

Against all odds? Bildungserfolg in vietnamesischen und türkischen Familien in Deutschland

Bernhard Nauck · Birger Schnoor

Online-Anhang

Ressourcen als Mechanismen der familialen Generierung von Bildungserfolg

Die Höhe der verfügbaren Ressourcen steigert - *ceteris paribus* - die Handlungsalternativen der Eltern, die Entwicklung des Kindes entsprechend ihren Nutzenerwartungen zu fördern. Diese elterlichen Ressourcen bestehen aus der für die Interaktion mit dem Kind verfügbaren Zeit sowie ihrem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital (Bourdieu 1983). Jede dieser Ressourcen hat ihre eigenen Beschränkungen und ist mit spezifischen Anreizstrukturen verknüpft:

So ist die verfügbare *Zeit* begrenzt durch Aktivitäten, die nicht mit Kinderbetreuung verbunden werden kann, wie z. B. außerhäusliche Erwerbstätigkeit oder die Zeit, die anderen Kindern exklusiv gewidmet wird. Allerdings hat verfügbare Zeit nur dann einen Effekt auf den Bildungserfolg der Kinder, wenn hinreichende Kompetenzen zur Stimulierung der Entwicklung des Kindes vorhanden sind, d. h. Zeit wirkt nur in einer multiplikativen Verknüpfung mit dem jeweiligen kulturellen Kapital.

Ähnliches trifft für das *ökonomische Kapital* der Familie zu, das nur dann einen Effekt auf den Bildungserfolg des Kindes hat, wenn es für die Bereitstellung für eine stimulierende Lernumwelt eingesetzt wird (wie Kinderbücher, Computer, Ausrüstung für kulturelle, musikalische oder sportliche Aktivitäten) (Bronfenbrenner 1981) oder als Gebühren für außerfamiliäre Betreuung (Kindergarten, Hort) oder Klubmitgliedschaften. Auch hier ist das für Geschwister eingesetzte Kapital eine entscheidende Restriktion.

Das *soziale Kapital* der Eltern hat sowohl direkte als auch indirekte Effekte auf den Bildungserfolg der Kinder. Einerseits steigen mit der Menge von „starken“ Beziehungen (strong ties) die Handlungsalternativen in der Betreuung, Überwachung und Kontrolle des Kindes (Coleman 1988). Andererseits steigt mit der Menge von „spezifischen“ Beziehungen (weak ties) der Zugang zu Informationen (Granovetter 1973; Lin 2001), die von strategischer Bedeutung für den Bildungserfolg sind, wie z. B. Wissen über das Bildungssystem in der Aufnahmegesellschaft und dessen Schlüsselstellung für Zugänge zum Beschäftigungssystem und der Zugang zu Wissen, das die Kompetenz der Eltern in der Förderung ihrer Kinder steigert, wie z. B. zu professionellen Akteuren in der schulischen und

außerschulischen Bildung. Da Migration mit einer Vernichtung von zumeist lokal wirksamen „weak ties“ verbunden ist, sind Migranten auf längere Zeit sowohl hinsichtlich des Zugangs zu Informationen als auch hinsichtlich der Übertragung von sozialer Anerkennung (social credentials) gegenüber Einheimischen im Nachteil. Inwiefern dies durch die Sozialintegration in multiplexe, „starke“ Beziehungen kompensiert werden kann (Coleman 1988; Hagan et al. 1996), hängt nicht zuletzt davon ab, welcher Wert Bildungsinvestitionen in der jeweiligen Gemeinschaft beigemessen wird. Bildungsinvestitionen und Bildungserfolg der Kinder können einerseits zur Erhöhung der sozialen Anerkennung führen, wie dies z. B. in religiösen Gemeinden vietnamesischer Migranten in den Vereinigten Staaten von Amerika beobachtet worden ist (Bankston et al. 1997; Zhou und Bankston 1998; Kroneberg 2008). Andererseits kann die Verhaltensbestätigung auch in die entgegengesetzte Richtung wirken, wenn Bildungsinvestitionen als eine Gefährdung für das Fortbestehen der ethnischen Gemeinschaft wahrgenommen werden (Diehl und König 2013).

