



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Integration und Schulleistung bei türkischen Jugendlichen der zweiten Generation

Eine Studie zu Akkulturationstheorien

Verfasserin

Gülcan Keklik

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Oktober 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Mag. Dr. Dagmar Strohmeier

Danksagung

Ich danke Frau Mag. Dr. Dagmar Strohmeier für die wissenschaftliche Betreuung meiner Diplomarbeit. Ihre Begeisterung für das Thema dieser Diplomarbeit und ihre wertschätzende Betrachtung meiner Arbeit waren eine große Motivationsquelle für mich.

Ein großer Dank gilt auch all den SchülerInnen und Jugendlichen, die mit ihrer Teilnahme an der Untersuchung diese Arbeit ermöglichten.

Herzlich möchte ich auch bei einem sehr lieben Freund Mag. Robert Reitbauer für das Korrekturlesen und die wertvollen Anmerkungen danken wie auch bei Mag. Tuncay Gürhan für seine kritische Denkweise für meine Diplomarbeit um die Objektivität zu gewährleisten.

Ebenfalls bedanke ich mich bei all meinen Freunden aus Vorarlberg (Sonja, Eva, Claudia, Sevgi & Nihat und Telli) und Wien (Dimitra & Roman, Serpil & Soner, Leyla & Dimitro, Hülya und Leonie), die in schwierigen Momenten immer ein offenes Ohr für mich hatten.

Meinen lieben Eltern und Geschwistern schulde ich den allergrößten Dank, da sie immer für mich da sind, an meinem Leben interessiert und unterstützend Anteil nehmen, sie hielten mir den Rücken frei und ermöglichten mir somit das Studium. Meinen Eltern Medine und Mustafa, meinen Geschwistern Birgül und Sinan als auch meiner Nichte Melisa wie auch meinem Neffen Barış sei diese Arbeit gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	12
1. Theoretischer Teil	14
1.1 Migrationsgeschichte Österreich	14
1.2 Unterschiedliche Schultypen in Österreich.....	17
1.3 Schulleistungsstudien (PISA 2006 und 2009).....	20
1.4 Kulturelle Distanz	22
1.5 Humankapitaltheorie	23
1.6 Ethnische Segmentation	25
1.7 Abwärts gerichtete Assimilation, Akkulturation ohne Assimilation, Integration und Bildung.....	28
1.8 Zusammenfassung	30
2. Unterschiedliche Akkulturationen.....	33
2.1 Definitionen.....	33
2.2 Integration als einseitige Anpassung	34
2.3 Integration ist keine Bringschuld	36
2.4 Akkulturationstheorien	36
2.5 Integration, Separation, Assimilierung und Marginalisierung.....	40
2.6 Akkulturationsstrategien/Akkulturationsorientierungen und deren Einfluss auf die Schulleistung.....	41
3. Empirischer Teil	46
3.1 Formulierung der Fragestellungen – Hypothesen	46
3.2 Untersuchungsplan	47

3.3	Geplante Stichprobe	48
3.4	Untersuchungsdurchführung	49
3.5	Tatsächliche Stichprobe	49
3.6	Erhebungsinstrument.....	51
4.	Auswertungsverfahren	61
5.	Ergebnisse	62
5.1	Dimensionen der Akkulturationsskala	62
5.2	Klassifikation der Jugendlichen anhand der Akkulturationsstrategien	64
5.3	Analysen	69
6.	Beantwortung der Fragestellungen	87
7.	Diskussion.....	90
8.	Zusammenfassung.....	95
9.	Literaturverzeichnis	97

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: zweidimensionales Akkulturationsmodell von Berry (1980, zitiert nach Berry 2006) und die vier verschiedenen Formen der Akkulturationsstrategien für Immigranten.....	39
Abbildung 2: Revidiertes Zweidimensionales Akkulturationsmodell der aufnehmenden Gesellschaft und die vier verschiedenen Formen der Akkulturationsorientierungen von Bourhis et al.(1997)	40
Abbildung 3: Interaktionseffekt Mädchen IT;ST < Burschen IT;ST	47
Abbildung 4: Screeplot über die 16 Items um die Anzahl der Faktoren festzustellen	62
Abbildung 5: Akkulturationsorientierungen der österreichischen Subgruppe getrennt nach Geschlecht	67
Abbildung 6: Akkulturationsstrategien der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund getrennt nach Geschlecht.....	68
Abbildung 7: grafische Darstellung der Mittelwertverteilung für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und Integrationsstrategie getrennt nach Geschlecht für die Schulnote Deutsch	78
Abbildung 8: grafische Darstellung der Mittelwertverteilung für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und Integrationsstrategie getrennt nach Geschlecht für die Schulnote lebende Fremdsprache.....	78
Abbildung 9: grafische Mittelwertverteilung für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und Integrationsstrategie getrennt nach Geschlecht für die Schulnote Mathematik	79
Abbildung 10: grafische Darstellung der multivariaten Mittelwerte für die türkische Subgruppe mit Migrationshintergrund getrennt nach Geschlecht und den Integrationsstrategie sowie Separationsstrategie bezüglich der Schulnote in Deutsch	83

Abbildung 11: grafische Darstellung der multivariaten Mittelwerte für die türkische Subgruppe mit Migrationshintergrund getrennt nach Geschlecht und den Integrationsstrategie sowie Separationsstrategie bezüglich der Schulnote lebende Fremdsprache 84

Abbildung 12: grafische Darstellung der multivariaten Mittelwerte für die türkische Subgruppe mit Migrationshintergrund getrennt nach Geschlecht und den Integrationsstrategie sowie Separationsstrategie bezüglich der Schulnote Mathematik 85

Tabellenverzeichnis:

<i>Tabelle 1: geplante Stichprobe</i>	<i>48</i>
<i>Tabelle 2: tatsächliche Stichprobe</i>	<i>50</i>
<i>Tabelle 3: Beispiel-Items zu Akkulturationsstrategie „Integration“ aus den Bereichen Sprache, Freunde, Fernsehen, Musik und Freizeit aus dem Fragebogen der ISCEY-Studie (Berry, Sam & Vedder; 2006) in adaptierter Form</i>	<i>52</i>
<i>Tabelle 4: Reliabilitätsanalyse mit Ausschlusskriterium für Items, für die Skalen Integration, Separation, Assimilation und Marginalisierung der Akkulturationsstrategie der SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund</i>	<i>53</i>
<i>Tabelle 5: Reliabilitäten der Subskalen des Fragebogens zur Messung der Akkulturationsstrategie mit vier Items nach Ausschluss der Sprach-Items</i>	<i>54</i>
<i>Tabelle 6: Deskriptive Statistiken der Items der Akkulturationsstrategien; Separation, Assimilation, Integration und Marginalisation auf einer fünfstufiger Antwortskala (1) „stimme gar nicht zu“ bis (5) „stimme völlig zu“</i>	<i>55</i>
<i>Tabelle 7: Beispiel-Items zu den Akkulturationsorientierungen „Integration“ für die österreichischen SchülerInnen aus den Bereichen; Sprache, Freunde, Fernsehen, Musik und Freizeit aus in Anlehnung aus dem Fragebogen der ISCEY-Studie (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006) in adaptierter Form</i>	<i>56</i>
<i>Tabelle 8: Reliabilitätsanalyse mit Ausschlusskriterium für Items, für die Skalen Integration, Separation, Assimilation und Marginalisierung der Akkulturationsorientierungen der österreichischen SchülerInnen</i>	<i>57</i>
<i>Tabelle 9: Reliabilitäten der Subskalen des Fragebogens zur Messung der Akkulturationsorientierungen mit vier Items nach Ausschluss der Sprach-Items</i>	<i>58</i>
<i>Tabelle 10: Deskriptive Statistiken der Items der Akkulturationsorientierungen; Separation, Assimilation, Integration und Marginalisation auf einer fünfstufiger Antwortskala; (1) „stimme gar nicht zu“, (2) „stimme völlig zu“</i>	<i>59</i>

<i>Tabelle 11: deskriptiv, statistische Mittelwerte der Schulnoten für die Gesamtstichprobe</i>	<i>60</i>
<i>Tabelle 12: deskriptiv, statistische Mittelwerte der Schulnoten für die SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund</i>	<i>60</i>
<i>Tabelle 13: deskriptiv, statistische Mittelwerte der Schulnoten für österreichische SchülerInnen</i>	<i>60</i>
<i>Tabelle 14: Rotierte Komponentenmatrix; extrahierte Faktoren</i>	<i>63</i>
<i>Tabelle 15: Mittelwertevergleich für die Cluster anhand der 16 Items für die österreichische und türkische Subgruppe</i>	<i>65</i>
<i>Tabelle 16: Verteilung der Akkulturationsstrategie beziehungsweise Akkulturationsorientierung in der Gesamt- als auch in der Substichprobe in absoluten Zahlen sowie Prozentangaben</i>	<i>65</i>
<i>Tabelle 17: Verteilung der Akkulturationsorientierungen in der österreichischen Subgruppe getrennt nach Geschlecht in absoluten Zahlen und Prozentangaben.</i>	<i>66</i>
<i>Tabelle 18: Verteilung der Akkulturationsstrategien in der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund getrennt nach Geschlecht in absoluten Zahlen und Prozentangaben</i>	<i>68</i>
<i>Tabelle 19: deskriptive, multivariate Statistiken der Varianzanalyse mit den unabhängigen Variablen kulturelle Zugehörigkeit mit Integrationsstrategie bzw. Integrationsorientierung und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch Mathematik und lebende Fremdsprache</i>	<i>70</i>
<i>Tabelle 20: deskriptive, multivariate Mittelwertvergleiche der Varianzanalyse für die unabhängige Variable kulturelle Zugehörigkeit mit Integrationseinstellungen und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik</i>	<i>71</i>
<i>Tabelle 21: deskriptive, multivariate Statistiken der Varianzanalyse mit den unabhängigen Variablen Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund die eine Integrationsstrategie bzw. Separationsstrategie präferieren und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch Mathematik und lebende Fremdsprache</i>	<i>72</i>

<i>Tabelle 22: paarweise, deskriptive, multivariate Statistiken der Varianzanalyse mit den unabhängigen Variablen Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund die eine Integrationsstrategie bzw. Separationsstrategie präferieren und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch Mathematik und lebende Fremdsprache</i>	<i>73</i>
<i>Tabelle 23: deskriptive, multivariate Statistiken der Varianzanalyse mit den unabhängigen Variablen kulturelle Zugehörigkeit mit Separationsorientierung bzw. Separationsstrategie und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch Mathematik und lebende Fremdsprache</i>	<i>74</i>
<i>Tabelle 24: deskriptive, multivariate Mittelwertvergleiche der Varianzanalyse für die unabhängige Variable kulturelle Zugehörigkeit mit Separationseinstellungen und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik.....</i>	<i>75</i>
<i>Tabelle 25: deskriptive, multivariate Statistiken der Varianzanalyse für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und den unabhängigen Variablen Geschlecht mit Integrationsstrategie und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch Mathematik und lebende Fremdsprache</i>	<i>76</i>
<i>Tabelle 26: deskriptive, multivariate paarweise Vergleiche der Varianzanalyse für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und einer Integrationsstrategie getrennt</i>	<i>77</i>
<i>Tabelle 27: deskriptive, multivariate Statistiken der Varianzanalysen für die unabhängige Variablen Geschlecht und Akkulturationseinstellungen und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik</i>	<i>80</i>
<i>Tabelle 28: deskriptive, multivariate der Varianzanalyse paarweiser Vergleiche der Geschlechter für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund mit einer Integrationsstrategie und Separationsstrategie als unabhängige Variable und den Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik als abhängige Variable</i>	<i>81</i>
<i>Tabelle 29: deskriptive, multivariate der Varianzanalyse paarweiser Vergleiche der Akkulturationseinstellungen für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund nach Geschlecht getrennt als unabhängige Variable und den Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik als abhängige Variable</i>	<i>82</i>

<i>Tabelle 30: Mittelwerte der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund für die Berechnung von Haupteffekten und Interaktionseffekten für die Schulnote Deutsch.....</i>	<i>83</i>
<i>Tabelle 31: Mittelwerte der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund für die Berechnung von Haupteffekten und Interaktionseffekten für die Schulnote lebende Fremdsprache</i>	<i>84</i>
<i>Tabelle 32: Mittelwerte der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund für die Berechnung von Haupteffekten und Interaktionseffekten für die Schulnote Mathematik.....</i>	<i>86</i>

Einleitung

In letzter Zeit wird nicht nur die Schulleistung, der Bildungserfolg beziehungsweise Bildungschancen, sondern auch die Migration sehr stark von den Medien immer wieder thematisiert, polarisiert, politisiert und von Neuem zu einem Brennpunkt gemacht.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu untersuchen, ob die unterschiedlichen Akkulturationseinstellungen beziehungsweise die Akkulturationsorientierungen von türkischen Jugendlichen der zweiten Generation und ihre Schulleistungen sich von denen der österreichischen Jugendlichen unterscheiden. Laut Berry, Phinney, Sam und Vedder (2006) führen die unterschiedlichen Akkulturationseinstellungen beziehungsweise die Akkulturationsorientierungen zu unterschiedlichen Schulleistungen sowohl bei den eingewanderten Minderheiten als auch bei der aufnehmenden Mehrheitsgesellschaft. Laut den Autoren kann hierbei Akkulturation verschiedene Formen annehmen.

Meiner Meinung nach ist es in der vorliegenden Arbeit wichtig, neben den bedeutsamen Theorien, auch die Migrationsgeschichte von Österreich als auch das Bildungssystem in Österreich näher zu betrachten, weil Einwanderung nicht seit Kurzem existiert und unterschiedliche Schulformen und oder Schultypen als Selektionsmechanismus dienen können und - je nach Schultyp - Schulnoten nicht unbedingt gleich betrachtet werden müssen. Da die türkischstämmigen Migranten in Österreich die drittstärkste Bevölkerungsgruppe darstellen (Marik-Lebek, Wiesbauer & Kytir, 2009), stehen in der vorliegenden Arbeit türkische Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren im Mittelpunkt.

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, türkische SchülerInnen der zweiten Generation und ihre österreichischen SchulkollegInnen in Bezug auf ihre Akkulturationsstrategien und -orientierungen zu analysieren. Es soll überprüft werden, ob die Akkulturationsstrategien und -orientierungen der Jugendlichen sich auf die Schulleistung übertragen lassen. Des Weiteren wird angenommen, dass sich im Vergleich auf das Geschlecht, weibliche türkische Schülerinnen bessere Schulleistungen erbringen als ihre männlichen Kollegen.

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit befasst sich zunächst allgemein mit der Migrationsgeschichte von Österreich. Danach soll ein Einblick auf das österreichische Bildungssystem gegeben werden und wie Leistungen bewertet werden. Im Anschluss daran werden Studien aus dem deutschsprachigen Raum - indem türkische SchülerInnen mit anderen SchülerInnen aus anderen Ländern - in Bezug auf ihre Schulleistung, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg verglichen. Danach erfolgt ein Überblick über die verschiedenen Auffassungen bezüglich der Integration. Der Abschluss des 2. Kapitels widmet sich den Akkulturationstheorien, die den Akkulturationsprozess zwischen Migranten und der Mehrheitsgesellschaft erklären soll.

Das 3. Kapitel widmet sich den Zielsetzungen und den Fragestellungen, dem Untersuchungsdesign, die tatsächliche Durchführung, die Stichprobenbeschreibung und dem Erhebungsinstrument und schließt somit den theoretischen Teil ab.

Im 4. Kapitel handelt es sich um den empirischen Teil und dem Auswertungsverfahren.

Im 5. Kapitel sollen vorerst die Ergebnisse repräsentiert und im Anschluss daran diese näher erklärt werden.

Im vorletzten Kapitel 6 erfolgt die Beantwortung der Fragestellung und schließt mit der Zusammenfassung in Kapitel 7 ab.

1. Theoretischer Teil

1.1 Migrationsgeschichte Österreich

Heterogenität in der österreichischen Gesellschaft ist seit Beginn des Einwanderungsstromes im zwanzigsten Jahrhundert gegeben. Trotzdem wird durch unterschiedliche Gesetze und Regelungen nach wie vor versucht eine Homogenität der Gesellschaft anzustreben. Mit dem Erlass diverser Regelungen verfolgte die damalige Regierung der Christlich Sozialen Partei - unter der Führung von Bürgermeister Karl Lueger - eine gewaltsame Assimilationspolitik. Zugewanderte, die sich diesem Assimilationsdruck nicht beugten wurden sanktioniert. Heimatrecht, Armenfürsorge und Schubwesen waren Maßnahmen deren vorrangiges Ziel war, Zugewanderte abzuschieben wenn diese in ihrer Wohnsitzgemeinde nicht „Heimat berechtigt“ waren. Als weiteres Ziel verfolgte man die vollständige Assimilation durch die Selbstverleugnung der Herkunft der Zugewanderten (vgl. Bauer, 2008). Demnach wurden aus damaliger Sicht unter erfolgreicher „Integration“ die Verleugnung der eigenen Sprache und die Verdrängung der eigenen Kultur verstanden. Auch wenn aus der Sicht der Politik, Österreich auch heute kein Einwanderungsland ist, berichtet jedoch die österreichische Geschichte das Gegenteil. Die Geschichte von Österreich ist von Auswanderung, Einwanderung und Transition gekennzeichnet. Die Industrialisierung, das rasche Bevölkerungswachstum und die Anerkennung von Freizügigkeit als Bürgerrecht führten zu zwei Wanderungsbewegungen im letzten Jahrhundert. Erstens eine transatlantische Emigration und das zweitens eine Binnenzuwanderung, deren Dynamik im politischen, sozialen und ökonomischen Kontext gesehen wurde (vgl. Bauböck und Perchinig 2003). Somit kann die Heterogenität der Gesellschaft nicht verleugnet werden. Durch das weltweite, rasche Wachstum der Industrie zu Beginn der sechziger Jahre wanderten viele Österreicher in andere Länder aus. Dies führte dazu, dass Österreich anhand des Anwerbeabkommens aus Italien, Spanien, Ex-Jugoslawien und der Türkei ausländische männliche Billig-Arbeitskräfte anwarb. Je nach der wirtschaftlichen Lage Österreichs wurde durch das Gastarbeiter-Rotation-System, das auf dem Prinzip der aktuellen kurzfristigen Nachfrage der Unternehmer beruhte, die Rückkehr

der Männer in die Heimat angepasst, was sich jedoch als starr und ineffizient erwies (vgl. Bauer, 2008; Bauböck & Perchinig, 2003). Die Rückkehr vieler ausgewanderter Österreicher - bedingt durch die Erdölkrise Mitte der siebziger Jahre - führte zu einem Anwerbestopp von Arbeitskräften aus dem Ausland. Die Folge war ein Wettbewerb zwischen Inländern und Ausländern am österreichischen Arbeitsmarkt. Im Jahre 1975 wurde daraufhin das Ausländerbeschäftigungsgesetz verabschiedet, in dem auf der einen Seite ein klarer Vorteil für die inländischen Arbeitskräfte geschaffen wurde und der Zugang beziehungsweise die Sicherheit am Arbeitsplatz für die ausländischen Arbeitskräfte erschwert wurde, da ausländischen Arbeitskräften ihre Arbeitserlaubnis nur auf ein Jahr ausgestellt wurde. Erst nach einer achtjährigen, ununterbrochenen Tätigkeiten konnten ausländische Arbeitskräfte einen Antrag auf ein zweijähriges Arbeitsvisum stellen und erst nach einer weiteren ununterbrochenen Zeit konnten diese einen Antrag auf einen Befreiungsschein stellen, der ihnen den freien unabhängigen Zugang zum Arbeitsmarkt sicherte (vgl. Bauer, 2008; Bauböck & Perchinig 2003). Ein Wendepunkt in der Einwanderungsgeschichte Österreichs stellte der Familiennachzug dar, weil dieser auf der einen Seite die subjektiven Bedürfnisse der männlichen Arbeitskräfte darstellte und auf der anderen Seite eine Knappheit bezüglich weiblicher Arbeitskräfte am Arbeitsmarkt herrschte. Der Frauenanteil an ausgewanderten Personen stieg im Zeitraum von 1971 bis 1981 von 39,4 % auf 44,4 % an und ebenso der Anteil der Kinder von 14,8 % auf 22,5 %. Dies stellte die Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen im österreichischen Bildungs- und Berufsausbildungssystem als ein Problem dar (Bauer, 2008). Laut Schulstatistik (Statistik Austria: 2009/10) beträgt der Anteil der SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache im Schuljahr 2009/10 17,6 %. Um den Wettbewerb am Arbeitsmarkt standzuhalten, ist ein erfolgreicher Bildungsabschluss unabdingbar. Eine positive Auswirkung auf den Schulerfolg bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund hat lt. Portes und Rumbaut (2008) die erfolgreiche psychosoziale Anpassung, als das Ergebnis einer balancierten Beziehung zwischen der eigenen Herkunftskultur und der Kultur der Mehrheitsgesellschaft. Demnach sollten SchülerInnen mit Migrationshintergrund umso bessere Schulleistungen erzielen, wenn sie sowohl die eigene Herkunftskultur als auch die Kultur der Mehrheitsgesellschaft präferieren (Berry et al., 2006). Hieraus kann gefolgert werden, dass Schule als Ort indem Bildung, vermittelt wird alleine

