrationshintergrund sind inhaltlich durchaus bedeutsam. So entsprechen sie an der Haupt- und der Realschule in etwa dem Unterschied im Selbstkonzept zwischen Kindern, deren Eltern maximal einen Hauptschulabschluss haben und Kindern, deren Eltern mindestens Abitur haben. An Gymnasien und Gesamtschulen sowie Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind die Unterschiede zwischen türkeistämmigen Schülern und Schülern ohne Migrationshintergrund sogar (mehr als) doppelt so groß.

Beachtenswert ist der vergleichsweise große Unterschied zwischen türkeistämmigen Schülern und Schülern ohne Migrationshintergrund an Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Aufgrund der beschriebenen Heterogenität innerhalb dieser Kategorie ist es kaum möglich, zu bestimmen, warum der Unterschied deutlich größer als an Haupt- und Realschulen ist. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte aber sein, dass türkeistämmige Schüler auch an integrierten Gesamtschulen sowie an Schulen mit mehreren Bildungsgängen, an denen es eine gymnasiale Oberstufe gibt, ihr Selbstkonzept weniger herausgefordert sehen, wenn sie allein aufgrund der zum Teil fehlenden räumlichen Trennung der Bildungswege das Abitur als realisierbarer wahrnehmen als türkeistämmige Schüler an reinen Haupt- oder Realschulen. Zusätzlich könnte auch der Reflected-Glory-Effekt bei ihnen wirksam sein.

Das Selbstkonzept der Jugendlichen mit einem sonstigen Migrationshintergrund fällt zwar an allen Schularten etwas höher aus als das Selbstkonzept der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, die Unterschiede sind aber an keiner der Schulformen statistisch signifikant (Abb. 1). Hinsichtlich des Musters der Unterschiede zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich die Schüler mit einem sonstigen Migrationshintergrund damit merklich von den türkeistämmigen Schülern. Dies unterstreicht auch noch einmal die angenommene besondere Stellung der türkeistämmigen Gymnasiasten.

Wie erwartet, zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen den von den Jugendlichen wahrgenommenen Bildungswünschen der Eltern und dem schulischen

**Tab. 2** Das schulbezogene Selbstkonzept von Neuntklässlern; OLS-Regression, Standardfehler in Klammern. (Quelle: NEPS-SC4_R_6-0-0, https://doi.org/10.5157/NEPS:SC4:6.0.0)

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 |
|---|---|---|---|
| *Ohne Migrationshintergrund (Ref.)* | | | |
| Türk. Hintergrund | 0,151** | 0,097** | 0,067* |
| | (0,027) | (0,034) | (0,034) |
| Sonstiger Migrationshintergrund | 0,021 | 0,021 | 0,001 |
| | (0,013) | (0,025) | (0,025) |
| Hauptschule *(Ref.)* | | | |
| Realschule | 0,097** | –0,101** | –0,117** |
| | (0,021) | (0,025) | (0,026) |
| Gesamtschule/Schule mit mehreren Bildungsgängen | 0,074** | –0,085** | –0,117** |
| | (0,024) | (0,028) | (0,029) |
| Gymnasium | 0,154** | –0,166** | –0,239** |
| | (0,031) | (0,033) | (0,037) |
| Türk. * Realschule | - | 0,025 | –0,002 |
| | | (0,068) | (0,067) |
| Türk. * Gesamt./mehrere Bildungsgänge | - | 0,110 | 0,093 |
| | | (0,077) | (0075) |
| Türk. *Gymnasium | - | 0,126+ | 0,138* |
| | | (0,066) | (0,066) |
| SonstMigH * Realschule | - | –0,006 | –0,012 |
| | | (0,038) | (0,038) |
| SonstMigH * Gesamt./mehrere Bildungsgänge | - | –0,000 | –0,000 |
| | | (0,040) | (0,039) |
| SonstMigH * Gymnasium | - | 0,005 | 0,022 |
| | | (0,032) | (0,031) |
| Elternwunsch: Abitur | - | - | 0,131** |
| | | | (0,015) |
| Durchschnittskompetenz in Lesen und Mathematik | 0,198** | 0,198** | 0,190** |
| | (0,007) | (0,007) | (0,008) |
| Durchschnittskompetenz in Lesen und Mathematik in der Schulklasse | 0,102** | –0,101** | –0,107** |
| | (0,016) | (0,016) | (0,016) |
| Höchster ISEI der Eltern | 0,005 | 0,005 | 0,003 |
| *(Koeffizient gibt Veränderung von 10 Punkten auf der ISEI Skala an)* | (0,003) | (0,004) | (0,003) |
| *Eltern niedrigerer Schulabschluss (Ref.)* | | | |
| Eltern mittlere Reife | 0,032+ | 0,032+ | 0,025 |
| | (0,017) | (0,017) | (0,016) |
| Eltern Abitur | 0,096** | 0,097** | 0,078** |
| | (0,018) | (0,018) | (0,018) |
| Männlich | –0,012 | –0,012 | –0,010 |
| | (0,010) | (0,010) | (0,010) |
| Bundesland-Dummies | Ja | Ja | Ja |
| Konstante | 2,893** | 2,899** | 2,879** |
| | (0,028) | (0,029) | (0,029) |
| *N* | 14.483 | 14.483 | 14.483 |