Von strategischer Bedeutung für den Bildungserfolg ihrer Kinder ist das generalisierte *kulturelle Kapital* der Eltern, da ja Erfolg im Bildungssystem primär die intergenerative Transmission von generalisiertem kulturellem Kapital in der Form von Bildungstiteln ist. Diese spezifische Form des kulturellen Kapitals im Sinne Bourdieus (1983) ist sowohl institutionalisiert als auch generalisiert, als es in geringem Maße kontextabhängig ist. Das Bildungsniveau der Eltern ist damit sowohl positiv mit deren inkorporierten kulturellen Kapital bezüglich des *Wissens* über die Instrumentalität von Bildung für die individuelle Wohlfahrtsproduktion als auch mit hoher *Präferenz* für Bildung als Mittel der Wohlfahrtsproduktion verbunden. Entsprechend steigt mit dem kulturellen Kapital der Eltern - *ceteris paribus* - die Wahrscheinlichkeit, dass Zeit, Geld und soziale Beziehungen sowohl indirekt in eine den Bildungsfortschritt stimulierende Ökologie des Kindes als auch direkt in bildungsstimulierende Eltern-Kind-Interaktion investiert wird (Bradley et al. 2001; Lareau 2003).

Daten und Instrumente

Daten

Die empirischen Analysen basieren auf Daten, die im Projekt „Herkunft und Bildungserfolg (HeBe)“ in einem 2 x 3 x 4 Design zwischen Herbst 2012 und Herbst 2013 erhoben wurden, d. h. in zwei Aufnahmekontexten, mit drei unterschiedlichen Herkunftsnationalitäten der Mütter und vier Altersgruppen der Kinder. Insgesamt stehen Daten von 1523 Mutter-Kind-Dyaden zur Verfügung. Für die nachfolgenden Analysen finden nur die Daten der beiden ältesten Altersgruppen Verwendung, die sich zum Befragungszeitpunkt im

Übergang in die Sekundarstufe I (geb. 2000-2002) oder am Übergang in die Sekundarstufe II oder in Berufsausbildung (geb. 1995-1998) befunden haben.

Die Stichprobe wurde in den beiden Bundesländern Sachsen (in den drei größten Städten Chemnitz, Dresden, Leipzig) und Hamburg gezogen, sodass der *Aufnahmekontext* durch die unterschiedliche Zusammensetzung der Migrantenpopulation bestimmt ist. Die Gruppe der Vietnamesen ist in Sachsen mit 8,1 % (in Hamburg 0,7 %), die Gruppe der Türken hingegen in Hamburg mit 20,7 % (in Sachsen 4,0 %) die jeweils größte Zuwanderungsgruppe (Statistisches Bundesamt 2013, S. 87 ff.).

Die *Herkunftsnationalität* der Mütter erstreckt sich auf drei Staatsangehörigkeiten. Es wurden jeweils gleichgroße Gruppen von deutschen, vietnamesischen und türkischen Müttern berücksichtigt. Mit diesen Staatsangehörigkeiten sind unterschiedliche Merkmale verknüpft, die bei den Analysen einbezogen werden, wie die unterschiedliche Herkunftskultur, der mit unterschiedlichen Aufenthaltsdauern verbundene Aufenthaltsstatus sowie die unterschiedliche Verteilung von sozialstrukturellen Merkmalen. Vietnamesen sind im Vergleich zu den Türken später zugewandert und sind als ehemalige Vertragsarbeiter der DDR in ihrer Mehrzahl in Ostdeutschland angesiedelt. Anders als die meisten anderen Zuwandererminoritäten sind sie zudem eine *visible minority* und können damit ihrem Minoritätenstatus durch Verhaltensänderung nicht entgehen. Im Vergleich dazu haben Türken in Deutschland durch die Initiierung ihrer Zuwanderung als Arbeitsmigranten vor 1973 höhere Anteile mit verstetigtem Aufenthaltsstatus und einen beträchtlichen Anteil von Müttern, die bereits selbst in Deutschland geboren sind. Beiden ethnischen Gruppen gemeinsam sind ihre hohe sozial-kulturelle Distanz zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft und die Nicht-Mitgliedschaft ihrer Herkunftsländer in der Europäischen Union.