noch kein Garant für gute Leistungen ist. So scheint es, dass Multikulturalität und Interkulturalität einen Beitrag zum Bildungserfolg leisten. Seitens des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wurde im Jahre 1991/92 das Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“ und Förderung der Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund eingeführt und im Lehrplan verankert. Das Schulsystem reagierte deutlich früher als andere Institutionen auf die Herausforderung der Einwanderung (vgl. bm:ukk. 2011). Interkulturelles Lernen soll „gegenseitiges Verständnis fördern und zum Abbau von Vorurteilen dienen und ebenso die Auseinandersetzung mit den Bräuchen, Texten und Lebensgewohnheiten der jeweiligen anderen Kultur mit dem Ziel, dass die SchülerInnen Zwei- oder Mehrsprachigkeit positiv besetzen“ (vgl. bm:ukk. 2011). Strohmeier und Fricker (2007, S. 126) kamen zu dem Schluss, dass „interkulturelles Lernen“ als Unterrichtsprinzip aus der Sicht der Lehrpersonen zwar bekannt, jedoch unbedeutend ist. Sie lieferten zugleich ein interessantes Teilergebnis aus Sicht der SchülerInnen, dass nämlich türkische SchülerInnen die Förderung gemeinsamer Ziele und die Zusammenarbeit durch die LehrerInnen mehr fordern als Kinder mit einer anderen Muttersprache. Portes und Rumbaut (2008) berichten nicht nur von der wichtigen Bedeutung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit, sondern schreiben weiter, dass die Zweisprachigkeit nicht nur Vorteile in Bildung auf den Bildungserfolg bringt, sondern auch in Bezug auf die Akkulturation. Akkulturation ist ein Prozess, der dort stattfindet, wo unterschiedliche ethnische Gruppen mit unterschiedlichen Kulturen aufeinandertreffen, zusammenleben und sich diese Personen mit ihrer Identität auseinandersetzen (vgl. Berry et al., 2006). Akkulturation kann verschiedene Formen annehmen, da sie vom unterschiedlichen Ausmaß der Vorstellungen und Erwartungen der Person - inwieweit diese mit den anderen kooperieren will - abhängig ist. Akkulturationsprozesse finden sowohl bei Immigranten als auch bei den Einheimischen statt. Laut Bourhis, Moise, Perreault & Seneca (1997, S.86) werden die Vorstellungen und die Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft als Akkulturationsorientierungen und die Vorstellungen und Erwartungen der Immigranten als Akkulturationsstrategien bezeichnet. Die Migrationsgeschichte von Österreich zeigt, dass ab den sechziger Jahren eine starke Arbeitsmigration stattfand und dass ab den siebziger Jahren ein Familiennachzug aus dem Ausland folgte. Dies stellte nicht nur für die Gesellschaft, sondern auch für das Bildungssystem eine

große Herausforderung dar. Im Anschluss an die Migrationsgeschichte soll nun ein Einblick in das österreichische Bildungssystem erfolgen und ein Einblick über die unterschiedlichen Schultypen gegeben werden sowie der Frage nachgegangen werden in welchem Schultyp sich die meisten SchülerInnen mit Migrationshintergrund befinden.

1.2 Unterschiedliche Schultypen in Österreich

Die allgemeine Schulpflicht in Österreich dauert neun Schuljahre und beginnt mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres eines jeden Kindes. Im Allgemeinen werden die Kinder nach Vollendung des sechsten Lebensjahres von den Erziehungsberechtigten für die Volksschule angemeldet. Laut Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur soll die Volksschule der Ort sein, wo „Kinder ihr Selbstwertgefühl und ihr Vertrauen in ihre eigene Fähigkeiten entwickeln, indem eine Situation von Entspannung und gefühlsmäßiger Sicherheit geschaffen werden soll“. Dies soll einerseits „schulisches Lernen begünstigen und andererseits soziales Verhalten positiv beeinflussen, wofür aber wertschätzendes Verhalten der Lehrperson eine der wichtigsten Voraussetzung dafür ist „(www.bmukk.gv.at/medienpool/14043/lp_vs_erster_teil.pdf vom 11.06.2011). In der vierten Schulstufe werden die Eltern von den Interessen und den Leistungen ihrer Kinder informiert, damit die Erziehungsberechtigten den Übertritt in eine weiterführende Schule vorbereiten können. Die Kinder können entweder in die Hauptschule übertreten, dessen Voraussetzung die erfolgreiche Absolvierung der vierten Klasse Volksschule ist, oder in eine höhere Schule übertreten wohingegen hier die Voraussetzung sehr gute oder gute Leistungen in den Fächern Deutsch, Lesen und Mathematik sind. Bei schlechteren Noten besteht noch die Möglichkeit eine Aufnahmeprüfung für diesen Sektor zu beantragen (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/vs.xml> vom 11.06.2011). Die Hauptschule soll innerhalb von vier Jahren grundlegende Allgemeinbildung vermitteln und je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeiten der SchülerInnen diese entweder auf das Berufsleben oder zum Übertritt in mittlere oder höhere Schulen befähigen (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/hs.xml> vom 11.06.2011). Der Unterricht in

den Gegenständen Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache findet in Leistungsgruppen statt so dass auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Tempo der SchülerInnen eingegangen wird. Die SchülerInnen werden ab der dritten und vierten Klasse verstärkt auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet indem verpflichtende Berufsorientierungsübungen von den SchülerInnen absolviert werden müssen wie auch praktische Exkursionen und berufspraktische Tage durchgeführt werden. Nach der erfolgreichen Absolvierung stehen den SchülerInnen weiterführende Schulen offen, wobei 40 % der SchülerInnen eine Lehrausbildung, 1/5 eine berufsbildende mittlere Schule, 1/4 eine berufsbildende höhere Schule und nur ca. 6 % eine AHS-Oberstufe anstreben (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/hs.xml> vom 11.06.2011). Zu erwähnen ist hier noch die Neuen Mittelschulen kurz „NMS“ die es seit dem Schuljahr 2008/09 gibt. Die NMS ist eine Regelschule für alle 10 bis 14 jährigen SchülerInnen dessen vorrangiges Ziel die „bestmögliche und individuelle Förderung“ der SchülerInnen ist. Die NMS beruft sich erstens auf Leistung indem „Begabungen und Talente individuell gefördert“ und somit „Hochbegabung früh erkannt“ und „Spitzenleistung ermöglicht“ werden soll. Des Weiteren bezieht sich die NMS auf „Förderung“ und bietet den SchülerInnen „Unterstützung indem Lerninhalte und Lerntempo erfasst werden“ durch vermehrte pädagogische Betreuung“ (vgl. http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder2011.pdf vom 1.06.2011). Laut bm:ukk sollen alle Hauptschulen bis 2015/16 in eine NMS entwickeln. Die Allgemeinbildende höhere Schule als Beispiel - auch als AHS bezeichnet - haben zum Ziel eine umfassende wie auch vertiefende Allgemeinbildung den SchülerInnen zu vermitteln, die eine nötige Voraussetzung für ein Universitätsstudium ist. Die AHS gliedert sich einerseits nach der AHS-Unterstufe, die im allgemeinen vier Jahre dauert und wird als Sekundarstufe I bezeichnet und andererseits nach der AHS- Oberstufe die ebenfalls im allgemeinen vier Jahre dauert und als Sekundarstufe II bezeichnet wird. Die Voraussetzung für den Besuch der AHS wurde bereits weiter oben im Text erläutert. Ebenfalls ist der Wechsel von der Hauptschule auf die AHS möglich, wenn die SchülerInnen in den Fächern Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik die beste Leistungsgruppe besucht haben und in den anderen Fächern mindestens die Note Befriedigend vorweisen können oder aber die SchülerInnen einen ausgezeichneten Erfolg in der jeweiligen Klasse schriftlich nachweisen können wie zum Beispiel einen

Vermerk im Jahreszeugnis. Die Unterstufe AHS unterrichtet in den ersten zwei Schulstufen die gleichen Fächer wie sie auch in der Hauptschule unterrichtet werden. Eine Aufgliederung erfolgt erst ab der siebten AHS-Schulstufe nach Gymnasium, Realgymnasium und Wirtschaftliches Realgymnasium (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml> vom 11.06.2011). Die SchülerInnen können die AHS mit einer Matura oder einer Reifeprüfung abschließen, die sie dazu berechtigen ein Studium an einer Universität, eine Hochschule, eine Fachhochschule oder Akademien zu besuchen. Des Weiteren gibt es die Möglichkeit für die SchülerInnen, die sich nach der Hauptschule nicht für eine weiterführende höhere Schulen entscheiden, ihr verpflichtendes neuntes Schuljahr auf der Polytechnischen Schule zu absolvieren. Im Allgemeinen wird diese Schulform von SchülerInnen genutzt, die nach der allgemeinen Schulpflicht einen Beruf erlernen möchten. Das Ziel dieser Schulform ist es die SchülerInnen nach ihren Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten zu einem qualifizierten Übertritt in die duale Berufsbildung oder in weiterführende Schulen zu befähigen (<http://pts.schule.at/index.php?TITEL=Allgemeine%20Info&kthid=3498> vom 11.06.2011). Ebenfalls gibt es die Sonderform des Schultyps Sonderschule, die über die gesamte Zeit der Schulpflicht durchlaufen werden kann. Diese Form des Schultyps dient der Integration und Förderung von Kindern mit besonderem sonderpädagogischen Förderungsbedarf, der im Allgemeinen durch physische und psychische Behinderung gekennzeichnet ist und bei der Einschulung von den Lehrpersonen festgestellt wird, wobei in der Regel auf diese Feststellung eine pädagogische, psychologische oder medizinische Beurteilung erfolgt. Die endgültige Entscheidung, ob ein Kind in eine Sonderschule kommt oder nicht, liegt jedoch bei den Erziehungsberechtigten selbst, was mit einigen Problemen verbunden ist, da bei einer Entscheidung gegen eine Sonderschule die Kinder eine andere Form des Schultyps im Rahmen der Pflichtschule eingeschrieben werden müssen. In diesem Fall ist in der Regel zu den normalen Lehrpersonen eine IntegrationslehrerIn zusätzlich bereitzustellen. Die Sonderschule umfasst ein breites Spektrum an behinderungsspezifischen Angeboten und stellt Fördermaßnahmen zur Verfügung, während in den Integrationsklassen Kinder mit und ohne Behinderung über den gesamten Verlauf ihrer Schullaufbahn gemeinsam unterrichtet werden (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/sp.xml> vom 11.06.2011).

Somit ergibt sich im österreichischen Bildungssystem eine erste Selektion nach der vierten Schulstufe. Laut Schulstatistik (vgl. Statistik Austria, 2009/2010) befinden sich demnach insgesamt 48,5 % der SchülerInnen in einer Hauptschule, 32,9 % in einer AHS-Unterstufe und 15,7 % in einer Neuen Mittelschule. Während im Vergleich zu den österreichischen SchülerInnen, die eine Hauptschule besuchen (79,1 %), besuchen nur 6,3 % türkischen SchülerInnen eine Hauptschule. Noch geringer wird der prozentuale Anteil der türkischen SchülerInnen (2,2 %) in einer AHS-Unterstufe im Vergleich zu ihren österreichischen SchülerInnen (84,8 %), wohingegen sich nur noch 1,9 % türkische SchülerInnen in einer AHS-Oberstufe befinden - sind im Vergleich zu den österreichischen SchülerInnen 87,3 % anzutreffen (vgl. Statistik Austria, 2009/2010). Aus diesen Erkenntnissen kann gefolgert werden, dass unterschiedliche Schultypen auch zu unterschiedlichen Schulleistungen führen.

Je nachdem, welchen Schultyp ein Kind besucht ergeben sich die ersten Unterschiede - spätestens nach der sechsten Schulstufe, das heißt nach der zweiten Klasse Hauptschule oder der zweiten Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule. Wird in einer Hauptschule eine grundlegende Allgemeinbildung vermittelt so erfahren SchülerInnen einer AHS eine umfassende und vertiefende Allgemeinbildung (vgl. bm:ukk. 2011). So zum Beispiel ist demnach ein „Sehr gut“ in den Fächern wie Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache - je nach Schultyp - unterschiedlich gewichtet. Eine Schulnote allein sagt demnach nur wenig über die tatsächliche Leistungsfähigkeit eines Jugendlichen aus. Solche Aussagen sind nur über Leistungsstudien möglich. Deshalb werden im nächsten Schritt die PISA Studien gebracht.

1.3 Schulleistungstudien (PISA 2006 und 2009)

Die PISA-Studien der OECD führen Schulleistungsuntersuchungen durch. Die erste PISA-Studie startete im Jahre 2000 und wird seitdem im drei-Jahreszyklus durchgeführt. Ziel ist es, die regelmäßige Erfassung von Schülerleistungen und der Vergleich der Ergebnisse über die Zeit aufzuzeigen und zu dokumentieren. Es wird der Frage nachgegangen, wie gut es den verschiedenen Schulsystemen gelingt,

grundlegende Kompetenzen unabhängig vom Geschlecht und sozialer Herkunft zu vermitteln (Schreiner, 2007, S. 8).

Untersucht werden die Basiskompetenzen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften der 15-/16-jährigen SchülerInnen gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit. Des Weiteren werden in der PISA-Studie die Kontextindikatoren wie zum Beispiel die soziodemografischen Daten und die Trendindikatoren wie zum Beispiel die ökonomischen und pädagogischen Variablen berücksichtigt. Die Testinhalte beziehen sich auf die Beherrschung des Lernstoffes aber auch wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten über die Bereiche selbst werden mit der Studie abgedeckt (Schreiner, 2007, S. 8). In der PISA-Studie 2006 nahmen 200 Schulen aller Schultypen teil. Zu der Erhebung hatten 13 % der SchülerInnen einen Migrationshintergrund. Von diesen SchülerInnen mit Migrationshintergrund gehörten 7,9 % der ersten Generation an und 5,3 % der zweiten Generation. Die Ergebnisse der Lesekompetenzen werfen einige Fragen auf. Es stellte sich heraus, dass die zweite Generation im Vergleich zur ersten Generation die schlechteren Ergebnisse erzielte. Dies könnte ein Hinweis auf mangelnde Erfolge bei der sprachlichen Integration dieser Gruppe sein (Schreiner, 2007, S.59). Auch unter Kontrolle des sozialen Status konnten nur 1/3 des Leistungsunterschiedes zwischen Einheimischen und Migrantenkinder ausschließlich auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückgeführt werden. Ebenfalls werden in den PISA-Studien Spitzen- und RisikoschülerInnen erfasst. Beachtlich ist, dass 36 % der Naturwissenschafts-Risikogruppe die Kinder ausmachen, die einen Migrationshintergrund hatten. In der Lese-Risikogruppe als auch in der Mathematik-Risikogruppe befanden sich in der PISA-Studie 2006 jeweils 25 % Kinder mit Migrationshintergrund. Auch in der Spitzengruppe sind Kinder mit Migrationshintergrund vorzufinden. Auffallend bei diesen Ergebnissen war es, dass jeweils die zweite Generation, also die Generation, die schon im Aufnahmeland geboren wurde, auch in der Spitzengruppe schlechter abgeschnitten hatte, als die erste Generation (Schreiner, 2007, S. 66). Die PISA-Studie 2009 erfasste rund 15 % SchülerInnen mit Migrationshintergrund von denen 5 % zu der ersten Generation und 10 % zu der zweiten Generation zählten. Die Spitzengruppe für PISA 2009 ergab für die erste und zweite Generation annähernd gleiche Ergebnisse, wobei es für die Risikogruppe eine deutliche Verschlechterung für die zweite Generation ergab. Insgesamt zeigen die Ergebnisse für die

Risikogruppe im Vergleich zu den österreichischen SchülerInnen ein deutliches Risiko für SchülerInnen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation. Es stellt sich die Frage, wie es möglich sein kann, dass die erste Generation, die nach ihrer Geburt in ihrem Heimatland später in ihr jetziges Aufnahmeland zugezogen ist, bessere Leistungen erbringt, während die zweite Generation - in allen Bereichen schlechter abschneiden? Die Ergebnisse belegen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine wesentlich niedrigere Kompetenz erreichen als die einheimischen SchülerInnen. Diese Ergebnisse sind nur bis zu einem gewissen Maß auf den sozioökonomischen Status zurückführbar (Schwanter & Schreiner, 2010b, S. 43). Ob diese Ergebnisse mit der persönlichen Integration erklärt werden können, wird sich in zukünftigen Studien zeigen. Wie sich die persönliche Integration der SchülerInnen auf die Schulleistung auswirken könnte, wurde bislang auch von den PISA-Studien nicht erfasst.

1.4 Kulturelle Distanz

Während der Bildungskarriere werden in Deutschland laut Diefenbach (2003, S. 239) „die Migrantenkinder von den deutschen Kindern stärker getrennt, sodass eine ethnische Differenzierung entsteht“. Als Erklärungen für diese ethnische Differenzierung werden auf der einen Seite „kulturelle Defizite“ herangezogen, die davon ausgehen, dass „türkische Kinder eine traditionelle Haltung der Schule gegenüber einnehmen“. „Migranteneltern stehen den deutschen Schulen skeptisch gegenüber und bringen ihnen deshalb kein Vertrauen entgegen, sodass ihre Kinder entweder die ablehnende Einstellung der Eltern einnehmen, oder sich unter Austragung eines Kultur- und Generationskonflikts selbst platzieren müssen“ (Diefenbach, 2003, S. 240). Unter „Selbstplatzierung“ der Migrantenkinder ist nach Leenen, Grosch und Kreidt (1990, zitiert nach Diefenbach, 2003, S. 240) ein gewisses Ausmaß an individueller Modernisierung und Individualisierung gemeint. Es handelt sich hiermit um die Akkulturation der kulturellen Defizite im Zuge des Akkulturationsprozesses, um gegen den Widerstand der Eltern, im deutschen Bildungssystem erfolgreich zu sein. Andere Studien belegen jedoch, dass der Erfolg von Migranten auf entsprechende kulturelle Werte zurückzuführen ist (Sue &

Okazaki, 1990, Berry et al, 2006). Hier stellt sich die Frage, warum manche Migranten wie zum Beispiel die griechischen Kinder erfolgreicher sind, als die türkischen Kinder. Zu klären wäre, ob die griechischen Kinder dadurch erfolgreicher sind, weil sie ihre spezifischen kulturellen Werte abgelegt haben, oder weil sie ihre spezifischen kulturellen Werte weiter beibehielten (Diefenbach, 2003, S. 241). Weiteres wird auch als Erklärung die kulturelle Nähe herangezogen. Dies erklärt jedoch nicht, warum türkische Kinder im Bildungssystem schlechter abschneiden, denn dann müssten die italienischen Kinder im Bildungssystem besser abschneiden, da davon ausgegangen werden kann, dass italienische Kinder eine größere kulturelle Nähe zur deutschen Gesellschaft haben. Im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg von Migrantenkindern ist das frühe Einreisealter der Kinder, die frühe Sozialisation und die Geburt im Aufnahmeland von Bedeutung, denn, je früher die Kinder in das Bildungssystem eintreten, desto eher steigt der Bildungserfolg (Esser, 1990, zitiert nach Diefenbach, 2003). Im Vergleich zu den deutschen Kindern erreichen sie jedoch keine vergleichbaren Abschlüsse. Jedoch zeigen auch hier die PISA-Studien, dass obwohl die Kinder mit Migrationshintergrund, die der zweiten Generation angehören - also diejenigen die schon im Aufnahmeland geboren wurden - und sehr früh sozialisiert wurden schlechter abschneiden, als diejenigen, die der ersten Generation angehören. Dieser Befund schränkt die Aussagekraft dieser Hypothese erheblich ein.

1.5 Humankapitaltheorie

Die humankapitalistische Erklärung zeigt für Migrantenkinder Defizite, die den Bildungserfolg beeinflussen. Da das Humankapital als ein „Investitionsmittel in die Ausbildung dient, können sowohl monetäre als auch nicht-monetäre Anreize getätigt werden“ (Diefenbach, 2003, S. 242). Diese Werte können auch Gewohnheiten oder Wissensbestände der Eltern sein, die erfolgreich auf die Bildung der Kinder wirken, je mehr Humankapital von den Eltern zur Verfügung gestellt wird. Als Indikator für das Humankapital werden der „Bildungsabschluss der Eltern, Geschwisteranzahl, das Einkommen und die Zeit als Ressourcen herangezogen und je weniger Ressourcen vorhanden sind, desto negativer wirkt sich das auf den Bildungserfolg der

Migrantenkinder“ aus (Diefenbach, 2003, S. 242). Auch bei gleichen sozioökonomischen Status lassen sich bei Kindern mit Migrationshintergrund niedrigere Testleistungen nachweisen wie zum Beispiel die PISA-Studien zeigen, was bezogen auf die Schulverteilung in erster Linie die Ungleichheiten der erworbenen Kompetenz widerspiegelt (Diefenbach, 2003, S. 250). Hierbei handelt es sich um eine „primäre Disparität“, wobei in die Analyse des Schularbeitsbesuches die unterschiedlichen Übergangsentscheidungen nach ethnisch-kultureller Orientierung als „sekundäre Disparität“ nicht miteinbezogen wurden (http://www.bildungsbericht.de/daten2010/d_web2010.pdf vom 07.06.2011).