Anmerkung: Daten imputiert und gewichtet. Bei der Berechnung der Standardfehler wurde berücksichtigt, dass die Schüler in Klassen geclustert sind und bei der Stichprobenziehung nach Schulformen stratifiziert wurde Signifikanzen: +p< 0,10, *p< 0,05, **p< 0,01OLS Ordinary Least Squares, NEPS Nationales Bildungspanel, Ref. Referenzkategorie, Türk. Türkeistämmig, Sonst-MigH Sonstiger Migrationshintergrund, ISEI Internationaler Sozioökonomischer Index des beruflichen Status, N Fallzahl

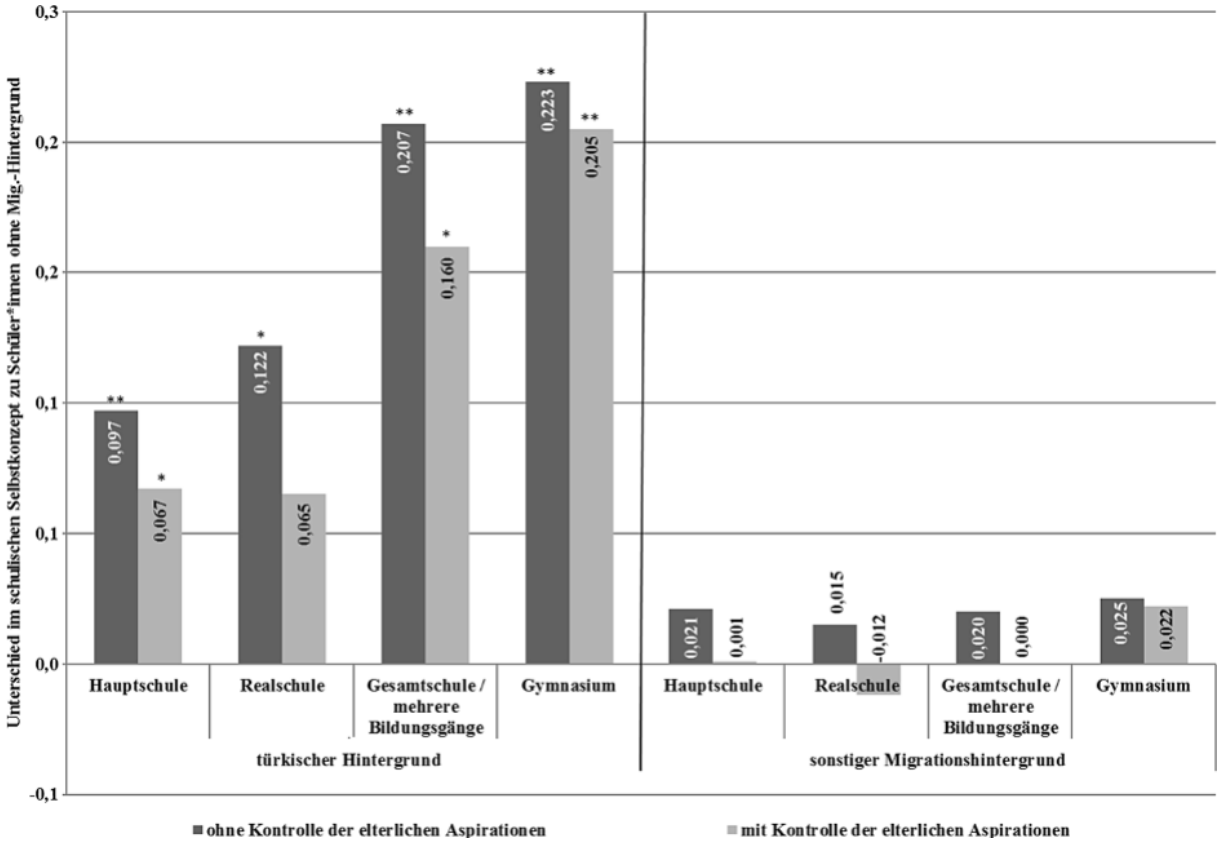


**Abb. 1** Das schulbezogene Selbstkonzept von Neuntklässlern nach Schulform und Migrationshinter grund. Anmerkung: Angaben basieren auf den Modellen 2 und 3 aus Tab. 2, wobei die Schulnoten auf den Wert 3 zentriert wurden. Signifikanzen: *p< 0,05, **p< 0,01