Die Bruttostichproben für alle drei Nationalitäten sind in beiden Bundesländern als Registerstichproben der Einwohnermeldeämter gezogen worden. Bei der Ziehung wurden jeweils die Staatsbürgerschaft der Mutter und die Zugehörigkeit eines Kindes zu einer Geburtskohorte berücksichtigt. Vergleichbare empirische Daten sind von 262 deutschen Familien, 296 vietnamesischen Familien und 231 türkischen Familien verfügbar. Die Größe der ethnischen Gruppen in beiden Bundesländern wurde insofern im Stichprobendesign berücksichtigt, als die türkische Gruppe in Hamburg und die vietnamesische Gruppe in Sachsen in jeweils gleicher Stärke überrepräsentiert sind. Dies war notwendig, weil der Stichprobenplan bei den jeweils kleineren Zuwanderergruppen in der Nähe einer Totalerhebung liegt. Wegen der Prüfung der Messäquivalenz wurden für die Analysen die geringfügigen Abweichungen vom Stichprobenplan, der eine Gleichverteilung auf die beiden Altersgruppen und zwischen den drei ethnischen Gruppen vorsieht, durch Gewichtung

ausgeglichen.

Die Daten wurden mittels standardisierter Fragebögen über computergestützte, persönliche Interviews (CAPI) mit der Mutter gewonnen. Die Mütter konnten gegenüber den bilingualen Interviewern wählen, ob das Interview in deutscher oder in der Herkunftssprache durchgeführt wird. Die Äquivalenz der bilingualen Fragebögen wurde durch voneinander unabhängige Übersetzungen und Rückübersetzungen sichergestellt.

Instrumente

Bildungserfolg. Erfragt wurden die letzten Zeugnisnoten des Kindes in den Fächern Deutsch und Mathematik, die in verschiedenen Schulformen erworben wurden. Die Noten wurden an das schulformspezifische Leistungsniveau im jeweiligen Bundesland angepasst. Datengrundlage sind die im IQB-Ländervergleich 2012 angegebenen schulformspezifischen Leistungsniveaus in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik in der Sekundarstufe I (Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung 2014, S. 100 ff.; Sächsisches Bildungsinstitut 2013, S. 138 ff.). Auf Grundlage der schulformspezifischen Verteilungen der Schülerleistungen auf die fachspezifischen Kompetenzstufen in Hamburg und Sachsen ließen sich Gewichtungsfaktoren für in Gymnasien erworbene Noten für Deutsch (Hamburg = 1,19; Sachsen = 1,41) und Mathematik (Hamburg = 1,57; Sachsen = 1,59) berechnen. Für die multivariaten Analysen wurde die ursprüngliche Notenskala (1 „sehr gut“ bis 6 „ungenügend“) invertiert, sodass hohe Werte bessere Leistungen anzeigen. Der Gesamt-Leistungsscore ist eine Addition der Leistungen in Deutsch und Mathematik.

Ressourcen

Einkommen. Das ökonomische Kapital wurde durch ein bedarfsgewichtetes Haushalts-Nettoeinkommen gemessen, bei dem erwachsene Haushaltsmitglieder mit dem Faktor 1 und jedes Kind mit dem Faktor 0,6 gewichtet wurden.

Bildungsniveau. Das kulturelle Kapital wurde mit dem höchsten Bildungsabschluss der Mutter erfasst. Die Abschlüsse im Herkunfts- und Aufnahmeland wurde nach der internationalen ISCED-Klassifikation (UNESCO 2006) in fünf Stufen eingeteilt.