Auch Below (2003) untersucht in ihrer Studie verschiedene Faktoren, die sich auf den höheren Bildungsabschluss auswirken. Nach der Autorin ist die Bildung ein zentraler Aspekt für die Lebenschancen und Zukunftsperspektiven der Individuen. Demzufolge sind Einkommensunterschiede, Aufstiegsmöglichkeiten und Beschäftigungssicherheit im Berufsleben mit der Wahl von Schul- und Ausbildungswegen eng verbunden. Die Positionierung in einer Gesellschaft ist demnach an bestimmte Bildungsabschlüsse der Individuen geknüpft (Below, 2003, S. 8). In ihrer Studie geht sie der Frage nach, wie sich die elterliche Bildung auf die Bildungsabschlüsse der befragten auswirkt. Erste Ergebnisse konnten belegen, dass die elterliche Bildung einen hoch signifikanten Einfluss auf den Bildungsabschluss ihrer Kinder hat. Für TürkInnen im Vergleich zu anderen Nationen und zu den Deutschen ergab sich eine hoch signifikante Benachteiligung beim Erreichen des Abiturs (Matura für Österreich). Auch bei Kontrolle verschiedener Merkmale, wie die deutsche Staatsbürgerschaft eines Elternteils, der Kindergartenbesuch im Aufnahmeland, die hohe Bildung der Eltern und sehr gute Deutschkenntnisse waren TürkInnen immer noch deutlich benachteiligt beim Erreichen des Abiturs im Vergleich mit Deutschen (Below, 2003, S. 81). Demnach scheint es für TürkInnen im deutschen Bildungssystem Benachteiligungen zu geben (Below, 2003, S. 83).

Der Indikator Bildungsabschluss der Eltern als Humankapital zeigte in der PISA-Studie 2009, dass Kinder dessen Eltern einen hohen Bildungsabschluss angaben in den Spitzengruppen vertreten waren, wobei die Kinder von den Eltern mit einem geringeren Bildungsabschluss eher in der Risikogruppe vorzufinden waren (Schwanter & Schreiner, 2010b, S. 41).

1.6 Ethnische Segmentation

Laut Diefenbach (2003) hängt die Integration der MigrantInnen von ihrer Bildung ab beziehungsweise vom formalen Grad der Bildung und hält fest, dass hinsichtlich der Bildungskarrieren zwischen deutschen Kindern und Migrantenkindern es zu großen Unterschieden kommt. Dabei unterscheidet sie zwischen dem „primären Sektor“ - indem die eigentlich qualifizierenden Schulabschlüsse vergeben werden. Der primäre Sektor ist zum großen Teil den deutschen SchülerInnen vorbehalten während im „sekundären Sektor“ mit niederwertigen Schulabschlüssen, zumeist SchülerInnen mit anderen ethnischen Zugehörigkeiten bis an das Ende der Schulpflicht verwaltet wird (Diefenbach, 2003, S. 226). Die Autorin geht der empirischen Frage nach, ob diese Beschreibungen das deutsche Schulsystem korrekt abbildet und wie es zu den beobachteten Unterschieden zwischen deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund kommt (Diefenbach, 2003, S. 226). Die Kinder durchlaufen während ihrer Bildungskarriere stufenweise verschiedene Bildungsinstitutionen, die als Selektionsprozess verstanden werden, wobei jede Stufe als Filter wirkt. Zum Beispiel kann ein Kind in Deutschland von der Einschulung zurückgestellt werden, einen Verweis in den Schulkindergarten oder aber auch eine Grundschulempfehlung auf Sekundarschulkarrieren bekommen, wenn es den Anforderungen nicht gerecht wird. Die Autorin befasst sich mit der ethnischen Segmentation auf all den Stufen des deutschen Schulsystems, indem deutsche SchülerInnen im Vorteil gegenüber anderen ethnischen Zugehörigkeiten sind. Die Bildungskarriere beginnt im Kindergarten und hat eine wichtige Bedeutung, da sie die Kinder auf den Schulalltag vorbereitet. Wenn der Kindergarten die Voraussetzung für den Start einer guten Schulkarriere ist, so belegen die Daten für Deutschland, dass hier erste Nachteile für Kinder mit Migrationshintergrund entstehen (Diefenbach, 2003, S. 229).

Des Weiteren belegt die Autorin mit ihren Daten für Deutschland, dass zwar beim Übergang von der Grundschulzeit in den Sekundarbereich I innerhalb von zehn Jahren der prozentuale Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund für die Hauptschule sank, jedoch ergaben die Daten auch, dass es keine wesentliche

Änderung beim Übergang von der Grundschule in den Gymnasialbereich festzustellen war.

Weitere Unterschiede ergaben sich auch in Bezug auf die Nationalitäten, die belegten, dass italienische Kinder gefolgt von den türkischen Kindern den niedrigsten Anteil beim Wechsel von der Grundschule auf das Gymnasium und griechische Kinder den höchsten Anteil haben. Eine Annäherung zwischen den Kindern mit Migrationshintergrund und deutschen Kindern innerhalb von zehn Jahren konnte nur beim Übergang von der Grundschule auf die Realschule beobachtet werden. Laut dem Bildungsbericht 2010 (http://www.bildungsbericht.de/daten2010/d_web2010.pdf vom 07.06.2011) ist ein ansteigender Trend für den Gymnasialsektor und ein sinkender Trend für den Hauptschulsektor zu verzeichnen jedoch zeigen sich in der Schulverteilung im Sekundarbereich I Tendenzen der ethnischen und sozialen Segregation. Selektive Übergangsentscheidungen zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger niedriger qualifizierende Schularten besuchen als deutsche Kinder. Ausschlaggebend für die weitere Laufbahnkarriere ist der Schulabschluss der Sekundarstufe. Demnach verlassen ausländische Kinder im Vergleich zu deutschen Kindern zum größten Teil die Sekundarstufe mit einem Hauptschulabschluss (40,8 %). Den Realschulabschluss erwerben in einem Beobachtungszeitraum von 10 Jahren ungefähr 24,5 % der ausländischen Kinder. Besorgniserregend ist der Anteil von ungefähr 20 % der ausländischen Kinder, die die Sekundarstufe ohne Hauptschulabschluss verlassen. Betrachtet man die Schulabschlüsse sind die Nachteile für ausländische Kinder erheblich. Auch ein Bundesländervergleich zeigt bei „nominell gleichen Schulformen große Variabilität der Leistungsniveaus der Schulen“, die einen entscheidenden Einfluss auf die Sekundarschulabschlüsse haben. In diesem Zusammenhang sei es angebracht (Diefenbach, 2003, S. 231) „an der Verteilungsgerechtigkeit des deutschen Bildungssystems zu zweifeln“.

Die Autorin belegt in ihrer Studie, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den deutschen Kindern im deutschen Schulsystem deutliche Nachteile erfahren. Dies deshalb, weil das deutsche Schulsystem hierarchisch gegliedert ist und der Wechsel zwischen den Schulformen nicht nur eingeschränkt möglich, sondern auch sehr aufwendig ist. Es verwundert nicht, dass erhebliche Nachteile für

Migrantenkinder gegenüber den deutschen Kindern in der vorschulischen institutionellen Betreuung, im Primarbereich und im Bereich der Sekundarschulbildung festzustellen sind (Diefenbach, 2003). Below (2003) geht ebenfalls der Frage nach, wie sich die unterschiedlichen Bildungssysteme auf die Bildungsabschlüsse der Migranten auswirken. Die Autorin unterscheidet vier Typen von Bildungssystemen, die wie folgt angeführt werden: „traditionell-konservativ“, „traditionell-liberal“, „reformiert-konservativ“ und „reformiert-liberal“ (Below, 2003, S. 84). Die Ergebnisse zeigten, dass im traditionell-konservativen Bildungssystem höhere Bildungsabschlüsse unterrepräsentiert waren, das heißt in einem traditionell-konservativen Bildungssystem ist die Wahrscheinlichkeit das Abitur zu erreichen geringer als in anderen Systemen (Below, 2003, S. 84). Auffallend auch hier sind die Ergebnisse auf die TürkInnen bezogen. Diese scheinen in einem hohen Maß benachteiligt zu sein. Auch unter Einbezug der Integrationsmerkmale, wie die deutsche Staatsbürgerschaft mindestens eines Elternteils, sehr gute Deutschkenntnisse und der Bildungsstatus der Eltern bleiben die Ergebnisse gleich. Die Unterrepräsentierung der TürkInnen bleibt in hohem Maße erhalten (Below, 2003, S. 85). Mit diesen Ergebnissen konnte gezeigt werden, dass das Bildungssystem einen herausragenden Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder hat (Below, 2003, S. 85).

Eine wesentliche Rolle haben auch die Kontextmerkmale, dazu zählen unter anderem die Merkmale des Unterrichts, die Merkmale der Schule und die Merkmale der Klasse, weil sie eine besondere Bedeutung haben. Es besteht ein starker Zusammenhang zwischen dem erreichten Schulabschluss und einem bestimmten Schultyp und somit bestimmte Gruppen von SchülerInnen von anderen privilegieren. Eine weitere Erklärung liefert Kristen (2002, zitiert nach Diefenbach, 2003, S. 248) durch den „indirekten Hinweis der institutionellen Diskriminierung“, die den mangelnden Erfolg der Migrantenkinder als Selektionsmechanismen im deutschen Bildungssystem heranzieht, wobei als Erklärung die schlechten Leistungen der Migrantenkinder in Mathematik und Deutsch dienen. Es bleiben jedoch die Unterschiede zwischen deutschen Kindern und Migrantenkinder weiter bestehen, wenn die Schulnoten kontrolliert werden, sodass die ethnische Herkunft eine wichtige Rolle spielt, wenn es um die Frage geht, ob ein Kind in die Hauptschule wechseln soll oder nicht (Diefenbach, 2003, S. 248). Diefenbach (2003, S. 251) kommt zu dem

Schluss, dass es zu früh ist, um Empfehlungen für die Bildungspolitik auszusprechen, um jedoch eine reflexive Bildungspolitik auszuüben müssen sich die Betreffenden mit den Folgen institutioneller Handlungslogiken beschäftigen, damit sie dem Bildungserfolg der Migrantenkinder nicht im Wege stehen.

1.7 Abwärts gerichtete Assimilation, Akkulturation ohne Assimilation, Integration und Bildung

Die bildungsbezogene Ungleichforschung beschäftigt sich einerseits mit den Prädiktoren des Bildungserfolgs von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und andererseits welche Assimilationstendenzen im Bildungswesen zu beobachten sind (Esser, 1990, zitiert nach Segeritz & Walter & Stanat, 2010, S. 114). Einige Studien, wie die von Gordon (1964, zitiert nach Segeritz et al., 2010, S. 114) gehen von einer Angleichung aller ethnischen Gruppen über die Zeit aus, sodass eine Homogenisierung zur Aufnahmegesellschaft stattfindet. Die Autoren Segeritz, Walter und Stanat (2010) untersuchten in ihrer Studie die Assimilationstendenzen im Hinblick auf den Gymnasialbereich und der Mathematikkompetenz von SchülerInnen im Alter von fünfzehn Jahren mit und ohne Migrationshintergrund. Hierbei unterschieden die Autoren zwischen einer „abwärtsgerichteten Assimilation“ und einer „Akkulturation ohne Assimilation“ in Bezug auf den Bildungserfolg. Unter Assimilation wird im Allgemeinen das Aufgeben der eigenen Kultur zugunsten der Kultur der Aufnahmegesellschaft verstanden (Esser, 2006). Die Angleichung aller ethnischen Gruppen an die Aufnahmegesellschaft ist sehr umstritten. Zhou (1997, zitiert nach Segeritz et al., 2010, S. 116) geht dem gegenüber von der Theorie der „segmentierten Assimilation“ aus. Demnach findet Assimilation in verschiedenen Segmenten der Gesellschaft statt, das heißt, in einigen ethnischen Gruppen bleiben stabile bildungsbezogene Disparitäten über Generationen hinweg bestehen. Für sozioökonomische benachteiligte Familien sieht die Theorie der „segmentierten Assimilation“ zwei mögliche Alternativen für den Migrationsprozess (Zhou, 1997, zitiert nach Segeritz et al., 2010, S. 116). Bei der „abwärts gerichteten Assimilation“ würden sich Migranten an „sozial benachteiligte Gruppen nähern“. Diese sozial

benachteiligten Gruppen können sowohl Zuwanderer als auch Mitglieder der Aufnahmegesellschaft sein. Demzufolge sind Zuwanderer mit einer „abwärts gerichteten Assimilation“ in Wohngebieten mit hoher Armuts- und Arbeitslosigkeit vorzufinden (Portes und Zhou, 1993, zitiert nach Segeritz et al, 2010, S. 115). Nach dieser Theorie sei es wahrscheinlich, dass die Assimilation sich an die sozioökonomische benachteiligte Schicht richtet (Segeritz, 2010, S. 123). Während die Kinder der ersten Generation noch von den Werten und Normen der Eltern geprägt wurden, orientieren sich demnach die Kinder der zweiten Generation an die Werte und Normen ihres sozialen Umfeldes. Bei der „Akkulturation ohne Assimilation“ sind die Kinder der zweiten Generation in ein enges Netz der Familie und der ethnischen Gesellschaft eingebunden und richten sich an die Werte und Normen der Herkunftsgesellschaft (Segeritz et al., 2010, S. 115). Demnach ist der „Bildungserfolg“ an die schulische Bildungsbeteiligung und an die erworbenen Kompetenzen gebunden. Die Ergebnisse nach Baumert und Schümer (2001, zitiert nach Segeritz et al, 2010, S. 117) zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Gymnasium unterrepräsentiert und in der Hauptschule überrepräsentiert sind. Als ein weiterer Indikator wird der „Generationenstatus“ angeführt (Segeritz et al, 2010). Allgemein wird hier zwischen der ersten und der zweiten Generation unterschieden. Glick u. Hohmann-Mariott (2007, zitiert nach Segeritz et al., 2010, S. 117) benutzen zu den allgemeinen Generationenstatus wie erste und zweite Generation zusätzlich noch die Generation 1,5. Bei dieser Generation 1,5 handelt es sich um Personen, die in ihrem Heimatland geboren wurden, aber vor dem Beginn ihrer Schulkarriere in das Aufnahmeland zugewandert sind. Die Ergebnisse von Segeritz et al. (2010, S. 119) konnten für Deutschland ein Vorliegen eines segmentierten Assimilationsprozesses für die verschiedenen Gruppen aufzeigen. Die Autoren fanden für türkische Jugendliche Hinweise der Verzögerung im Assimilationsprozess. Während sich bei der Bildungsbeteiligung zwischen türkischen Jugendlichen der ersten und der 1,5 Generation zwar eine geringere Beteiligung für die Hauptschul- und eine steigende Gymnasialbeteiligung zeigte, gab es zwischen der 1,5 Generation und der zweiten Generation kaum eine Veränderung der Bildungsbeteiligung und war deutlich ungünstiger als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Ähnliche Ergebnisse wurden auch in Bezug der Mathematik Kompetenz vorgefunden (Segeritz et al., 2010). Der Einbezug der 1,5 Generation konnte deutliche Unterschiede hervorheben.

So konnten die Autoren zeigen, dass die 1,5 Generation - in Bezug auf die sozioökonomischen Hintergrundmerkmale - Ähnlichkeit mit der ersten Generation haben und beim Bildungserfolg dagegen ähnliche Ergebnisse mit der zweiten Generation erreichten. So betrachtet kann davon ausgegangen werden, dass bei Migrantenkinder über die Zeit hinweg eine verzögerte Assimilation zu beobachten ist. Demnach können Kinder mit Migrationshintergrund der ersten Generation eher mit einem Gymnasialbesuch rechnen als Kinder der zweiten Generation. Jedoch zeigt sich auch für Kinder, die zwar in ihrem Heimatland geboren wurden aber ihre Schulkarriere im Aufnahmeland starten schon Assimilationstendenzen an ihre Umgebung ausstrahlen, die sich wiederum in ihrer Schulleistung widerspiegeln.

1.8 Zusammenfassung

Die Migrationsgeschichte von Österreich belegt, dass das rasche Wachstum der Industrie ab Mitte der sechziger Jahre eine Arbeitsmigrationswelle auslöste. Die Folge der Arbeitsmigration war der Familiennachzug nach Österreich. Diese stellte das Bildungssystem vor neue Herausforderungen und Probleme. Die PISA-Studien 2006 und 2009 belegten, dass in einem Zeitraum von drei Jahren die zweite Generation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund um rund 4,7 % zunahm. Auch konnte in der PISA-Studie 2009 belegt werden, dass sich zwar in der Spitzengruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund sich die erste und zweite Generation nicht wesentlich unterscheiden - jedoch waren die SchülerInnen der zweiten Generation in der Risikogruppe deutlich überrepräsentiert. Der sozioökonomische Status konnte nur einen Teil dieser Ergebnisse belegen. In den PISA-Studien nahmen alle Schultypen teil. Die allgemeine Schulpflicht in Österreich beträgt neun Jahre und kann laut dem Bildungssystem Österreich folgend durchlaufen werden. Sie beginnt mit der Primarstufe die vier Jahre dauert und geht dann in die Sekundarstufe I über, die ebenfalls vier Jahre dauert. Je nach den Leistungen der SchülerInnen können diese entweder eine Hauptschule oder eine AHS-Unterstufe besuchen. Je nach weiterer Leistung der SchülerInnen können sie sich in der Sekundarstufe II für eine AHS-Oberstufe, BHS, BMS oder einen Polytechnischen Lehrgang entscheiden. Während die SchülerInnen in einer

Hauptschule eine allgemeine bzw. eine grundlegende Allgemeinbildung erhalten, heißt es nach dem Gesetz (vgl. bm:ukk), dass Kinder einer AHS eine umfassendere und vertiefender Allgemeinbildung erhalten. Somit kann hier angenommen werden, dass schon in der Allgemeinbildung eine erste Selektion vorherrscht. Des Weiteren belegten weitere Studien, dass davon ausgegangen werden kann, dass es noch weitere Selektionsmechanismen gibt. Während Diefenbach (2003) von einer kulturellen Distanz berichtet, indem je ungleicher die Kultur zu der Kultur des Aufnahmelandes ist - desto mehr würden die Kinder eine traditionelle Haltung gegenüber der Schule einnehmen, wobei wieder andere Studien davon berichten, dass die Beibehaltung der eigenen kulturellen Werte (Sue & Okazaki, 1990, Berry et al, 2006, etc.) zum Erfolg bei den Migranten führe. Hier stellt sich die Frage, wieso zum Beispiel die italienischen Kinder in der Schule schlechtere Leistungen erbringen, als die griechischen Kinder? Die italienischen Kinder sind der deutschen Kultur näher als die griechischen Kinder. Weiteres stellt sich die Frage warum griechische Kinder bessere Leistungen erbringen als die türkischen Kinder? Ist es nun, weil sie ihre eigenen Werte beibehalten, oder weil sie diese abgelegt haben? Andere Studien wiederum gehen davon aus, dass die schlechteren Leistungen durch die Humankapitaltheorie belegt werden kann. Diese geht davon aus, dass monetäre und nicht-monetäre Reize sich positiv auf den Bildungserfolg von Kindern auswirken. Ein Indikator für Humankapital wäre zum Beispiel die Bildung der Eltern. Jedoch wirkt sich - wie schon zuvor erwähnt - der sozioökonomische Status, wie auch die Bildung der Eltern nur zu einem gewissen Teil auf die Schulleistung der Kinder aus. Laut Diefenbach (2003) käme es im deutschen Bildungssystem zu einer ethnischen Segmentation, indem die eigentlich qualifizierten Schulabschlüsse den deutschen SchülerInnen vorbehalten seien. Die Autorin zeigte, dass beim Übergang von der Grundschule in die Hauptschule sich der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund über einen Zeitraum von 10 Jahren verringerte, dass sich aber im gleichen Zeitraum beim Übertritt in den Gymnasialbereich keine wesentlichen Änderungen ergaben. Hier kann wahrscheinlich auch davon ausgegangen werden, dass Kinder, die einer Hauptschule zugewiesen werden, nicht im gleichen Ausmaß eine Allgemeinbildung erhalten, wie Kinder in einem Gymnasium. In diesem Zusammenhang geht (Diefenbach, 2003) von einem Selektionsprozess verschiedener Bildungsinstitutionen aus und zweifelt an der

Verteilungsgerechtigkeit des deutschen Bildungssystems. Die Autoren Segeritz et al. (2010) gehen von einer segmentierten Assimilation aus, indem sich die Kinder und Jugendlichen in dem Sinne assimilieren indem sie sich ihrer Umgebung mit der Zeit anpassen. Demnach würden SchülerInnen aus ärmlichen Gegenden sich an ihre Umgebung anpassen, was sich auch in ihrer Bildung und demnach auch in ihrer Schulleistung widerspiegeln würde. Es kann also davon ausgegangen werden, dass wenn eine Schule beziehungsweise eine Klasse mehrheitlich SchülerInnen mit schlechten Leistungen beinhaltet, dass sich ein Schüler sich im Laufe der Zeit sich der Mehrheit anpassen würde, was zu einer Verschlechterung seiner Schulleistung führen könnte. In diesem Sinne würden sich Schulen und Klassen mit einer guten Durchmischung von Nationen und Leistungen förderlich auf die Schulleistung auswirken. Als Letztes soll hier nur noch kurz angeführt werden, dass Schulleistungsbeurteilungen, wie die Notenvergabe zwischen den verschiedenen Schultypen nicht gleich gewichtet werden können. Hier soll kurz der Vergleich zwischen einer AHS-Unterstufe und einer Hauptschule in den Fächern Mathematik, Deutsch und lebende Fremdsprache angeführt werden. Es ist selbst erklärend, dass ein/e SchülerIn aus einer Hauptschule in der Leistungsgruppe 3 mit einer Note „Gut“ in den oben erwähnten Fächern nicht mit einer/m SchülerIn aus einer AHS-Unterstufe und derselben Note „Gut“ gleich gewichtet werden kann. In all den oben erwähnten Studien wurden verschiedene Faktoren, die zu einer guten Schulleistung und zum Erfolg führen können, untersucht, jedoch wurde in keiner der oben erwähnten Studie die persönlichen Akkulturationsorientierungen bzw. die Akkulturationsstrategien der SchülerInnen erhoben. Im weiteren Verlauf des theoretischen Teils werden nun Akkulturationstheorien vorgestellt.