Selbstkonzept der Jugendlichen (Tab. 2, Modell 3). Doch entgegen unserer in Hypothese *H2a* formulierten Annahme führt die Berücksichtigung der elterlichen Bildungswünsche nicht dazu, dass die Selbstkonzeptunterschiede zwischen türkeistämmigen Schülern und Schülern ohne Migrationshintergrund an Haupt- und Realschulen verschwinden (Abb. 1). Zwar kommt es zu einer gewissen Verringerung der Unterschiede, und der Unterschied an der Realschule ist nach Berücksichtigung der elterlichen Bildungswünsche statistisch nicht mehr signifikant, jedoch sind die Veränderungen zu gering, um die Unterschiede komplett aufzuklären.

Mit Blick auf die Situation am Gymnasium waren wir in Hypothese *H2b* aufgrund der besonderen Stellung der türkeistämmigen Gymnasiasten davon ausgegangen, dass ihr höheres schulisches Selbstkonzept zumindest zum Teil auf die hohen Bildungswünsche der Eltern zurückgeführt werden kann. Empirisch ist dies jedoch nicht der Fall. Vielmehr ist die Reduktion des Unterschieds insbesondere am Gymnasium derart gering, dass aus unserer Sicht am Gymnasium nicht von einem substanziellen Erklärungsbeitrag der elterlichen Bildungswünsche für die hohen Selbstkonzepte türkeistämmiger Schüler gesprochen werden kann.

Bei einem Vergleich der Schulformen deutet sich an, dass die elterlichen Aspirationen eher an Real- sowie Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungs-gängen für die ethnischen Unterschiede im schulischen Selbstkonzept eine Rolle spielen. Dies könnte daran liegen, dass für Schüler an der Hauptschule oder am Gymnasium recht eindeutig klar ist, an welcher Position in der Bildungshierarchie sie sich befinden und daher die Rückmeldungen der Eltern bei der Selbstverortung

dieser Schüler weniger relevant sind als an den Schulformen, an denen die Verortung weniger eindeutig ist.

Bei den Schülern mit einem sonstigen Migrationshintergrund führt die Berücksichtigung der elterlichen Bildungswünsche dazu, dass die ohnehin schon lediglich schwach ausgeprägten Unterschiede zu den Schülern ohne Migrationshintergrund noch etwas weiter reduziert werden.

## 6 Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag verfolgte drei Ziele: 1. die Forschungslücke zu den selbstbezogenen Kognitionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland zu verkleinern; 2. weitere Hinweise auf die Hintergründe der ambitionierten Bildungsentscheidungen türkeistämmiger Schüler zu liefern; und 3. den Nutzen der Berücksichtigung des schulischen Selbstkonzeptes auch für die soziologische Bildungsforschung aufzuzeigen. Hierzu wurde das allgemeine schulische Selbstkonzept von Neuntklässlern ohne Migrationshintergrund mit dem Selbstkonzept von türkeistämmigen Schülern und Schülern mit einem sonstigen Migrationshintergrund verglichen. Neben Hauptschülern wurden Realschüler, Gymnasiasten und Schüler an Gesamtschulen sowie an Schulen mit mehreren Bildungsgängen berücksichtigt und dadurch auch mögliche Unterschiede zwischen den Schulformen in den Blick genommen. Speziell wurde die Situation türkeistämmiger Schüler näher untersucht, da die wenigen bisherigen Studien darauf hindeuten, dass insbesondere diese Gruppe zumindest am Ende der Grundschulzeit ein ausgesprochen positives schulisches Selbstkonzept aufweist, das überwiegend nicht mit den tatsächlichen Leistungen korrespondiert (Billmann-Mahecha und Tiedemann 2006). Hier galt es zu prüfen, ob sich dieses Bild auch noch am Ende der Sekundarstufe I zeigt und ob die Annahme, wonach die hohen Bildungsaspirationen türkeistämmiger Eltern in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielen, gestützt werden kann.