Sozialkapital. Das soziale Kapital wurde mit Hilfe eines *Positionsgenerators* erfasst (Lin 2001; Lin et al. 2002; van der Gaag et al. 2008). Für 14 Berufspositionen mit variierendem Berufsprestige wurden die Mütter gefragt, ob es in der Verwandtschaft, im Freundes- oder

Bekanntenkreis eine Person gibt, die diesen Beruf ausübt (Nauck und Lotter 2014). Für die nachfolgenden Analysen wurde nur die Hälfte der Berufe ausgewählt, die einen Bezug zur Entwicklung und Bildung des Kindes haben. Den Berufspositionen wurde ein Prestigescore entsprechend der ISEI-Klassifikation 2008 zugewiesen (Ganzeboom und Treiman 1996, 2003). Das maximale Sozialkapital wäre gegeben, wenn eine Mutter zu allen 7 Berufsprestige-Positionen Kontakt hätte. Für jede Befragte wurde ihr Anteil am Maximalscore für das *bildungsbezogene Sozialkapital* berechnet.

Akkulturation

Sprachliche Fähigkeiten der Mutter. Die *Fähigkeiten* in der deutschen Sprache sind über ein differenziertes Verfahren der Selbstauskunft erhoben worden (Klinger 2015). In den vier Sprachfertigkeiten Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben wurden jeweils sechs nach ihrem Schwierigkeitsgrad Guttman-skalierte Variablen verwendet, die von „einzelne Wörter und Teile von Sätzen verstehen“ bis „klare, flüssige, stilistisch angemessene Berichte, Artikel und anspruchsvolle Briefe verfassen“ reichen. Das Verfahren ist auch für Mütter deutscher Herkunft einsetzbar.

Familiensprache. Es wurde erfragt, ob die deutsche Sprache (ggf. neben anderen) in der Alltagskommunikation zwischen der Mutter und ihrem Kind verwendet wird (Schnoor et al. 2015). Da es z. T. erhebliche Unterschiede zwischen der Alltagskommunikation mit dem (Ehe-)Partner und dem Kind gibt, wird die Kommunikation in deutscher Sprache mit dem Kind als besondere akkultorative Aktivität in Migrantenfamilien gewertet.

Buchbesitz. Die Mütter wurden gebeten, getrennt die Anzahl der *Bücher in deutscher Sprache* für Erwachsene und für Kinder in ihrem Haushalt zu schätzen. Beide Angaben wurden zu einem Wert zusammengefasst, da bei den Kindern dieser Altersgruppen davon ausgegangen wurde, dass sie Zugang zu beiden Arten von Büchern haben. Dieser Score indiziert eine Dimension indirekter Akkulturation in Migrantenfamilien.

Wissen über das Bildungssystem. Den Müttern wurden 7 Multiple-Choice-Aufgaben vorgelegt, die Wissen über das Bildungssystem und dessen Verbindung zum Beschäftigungssystem zum Gegenstand hatten (wie z. B. über die deutsche Notenskala oder welcher Abschluss benötigt wird, um Lehrer zu werden). Die richtigen Antworten wurden zu einem Score verrechnet.

Sozialisation

Bildungsaspiration. Die Bildungsaspirationen der Mütter wurden durch eine multiplikative Verknüpfung von gewünschtem Bildungsabschluss und der Wahrscheinlichkeit des Erreichens erhoben. Der Score reicht von einem „unwahrscheinlichen“ Hauptschulabschluss zu einem „sehr sicheren“ Abitur. Da die Sicherheit der Wahrscheinlichkeitseinschätzung mit dem gegenwärtigen Besuch der jeweiligen Schulform ebenso zunimmt wie mit der Anzahl der bereits absolvierten Schuljahre, wurde der Score für die Schulform und die Altersgruppe standardisiert, sodass er die Aspiration im Vergleich zu Müttern von Schülern derselben Schulform und Altersgruppe angibt.