2. Unterschiedliche Akkulturationen

2.1 Definitionen

Akkulturation ist ein „Prozess, der dann einsetzt wenn Personen oder Gruppen ihr gewohntes Umfeld verlassen und eine neue Umgebung sowie ein neues kulturelles Umfeld aufsuchen und sich dann in weiterer Folge bei der Begegnung mit der neuen kulturellen Umwelt, mit ihrer eigenen Kultur und der Kultur des neuen Umfeldes auseinandersetzen“ (Zick, 2009, S. 19). In der Forschung wird versucht diese Prozesse und die Phänomene der Akkulturation, die bei der Aneignung der neuen Kultur sowie jene Faktoren, die diese Prozesse beeinflussen, zu beschreiben (Zick, 2009, S. 19). Meistens wird dies von der Mehrheitsgesellschaft als ein Problem erfasst, wenn die eingewanderten Personen oder Gruppen den Akkulturationsleistungen und den Anpassungsleistungen nicht nachkommen (Zick, 2009, S. 23). Laut den Autoren Hopf und Tenorth (1994, S. 3) haben Migranten manifeste Probleme, die sie dazu bewegen ihr Heimatland zu verlassen. Die Migranten bringen unterschiedliche Sprachen mit und kommen aus unterschiedlichen Kulturkreisen und werden einerseits mit der Erwartung der Anpassung seitens der aufnehmenden Gesellschaft konfrontiert -und andererseits stehen sie einer Vielfalt von Maßnahmen seitens der gesellschaftlichen und staatlichen Institutionen gegenüber. Laut dem Autor Zick (2009, S. 29) handelt es sich im Akkulturationsprozess um „Divergenzen“ zwischen den Einheimischen und den Zuwanderern und um den Prozess wie die Akkulturation verlaufen soll. Akkulturation umfasst Phänomene, die dann resultieren, wenn Gruppen oder einzelne Personen mit unterschiedlichen Kulturen regelmäßig in Kontakt bleiben und als Folge zu wechselseitigen Veränderungen in der ursprünglichen Kultur in einer oder in beiden Gruppen kommt (Redfield, Linton & Herskovits, 1936, zitiert nach Berry et al. 1997, S. 7). Der Autor Graves (1967, zitiert nach Berry et al. 1997, S. 7) beschreibt Akkulturation als einen Prozess der Veränderung, den eine Person erlebt, wenn sich seine Gruppe im Akkulturationsprozess befindet. Diese Unterscheidung ist aus zwei Gründen wichtig, weil es erstens um die Untersuchung der systematischen Beziehung zwischen den Gruppen geht und zweitens müssen nicht alle Personen, die sich in einer Gruppe

befinden im gleichen Umfang und Ausmaß eine allgemeine Akkulturation erfahren. So gesehen bezieht sich die psychologische Akkulturation auf den Veränderungsprozess der Akkulturation der Person, die sich in einer Gruppe befindet und eine Veränderung erlebt, wenn es mit Personen einer anderen kulturellen Gruppe in Kontakt kommt. Laut Zick (2009, S. 47) kommen Prozesse der Akkulturation dann zustande, wenn Personen oder Gruppen mit anderen Kulturen in Kontakt kommen und sich unterschiedlich wahrnehmen sowie wenn zumindest eine Gruppe versucht, sich der anderen kulturellen Gruppe anzupassen.

2.2 Integration als einseitige Anpassung

Unter Integration versteht Esser (2001, S. 1) allgemein den Zusammenhalt von Teilen. Die einzelnen Teile - so der Autor weiter - bilden dann ein Ganzes. Demnach werden bei der Definition laut Esser (2001) zwei Einheiten angesprochen „das System“ als Ganzheit und „die Teile“, die es bilden. Dies führe zu verschiedenen Sichtweisen des Integrationsbegriffes, daher empfiehlt der Autor die Unterscheidung zwischen „Systemintegration“ und „Sozialintegration“ (Esser, 2001, S. 3). Demzufolge beziehe sich die Systemintegration auf die Integration des Systems einer Gesellschaft als Ganzheit, während hingegen die Sozialintegration die Integration der Akteure in das System meint (Esser, 2001, S. 3). Die Sozialintegration wird in vier Aspekte (Esser, 2001, S. 8) unterteilt.

Der erste Aspekt meint die „Kulturation“. Bei diesem Aspekt handelt es sich im Wesentlichen um die Übernahme von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten vor allem aber auch Sprachkenntnisse, kulturelle Gebräuche und Regeln der Aufnahmegesellschaft (Esser, 2001, S. 8). Hat man die Kulturation erfolgreich abgeschlossen so kann die „Platzierung“ folgen. Bei der Platzierung handelt es sich um die Übernahme von Rechten und die damit verbundene Einnahme einer guten Position in den jeweiligen sozialen Systemen wie zum Beispiel Arbeit, Bildung, Wohnung u.v.m. Mit der Platzierung wird im Allgemeinen die Besetzung einer bestimmten gesellschaftlichen Position in der aufzunehmenden Gesellschaft verstanden (Esser, 2001, S. 9). Ist die Platzierung gelungen kann die

„Interaktion“ folgen. In dieser Phase kann zu den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft eine soziale Beziehung eingegangen werden wie zum Beispiel Freundschaften und Nachbarschaften oder eine eheliche Beziehung (Esser, 2001, S. 11). Der letzte Aspekt der Sozialintegration ist die „Identifikation“. Hier geht es um die Übernahme gewisser Loyalitäten wie zum Beispiel die Unterstützung des Systems, Bürgersinn oder etwa die Hinnahme des Systems und es ist die emotionale Verbundenheit der MigrantInnen mit der Aufnahmegesellschaft (Esser, 2001, S. 12). Laut Esser stehen die vier Aspekte in einer hierarchischen Beziehung und bauen aufeinander auf. Zu Beginn der Integration steht an erster Stelle der Spracherwerb und kulturelles Wissen. Hat man sich mit den Sprachkenntnissen auseinandergesetzt und sich die Sprache der Aufnahmegesellschaft angeeignet, folgt darauf die Positionierung in die Gesellschaft. Die soziale Positionierung ermöglicht mehr soziale Beziehungen einzugehen. In der letzten Phase der Integration führt die Identifikation zu einer emotionalen Verbundenheit zu der Aufnahmegesellschaft. Diese stufenartige Anpassung der Minderheiten an die Aufnahmegesellschaft kann als Integration gesehen werden (Esser, 2001).

Der Autor definiert den Begriff Integration in diesem Zusammenhang einseitig, das heißt, die Integration hat von den Migranten aus zu folgen - ohne Beitrag von der aufzunehmenden Gesellschaft. Die Integration kann linear betrachtet und bezeichnet werden. Es wird versucht von einem bestimmten IST-Zustand in eine bestimmte Wunschposition (SOLL-Zustand) überzuführen. Da aber Integration als ein Zusammenhalt von Teilen allgemein definiert wird, fehlt hier der Beitrag der Aufnahmegesellschaft.

Um von einer erfolgreichen Integration sprechen zu können, ist es unabdingbar zu fordern - ohne zu fördern - und zu verlangen, ohne etwas zu geben. Dies ist auch in anderen Lebensbereichen wie eben zum Beispiel in der „Interaktion“ ebenso. Dieser Einseitige Ablauf von Integration wurde bis heute nicht empirisch gefunden, was die Aussagekraft dieser Theorie stark einschränkt.

2.3 Integration ist keine Bringschuld

Der Autor Heckmann (2005, S. 2) versteht unter Integration die Einbindung von neuen ethnischen Gruppen in bestehende Sozialstrukturen sowie die Verknüpfung der neuen ethnischen Gruppen in bestehende Systeme und unterscheidet dabei vier Dimensionen der Integration. Der Erwerb von Rechten und der Zugang zu Positionen in den Kerninstitutionen der Einwanderer wie zum Beispiel in der Wirtschaft aber auch in Bildungssystemen, dies zeichnet die „strukturelle Integration“ aus. Gegenseitige Anpassungen und Veränderungen seitens der Einwanderer - aber auch durch die Mehrheitsgesellschaft - kennzeichnet sodann die „kulturelle Integration“ aus. Unter der „sozialen Integration“ versteht der Autor Freundschaften sowie auch Partnerschaftsstrukturen wie auch Gruppen- und Vereinsmitgliedschaften. Das Zugehörigkeitsgefühl aber auch die Identifikation mit nationalen und lokalen Strukturen der Einwanderer zählt zu der „identikativen Integration“. Heckmann (2005) sieht Integration nicht als eine Bringschuld, die durch die Einwanderer erfolgen soll, sondern bindet die Mehrheitsgesellschaft mit ein. Eine erfolgreiche Integration könne nur dann erfolgen, wenn beide Seiten sich dazu bereit erklären bestimmte Bereitschaften und Leistungen zu erbringen (Heckmann, 2005, S. 3). Aus Sicht der Einwanderer sei es vorrangig wichtig, die Sprache des Landes zu erlernen und die Bereitschaft zur Veränderung zu zeigen. Aus der Sicht der Mehrheitsgesellschaft wird die Forderung gestellt, materielle sowie auch nicht-materielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um den Prozess der Integration reibungslos gestalten zu können.

2.4 Akkulturationstheorien

Das „eindimensionale Akkulturationsmodell“ (Gordon, 1964 zitiert nach Bourhis, Moise, Perreault & Senèca, 1997, S. 87) besteht aus zwei Polen. An einem Pol ist die Erhaltung des eigenen kulturellen Erbes und am anderem Pol die Kultur der Einheimischen angesiedelt. Die Mitte stellt den „Bikulturalismus“ dar. Unter

Bikulturalismus werden von den Immigranten die eigenen kulturellen Werte beibehalten und gleichzeitig wichtige Elemente der Mehrheitsgesellschaft angenommen. Demnach wird Bikulturalismus als ein Übergang für eine erfolgreiche Assimilation angesehen und es sei unvermeidlich den Wandel von der eigenen Kultur bis hin zur Annahme der Kultur der Mehrheitsgesellschaft umgehen zu können (Gordon 1964, zitiert nach Bourhis et al., 1997, S. 87). So werden die Erfolge und Misserfolge bei der Anpassung den Einwanderern zugeschrieben (Bourhis et al., 1997, S. 88). Jahrelang bildete das „eindimensionale Akkulturationsmodell“ den zentralen Rahmen und wurde als Erklärung für Anpassungsprozesse bei den Immigranten herangezogen - ohne die aufnehmende Gesellschaft zu berücksichtigen – die sich aber allein durch die Anwesenheit von Einwanderern sich ebenfalls verändert (Taft, 1953, zitiert nach Bourhis et al., 1997, S. 89). Die Kritik an diesem Modell führte dazu, dass „zweidimensionale Akkulturationsmodelle“ entwickelt wurden von dem das von John Berry (1980, zitiert nach Bourhis et al., 1997, S. 89) das einflussreichste in der Psychologie ist. Laut Berry (2003, zitiert nach Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006, S. 305) wird unter Akkulturation ein Prozess verstanden, wenn kulturelle und psychologische Veränderungen infolge von interkulturellem Kontakt stattfinden. Kulturelle Veränderungen (Phinney, 2003, zitiert nach Berry et al., 2006, S. 305) erfordert Veränderungen in den Gruppen und deren ökonomischen und politischen Leben. Die psychologische Veränderung, sind Veränderungen der individuellen Einstellung während des Akkulturationsprozesses, in der kulturellen Identität und dem sozialen Verhaltensweisen gegenüber den Gruppen mit denen diese in Kontakt stehen. Eine eventuelle Anpassung hat somit auch eine psychische Funktion, die zum Wohlbefinden und zu sozialen Kompetenzen einer Person führt, die benötigt wird, um die Aufgaben in einem komplexen und kulturellem Alltag zu bewältigen (Ward, Bochmer & Furnham 2001, zitiert nach Berry et al., 2006, S. 305). Berry et al. (2006; Berry, 1997) gehen im Gegensatz zu Esser (2001) davon aus, dass die Anpassung nicht einseitig erfolgt. Demzufolge sind Anpassungsleistungen nicht nur von den Immigranten zu tragen, sondern auch seitens der Einheimischen.

Somit ist die Anpassung von zwei Dimensionen abhängig, einerseits vom Kontakt mit den Mitgliedern der aufnehmenden Gesellschaft und andererseits mit der Identifikation

mit der eigenen Kultur, die eine Einstellung misst (Berry 1980, zitiert nach Berry et al., 2006). Aus diesen zwei Dimensionen ergeben sich zwei Grundfragen:

Frage 1 richtet sich sowohl an die Immigranten als auch für die Einheimischen:

Wird es als wertvoll erachtet, Beziehungen zu Menschen anderer kultureller Gruppen einzugehen oder zu vermeiden?

Frage 2, die sich an die Immigranten richtet:

Wird es als wertvoll erachtet, die eigene kulturelle Identität und ihre Merkmale beizubehalten oder sie zu verändern?

Frage 2, die sich an die Einheimischen richtet:

Ist es akzeptabel, dass Immigranten ihre eigene kulturelle Identität und ihre Merkmale beibehalten?

Die Kombination der Antworten sowohl aus der Sicht der Immigranten als auch aus der Sicht der Einheimischen ergeben vier Akkulturationsstrategien.

Akkulturationsstrategien aus der Sicht der Immigranten:

Dimension 1: Wird es als wertvoll erachtet, die eigene kulturelle Identität und ihre Merkmale beizubehalten?			
Dimension 2: Wird es als wertvoll erachtet, Beziehungen mit Menschen anderer Gruppen aufrecht zu erhalten bzw. einzugehen?		JA	NEIN
	JA	INTEGRATION	ASSIMILATION
	NEIN	SEPARATION	MARGINALISIERUNG

Abbildung 1: zweidimensionales Akkulturationsmodell von Berry (1980, zitiert nach Berry 2006) und die vier verschiedenen Formen der Akkulturationsstrategien für Immigranten

Akkulturationsorientierungen aus der Sicht der aufnehmenden Gesellschaft:

Dimension 1: Wird es akzeptiert, dass Immigranten ihre eigene Identität und ihre Merkmale beibehalten?			
Dimension 2: Wird es als wertvoll erachtet, Beziehungen mit Menschen anderer Gruppen einzugehen?		JA	NEIN
	JA	INTEGRATION	ASSIMILATION
	NEIN	SEPARATION	EXKLUSION/INDIVIDUALISIERUNG

Abbildung 2: Revidiertes Zweidimensionales Akkulturationsmodell der aufnehmenden Gesellschaft und die vier verschiedenen Formen der Akkulturationsorientierungen von Bourhis et al.(1997)

2.5 Integration, Separation, Assimilierung und Marginalisierung

Die Beantwortung zu den zwei Fragetypen führte zu verschiedenen Akkulturationsstrategien und werden von Berry et al. (2006), Berry (1997) und Bourhis et al. (1997) folgend definiert:

- **Integration:** die Kultur der Einheimischen wird angenommen bei gleichzeitiger Beibehaltung der eigenen Kultur.
- **Assimilation:** die eigene Kultur wird zugunsten der Kultur der Einheimischen aufgegeben.
- **Separation:** die eigene Kultur wird beibehalten bei gleichzeitigem Verzicht auf die Kultur der Einheimischen.

- **Marginalisierung:** weder die eigene Kultur noch die Kultur der Einheimischen werden beibehalten.
- **Exklusion:** weder sollen die Immigranten ihre eigene Kultur beibehalten noch sollen sie die Kultur der Einheimischen annehmen (Sicht der Einheimischen).
- **Individualisierung:** Hierbei handelt es sich um Einwanderer, die sich sowohl von ihrer ethnokulturellen Gruppe wie auch von der einheimischen Majorität distanzieren, da sie sich eher als Individuum als ein Mitglied einer Gruppe sehen (Bourhis et al, 1997, S. 92).

Jedoch sind sie bei der Entstehung und Änderung von Einstellungen und Meinungen beteiligt und werden durch Konditionierung und Kommunikation verursacht. Beispielsweise kann ein Beobachter wie zum Beispiel ein Kind, das eine Person beobachtet wie es gegenüber einer Minorität eine verächtliche Bemerkung macht diese negative Einstellung übernehmen (Herkner, 2001, S. 193).

2.6 Akkulturationsstrategien/Akkulturationsorientierungen und deren Einfluss auf die Schulleistung

Berry et al, (2006) untersuchten in ihrer groß angelegten ICSEY Studie (International Comparative Study of Ethnocultural Youth; Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006) zu dem Thema „Acculturation, Identity, and Adaption Across National Contexts“ die psychologische Akkulturation und Adaption von Jugendlichen unterschiedlicher ethnischen Gruppen aus unterschiedlichen Ländern. An der Studie nahmen 13 verschiedene Länder teil mit insgesamt 26 unterschiedlichen ethnischen Gruppen. Die teilnehmenden Jugendlichen waren im Alter zwischen 13 und 18 Jahren. Insgesamt wurden 5366 Jugendliche mit Migrationshintergrund (53,4 % weiblich) und 2631 einheimische Jugendliche (49,4 % weiblich) befragt, wobei das durchschnittliche Alter der Jugendlichen 15,35 Jahre betrug (Vedder & van de Vijver, 2006, S. 48). Weiteres wurde bei den Jugendlichen nach der ersten und zweiten Generation unterschieden, wobei es sich bei der zweiten Generation um Jugendliche handelte, die entweder vor ihrem siebten Lebensjahr in das aufzunehmende Land

einreisten oder schon im Aufnahmeland geboren wurden. Im Durchschnitt betrug die durchschnittliche Anzahl der Schuljahre für die erste Generation 9,7 Jahre und für die zweite Generation 9,32 Jahre und lieferte einen signifikanten Unterschied, auch wenn dieser gering war (Vedder & van de Vijver, 2006, S. 51). Um die Einstellung zur Akkulturation der Jugendlichen zu erfassen, wurde die Akkulturationsskala mit insgesamt 20 Items, die von Berry (Berry et al., 1997) und seinen Mitarbeitern entwickelt wurde, eingesetzt.