Deskriptiv hat sich gezeigt, dass türkeistämmige Jugendliche und Jugendliche mit einem anderen Migrationshintergrund am Ende der Sekundarstufe I ein ähnlich hohes schulbezogenes Selbstkonzept berichten wie Jugendliche ohne Migrations-hintergrund, obwohl ihre Leistungen und ihre Platzierungen im deutschen Schul-system im Schnitt schlechter sind. Entsprechend fiel bei statistischer Kontrolle der Kompetenzen und der schulischen Platzierung das schulische Selbstkonzept türkeistämmiger Schüler deutlich höher aus als das Selbstkonzept von Schülern ohne Migrationshintergrund. Damit haben türkeistämmige Jugendliche nicht nur in der Grundschule, sondern auch noch am Ende der Sekundarstufe I ein durchaus positives schulisches Selbstkonzept, das nicht mit ihren Leistungen im Einklang steht. Wie angenommen, zeigte sich dieses Bild an allen Schulformen (*H1a*), wobei die Unterschiede am Gymnasium am höchsten, an der Hauptschule hingegen am geringsten ausfielen (*H1b*). Der besonders deutliche Unterschied am Gymnasium steht mit unserer Vermutung im Einklang, wonach türkeistämmige Schüler an Gymnasien bisher seltener negative Leistungsrückmeldungen erhalten haben als türkeistämmige Schüler an Hauptschulen, wodurch es ersteren leichter fallen sollte, ihre ambitionierten Bildungsziele und optimistischen Selbstkonzepte aufrechtzuhalten. Darüber

hinaus besteht die Möglichkeit, dass sie sich ihrer herausragenden Stellung bewusst sind und dadurch der Reflected-Glory-Effekt (Marsh et al. 2000) bei ihnen stärker greift. Einschränkend ist hierbei jedoch zu beachten, dass es uns aufgrund fehlender Informationen nicht möglich war, diese Mechanismen empirisch direkt zu testen. Daher können wir nicht ausschließen, dass die Ergebnisse (auch) auf andere Einflüsse zurückzuführen sind.

Die in vorangegangenen Studien geäußerte Vermutung, das hohe schulische Selbstkonzept von türkeistämmigen Schülern könnte auf die ambitionierten Bildungsziele der Eltern zurückzuführen sein (Ehm et al. 2011, S. 44), trifft nur bedingt zu (*H2a* und *H2b*). Zwar berichten die türkeistämmigen Jugendlichen, dass ihre Eltern ambitionierte Bildungswünsche haben, und es zeigt sich der erwartete positive Zusammenhang zwischen den Bildungswünschen der Eltern und dem allgemeinen schulischen Selbstkonzept der Jugendlichen. Auch verkleinern sich bei Berücksichtigung der elterlichen Bildungswünsche die Unterschiede zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, jedoch sind die Veränderungen relativ klein und das Selbstkonzept der türkeistämmigen Jugendlichen bleibt an allen Schulformen höher als das Konzept der Schüler ohne Migrationshintergrund, wo-bei dies in besonderem Maße bei Gymnasiasten der Fall ist. Das heißt die hohen elterlichen Bildungswünsche spielen bei der Erklärung des vergleichsweise hohen schulischen Selbstkonzepts der türkeistämmigen Schüler zwar eine Rolle, ihr Bei-trag ist aber eher gering. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass uns lediglich Querschnittsinformationen zur Verfügung standen, wodurch wir zwar den Zusammenhang zwischen elterlichen Bildungswünschen und dem Selbstkonzept der Jugendlichen untersuchen, nicht aber die Richtung des Zusammenhangs bestimmen können. Da von einem reziproken Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept der Jugendlichen und den Bildungswünschen der Eltern auszugehen ist, überschätzen wir in unseren Analysen tendenziell den Effekt der elterlichen Wünsche auf das Selbstkonzept der Jugendlichen.

Auch wenn unsere Studie neue Erkenntnisse hinsichtlich des schulbezogenen Selbstkonzepts von Schülern mit Migrationshintergrund am Ende der Sekundarstufe liefert, ist eine zentrale Limitation darin zu sehen, dass letztlich offen bleibt, wie es insbesondere den türkeistämmigen Jugendlichen gelingt, trotz vergleichsweise widriger Umstände ein solch positives schulbezogenes Selbstkonzept auszubilden und von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I aufrechtzuhalten. Dieser Frage sollte daher in zukünftiger Forschung weiter nachgegangen werden.