Nutzen formaler Bildung. Mütterliche Nutzenerwartungen bezüglich schulischer Bildung ihres Kindes, d. h. ihre Instrumentalität für die zukünftige Wohlfahrt des Kindes, wurden mit 10 Items erhoben. Die Frage „Wie stark erwarten Sie, dass...“ wurden durch Items wie z. B. „... XXX mit einem höheren Bildungsabschluss später mehr Geld verdient“, „... schulische Bildung sehr wichtig für die Entwicklung der Persönlichkeit von XXX ist“, oder „... ein glückliches Leben von XXX gute Bildung voraussetzt“ ergänzt. Die Selbsteinstufungen reichten von (1) „sehr stark“ bis (5) „überhaupt nicht“. Die Items wurden durch das Einsetzen des Namens des jeweiligen Kindes personalisiert. Negative Items wurden für die Skalierung gedreht. Reliabilitätstests ergaben Cronbach's Alpha von 0,70 für die Gesamtstichprobe, 0,73 für die Teilstichprobe der deutschen Mütter, 0,60 für die türkischen und 0,62 für die vietnamesischen Mütter. Außerdem wurde die Skala bezüglich Messäquivalenz in den drei ethnischen Gruppen getestet (van de Vijver und Leung 1997, S. 88 ff.). Der Proportionalitätskoeffizient (Tucker's phi) war jeweils 0,99 in allen drei ethnischen Gruppen (Nauck und Lotter 2015).

Institutionelle Förderung. Von den Müttern wurde erfragt, ob ihr Kind Einrichtungen wie außerschulischen Sprach- oder Musikunterricht besucht oder Mitglied in Kultur- oder Sportvereinen ist. Diese Indikatoren wurden zu einem additiven Score verrechnet.

Monitoring. Elterliche Überwachung und Kontrolle wurde mit 7 Items erhoben, die von den Müttern auf einer Skala mit 5 Kategorien von „nie“ bis „sehr häufig“ selbsteingeschätzt wurden, wie z. B. „die Hausaufgaben kontrollieren“, „mit dem Lehrer über die Schulleistungen sprechen“. Der Reliabilitätstest Cronbach's Alpha ergab einen Wert von 0,69.

Erziehungsstil. Der Erziehungsstil der Mutter wurde mit zwei Konstrukten erhoben. Der etablierten Forschungstradition folgend (Baumrind 1978, 1991; Maccoby und Martin 1983;

Dornbusch et al. 1987; Lamborn et al. 1991; Steinberg et al. 1994; Chan and Koo 2011), wurden die beiden Dimensionen „Wärme/emotionale Involviertheit“ (6 Items) und „Striktheit/Kontrolle“ (5 Items) verwendet, wobei die Items auf derselben Skala mit 5 Kategorien von den Müttern eingeschätzt wurden (Nauck und Lotter 2015). Beide Skalen wurden bezüglich Messäquivalenz in den drei ethnischen Gruppen getestet (van de Vijver und Leung 1997, S. 88 ff.). Der Proportionalitätskoeffizient (Tucker's phi) war für beide Skalen jeweils 0,99 bei den deutschen und türkischen Müttern, und 0,98 bei den vietnamesischen Müttern (Nauck und Lotter 2015). Beide Dimensionen wurden sodann entsprechend der Forschungstradition zueinander in Beziehung gesetzt, indem sie über den Median dichotomisiert und zu den vier Typen „autoritativ“ (+/+), „nachsichtig“ (+/-), „autoritär“ (-/+), und „vernachlässigend“ (-/-) kombiniert wurden. Entsprechend repräsentiert der jeweilige Typ des Erziehungsstils ausschließlich die relative Position zu anderen Müttern dieser Stichprobe und kann nicht generalisiert werden, etwa hinsichtlich anderer ethnischer Gruppen, anderen Aufnahmekontexten, Vätern, Altersgruppen.

Literatur

- Bankston, Carl L., Stephen J. Caldas und Min Zhou. 1997. The academic achievement of Vietnamese American students: Ethnicity as social capital. *Sociological Focus* 30:1–16.
- Baumrind, Diana. 1978. Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society* 9:239-279.
- Baumrind, Diana. 1991. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence* 11:56-95.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten*. Sonderband 2 der Sozialen Welt, Hrsg. Reinhard Kreckel, 183-198. Göttingen: O. Schwartz.
- Bradley, Robert H., Robert F. Corwyn, Harriette P. Mcadoo und Cynthia G. Coll. 2001. The home environments of children in the United States. Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development* 72:1844-1867.
- Bronfenbrenner, Urie. 1981. *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Chan, Tak Wing, und Anita Koo. 2011. Parenting style and youth outcomes in the UK. *European Sociological Review* 27:385-399.
- Coleman, James S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94:S95-S120.
- Diehl, Claudia, und Matthias Koenig. 2013. Zwischen Säkularisierung und religiöser