Um zu überprüfen, wie gut die jugendlichen Immigranten bezüglich ihrer Akkulturationserfahrung angepasst sind, wurde die psychologische und soziokulturelle Anpassung herangezogen (Ward, 1996, zitiert nach Berry et al., 2006, S. 13). Zur „psychologischen Anpassung“ zählen Selbstwertgefühl, Zufriedenheit mit dem eigenen Leben, Angst und Depression wobei zur „soziokulturellen Anpassung“ die Qualität der Beziehungen, soziale Kompetenz und Schulerfolg gezählt werden. In dieser Skala wurden die Einstellungen zu Akkulturation bewertet wie: „Integration, Assimilation, Separation und Marginalisation“, indem die Items fünf wichtige Bereiche des Lebens abfragen wie: die kulturelle Tradition, Sprache, Heirat, soziale Aktivitäten und Freundschaften. Items zu dem Lebensbereich „Freundschaften“ lauteten zum Beispiel: „Ich bevorzuge Freundschaften aus nationalen Gruppen und ethnischen Gruppen (Integration)“, „Ich bevorzuge Freundschaften nur aus ethnischen Gruppen (Separation)“, „Ich bevorzuge Freundschaften nur aus nationalen Gruppen (Assimilation)“, „Ich bevorzuge weder Freundschaften aus der nationalen Gruppe noch aus der ethnischen Gruppe (Marginalisierung)“ (Phinney, Berry, Vedder und Liebkind, 2006, S. 75f). Die Ergebnisse belegten, dass die Burschen etwas bessere psychologische Anpassung erzielten als die Mädchen - wohingegen die Mädchen bessere soziokulturelle Anpassung erzielten als die Burschen. Weiteres belegten die Ergebnisse, dass jugendliche Migranten in allen Ländern - als auch in allen ethnischen Gruppen die Integration mit 3,9 Punkten in Bezug auf ihre Akkulturationsstrategie den anderen Einstellungen bevorzugten - gefolgt von der Separation mit 2,6 Punkten, wobei männliche Jugendliche höhere Werte belegten als weibliche Jugendliche. Die Assimilation belegte den dritten Platz - mit 2,2 Punkten - wobei auch hier männliche Jugendliche generell höhere Werte aufwiesen als die weiblichen Jugendlichen. Marginalisation belegte somit den letzten Platz, wobei es zwischen den Gruppen zu

unterschiedlichen Bewertungen kam. Die männlichen Jugendlichen zeigten auch hier höhere Werte als die weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Auch das Alter war relevant - je jünger die Jugendlichen waren, desto eher präferierten sie die Marginalisation. Die Ergebnisse für die einheimischen Jugendlichen zeigten ähnliche Ergebnisse für die Integration und präferierten die Integration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Gegensatz zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund präferierten sie die Separation weniger dafür aber präferierten sie Assimilation mehr. Ähnlich wie bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund belegte die Marginalisation bei den einheimischen Jugendlichen den letzten Platz, wobei aber im Vergleich zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Marginalisation höher bewertet wurde. Laut Sam, Vedder, Ward und Horenczyk (2006, S. 123) sind Schulen und Bildungsstätten für Kinder mit Migrationshintergrund Orte für interkulturelle Kontakte und Akkulturation. Die primäre Aufgabe sei die schulische Anpassung, dessen Aufgabe als kulturelle Übergangsphase angesehen werden kann, wobei eine hohe Bedeutung der Schule auf die Einstellung der Zuwanderer zurückzuführen sei. Ein Großteil der Forschung bezog sich auf die schulischen Leistungen von ethnischen, nationalen und kulturellen Minderheiten (Sam et al. 2006, S. 123) allerdings gäbe es wenig Aussagen über die schulische Anpassung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fuligni (1998a, zitiert nach Sam et al. 2006, S. 123) kommt zu dem Schluss, dass Kinder mit Migrationshintergrund ein relativ hohes Niveau der Anpassung zeigen. Diese Ergebnisse könnten auf Migrantenfamilien mit einem Schwerpunkt auf die Bildung einerseits und auf Familienverantwortlichkeit und Pflichtbewusstsein andererseits wie auch auf die Dynamik der kulturellen Identifikation zurückgeführt werden (Sam et al. 2006, S. 123). Demgegenüber konnte eine israelische Studie keine Leistungsunterschiede zwischen eingewanderten Jugendlichen aus der Sowjetunion und aus der in Israel geborenen Kinder finden, obwohl beide Gruppen ein hohes Maß an sozialer und pädagogischer Anpassung aufwiesen (Slonim-Nevo & Sharaga 2000, zitiert nach Sam et al. 2006, S.123). Der Autor Portes (2001, zitiert nach Sam et al. 2006, S. 123) legt nahe, dass die schulische Anpassung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht nur von gesellschaftlichen Variablen wie Einwanderungs- und Migrationspolitik abhängt, sondern auch durch die individuelle Variablen wie wahrgenommene Unterstützung, das Alter und der Definition von Erfolg. Ebenfalls

wurden die Jugendlichen unter anderem in Bezug auf ihre schulische Anpassung befragt, wobei hierfür sieben Items von Anderson (1982), Moos (1989), Sam (1994), Samdal (1998), Wold (1995) zum Einsatz kamen (Vedder & van de Vijver, 2006, S. 58). Die meisten Skalen wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala von (1) ich stimme überhaupt nicht zu bis (5) ich stimme vollkommen zu beantwortet.

Die Ergebnisse von Berry et al. (2006) belegten, dass jugendliche Immigranten, die eine Integrationsstrategie oder eine Separationsstrategie verfolgten die beste psychologische und soziokulturelle Anpassung erzielten. Die jugendlichen Immigranten, die eine Integrationsstrategie oder eine Separationsstrategie verfolgten zeigten die höchsten Selbstwertgefühle - waren zufriedener mit ihrem Leben, hatten weniger Angst und waren kaum depressiv und hatten die meisten Freunde. Für die schulische Anpassung zeigten die Ergebnisse, dass Immigranten mit $M = 3,89$ besser angepasst waren, als die Einheimischen mit $M = 3,74$. Insgesamt erzielten die Jugendlichen mit Migrationshintergrund bessere Werte, als die einheimischen Jugendlichen. Weitere Analysen ergaben, dass weibliche Jugendliche etwas bessere schulische Anpassungen angaben als die männlichen Jugendlichen, wobei sich das Alter negativ auf die schulische Anpassung auswirkte, das heißt - je jünger die Befragten waren - desto besser war die schulische Anpassung. Darüber hinaus zeigten Jugendliche mit Migrationshintergrund, die weniger als sieben Jahre im Einreiseland lebten geringere schulische Anpassung als diejenigen, die längere Zeit im Einreiseland leben (Sam et al. 2006, S. 129).

Als Ursache für den Bildungserfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden auch „humankapitalistische Modelle“ herangezogen, die davon ausgehen, dass die „Investition“ der Eltern wie zum Beispiel, Zeit, Aufmerksamkeit oder materielle Mittel relevant sind (Heinze, Herwatz-Eden & Reiss, 2007, S. 563). Es würden auf individueller Ebene die Fähigkeiten, die Sprache und ihre kulturellen Kompetenzen wie auch ihr Wissen, die sie in das Bildungssystem mitbringen im Bildungssystem geringfügig genutzt werden (Heinze, Herwatz-Eden & Reiss, 2007, S. 564). Demnach müssen SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu ihren Entwicklungsaufgaben zusätzlich Akkulturationsleistungen erbringen und diese liegen in unterschiedlichen Bereichen und beruhen auf Lernprozessen (Heinze, Herwatz-Eden & Reiss, 2007, S. 564) wobei zu den Lernprozessen nicht nur die

Sprache des Aufnahmelandes zählt, sondern auch der Erwerb von kulturellen Techniken, spezifisches Wissen aber auch die Integration von Werten und Normen sowie Symbole und Verhaltensweisen der zugehörigen ethnischen Gruppe. Demnach sind die Akkulturationsleistungen nicht nur erweiterte Kompetenzen, die es ermöglichen in die Richtung der Aufnahmegesellschaft zu gehen, sondern ermöglichen dem Individuum die Verarbeitung der kulturellen Gegensätze produktiv und stellen an die Kinder zusätzliche Anforderungen, weil hier informelles Lernen verlangt wird wobei die Defizite der Akkulturationskompetenzen die Schulleistungen beeinträchtigen würden.

Ausgehend von Berry et al. (2006) dessen Ergebnisse belegten, dass sich Akkulturationsstrategien sowohl auf psychologische als auch auf die soziokulturelle Anpassung auswirken - wie eben auf die Schulleistung - ist das Ziel dieser Diplomarbeit der Fragestellungen nachzugehen, ob die Akkulturationsstrategien der türkischen Jugendlichen der zweiten Generation als auch der österreichischen Jugendlichen in Bezug auf die Schulleistung unterscheidet.

3. Empirischer Teil

3.1 Formulierung der Fragestellungen – Hypothesen

- H1: Integrierte türkische Jugendliche haben bessere Schulnoten als separierte türkische Jugendliche. Es gibt keinen Unterschied zwischen den integrierten türkischen Jugendlichen und integrierten österreichischen Kindern. Nur separierte Jugendliche haben schlechtere Noten als separierte österreichische Kinder
- Auswertungsverfahren:
 - AV: Schulnoten
 - UV: integrierte Jugendliche TürklInnen; separierte Jugendliche TürklInnen, österreichische integrierter und separierte Jugendliche als Referenzgruppe
- Hypothese: $T_I = \ddot{O}$; $T_S < \ddot{O}$
- H2: integrierte türkische Mädchen haben die besseren Schulleistungen als die integrierten türkischen Jungen (Haupteffekt Geschlecht)
- Auswertungsverfahren:
 - AV: Schulnoten
 - UV: integrierte türkische Mädchen & integrierte türkische Jungen
- Hypothese: $M > J$
- H3: Die Integrationsstrategie wirkt sich bei türkischen Jungen stärker auf die Schulleistung aus als bei türkischen Mädchen. Der Unterschied zwischen

Separation und Integration in Bezug auf die Schulleistung ist bei türkischen Jungen höher als bei türkischen Mädchen.

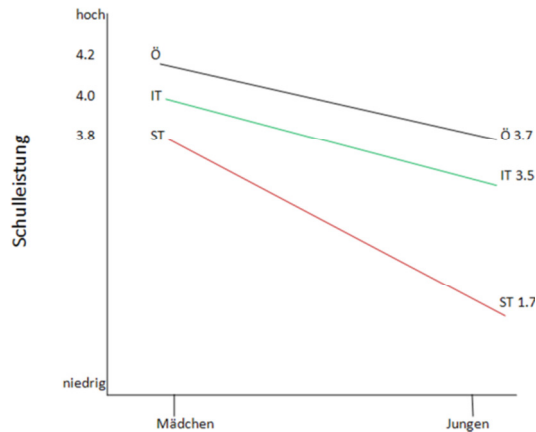


Abbildung 3: Interaktionseffekt Mädchen IT;ST < Burschen IT;ST

3.2 Untersuchungsplan

Im Rahmen der internationale Studie „Development and Adaptation in Acculturation Youth“ (DAY – Studie) ergab sich der organisatorische Rahmen für die Datenerhebung - unter der österreichischen Leitung von Frau Mag. Dr. Dagmar Strohmeier vom Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Fakultät für Psychologie der Universität Wien als auch der türkischen Leitung von Frau Dr. Aysun Doğan Ateş von der Ege Universität in Izmir. Das Ziel der DAY – Studie ist die Untersuchung des Einflusses der Migration auf die Anpassung türkischer Jugendlicher, die einerseits aus der Osttürkei in den Westen des Landes und andererseits von der Türkei nach Österreich immigriert sind, wobei ihre Anpassungen mit denjenigen Jugendlichen, die nicht immigriert sind und vor Ort leben verglichen wird.

Die Datenerhebung fand in den 6. bis 10. Schulstufen aus den Kooperativen Mittelschulen (KMS), Polytechnischen Schulen (PTS) sowie in den beruflichen mittleren und höheren Schulen in einem Zeitraum zwischen Dezember 2009 bis Ende des Jahres 2010 statt. Für die Erhebung der Daten kam ein Fragebogen, der

von Frau Dr. Mag. Dagmar Strohmeier und von Frau Dr. Dogan Ates in zwei Sprachen konzipiert wurde zum Einsatz. Die türkischen Jugendlichen konnten zwischen den vorliegenden Formen des Fragebogens auswählen.

3.3 Geplante Stichprobe

Die geplante Stichprobe sollte im Rahmen der DAY – Studie insgesamt 600 SchülerInnen in einer quasiexperimentellen Felduntersuchung im Querschnitt erfassen. Vorgesehen waren für die Stichprobe 300 SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund und 300 SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Die SchülerInnen wurden in zwei Altersgruppen eingeteilt. Die erste Altersgruppe befand sich zwischen 11 und 12 Jahren und die zweite Altersgruppe zwischen 15 und 16 Jahren. Erfasst wurden SchülerInnen sowohl der ersten als auch der zweiten Generation. Wobei für meine Fragestellungen die zweite Generation herangezogen wurde. Bezüglich des Geschlechtes wurde eine Gleichverteilung angestrebt. Da es sich bei der DAY – Studie („Development and Adaption in Acculturation Youth“) um ein groß angelegtes Forschungsprojekt handelte, waren zu Beginn meiner Diplomarbeit bereits Daten bezüglich der Stichprobe vorhanden.

Tabelle 1: geplante Stichprobe

Österreich (N= 600)	
11 – 12 Jahre	15 – 16 Jahre
150 gebürtige österreichische SchülerInnen	150 gebürtige österreichische SchülerInnen
150 SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund	150 SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund

3.4 Untersuchungsdurchführung

Vor der Durchführung der Datenerhebung musste von den ausgewählten Schulen das Einverständnis der Schuldirektoren eingeholt werden, bevor ein Antrag um die Genehmigung der Untersuchung in den Schulen beim Stadtschulrat gestellt wurde. Nach der schriftlichen Genehmigung seitens des Stadtschulrates konnten Termine für die Datenerhebung bei den ausgewählten Schulen fixiert werden. Hierfür wurden die Bezirksinspektoren des 7. und 15. Bezirks als auch die Bezirksinspektoren des 16. und 21. Bezirks angeschrieben. Ebenfalls wurde die Unterstützung von REBAS 15 (regionale Beratungsstelle für ausländische SchülerInnen) für die Durchführung der Studie zugesagt. Es sollten SchülerInnen aus den verschiedenen Hauptschulen und Mittelschulen der Wiener Bezirke an der Datenerhebung teilnehmen. Insgesamt nahmen 27 Schulen aus Wien (KMS, HAK/HAS, PTS, WMS, HBLW; Modeschule und Gymnasium), 1 Schule aus Mödling (HTL), 1 Schule aus Baden (PTS) teil. Ebenfalls rekrutierten wir für die Datenerhebung das Jugendzentrum Wien im 2. Bezirk und den Alevitischen Verein Wien im 21. Bezirk. Die Schulen erhielten zudem Elternbriefe in türkischer und deutscher Sprache, in der die Studie und der Ablauf der Datenerhebung erläutert wurde und die Eltern wurden aufgefordert auf einer Allonge ihr Einverständnis beziehungsweise ihre Ablehnung an der Datenerhebung mittels ihrer Unterschrift bekannt zu geben.

Die Jugendlichen, die an der Datenerhebung teilnehmen sollten, wurden während der regulären Schulzeit aus den Klassen geholt und in einem von der Schule zur Verfügung gestellten Raum geführt. Während der Datenerhebung wurden die Jugendlichen von mir in türkischer und deutscher Sprache also auch von meiner Studienkollegin Sophie-Therese Schmid in deutscher Sprache betreut.

3.5 Tatsächliche Stichprobe

Die tatsächliche Stichprobe umfasste nach der Datenerhebung insgesamt 700 SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Von den türkischen SchülerInnen nahmen insgesamt 159 Burschen (50,5 %) und 156 Mädchen (49,5 %) teil, in dessen

befanden sich in der österreichischen Schülerschaft 187 Burschen (48,6 %) und 198 Mädchen (51,4 %). Das durchschnittliche Alter aller SchülerInnen betrug 13,93 Jahre wobei die untere Grenze bei 11 Jahren lag - dies betraf 83 Personen (11,9 %) und die obere Grenze lag bei 19 Jahren - wobei es sich um 2 Personen (0,3 %) handelte.

Tabelle 2: tatsächliche Stichprobe

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Gebürtige österreichische SchülerInnen	385	55,0	55,0	55,0
SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund	315	45,0	45,0	100,0
Gesamt	700	100,0	100,0	

Zurzeit der Datenerhebung befanden sich insgesamt 221 österreichische SchülerInnen in der Sekundarstufe II und 154 in der Sekundarstufe I. Während sich 78 Burschen in der Sekundarstufe I und 104 der Burschen sich in der Sekundarstufe II befanden waren 76 Mädchen in der Sekundarstufe I und 117 Mädchen in der Sekundarstufe II. Im Vergleich dazu befanden sich insgesamt 156 SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I und 100 in der Sekundarstufe II. Davon befanden sich 83 Burschen in der Sekundarstufe I und 43 in der Sekundarstufe II und 73 Mädchen in der Sekundarstufe I und 57 in der Sekundarstufe II. Für 39 Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund konnte statistisch keine Zuordnung gemacht werden.

3.6 Erhebungsinstrument

Da ein sehr umfangreicher Fragebogen für meine Diplomarbeit zum Einsatz kam, werden hier in diesem Teil der Diplomarbeit nur jene Teile des Fragebogens und Items näher beschrieben, die für meine Diplomarbeit von Relevanz sind. Der komplette Fragebogen befindet sich im Anhang.

Im ersten Teil des Fragebogens werden die österreichischen SchülerInnen und SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund gebeten, ihre demografischen Daten anzugeben. Unter anderem wurde nach dem Alter, dem Geschlecht dem Geburtsort und nach dem sozioökonomischen Status als auch nach dem Migrationsgrund gefragt. Im Falle, dass die SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund in der Türkei geboren waren, sollten diese SchülerInnen zusätzlich ihr Alter angeben, wann sie das erste Mal nach Österreich einreisten.

Des Weiteren wurde nach den Schulnoten vom letzten Abschlusszeugnis in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste lebende Fremdsprache der SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund gefragt.

Teil 7 des Fragebogens erfasst die migrationsspezifischen Prozessvariablen.

In diesem Teil des Fragebogens werden die Akkulturationsorientierungen bzw. die Akkulturationsorientierungen der SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund erhoben (Adaption von der ICSEY Studie, Berry et al. 2006). Inhaltlich wurden die Items an das Alter der Versuchspersonen angepasst. Es wurden statt der Bereiche Heirat und kulturelle Tradition altersentsprechend die Bereiche Musik und Fernsehen, die sich aus qualitativen Vortests ergaben, in die Skala miteinbezogen.

Die Akkulturationsskala besteht insgesamt aus 20 Items. Die 20 Items erheben in den Bereichen Sprache, Freunde, Fernsehsendungen, Musik und Freizeit die Akkulturationsstrategien beziehungsweise die Akkulturationsorientierungen; Integration, Separation, Assimilation und Marginalisation. Die Versuchspersonen konnten auf einer fünfstufigen Ratingskala ihre Zustimmung von „stimme gar nicht zu“ (1) bis „stimme völlig zu“ (5) abgeben. Folgende Beispiel-Items wurden für die vier Bereiche Integration, Separation, Assimilation und Marginalisierung eingesetzt.

Tabelle 3: Beispiel-Items zu Akkulturationsstrategie „Integration“ aus den Bereichen Sprache, Freunde, Fernsehen, Musik und Freizeit aus dem Fragebogen der ISCEY-Studie (Berry, Sam & Vedder; 2006) in adaptierter Form

Integration
1. „Für mich ist es wichtig Türkisch und Deutsch gut zu sprechen“
2. „Ich habe am liebsten türkische und österreichische Freunde“
3. „Ich schaue am liebsten türkische und österreichische Sendungen im Fernsehen“
4. „Ich höre am liebsten türkische und deutsche Musik“
5. „Ich verbringe am liebsten meine Freizeit mit meinen türkischen und österreichischen Freunden“

Für die jeweiligen Subskalen wurden Reliabilitätsanalysen durchgeführt. Die Reliabilität beschreibt den Grad der Genauigkeit mit dem ein bestimmtes Merkmal gemessen wird. Eine gute bis ausgezeichnete Reliabilität liegt zwischen Cornbachs Alpha 0,7 und 0,9. In Tabelle 4 sind die jeweiligen Ergebnisse für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund angeführt.

Tabelle 4: Reliabilitätsanalyse mit Ausschlusskriterium für Items, für die Skalen Integration, Separation, Assimilation und Marginalisierung der Akkulturationsstrategie der SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund

Item-Skala-Statistiken^a

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Integration - Sprache	14,8511	16,043	,223	,088	,704
Integration - Freunde	15,2265	12,767	,532	,346	,587
Integration - TV	15,3430	13,362	,416	,180	,637
Integration - Musik	15,6667	12,197	,458	,248	,619
Integration – Freizeit	15,7540	11,582	,545	,393	,574
Separation - Sprache	12,7532	18,566	,294	,112	,741
Separation - Freunde	12,7308	15,728	,517	,361	,660
Separation - TV	12,7051	15,662	,517	,278	,659
Separation - Musik	11,8782	16,808	,448	,227	,687
Separation Freizeit	12,3686	14,549	,635	,441	,608
Assimilation - Sprache	9,6828	14,302	,166	,044	,698
Assimilation - Freunde	10,8738	12,078	,486	,303	,555
Assimilation - TV	10,2621	11,655	,425	,196	,581
Assimilation - Musik	10,5405	11,379	,440	,242	,573
Assimilation – Freizeit	10,9644	12,021	,522	,353	,541
Marginalisation - Sprache	8,1613	23,644	,293	,116	,842
Marginalisation – Freunde	7,8161	17,956	,657	,464	,735
Marginalisation - TV	8,0097	18,709	,683	,473	,727
Marginalisation – Musik	8,1935	19,911	,637	,457	,744
Marginalisation – Freizeit	8,1161	19,333	,666	,493	,734

a. Gruppe = Austria – Türkisch - Immigranten

In Tabelle 5 sind die Reliabilitäten der jeweiligen Subskalen zur Messung der Akkulturationsstrategien mit den vier Items vorzufinden.