Ein möglicher Ansatzpunkt ist die Berücksichtigung des außerschulischen sozialen Umfelds. So wurde in vorangegangenen Untersuchungen vermutet, dass die hohen Selbstkonzepte türkeistämmiger Jugendlicher aus selbstkonzeptförderlichen Vergleichen in ihrem sozialen Nahumfeld resultieren, wenn beispielsweise die ei-genen Verwandten oder weitere (eigenethnische) Kontakte über ein sehr geringes Bildungsniveau verfügen (Billmann-Mahecha und Tiedemann 2006. S. 204). In diesem Fall wäre somit nicht nur der Klassen- oder Schulkontext ein wichtiger Teil des äußeren Referenzrahmens, sondern darüber hinaus auch das soziale Umfeld außer-halb des schulischen Kontextes. Um dies zu prüfen, bedarf es jedoch umfangreicher Informationen zu den sozialen Netzwerken der Schüler.

Möglicherweise liefert die im Zusammenhang mit den hohen Bildungsaspirationen von Eltern und Schülern mit Migrationshintergrund formulierte Immigrant-Optimism-Hypothese in diesem Zusammenhang einen fruchtbaren Ansatz. Demnach handelt es sich bei Migranten beispielsweise hinsichtlich Ehrgeiz und Aufstiegswille um eine positiv selektierte Gruppe (Heath und Brinbaum 2007; Kao und Tienda 1995; Ogbu 1987). Dies könnte auch dazu führen, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten entsprechend positiv bewerten. Einschränkend ist jedoch zu bedenken, dass sich das hier analysierte besondere Muster nur bei den türkeistämmigen Schülern, nicht aber bei den anderen Schülern mit Migrationshintergrund zeigt.

Auch kulturell geprägte Muster bei der Bewertung von Hindernissen und/oder Risiken könnten eine Rolle spielen, wenn dadurch mögliche Schwierigkeiten oder negative Rückmeldungen bei der Bewertung der eigenen Fertigkeiten weniger stark gewichtet werden. So können beispielsweise Hanushek et al. (2020) zeigen, dass Eigenschaften wie Disziplin oder Risikobereitschaft über unterschiedliche Länder hinweg deutlich variieren und eine wichtige Rolle bei der Erklärung von bildungs-bezogenen Leistungsunterschieden zwischen diesen Ländern spielen.

Mit Blick auf den sogenannten Kruger-Dunning-Effekt (Kruger und Dunning 1999) wäre außerdem denkbar, dass türkeistämmige Schüler aufgrund ihrer geringeren durchschnittlichen Kompetenzen besonders schlecht in der Lage sind, ihre Kompetenzen korrekt ein- und diese im Zuge dessen deutlich überschätzen. Da wir aber die deutlichsten Selbstkonzeptunterschiede zwischen türkeistämmigen Jugendlichen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund am Gymnasium finden, welches von den durchschnittlich kompetentesten Schülern besucht wird, erscheint uns der Kruger-Dunning-Effekt als mögliche zentrale Ursache eher unwahrscheinlich.

Neben der Frage nach den Ursachen des relativ hohen, nur bedingt mit den tat-sächlichen Leistungen korrespondierenden schulbezogenen Selbstkonzepts der türkeistämmigen Schüler stellt sich schließlich auch die Frage nach den möglichen Folgen. So ist vor dem Hintergrund der diskutierten Bedeutung des Selbstkonzepts für den Bildungserfolg zwar davon auszugehen, dass die optimistischen Selbst-konzepte durchaus positive Effekte haben, da die Gefahr einer Abwärtsspirale aus geringem Selbstkonzept, geringer Motivation, schwachen schulischen Leistungen und unambitionierten Bildungsentscheidungen nicht dominant ist. Die empirisch vielfach dokumentierten hohen Bildungsaspirationen und ambitionierten Bildungs-entscheidungen türkeistämmiger Schüler legen den Schluss nahe, dass die hohen schulischen Selbstkonzepte tatsächlich die subjektiv angenommene Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium oder ein Studium erfolgreich abzuschließen, erhöhen.

Durch die positiven Selbstkonzepte sollten auch günstige Voraussetzungen für ei-ne hohe Motivation und Bereitschaft gegeben sein, Zeit, Aufmerksamkeit und Arbeit in fach- oder schulspezifische Belange zu investieren. Die eher schwachen Leistungen der türkeistämmigen Schüler deuten aber darauf hin, dass ihre positiven Selbst-konzepte in dieser Hinsicht nicht förderlich zu sein scheinen. Möglicherweise greift an dieser Stelle die Vermutung, dass zwischen Selbstkonzept und Anstrengungs- oder Lernbereitschaft ein umgedreht u-förmiger Zusammenhang besteht: Wer sich seiner Fertigkeiten zu sicher ist, investiert eventuell zu wenig Zeit und Aufmerksamkeit in Hausaufgaben, Unterrichtsvor- und -nachbereitung sowie die Vorbereitung auf Klassenarbeiten (Helmke 1992, S. 221; Stone und May 2002, S. 382).

Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, in zukünftigen Untersuchungen zum Bildungserfolg türkeistämmiger Schüler auch den Zusammenhang zwischen deren Fähigkeitenselbstkonzept und ihrem schulbezogenen Engagement sowie den schulischen Leistungen gezielt in den Blick zu nehmen. Hierdurch können weitere Er-kenntnisse darüber erlangt werden, inwiefern die positiven schulischen Selbstkonzepte türkeistämmiger Schüler zur Erklärung ethnischer Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem beitragen.

Der Befund, wonach selbst bei Kontrolle der Schulformen und Leistungen das schulische Selbstkonzept der Schüler mit dem Bildungsniveau ihrer Eltern zunimmt, deutet zudem darauf hin, dass das schulische Selbstkonzept auch für schichtspezifische Bildungsungleichheiten eine Rolle spielt.

**Danksagung** Die Autoren danken den Herausgebern der Zeitschrift und den anonymen Gutachtern für die hilfreichen Kommentare und Anmerkungen zu früheren Versionen des Aufsatzes.

**Literatur**

Allison, Paul D. 2002. *Missing Data*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Billmann-Mahecha, Elfride, und Joachim Tiedemann 2006. Übergangsempfehlung als kritisches Lebensereignis: Migration, Übergangsempfehlung und Fähigkeitsselbstkonzept. In *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang,* Hrsg. Agi Schründer-Lenzen, 193–207. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blossfeld, Hans-Peter, Hans-Günther Rossbach und Jutta von Maurice (Hrsg.). 2011. *Education as a Life-long Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (ZfE: Sonderband 14). Wies-baden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bong, Mimi, und Einar M. Skaalvik. 2003. Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review* 15(1):1–40.

Bourdieu, Pierre. 1977. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In *Power and Ideology in Education,* Hrsg. Jerome Karabel, und Albert H. Halsey, 487–511. New York: Oxford University Press. Buff, Alex, Kurt Reusser, Iris Dinkelmann und Erich Steiner. 2011. Unser Kind ist gut in Mathematik! Zur Bedeutung elterlicher kindbezogener Kompetenzüberzeugungen hinsichtlich Selbstkonzept und Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern. In *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle – empirische Ergebnisse – pädagogische Konsequenzen,* Hrsg. Frank Hellmich, 209–227. Stuttgart: Kohl-hammer.

Coleman, James S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94:95–120.

Diehl, Claudia, Christian Hunkler, und Cornelia Kristen (Hrsg.). 2016. *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS.

Dollmann, Jörg. 2017. Positive Choices for All? SES- and Gender-Specific Premia of Immigrants at Educational Transitions. *Research in Social Stratification and Mobility* 49:20–31.

Duesenberry, James S. 1949. *Income, Savings and the Theory of Consumer Behaviour.* Cambridge: Harvard University Press.

Eccles, Jacquelynne S. 2007. Families, Schools, and Engagement. In *Handbook of Socialization*, Hrsg.

Joan E. Grusec, und Paul D. Hastings, 665–691. New York: The Guilford Press.

Eccles, Jacquelynne S., und Allan Wigfield. 2002. Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology* 53:109–132.

Eccles, Jacquelynne S., Terry F. Adler, Robert Futterman, Susan B. Goff, Caroline M. Kaczala, Judith

L. Meece und Carol Midgley. 1983. Expectancies, Values, and Academic Behaviors. In *Achievement and Achievement Motivation.* Hrsg. Janet T. Spence, 75–146. San Francisco: W. H. Freeman.

Ehm, Jan-Henning, Dagmar Duzy und Marcus Hasselhorn. 2011. Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern. Spielen Geschlecht und Migrationshintergrund eine Rolle? *Frühe Bildung* 0:37–45.

Esser, Hartmut. 1999. *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus.

Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration – Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/New York: Campus.

Faber, Günter, und Elfriede Billmann-Mahecha. 2012. Schulfachliche Leistungen und Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit von Familiensprache und Geschlecht: Befunde aus einer Studie in dritten und vierten Grundschulklassen. In *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule*, Hrsg. Frank Hellmich, Sabrina Förster, und Fabian Hoya, 271–274. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fan, Xitao, und Michael Chen. 2001. Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review* 13(1):1–22.

Festinger, Leon. 1954. A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations* 7:117–140.

Frome, Pamela M., und Jacquelynne S. Eccles. 1998. Parents' Influence on Children's Achievement-related Perceptions. *Journal of Personality & Social Psychology* 74:435–452.

Gniewosz, Burkhard. 2010. Die Konstruktion des akademischen Selbstkonzeptes. Eltern und Zensuren als Informationsquellen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42(3):133–142.