- Reorganisation - Eine Analyse der Religiosität türkischer und polnischer Neuzuwanderer in Deutschland. In *Religion und Gesellschaft*. Sonderheft 53 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg. Christof Wolf und Matthias Koenig, 235-258. Wiesbaden: Springer.
- Dornbusch, Sanford M., Philip L. Ritter, P. Herbert Leiderman, Donald F. Roberts und Michael J. Fraleigh. 1987. The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development* 55:1244-1257.
- Ganzeboom, Harry B., und Donald J. Treiman. 1996. Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research* 25:201-239.
- Ganzeboom, Harry B., und Donald J. Treiman. 2003. Three internationally standardized measures for comparative research on occupational status. In *Advances in cross-cultural comparison*, Hrsg. Jürgen H. P. Hoffmeyer-Zlotnik und Christof Wolf, 159-193. New York: Kluwer.
- Granovetter, Mark. 1973. The strength of weak ties. *American Journal of Sociology* 78:1360-1380.
- Hagan, John M., Ross Macmillan und Blair Wheaton. 1996. New kid in town: Social capital and the life course effects of family migration on children. *American Sociological Review* 61:368-385.
- Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung. 2014. *Bildungsbericht Hamburg 2014*. Münster: Waxmann.
- Klinger, Thorsten. 2015. Selbsteinschätzung von Sprachfertigkeiten. In *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit - Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*, Hrsg. Joana Duarte, Ingrid Gogolin, Thorsten Klinger, Birger Schnoor und Marina Trebbels, XXX. Wiesbaden: Springer.
- Kroneberg, Clemens. 2008. Ethnic communities and school performance among the new second generation in the United States: Testing the theory of segmented assimilation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620:138–160.
- Lamborn, Susie D., Nina S. Mounts, Laurence Steinberg und Sanford M. Dornbusch. 1991. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development* 62:1049-1065.
- Lareau, Annette. 2003. *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lin, Nan. 2001. *Social capital. A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, Nan, Yu Fu und Ray M. Hsung. 2002. The position Generator: Measurement techniques for investigation of social capital. In *Social capital: Theory and research*, Hrsg. Nan Lin,

- Karen Cook und Ron Burt, 57-84. New York: De Gruyter.
- Maccoby, Eleanor E., und John A. Martin. 1983. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In *Handbook of child psychology*, Hrsg. Paul H. Mussen und E. Mavis Hetherington, 1-101. New York: Wiley.
- Sächsisches Bildungsinstitut. 2013. *Bildung in Sachsen. Bildungsbericht 2013* (2. Aufl.). Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut.
- Schnoor, Birger, Vivian Lotter und Trang Schwenke-Lam. 2015. Expectations towards heritage language use of Turkish and Vietnamese mothers in Germany. In *Dynamics of linguistic diversity*, Hrsg. Hagen Peukert, Kristin Bührig, Ingrid Gogolin und Tanja Kupisch, XXX-XXX. Amsterdam: Benjamins.
- Statistisches Bundesamt. 2013. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*. Fachserie 1 Reihe 2 2012. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steinberg, Laurence, Susie D. Lamborn, Nancy Darling, Nina S. Mounts und Sanford M. Dornbusch. 1994. Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development* 65:754-770.
- Unesco. 2006. *International standard classification of education - ISCED 1997* (2. Aufl.): UNESCO Institute for Statistics.
- Van De Vijver, Fons J. R., und Kwok Leung. 1997. *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks: Sage.
- Van Der Gaag, Martin, Tom A. B. Snijders und Henk Flap. 2008. Position generator measures and their relationship to other social capital measures. In *Social capital. An international research program*, Hrsg. Nan Lin und Bonnie Erickson, 27-48. Oxford: Oxford University Press.
- Zhou, Min, und Carl L. Bankston. 1998. *Growing up American: How Vietnamese children adapt to life in the United States*. New York: Russell Sage.