Tabelle 5: Reliabilitäten der Subskalen des Fragebogens zur Messung der Akkulturationsstrategie mit vier Items nach Ausschluss der Sprach-Items

Subskala	Cronbachs Alpha
Separation	.74
Assimilation	.70
Integration	.70
Marginalisierung	.84

Insgesamt ergaben die Reliabilitätsanalysen für die einzelnen Akkulturationsformen Integration, Separation, Assimilation und Marginalisation für die türkische Subgruppe, dass nach Ausschluss der Sprach-Items sich die Reliabilitäten wesentlich erhöhten, siehe Tabelle 5.

Die deskriptive Statistik über die 20 Items - bezüglich der Akkulturationsskala in den fünf Lebensbereichen für die Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund - zeigt in Tabelle 6, dass die Integrationsstrategie am meisten präferiert wurde und die Marginalisationsstrategie am wenigsten Zustimmung fand.

Tabelle 6: Deskriptive Statistiken der Items der Akkulturationsstrategien; Separation, Assimilation, Integration und Marginalisation auf einer fünfstufigen Antwortskala (1) „stimme gar nicht zu“ bis (5) „stimme völlig zu“

Lebensbereiche	Separation MD & (SD)	Integration MD & (SD)	Assimilation MD & (SD)	Marginalisation MD & (SD)
Sprache	2,86 (1,34)	4,34 (1,10)	3,40 (1,30)	1,92 (1,41)
Freunde	2,87 (1,45)	3,98 (1,25)	2,20 (1,21)	2,27 (1,63)
Fernsehen	2,90 (1,45)	3,85 (1,32)	2,80 (1,39)	2,06 (1,48)
Musik	3,73 (1,37)	3,55 (1,47)	2,53 (1,42)	1,89 (1,38)
Freizeit	3,25 (1,46)	3,46 (1,45)	2,11 (1,17)	1,95 (1,40)

Da die Items bezüglich der Sprache eine geringe Reliabilität ergaben und aus der Akkulturationsskala entfernt wurden, wurden sie in Tabelle 6 markiert.

Da die Studie auch die Akkulturationsorientierungen der österreichischen SchülerInnen erfasst, wurde für diese Gruppe ebenfalls eine Skala in Anlehnung an die theoretische Annahme des interaktiven Akkulturationsmodells (IAM) von Bourhis et.al (1997), das zusätzlich zu den Akkulturationsstrategien der Einwanderer auch die Akkulturationsorientierungen der aufnehmenden Gesellschaft miteinbezieht, entwickelt. Hiervon ausgehend wurde von den Autoren (Berry et al., 2006) ebenfalls eine Skala mit denselben Inhalten wie in der Skala der ICSEY-Studie (Berry et al., 2006) entworfen, um die Akkulturationsstrategien der SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund aus der zweiten Generation mit den Akkulturationsorientierungen der österreichischen SchülerInnen vergleichbar zu machen. Die Akkulturationsorientierungen betreffen die Separation, Assimilation, Integration und Marginalisation und werden mit 20 Items erfasst, wobei die SchülerInnen die Möglichkeit haben ihre Zustimmung auf einer fünfstufigen Antwortskala von (1) „stimme gar nicht zu bis“ (5) „stimme völlig zu“ bekanntzugeben.

Tabelle 7: Beispiel-Items zu den Akkulturationsorientierungen „Integration“ für die österreichischen SchülerInnen aus den Bereichen; Sprache, Freunde, Fernsehen, Musik und Freizeit aus in Anlehnung aus dem Fragebogen der ISCEY-Studie (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006) in adaptierter Form

Integration
„Ich finde, dass türkische Jugendliche sowohl Türkisch und Deutsch gleich gut sprechen sollen“
„Ich finde, dass türkische Jugendliche sowohl türkische als auch österreichische Freunde haben sollen“
„Ich finde, dass türkische Jugendliche sowohl Sendungen in türkischer und deutscher Sprache im Fernsehen schauen sollen“
„Ich finde, dass türkische Jugendliche sowohl Musik in türkischer als auch deutscher Sprache hören sollen“
„Ich finde, dass türkische Jugendliche ihre Freizeit sowohl mit türkischen als auch mit österreichischen Jugendlichen verbringen sollen“

Für die jeweiligen Subskalen wurde auch für die österreichische Gruppe Reliabilitätsanalysen durchgeführt. In Tabelle 8 sind die jeweiligen Ergebnisse angeführt.

Tabelle 8: Reliabilitätsanalyse mit Ausschlusskriterium für Items, für die Skalen Integration, Separation, Assimilation und Marginalisierung der Akkulturationsorientierungen der österreichischen SchülerInnen

Item-Skala-Statistiken^a

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs wenn Item weggelassen	Alpha, Item
Integration - Sprache	16,4162	17,456	,469	,230	,829	
Integration - Freunde	15,7356	17,586	,638	,442	,779	
Integration - TV	15,9974	15,919	,669	,480	,766	
Integration - Musik	15,9869	15,955	,657	,480	,770	
Integration - Freizeit	15,8010	17,015	,653	,467	,773	
Separation - Sprache	6,4609	12,108	,047	,008	,800	
Separation - Freunde	6,9271	9,655	,499	,370	,592	
Separation - TV	7,0234	9,845	,541	,405	,580	
Separation - Musik	6,9089	9,201	,583	,440	,554	
Separation - Freizeit	6,8464	8,538	,611	,487	,532	
Assimilation - Sprache	7,2689	12,454	,203	,604	,704	
Assimilation - Freunde	9,4256	13,208	,358	,164	,626	
Assimilation - TV	8,7598	9,691	,512	,299	,544	
Assimilation - Musik	9,0235	10,002	,583	,393	,510	
Assimilation - Freizeit	9,2193	11,732	,437	,284	,589	
Marginalisation - Sprache	5,8496	11,202	,505	,282	,831	
Marginalisation - Freunde	5,7414	9,732	,663	,447	,788	
Marginalisation - TV	5,8470	10,225	,736	,595	,770	
Marginalisation - Musik	5,8074	10,569	,633	,502	,797	
Marginalisation - Freizeit	5,7784	10,131	,628	,413	,799	

a. Gruppe = Austria

In Tabelle 9 sind die Cronbachs Alpha der vier Subskalen mit jeweils vier Items zusammengefasst; sie entsprechen in ihrer Höhe in etwa den Cronbachs Alpha-Werten der Subskalen des Fragebogens zur Messung der Akkulturationsstrategien der SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund.

Tabelle 9: Reliabilitäten der Subskalen des Fragebogens zur Messung der Akkulturationsorientierungen mit vier Items nach Ausschluss der Sprach-Items

Subskala	Cronbachs Alpha
Integration	.83
Separation	.80
Assimilation	.70
Marginalisierung	.83

Insgesamt ergaben die Reliabilitätsanalysen für die einzelnen Akkulturationsformen Integration, Separation, Assimilation und Marginalisation für die österreichische Subgruppe, dass nach Ausschluss der Sprach-Items sich die Reliabilitäten wesentlich erhöhten, siehe Tabelle 9.

Die deskriptive Statistik über die 20 Items bezüglich der Akkulturationsskala in den fünf Lebensbereichen für die österreichische Subgruppe zeigt in Tabelle 10, dass die Integrationsstrategie am meisten präferiert wurde und die Marginalisationsstrategie am wenigsten Zustimmung fand.

Tabelle 10: Deskriptive Statistiken der Items der Akkulturationsorientierungen; Separation, Assimilation, Integration und Marginalisation auf einer fünfstufiger Antwortskala; (1) „stimme gar nicht zu“, (2) „stimme völlig zu“

Lebensbereiche	Separation MD & (SD)	Integration MD & (SD)	Assimilation MD & (SD)	Marginalisation MD & (SD)
Sprache	2,08 (1,31)	3,57 (1,43)	3,65 (1,40)	1,42 (1,00)
Freunde	1,62 (1,10)	4,24 (1,16)	1,50 (0,91)	1,52 (1,10)
Fernsehen	1,52 (1,00)	3,98 (1,37)	2,17 (1,45)	1,43 (0,97)
Musik	1,64 (1,10)	3,99 (1,37)	1,91 (1,30)	1,47 (1,01)
Freizeit	1,70 (1,21)	4,17 (1,23)	1,70 (1,13)	1,50 (1,08)

Da die Items bezüglich der Sprache eine geringe Reliabilität ergaben und aus der Akkulturationsskala entfernt wurden, sind sie in der Tabelle 10 markiert.

Zur Erhebung der Schulleistung der SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund und der österreichischen SchülerInnen sollten die SchülerInnen ihre Noten im letzten Schulzeugnis in den Fächern Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache angeben. Die Angaben erfolgten auf einer fünfstufigen Antwortskala (1) „nicht Genügend“, (2) „Genügend“, (3) „Befriedigend“, (4) „Gut“, (5) „Sehr gut“.

Tabelle 11: deskriptiv, statistische Mittelwerte der Schulnoten für die Gesamtstichprobe

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Deutsch	693	1	5	3,17	0,91
Mathematik	700	1	5	3,09	1,04
Lebende Fremdsprache	698	1	5	3,18	1,01

Tabelle 12: deskriptiv, statistische Mittelwerte der Schulnoten für die SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Deutsch	309	1	5	3,08	0,86
Mathematik	315	1	5	3,12	0,9
Lebende Fremdsprache	314	1	5	3,22	1,024

Tabelle 13: deskriptiv, statistische Mittelwerte der Schulnoten für österreichische SchülerInnen

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Deutsch	384	1	5	3,24	0,94
Mathematik	385	1	5	3,06	1,08
Lebende Fremdsprache	384	1	5	3,14	1,04

Die Tabellen 11 bis 13 zeigen, dass die allgemeine Schulleistung bei allen SchülerInnen in den Fächern Deutsch (MD= 3,17), Mathematik (MD= 3,09) und lebende Fremdsprache (MD= 3,18) liegt. Die SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund geben für Deutsch (MD= 3,08), in Mathematik (MD= 3,12) und lebende Fremdsprache (MD= 3,22) an. Im Vergleich dazu geben österreichische SchülerInnen für Deutsch (MD= 3,24) in Mathematik (MD= 3,06) und in lebende Fremdsprache (MD= 3,14) an.

4. Auswertungsverfahren

Für die Datenanalyse wurden mittels SPSS, deskriptive Statistiken, Faktorenanalysen und (multivariate) Varianzanalysen durchgeführt.

5. Ergebnisse

5.1 Dimensionen der Akkulturationsskala

Um Dimensionen in der Akkulturationsskala zu eruieren, wurde hierfür die Faktorenanalyse herangezogen. Ziel der Faktorenanalyse ist es die Struktur einer Korrelationsmatrix zu erklären indem latente Variablen generiert werden sollen. Somit dient die Faktorenanalyse der Datenreduktion, indem eine Anzahl von Variablen, die miteinander korrelieren, zu einem Faktor bündelt.

Das Ziel der Faktorenanalyse hier in meiner Studie liegt in der Entdeckung und Extraktion der erwarteten vier Faktoren aus der Akkulturationsskala. Dafür wurden in einem ersten Schritt die 16 Items von insgesamt 20 Items der Akkulturationsskala der Faktorenanalyse unterzogen. Die vier Items bezüglich der Sprache in den Bereichen Separation, Integration, Assimilation und Marginalisation wurden aufgrund der geringen Reliabilitäten nicht einbezogen.

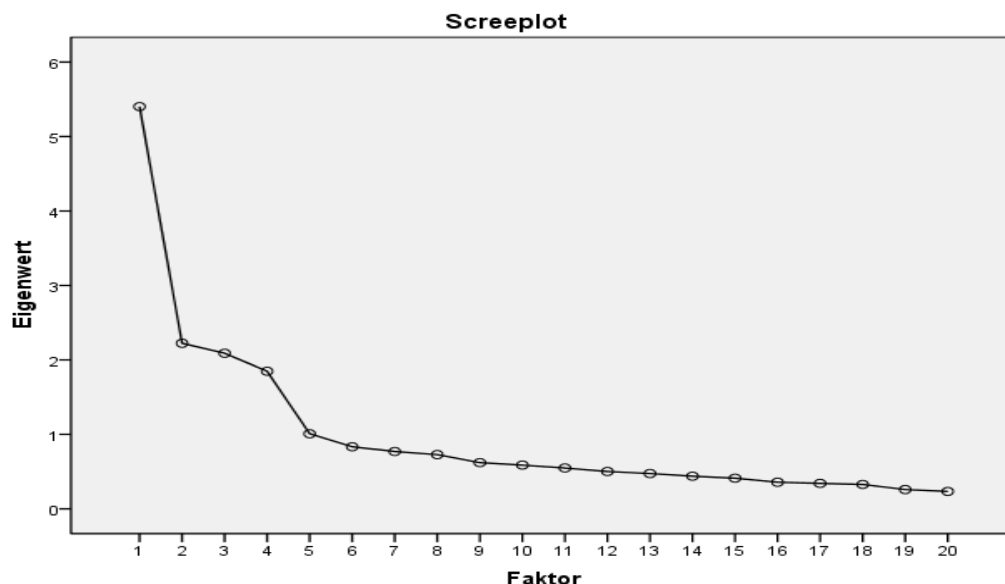


Abbildung 4: Screeplot über die 16 Items um die Anzahl der Faktoren festzustellen

Tabelle 14: Rotierte Komponentenmatrix; extrahierte Faktoren

Rotierte Komponentenmatrix ^a				
	Komponente			
	1	2	3	4
separation - leisure time	,811			
separation - TV	,791			
separation - music	,784			
separation - friends	,728			
marginalization - TV		,822		
marginalization - music		,813		
marginalization - leisure time		,810		
marginalization - friends		,791		
integration - music			,772	
integration - TV			,759	
integration - friends			,710	
integration - leisure time	-,401		,704	
assimilation - music				,785
assimilation - leisure time				,742
assimilation - TV				,695
assimilation - friends				,636

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Abbildung 4 zeigt anhand des Screeplots das Vorhandensein von vier Dimensionen. Tabelle 14 belegt, dass die Faktorenanalyse unter Angabe einer festen Anzahl für Extraktion vier Dimension beziehungsweise Faktoren extrahiert wurden und bestätigt damit, dass die Akkulturationsstrategien beziehungsweise die Akkulturationsorientierungen in der Akkulturationsskala ihre Gültigkeit haben.

Der erste Faktor beinhaltet die Items aus der Separationsskala wobei das Item Freizeit mit ,811 die höchste Ladung und das Items Freundschaft mit ,728 die niedrigste Ladung zeigt. Auf dem zweiten Faktor laden alle Items aus der Marginalisationsskala. Die höchste Ladung mit ,822 zeigt das Item Fernsehen die niedrigste Ladung mit ,791 erzielt das Item Freundschaft. Der dritte Faktor beinhaltet die Items aus der Integrationsskala wobei den höchsten Wert mit ,772 das Item

Musik erzielt und den niedrigsten Wert mit ,704 die Freizeit erzielt. Das Item Freizeit aus der Integrationsskala weist zeitgleich eine negative Ladung mit -,401 auf dem Faktor Separation. Eine Erklärung dafür könnte die Separationsstrategie sein, indem die Personen den Kontakt zu der aufnehmenden Gesellschaft weitgehend vermeiden. Auf dem vierten Faktor laden alle Items der Assimilationsskala wobei den höchsten Wert mit ,785 das Item Musik erzielt und den niedrigsten Wert mit ,636 die Freundschaft erzielt.

Die Faktorenanalyse konnte durch die Vorgabe einer bestimmten Anzahl zu extrahierenden Faktoren, wie erwartet vier Faktoren der Akkulturationsskala generieren.

5.2 Klassifikation der Jugendlichen anhand der Akkulturationsstrategien

Als ein weiterer Schritt wurden die SchülerInnen der Gesamtstichprobe mittels Clusteranalyse bezüglich ihrer Akkulturationsstrategien beziehungsweise ihrer Akkulturationsorientierungen klassifiziert. Das Ziel der Clusteranalyse ist es - anhand der Methode des Typisierungsverfahren - die Stichprobe aufgrund von Merkmalen in homogene Klassen zuzuordnen (Rasch & Kubinger; 2006; S. 385). Für die Clusteranalyse wurden die 16 Items aus der Akkulturationsskala herangezogen. Je nach Antwortangaben der SchülerInnen bezüglich der 16 Items aus der Akkulturationsskala wird bei der Clusteranalyse aufgrund von Ähnlichkeiten die Stichprobe zu Gruppen bzw. Clustern zusammengefasst. Da die Gesamtfallzahl meiner Studie mit 700 Fällen hoch ist, wurde das Verfahren Clusterzentrenanalyse angewendet. Der Nachteil dieses Verfahrens liegt darin, dass vor der Berechnung die Anzahl der Cluster bestimmt werden muss, wobei der Vorteil darin liegt, dass es die Analyse umfangreicher Daten möglich macht. In Tabelle 15 sind die Mittelwerte für die jeweiligen Cluster anhand der 16 Items aus der Akkulturationsskala angegeben. Tabelle 16 zeigt die Verteilungen in der Gesamt- als auch in den Substichproben getrennt bezüglich ihrer Akkulturationsstrategien beziehungsweise Akkulturationsorientierungen.

Tabelle 15: Mittelwertevergleich für die Cluster anhand der 16 Items für die österreichische und türkische Subgruppe

Stichprobe	Separation MD	Integration MD	Assimilation MD	Marginalisation MD
Türkische Subgruppe	3,19	3,71	2,41	2,04
Österreichische Subgruppe	1,62	4,09	1,82	1,48

Tabelle 16: Verteilung der Akkulturationsstrategie beziehungsweise Akkulturationsorientierung in der Gesamt- als auch in der Substichprobe in absoluten Zahlen sowie Prozentangaben

	Assimilation	Marginalisation	Integration	Separation	Missing
Gesamtstichprobe	171 (24,4 %)	117 (16,7 %)	280 (40 %)	112 (16 %)	18 (2,6 %)
österreichische SchülerInnen	63 (16,4 %)	34 (8,8 %)	250 (64,9 %)	31 (8,1 %)	6 (1,6 %)
SchülerInnen mit Türkischem Migrationshintergrund	108 (34,3 %)	83 (26,3 %)	30 (9,5 %)	81 (25,7 %)	12 (3,8 %)

Die Ergebnisse belegen, dass 64,9 % (250) der österreichischen SchülerInnen eine Integrationsorientierung präferieren während 16,4 % (63) dieser Subgruppe eine Assimilationsorientierung befürworten gefolgt 8,8 % (34) SchülerInnen mit einer Marginalisationsorientierung und immerhin 8,1 % (31) eine Separationsorientierung präferieren. Im Vergleich dazu bevorzugen 34,3 % (108) der SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund eine Assimilationsstrategie - gefolgt von einer

Marginalisationsstrategie mit 26,3 % (83) an dritter Stelle sind all die SchülerInnen dieser Subgruppe, die mit 25,7 % (81) eine Separationsstrategie einer gegenüber einer Integrationsstrategie mit 9,5 % (30) vorziehen. In Bezug auf die kulturelle Zugehörigkeit und den Akkulturationsstrategien beziehungsweise den Akkulturationsorientierung wurde mittels χ^2 – Test ein hoch-signifikanter Zusammenhang ($\chi^2 - (3) = 221,819$ $p = .000$) gefunden. Demnach bevorzugen die österreichischen SchülerInnen am häufigsten die Integrationsorientierung im Vergleich dazu präferieren die SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund die Assimilationsstrategie.

Tabelle 17 zeigt die Verteilungen der Substichprobe für die österreichischen SchülerInnen - getrennt nach Geschlecht - bezüglich ihrer Akkulturationsorientierungen.

Tabelle 17: Verteilung der Akkulturationsorientierungen in der österreichischen Subgruppe getrennt nach Geschlecht in absoluten Zahlen und Prozentangaben.