Green, Jasmine, Gregory Arief D. Liem, Andrew J. Martin, Susan Colmar, Herbert W. Marsh und Den-nis McInerney. 2012. Academic Motivation, Self-Concept, Engagement, and Performance in High School: Key Processes from a Longitudinal Perspective. *Journal of Adolescence* 35:1111–1122.

Hanushek, Eric A., Lavinia Kinne, Philipp Lergetporer und Ludger Wössmann. 2020. Culture and Student Achievement: The Intertwined Roles of Patience and Risk-Taking. *NBER Working Paper* 27484. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Heath, Anthony, und Yaël Brinbaum. 2007. Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. *Ethnicities* 7(3):291–305.

Helmke, Andreas. 1992. *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.

Helmke, Andreas, Iris Hosenfeld, Friedrich-Wilhelm Schrader und Wolfgang Wagner. 2002. Sozialer und sprachlicher Hintergrund. In *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*, Hrsg. Andreas Helmke und Reinhold Jäger, 71–153. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Herwartz-Emden, Leonie, und Dieter Küffner. 2006. Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(2):240–254. Jacobs, Janis E., und Jacquelynne S. Eccles. 1992. The Impact of Mothers' Gender-role Stereotypic Beliefs on Mothers' and Children's Ability Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology* 63:932–944.

Kao, Grace, und Marta Tienda. 1995. Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly* 76(1):1–19.

Khalaila, Rabia. 2015. The Relationship Between Academic Self-Concept, Intrinsic Motivation, Test Anxiety, and Academic Achievement Among Nursing Students: Mediating and Moderating Effects. *Nurse Education Today* 35:432–438.

Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann. 2010. Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Special Issue* 12:205–229.

Kristen, Cornelia, David Reimer und Irena Kogan. 2008. Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology* 49:127–151.

Kruger, Justin, und David Dunning. 1999. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing

One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psy-chology* 77(6):1121–1134.

Kunter, Mareike, Gundel Schümer, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß. 2002. *Materialien aus der Bildungsforschung: PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Liem, Gregory Arief D., Herbert W. Marsh, Andrew J. Martin, Dennis M. McInerney und Alexander S. Yeung. 2013. The Big-Fish-Little-Pond Effect and a National Policy of Within-School Ability Streaming: Alternative Frames of Reference. *American Educational Research Journal* 50 (2):326–370.

Marsh, Herbert W. 1986. Verbal and Math Self-Concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal* 23:129–149.

Marsh, Herbert W. 1987. The Big Fish Little Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology* 79:280–295.

Marsh, Herbert W., und Ronda G. Craven. 2006. Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective. Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science* 1(2):133–163.

Marsh, Herbert W., und Andrew J. Martin. 2011. Academic Self-Concept and Academic Achievement: Relations and Causal Ordering. *British Journal of Educational Psychology* 81:59–77.

Marsh, Herbert W., Chit-Kwong Kong und Kit-Tai Hau. 2000. Longitudinal Multilevel Models of the Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: Counterbalancing Contrast and Reflected-Glory Effect in Hong Kong Schools. *Journal of Personality and Social Psychology* 78(2):337–349.

Mead, George H. 1934. *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist.* Chicago: University of Chicago Press.

Möller, Jens, und Ulrich Trautwein. 2009. Selbstkonzept. In *Pädagogische Psychologie,* Hrsg. Elke Wild und Jens Möller, 179–203. Heidelberg: Springer.

Ogbu, John U. 1987. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly* 18(4):312–334.

Olczyk, Melanie, Gisela Will und Cornelia Kristen. 2016. *Immigrants in the Neps: Identifying Generation Status and Group of Origin* (NEPS Survey Paper No. 4). 2nd edition. Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study.

Pohl, Steffi, und Claus H. Carstensen. 2012. NEPS Technical Report—Scaling the Data of the Competence Tests, *NEPS Working Paper No. 14*, Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel. Relikowski, Ilona, Erbil Yilmaz und Hans-Peter Blossfeld. 2012. Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 52:111–136.

Roebers, Claudia M., Anita Mecherill und Wolfgang Schneider. 1998. Migrantenkinder in deutschen Schulen. Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik* 44(5):723–736.

Roth, Tobias. 2017. Interpersonal Influences on Educational Expectations: New Evidence for Germany. *Research in Social Stratification and Mobility* 48:68–84.

Roth, Tobias, und Manuel Siegert. 2013. Die Bildungsbeteiligung ausländischer und deutscher Schüler*innen in der Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen. Eine Längsschnittuntersuchung anhand von Aggregatdaten. In *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg,* Hrsg. Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner, 159–187. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Roth, Tobias, Zerrin Salikutluk und Irena Kogan. 2010. Auf die „richtigen“ Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie,* Hrsg. Birgit Becker und David Reimer, 179–212. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rubin, Donald B. 1987. *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys.* New York: Wiley.

Salikutluk, Zerrin. 2016. Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration-Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review* 32(5):581–592.

Schwarzer, Ralf, Bernward Lange und Matthias Jerusalem. 1982. Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 14:125–140.

Sewell, William H., Archibald O. Haller und George W. Ohlendorf. 1970. The Educational and Early Occupational Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review* 35:1014–1027.

Sewell, William H., Archibald O. Haller und Alejandro Portes. 1969. The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review* 34:82–92.

Shajek, Alexandra, Oliver Lüdtke und Petra Stanat. 2006. Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Unterrichtswissenschaft* 36(2):125–145.

Siegert, Manuel, und Ninja Olszenka. 2016. Ethnische Ungleichheit in der Sekundarstufe I. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten,* Hrsg. Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen, 49–72. Wiesbaden: Springer VS.

Skopek, Jan, Sebastian Pink und Daniel Bela. 2013. *Starting Cohort 4: 9th Grade (SC4) SUF Version 1.1.0 Data Manual—National Educational Panel Study (NEPS).* Bamberg, University of Bamberg. Spinath, Birgit. 2004. Determinanten von Fähigkeitsselbstwahrnehmungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 36(2):63–68.

StataCorp. 2013. *Stata Multiple-Imputation Reference Manual—Release 13.* Texas: Stata Press.

Stone, C. Addison, und Alison L. May. 2002. The Accuracy of Academic Self-Evaluations in Adolescents with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 35(4):370–383.

Streblow, Lilian. 2004. *Bezugsrahmen und Selbstkonzeptgenese*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Susperreguy, Maria I., Pamela Davis-Kean, Kathryn Duckworth und Meichu Chen. 2018. Self-Concept Predicts Academic Achievement Across Levels of the Achievement Distribution: Domain Specificity for Math and Reading. *Child Development* 89(6):2196–2214.

Tjaden, Jasper D. 2017. Migrant Background and Access to Vocational Education in Germany: Self-selection, Discrimination, or Both? *Zeitschrift für Soziologie* 46:107–123.

Tjaden, Jasper D., und Christian Hunkler. 2017. The Optimism Trap: Migrants' Educational Choices in Stratified Education Systems. *Social Science Research* 67:213–228.

Wohlkinger, Florian, Michael Bayer und Hartmut Ditton. 2016. Measuring Self-Concept in the NEPS. In *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study*, Hrsg. Hans-Peter Blossfeld, Jutta von Maurice, Michael Bayer und Jan Skopek, 181–193. Wiesbaden: Springer VS.

Zell, Ethan, und Mark D. Alicke. 2010. The Local Dominance Effect in Self-Evaluation: Evidence and Explanations. *Personality and Social Psychology Review* 14(4):368–384.

Zhang, Yanyan, Eileen Haddad, Bernadeth Torres und Chuansheng Chen. 2011. The Reciprocal Relationships Among Parents' Expectations, Adolescents' Expectations, and Adolescents' Achievement: A Two-Wave Longitudinal Analysis of the NELS Data. *Journal of Youth and Adolescence* 40:479–489.

**Manuel Siegert** Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF-FZ) im Forschungsfeld II „Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt". Forschungsschwerpunkte: Integration ethnischer Minderheiten, Bildungsungleichheit, subjektives Wohlbefinden. Wichtige Veröffentlichungen: What Makes a Satisfied Im-migrant? Host-Country Characteristics and Immigrants' Life Satisfaction in Eighteen European Countries. Journal of Happiness Studies 19, 2018 (mit I. Kogan und J. Shen); Does the selectivity of an educational system affect social inequality in educational attainment? Empirical findings for the transition from primary to secondary level in Germany. European Sociological Review 32, 2016 (mit T. Roth).

**Tobias Roth** Dr., Postdoktorand am GESIS Leibniz Institut für Sozialwissenschaften im German Microdata Lab. Forschungsschwerpunkte: Soziale und ethnische Bildungsungleichheiten, Sozialkapital, Übergang in berufliche Bildung. Wichtige Veröffentlichungen: Interpersonal Influences on Educational Expectations: New Evidence for Germany. Research in Social Stratification and Mobility 48, 2017; The influence of parents' social capital on their children's school-to-work transition. Social Networks 55, 2018; Effekte politischer Reformen auf die außerfamiliäre frühkindliche Betreuungsbeteiligung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3, 2018 (mit O. Klein).