	Assimilation	Marginalisation	Integration	Separation	Missing
Österreichische Burschen	31 (8,1 %)	23 (6 %)	105 (27,3 %)	22 (5,7 %)	5 (1,3 %)
Österreichische Mädchen	32 (8,3 %)	11 (2,9 %)	145 (37,8 %)	9 (2,3 %)	1 (0,3%)

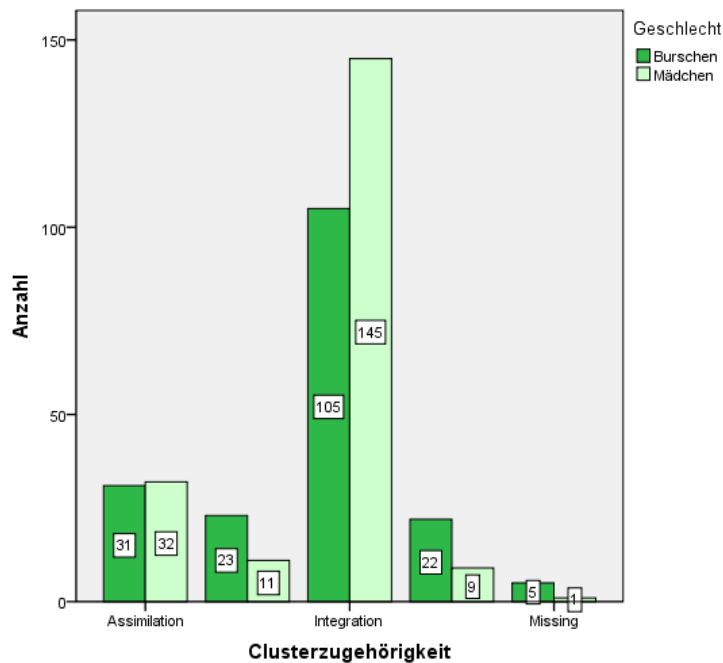


Abbildung 5: Akkulturationsorientierungen der österreichischen Subgruppe getrennt nach Geschlecht

Tabelle 17 zeigt, dass Mädchen 37,8 % (145) die Integrationsorientierung im Vergleich zu den Burschen 27,3 % (105) deutlich mehr bevorzugen, wobei sie bezüglich den Assimilationsorientierungen ähnliche Ergebnisse liefern jedoch die Burschen höhere Werte in der Marginalisationsorientierung 6 % (23) als in der Separationsorientierung 5,7 % (22) angeben als die Mädchen mit 2,9 % (11) in der Separationsorientierung und mit 2,3 % (9) in der Marginalisationsorientierung. Bei insgesamt 6 SchülerInnen konnte anhand fehlender Werte statistisch keine Beurteilung erfolgen. Abbildung 5 zeigt die grafische Darstellung der Clusterzugehörigkeit - getrennt nach Geschlecht für die österreichische Subgruppe.

Tabelle 18: Verteilung der Akkulturationsstrategien in der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund getrennt nach Geschlecht in absoluten Zahlen und Prozentangaben

	Assimilation	Marginalisation	Integration	Separation	Missing
Burschen mit türkischem Migrationshintergrund	46 (14,6 %)	44 (14 %)	18 (5,7 %)	42 (13,4 %)	8 (2,5 %)
Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund	62 (19,7 %)	39 (12,4 %)	12 (3,8 %)	39 (12,4 %)	4 (1,3 %)

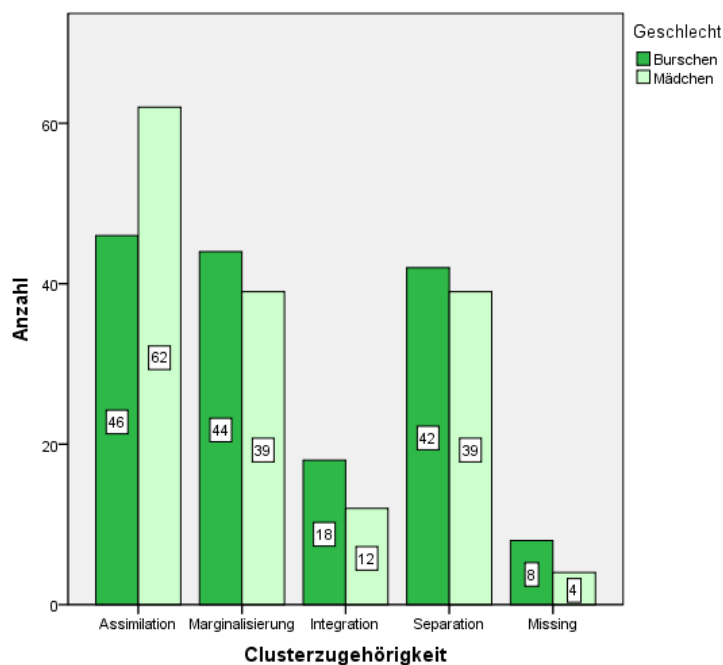


Abbildung 6: Akkulturationsstrategien der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund getrennt nach Geschlecht

Tabelle 18 zeigt, dass die Burschen mit türkischem Migrationshintergrund mit 13,4 % (42) als auch für die Mädchen mit 12,4 % (39) am häufigsten die Separationsstrategie vor der Assimilationsstrategie mit 14 % (46) für die Burschen und 19,7 % (62) für die Mädchen bevorzugt wird - gefolgt von der Marginalisationsstrategie mit 14 % (44) für die Burschen und 12 % (39) für die Mädchen. Als letzte Präferenz geben sowohl Burschen mit 5,7 % (18) als auch die Mädchen mit 3,8 % (12) die Integrationsstrategie an. Für insgesamt 12 der befragten

Personen konnte aufgrund fehlender Daten keine statistische Auswertung erfolgen. Abbildung 6 zeigt die grafische Darstellung der Clusteranalyse - getrennt nach Geschlecht für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund.

5.3 Analysen

Im Folgenden werden hier, um die Fragestellungen zu beantworten, multivariate Varianzanalysen herangezogen. Zur Analyse der Unterschiede - bezüglich der Schulnoten in Abhängigkeit von der kulturellen Zugehörigkeit und den unterschiedlichen Akkulturationsstrategien beziehungsweise den Akkulturationsorientierungen - werden multivariate Varianzanalysen herangezogen.

Die multivariate Varianzanalysen (Wilks-Lambda-Kriterium) ergab keinen Einfluss der unabhängigen Variable kulturelle Zugehörigkeit auf die Schulnoten in Deutsch ($F(1) = .247 = p = .679$), lebende Fremdsprache ($F(1) = 1,859 = .173$) und Mathematik ($F(1) = .367 = .545$). Einen signifikanten Einfluss zeigte die unabhängige Variable Cluster auf die Schulnote Deutsch ($F(4) = 2,805 = p = .025$) und lebende Fremdsprache ($F(4) = 3,199 = p = .013$) wobei es keinen signifikanten Einfluss auf die Schulnote Mathematik zeigte ($F(4) 1,65 = p = .149$). Die Wechselwirkung zwischen der kulturellen Zugehörigkeit und der Akkulturationseinstellungen zeigten keinen Einfluss auf die abhängigen Variablen der Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik.

In einem weiteren Schritt wurden SchülerInnen, die eine Integrationsstrategie beziehungsweise eine Integrationsorientierung präferieren, in Bezug auf ihre Schulnoten in Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache für weitere Analysen anhand multivariater Varianzanalysen $2 \times 5 \times 5 \times 5$ (kulturelle Zugehörigkeit $\times$ Note in Deutsch $\times$ Note in lebender Fremdsprache $\times$ Note in Mathematik) verglichen.

Tabelle 19: deskriptive, multivariate Statistiken der Varianzanalyse mit den unabhängigen Variablen kulturelle Zugehörigkeit mit Integrationsstrategie bzw. Integrationsorientierung und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch Mathematik und lebende Fremdsprache

Unabhängige Variablen	Abhängige Variablen	F	df	p
Kulturelle Zugehörigkeit	Note Deutsch	,000	1	,987
	Note lebende Fremdsprache	,216	1	,624
	Note Mathematik	,110	1	,293

Tabelle 19 zeigt, dass die unabhängige Variable kulturelle Zugehörigkeit auf die abhängigen Variablen Schulnote in Deutsch ($F(1) = 000 = p = .987$), lebende Fremdsprache ($F(1) = .216 = p = .624$) und Mathematik ($F(1) = .110 = p = .293$) keinen signifikanten Einfluss hat.

Tabelle 20: deskriptive, multivariate Mittelwertvergleiche der Varianzanalyse für die unabhängige Variable kulturelle Zugehörigkeit mit Integrationseinstellungen und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik

Deskriptive Statistiken				
Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
Schulnote Deutsch	Österreichische Subgruppe	3,3133	,92363	249
	Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund	3,3103	1,03866	29
	Gesamt	3,3129	,93425	278
Schulnote Englisch	Österreichische Subgruppe	3,2530	1,01413	249
	Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund	3,3448	,93640	29
	Gesamt	3,2626	1,00510	278
Schulnote Mathematik	Österreichische Subgruppe	3,1245	1,06472	249
	Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund	3,3448	1,07822	29
	Gesamt	3,1475	1,06631	278

Die in Tabelle 20 angeführten Mittelwerte für beide Subgruppen in den Schulnoten zeigen, dass sich beide Subgruppen in Deutsch ($M = 3,31$) nicht unterscheiden. Geringfügige Unterschiede ergeben sich für die Subgruppen in lebende Fremdsprache für die österreichische Subgruppe ($M = 3,25$) für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund ($M = 3,34$) und in Mathematik für die österreichische Subgruppe ($M = 3,12$) und die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund ($M = 3,34$).

Weiters wurde die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund, die eine Integrationsstrategie beziehungsweise eine Separationsstrategie präferieren, in

Bezug auf ihre Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik für weitere Analysen anhand multivariater Varianzanalysen $2 \times 5 \times 5 \times 5$ (Integrationsstrategie x Separationsstrategie x Note in Deutsch x Note in lebender Fremdsprache x Note in Mathematik) verglichen.

Tabelle 21: deskriptive, multivariate Statistiken der Varianzanalyse mit den unabhängigen Variablen Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund die eine Integrationsstrategie bzw. Separationsstrategie präferieren und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch Mathematik und lebende Fremdsprache

Unabhängige Variablen	Anzahl	Abhängige Variablen	F	df	p
Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund		Note Deutsch	1,875	1	,174
		Note lebende Fremdsprache	1,524	1	,220
Integrationsstrategie	29		1,429	1	,235
Separationsstrategie	79	Note Mathematik			
Gesamtanzahl:	108				

Tabelle 21 zeigt für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund, dass die unabhängige Variable Integrationsstrategie oder Separationsstrategie auf die abhängige Variablen Schulnote in Deutsch ($F(1) = 1,85 = p = .174$) lebende Fremdsprache ($F(1) = 1,524 = p = ,220$) und in Mathematik ($F(1) = 1,429 = p = ,235$) keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 22: paarweise, deskriptive, multivariate Statistiken der Varianzanalyse mit den unabhängigen Variablen Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund die eine Integrationsstrategie bzw. Separationsstrategie präferieren und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch Mathematik und lebende Fremdsprache

Paarweise Vergleiche ^b					
Abhängige Variable	(I) Cluster	(J) Cluster	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^a
Schulnote in Deutsch	Integration	Separation	,270	,197	,174
	Separation	Integration	-,270	,197	,174
Schulnote in lebende Fremdsprache	Integration	Separation	,271	,219	,220
	Separation	Integration	-,271	,219	,220
Schulnote in Mathematik	Integration	Separation	,252	,211	,235
	Separation	Integration	-,252	,211	,235

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

- a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Geringste signifikante Differenz (entspricht keinen Anpassungen).
- b. Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund

Tabelle 22 zeigt paarweise Vergleiche für die unabhängigen Variablen Integrationsstrategie und Separationsstrategie für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund, die keinen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik haben.

Als nächster Schritt wurden alle SchülerInnen, die eine Separationsstrategie bevorzugen in Bezug auf ihre Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und in Mathematik für weitere Analysen anhand von multivariater Varianzanalysen 2 x 5 x 5 (kulturelle Zugehörigkeit x Note in Deutsch x Note in Mathematik) miteinander verglichen.

Tabelle 23: deskriptive, multivariate Statistiken der Varianzanalyse mit den unabhängigen Variablen kulturelle Zugehörigkeit mit Separationsorientierung bzw. Separationsstrategie und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch Mathematik und lebende Fremdsprache

Unabhängige Variablen	Abhängige Variablen	F	df	p
Kulturelle Zugehörigkeit	Note Deutsch	,067	1	,796
	Note lebende Fremdsprache	,125	1	,724
	Note Mathematik	,091	1	,764

Die multivariate Analysen (Wilks-Lamda-Kriterium) zeigen keine signifikanten Unterschiede für die kulturelle Zugehörigkeit, die eine Separationsstrategie beziehungsweise ein Separationsorientierung bevorzugen in Bezug auf die abhängige Variable Schulnote in Deutsch ($F(1) = .067 = p = .796$), lebende Fremdsprache ($F(1) = .127 = p = .724$) und Mathematik ($F(1) = .091 = p = .764$).

Tabelle 24: deskriptive, multivariate Mittelwertvergleiche der Varianzanalyse für die unabhängige Variable kulturelle Zugehörigkeit mit Separationseinstellungen und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik

Gruppe * Separationsstrategie beziehungsweise Separationsorientierung						
Abhängige Variable	Gruppe	Separationseinstellungen	Mittelwert	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
Schulnote in Deutsch	Subgruppe Österreich	Separation	3,100	,162	2,778	3,422
	Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund	Separation	3,051	,100	2,852	3,249
Schulnote in lebender Fremdsprache	Subgruppe Österreich	Separation	3,033	,194	2,649	3,418
	Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund	Separation	3,114	,120	2,877	3,351
Schulnote in Mathematik	Subgruppe Österreich	Separation	3,000	,179	2,645	3,355
	Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund	Separation	3,063	,110	2,845	3,282

Zusätzlich wurden weitere multivariate Analysen für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund, die eine Integrationsstrategie präferieren als unabhängige Variable bezüglich ihrer Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und in Mathematik verglichen in dem als eine weitere unabhängige Variable das Geschlecht hinzugezogen wurden $2 \times 5 \times 5 \times 5$ (Geschlecht x Note in Deutsch x Note in Mathematik).

Tabelle 25: deskriptive, multivariate Statistiken der Varianzanalyse für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und den unabhängigen Variablen Geschlecht mit Integrationsstrategie und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch Mathematik und lebende Fremdsprache

Unabhängige Variablen	Abhängige Variablen	F	df	p
Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und Integrationsstrategie getrennt nach Geschlecht	Note Deutsch	,045	1	,833
	Note lebende	,808	1	,377
	Fremdsprache	,396	1	,534
	Note Mathematik			

Tabelle 25 zeigt, dass die unabhängige Variable Geschlecht für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund, die eine Integrationsstrategie präferieren keine signifikanten Unterschiede bezogen auf die Schulnoten in Deutsch ($F(1) = .045 = p 0 .833$), lebende Fremdsprache ($F(1) = .808 = p = .377$) und in Mathematik ($F(1) = .396 = p = .534$) gefunden wurden.

Tabelle 26: deskriptive, multivariate paarweise Vergleiche der Varianzanalyse für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und einer Integrationsstrategie getrennt nach Geschlecht als unabhängige Variable und den Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik als abhängige Variable

Paarweise Vergleiche ^b							
Abhängige Variable	(I) Geschlecht	(J) Geschlecht	Mittlere Differen- z (I-J)	Standard fehler	Sig. ^a	95% Konfidenzintervall für die Differenz ^a	
						Untergrenze	Obergrenze
Schulnote Deutsch	Burschen	Mädchen	-,086	,404	,833	-,916	,744
	Mädchen	Burschen	,086	,404	,833	-,744	,916
Schulnote lebende Fremdsprache	Burschen	Mädchen	-,323	,360	,377	-1,061	,415
	Mädchen	Burschen	,323	,360	,377	-,415	1,061
Schulnote Mathematik	Burschen	Mädchen	,263	,417	,534	-,593	1,119
	Mädchen	Burschen	-,263	,417	,534	-1,119	,593

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Geringste signifikante Differenz (entspricht keinen Anpassungen).

b. Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund

Tabelle 26 zeigt, dass keine signifikanten Unterschiede für den paarweisen Vergleich bei der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und Integrationsstrategie - getrennt nach Geschlecht - bezogen auf die Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik gibt.

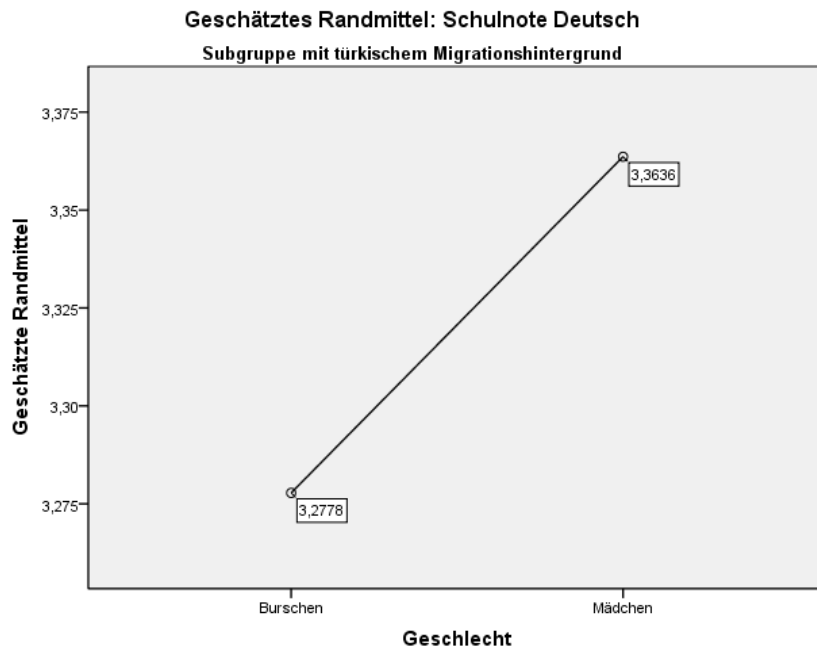


Abbildung 7: grafische Darstellung der Mittelwertverteilung für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und Integrationsstrategie getrennt nach Geschlecht für die Schulnote Deutsch

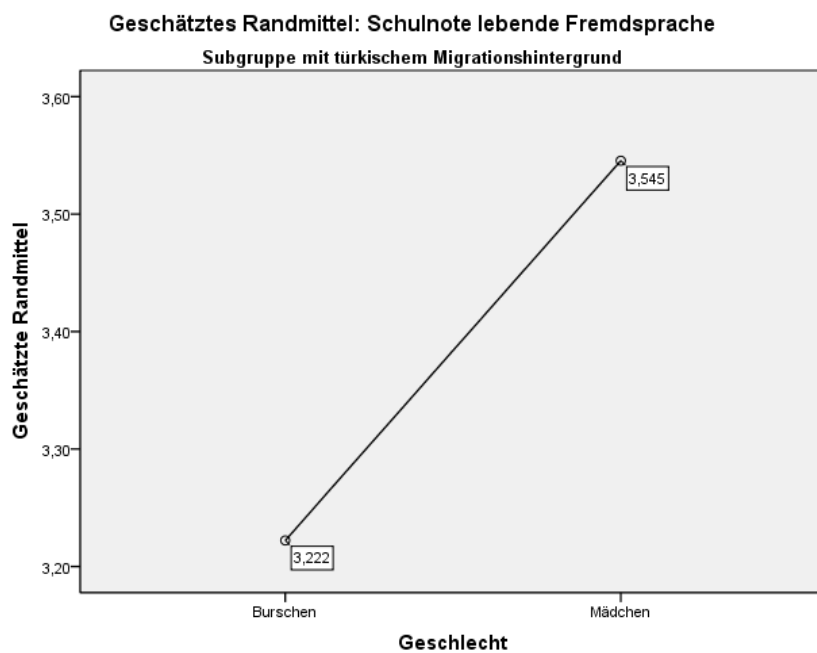


Abbildung 8: grafische Darstellung der Mittelwertverteilung für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und Integrationsstrategie getrennt nach Geschlecht für die Schulnote lebende Fremdsprache

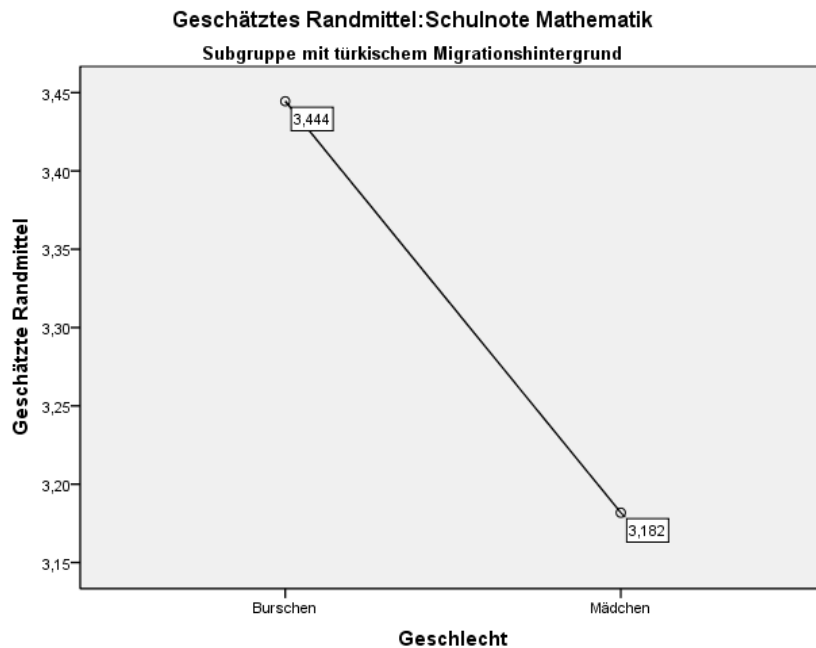


Abbildung 9: grafische Mittelwertverteilung für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und Integrationsstrategie getrennt nach Geschlecht für die Schulnote Mathematik

Die Abbildungen 7 bis 9 zeigen die grafische Verteilung der Mittelwerte für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund und Integrationsstrategie - getrennt nach Geschlecht und den Schulnoten Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik.

Weiters wurde für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund - getrennt nach Geschlecht - in Anlehnung auf ihre Integrationsstrategien und Separationsstrategien multivariater Analysen in Bezug auf ihre Schulnoten untersucht.

Tabelle 27: deskriptive, multivariate Statistiken der Varianzanalysen für die unabhängige Variablen Geschlecht und Akkulturationseinstellungen und der abhängigen Variablen Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik

Unabhängige Variablen	Abhängige Variablen	F	df	p
Geschlecht :	Note Deutsch	1,87	1	,174
Bursche $\Sigma = 58$	Note lebende Fremdsprache	1,52	1	,220
Mädchen $\Sigma = 50$	Note Mathematik	,075	1	,785
Akkulturationseinstellung	Note Deutsch	1,22	1	,727
Integrationsstrategie $\Sigma = 29$	Note lebende Fremdsprache	,207	1	,650
Separationsstrategie $\Sigma = 79$	Note Mathematik	2,307	1	,132
Geschlecht *	Note Deutsch	,007	1	,932
Akkulturationsstrategie:	Note lebende Fremdsprache	1,038	1	,311
	Note Mathematik	,075	1	,785

Tabelle 27 zeigt anhand der deskriptiven multivariaten Varianzanalysen bei der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund mit einer Integrationsstrategie beziehungsweise Separationsstrategie, dass das Geschlecht als unabhängige Variable auf die abhängige Variablen Schulnoten in Deutsch ($F(1) = 1,87 = p = .174$), lebende Fremdsprache ($F(1) = 1,52 = p = .220$) und in Mathematik ($F(1) = .075 = p = .785$) keinen signifikanten Einfluss hat.

Die Akkulturationseinstellungen als unabhängige Variable haben auf die abhängige Variablen Schulnoten in Deutsch ($F(1) = 1,22 = p = .727$), lebende Fremdsprache ($F(1) = .207 = p = .650$) und in Mathematik ($F(1) = 2,307 = p = .132$) keinen signifikanten Einfluss.

Die Wechselwirkung des Geschlechtes und der Akkulturationsstrategie haben auf die abhängige Variablen Schulnote in Deutsch ($F(1) = .007 = p = .932$), lebende

Fremdsprache ($F(1) = 1,038 = p = .311$) und in Mathematik ($F(1) = .075 = p = .785$) keinen signifikanten Einfluss.

Tabelle 28: deskriptive, multivariate der Varianzanalyse paarweiser Vergleiche der Geschlechter für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund mit einer Integrationsstrategie und Separationsstrategie als unabhängige Variable und den Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik als abhängige Variable

Paarweise Vergleiche ^b							
Abhängige Variable	(I)Geschlecht	(J)Geschlecht	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^a	95% Konfidenzintervall für die Differenz ^a	
						Untergrenze	Obergrenze
Schulnote in Deutsch	Burschen	Mädchen	-,069	,197	,727	-,460	,322
	Mädchen	Burschen	,069	,197	,727	-,322	,460
Schulnote in lebender Fremdsprache	Burschen	Mädchen	-,100	,219	,650	-,535	,335
	Mädchen	Burschen	,100	,219	,650	-,335	,535
Schulnote in Mathematik	Burschen	Mädchen	,320	,211	,132	-,098	,739
	Mädchen	Burschen	-,320	,211	,132	-,739	,098

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Geringste signifikante Differenz (entspricht keinen Anpassungen).

b. Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund

Tabelle 28 zeigt, dass es keine signifikanten Unterschiede für den paarweisen Vergleich für die Geschlechter bei der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund mit einer Integrationsstrategie und Separationsstrategie - bezogen auf die Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik gibt.

Tabelle 29: deskriptive, multivariate der Varianzanalyse paarweiser Vergleiche der Akkulturationseinstellungen für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund nach Geschlecht getrennt als unabhängige Variable und den Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik als abhängige Variable

Paarweise Vergleiche ^b							
Abhängige Variable	(I)Cluster	(J)Cluster	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^a	95% Konfidenzintervall für die Differenz ^a	
						Untergrenze	Obergrenze
Schulnote Deutsch	Integration	— Separation	,270	,197	,174	-,121	,660
	— Separation	Integration	-,270	,197	,174	-,660	,121
Schulnote lebende Fremdsprache	Integration	— Separation	,271	,219	,220	-,164	,706
	— Separation	Integration	-,271	,219	,220	-,706	,164
Schulnote Mathematik	Integration	— Separation	,252	,211	,235	-,166	,671
	— Separation	Integration	-,252	,211	,235	-,671	,166

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Geringste signifikante Differenz (entspricht keinen Anpassungen).

a. Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund

Tabelle 29 zeigt, dass es keine signifikanten Unterschiede für den paarweisen Vergleich der Akkulturationseinstellungen bei der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund - bezogen auf die Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik gibt.

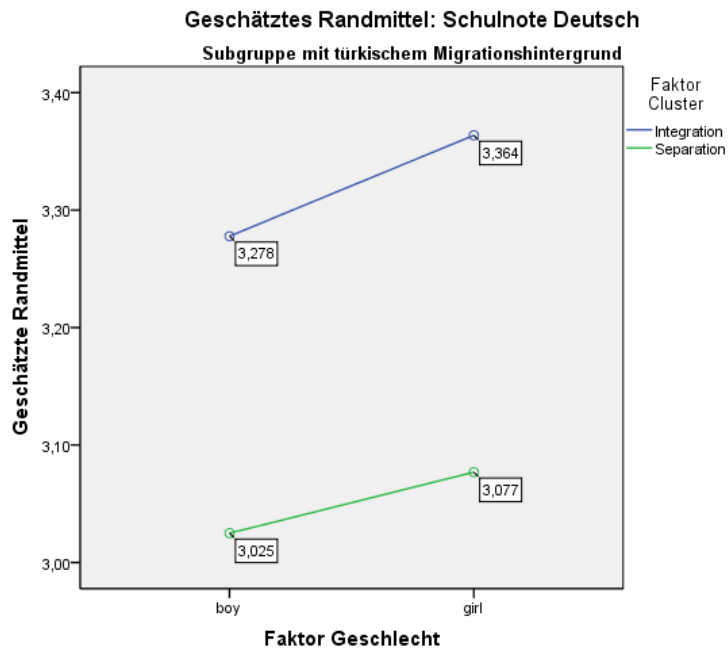


Abbildung 10: grafische Darstellung der multivariaten Mittelwerte für die türkische Subgruppe mit Migrationshintergrund getrennt nach Geschlecht und den Integrationsstrategie sowie Separationsstrategie bezüglich der Schulnote in Deutsch

Tabelle 30: Mittelwerte der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund für die Berechnung von Haupteffekten und Interaktionseffekten für die Schulnote Deutsch

Geschlecht	Mittelwert für Integrationsstrategie	Mittelwert für Separationsstrategie	Zeilenmittelwert
Burschen	3,28	3,02	3,15
Mädchen	3,36	3,07	3,21
Spaltenmittelwert:	3,32	3,04	3,18

Tabelle 30 zeigt, dass die Differenzen für die Spaltenmittelwerte für die Integrationsstrategie und Separationsstrategie von 0,28 im Vergleich zu der Differenz der Zeilenmittelwerte für die Geschlechter 0,06 größer ist und erhöht die Wahrscheinlichkeit eines Haupteffektes für die Akkulturationsstrategie. Die Differenzen innerhalb jeder Akkulturationsstrategie bezüglich der Geschlechter beträgt für die Integrationsstrategie 0,08 und für die Separationsstrategie 0,05 weshalb Wahrscheinlichkeit für eine Interaktion sehr gering ist. Abbildung 10 zeigt die grafische Darstellung der Mittelwerte - getrennt nach Geschlecht und der

Integrationsstrategie und Separationsstrategie für Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund.

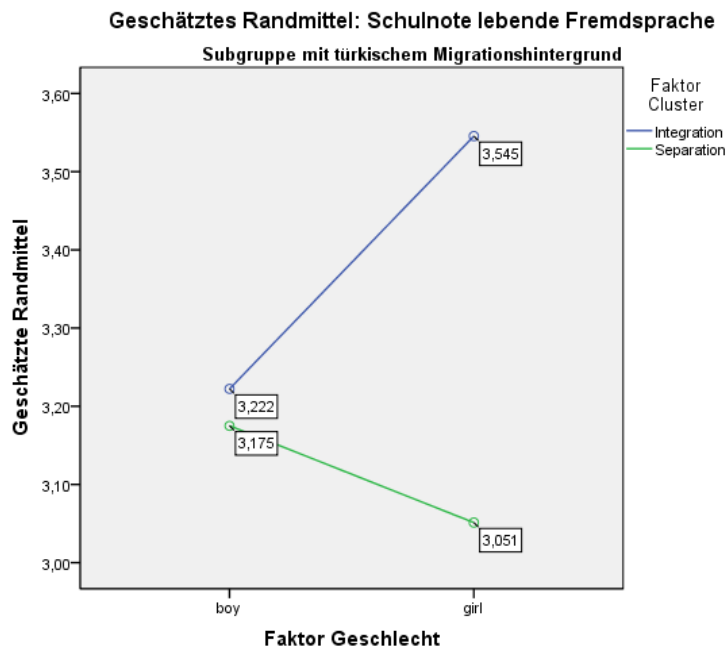


Abbildung 11: grafische Darstellung der multivariaten Mittelwerte für die türkische Subgruppe mit Migrationshintergrund getrennt nach Geschlecht und den Integrationsstrategie sowie Separationsstrategie bezüglich der Schulnote lebende Fremdsprache

Tabelle 31: Mittelwerte der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund für die Berechnung von Haupteffekten und Interaktionseffekten für die Schulnote lebende Fremdsprache

Geschlecht	Mittelwert für Integrationsstrategie	Mittelwert für Separationsstrategie	Zeilenmittelwert
Burschen	3,22	3,17	3,19
Mädchen	3,54	3,05	3,29
Spaltenmittelwert:	3,38	3,11	3,24

Tabelle 31 zeigt, dass die Differenzen für die Spaltenmittelwerte für die Integrationsstrategie und Separationsstrategie von 0,27 im Vergleich zu der Differenz der Zeilenmittelwerte für die Geschlechter 0,10 größer ist und erhöht die Wahrscheinlichkeit eines Haupteffektes für die Akkulturationsstrategie. Die Differenzen innerhalb jeder Akkulturationsstrategie - bezüglich der Geschlechter - beträgt für die Integrationsstrategie 0,32 und für die Separationsstrategie 0,12 und erhöht die Wahrscheinlichkeit für eine Interaktion. Dies ist auch aus der Zeilendifferenz für das Geschlecht ersichtlich, wobei die Differenz bei den Burschen 0,5 beträgt und im Vergleich die Differenz bei den Mädchen 0,49 beträgt. Abbildung 11 zeigt die grafische Darstellung der Mittelwerte - getrennt nach Geschlecht und der Integrationsstrategie und Separationsstrategie für Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund.

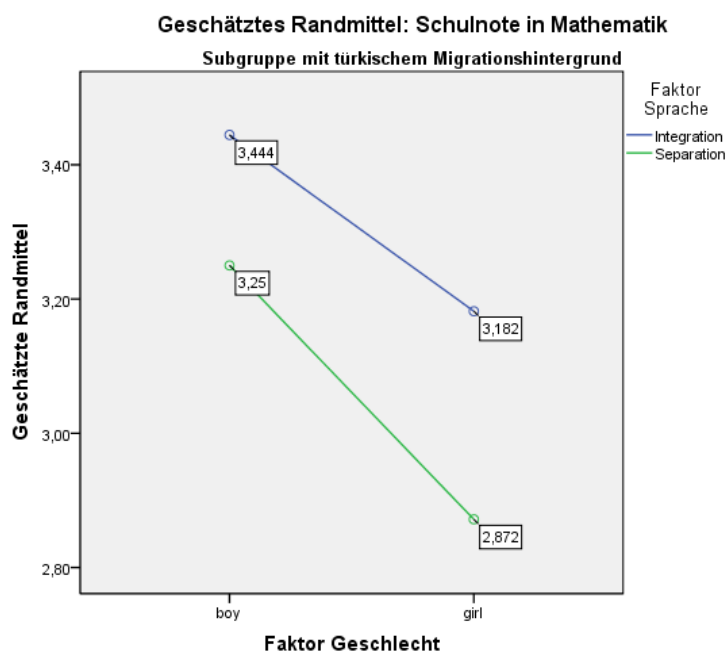


Abbildung 12: grafische Darstellung der multivariaten Mittelwerte für die türkische Subgruppe mit Migrationshintergrund getrennt nach Geschlecht und den Integrationsstrategie sowie Separationsstrategie bezüglich der Schulnote Mathematik

Tabelle 32: Mittelwerte der Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund für die Berechnung von Haupteffekten und Interaktionseffekten für die Schulnote Mathematik

Geschlecht	Mittelwert für Integrationsstrategie	Mittelwert für Separationsstrategie	Zeilenmittelwert
Burschen	3,44	3,25	3,34
Mädchen	3,18	2,87	3,02
Spaltenmittelwert:	3,31	3,06	3,18

Tabelle 32 zeigt, dass die Differenzen für die Spaltenmittelwerte für die Integrationsstrategie und Separationsstrategie von 0,25 im Vergleich zu der Differenz der Zeilenmittelwerte für die Geschlechter 0,32 kleiner ist und erhöht die Wahrscheinlichkeit eines Haupteffektes für das Geschlecht. Die Differenzen innerhalb der Geschlechter - bezüglich der Akkulturationseinstellungen beträgt für die Burschen 0,19 - im Vergleich dazu beträgt die Differenz bei den Mädchen 0,31 und erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Interaktion. Abbildung 12 zeigt die grafische Darstellung der Mittelwerte - getrennt nach Geschlecht - sowohl der Integrationsstrategie als auch der Separationsstrategie für die Subgruppe mit türkischem Migrationshintergrund.

6. Beantwortung der Fragestellungen

H1: Integrierte türkische Jugendliche haben bessere Schulnoten als separierte türkische Jugendliche. Es gibt keinen Unterschied zwischen den integrierten türkischen Jugendlichen und den österreichischen integrierten Jugendlichen. Nur separierte türkische Jugendliche haben schlechtere Noten als österreichischen separierten Jugendlichen.

Zwischen den türkischen Jugendlichen, die eine Integrationsstrategie präferieren und türkischen Jugendlichen, die eine Separationsstrategie präferieren wurde kein Unterschied in den Schulnoten Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik gefunden. Türkische Jugendliche mit einer Integrationsstrategie unterschieden sich in Bezug auf ihre Schulnoten Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik auch nicht von den integrierten österreichischen Jugendlichen. Ebenfalls konnten keine Unterschiede zwischen den türkischen Jugendlichen, die eine Separationsstrategie vertreten und den separierten österreichischen Jugendlichen in Bezug auf ihre Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik nachgewiesen werden.

H2: Integrierte türkische Mädchen haben die besseren Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik als die integrierten türkischen Burschen.

Es konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen integrierten türkischen Mädchen und integrierten türkischen Burschen in Bezug auf ihre Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik nachgewiesen werden.

H3: Die Integrationsstrategie wirkt sich bei türkischen Burschen stärker auf die Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik aus als bei Mädchen. Der Unterschied zwischen Separationsstrategie und Integrationsstrategie in Bezug auf die Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik ist bei türkischen Jungen höher als bei türkischen Mädchen.

Allgemein konnten für die türkischen Jugendlichen in Bezug auf das Geschlecht und der Akkulturationseinstellungen wie Integrationsstrategie und Separationsstrategie keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik nachgewiesen werden.

Jedoch ist die Wahrscheinlichkeit eines Haupteffektes der Akkulturationseinstellungen für die Schulnote Deutsch vorhanden. Die Differenz innerhalb der Akkulturationseinstellung bezüglich des Geschlechtes war sehr gering, sodass die Wahrscheinlichkeit einer Interaktion eher nicht gegeben ist. Integrierte türkische Burschen geben durchschnittlich schlechtere Werte in Bezug auf ihre Schulnote in Deutsch an als die Mädchen, jedoch ließ sich ein signifikanter Unterschied nicht nachweisen. Separierte türkische Burschen geben durchschnittlich ähnlich schlechtere Werte in Bezug auf ihre Schulnote in Deutsch an als die Mädchen. Auch hier wurden keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen. Weiters ist eine Wahrscheinlichkeit eines Haupteffektes für die Akkulturationseinstellungen für die Schulnote lebende Fremdsprache gegeben. Die Differenzen innerhalb der Akkulturationseinstellungen bezüglich des Geschlechtes lässt die Wahrscheinlichkeit einer Interaktion vermuten. Integrierte Burschen geben durchschnittlich schlechtere Werte in Bezug auf ihre Schulnote in lebender Fremdsprache an als die Mädchen, jedoch ließen sich keine signifikanten Unterschiede nachweisen. Der Unterschied zwischen der Integrationsstrategie und der Separationsstrategie bei den türkischen Burschen in Bezug auf ihre Schulnote in lebender Fremdsprache waren minimal. Separierte türkische Burschen geben etwas höhere Werte in Bezug auf ihre Schulnote in lebender Fremdsprache an als die Mädchen. Die unterschiedlichen

Differenzen bezüglich des Geschlechtes innerhalb der Akkulturationseinstellungen lässt die Wahrscheinlichkeit einer Interaktion vermuten.

Die Wahrscheinlichkeit eines Haupteffektes für das Geschlecht bezüglich der Schulnote in Mathematik ist gegeben. Die unterschiedliche Differenz innerhalb der Akkulturationseinstellungen wie Integrationsstrategie und Separationsstrategie bezüglich des Geschlechtes lässt die Wahrscheinlichkeit einer Interaktion vermuten. Integrierte türkische Burschen geben durchschnittlich höhere Werte bezüglich ihrer Schulnote in Mathematik als die Mädchen. Der Unterschied zwischen integrierten und separierten türkischen Burschen in Bezug auf ihre Schulnote in Mathematik ist wesentlich geringer als bei den Mädchen. Jedoch konnten multivariate Varianzanalysen diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede nachweisen.

7. Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit und Untersuchung war es, im Rahmen der DAY-Studie durchgeführte Fragebogenuntersuchung anhand den Akkulturationsstrategien der türkischen Jugendlichen und den Akkulturationsorientierungen der österreichischen Jugendlichen Unterschiede in ihren Schulleistungen durch die Angabe der Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik nachzuweisen.

Unter Akkulturation wird nach Phinney (2003, zitiert nach Berry et al. 2006, S. 306) ein Prozess infolge von kulturellen Kontakten verstanden wenn kulturelle und psychologische Veränderungen stattfinden. Zur Überprüfung wie gut jugendliche Immigranten bezüglich ihrer Akkulturationserfahrung angepasst sind, wird nach Ward (1996, zitiert nach Berry et al. 2006, S. 13) zwischen der psychologischen Anpassung zum Beispiel Selbstwertgefühl, Zufriedenheit mit dem eignen Leben, Angst und Depression und der soziokulturellen Anpassung zum Beispiel soziale Kompetenz sowie Schulerfolg unterschieden.

Insgesamt nahmen an der Untersuchung 700 Jugendliche teil - 385 österreichische Jugendliche mit 187 Burschen und 198 Mädchen und 315 türkische Jugendliche - 159 Burschen und 156 Mädchen.

Zuerst wurden die Jugendlichen bezüglich ihrer Akkulturationsstrategien beziehungsweise ihren Akkulturationsorientierungen mit einer Clusteranalyse klassifiziert indem sie anhand von 20 Items aus den Lebensbereichen; Sprache, Freunde, Fernsehen, Musik und Freizeit der Akkulturationsskala beantworten sollten. Bei der Reliabilitätsanalyse stellte sich heraus, dass die Items bezüglich des Lebensbereiches Sprache eine geringe Item - Trennschärfe aufwiesen. Daher wurden diese aus der Skala entfernt, was zu einer Erhöhung der Reliabilität führte. Nach Esser (2001, S. 8) sei jedoch der Erwerb der Sprache eine der vorrangigen Voraussetzungen der Sozialintegration, das unter den Aspekt, der Kulturation fällt damit weitere höhere Stufen der Sozialintegration erreicht werden kann. Es stellt sich die Frage, ob die Akkulturation für alle Individuen und alle Gruppen tatsächlich durch die Sprache erfolgt. Laut den Ergebnissen dieser Arbeit scheinen Musik, Fernsehen,

Freunde und Freizeit für Jugendliche wichtigere Prädiktoren für die Akkulturation zu sein.

Die Akkulturationseinstellungen erwiesen sich - je nach Subgruppe - unterschiedlich. Die türkischen Jugendlichen präferieren am häufigsten eine Assimilation mit 34 % gefolgt von der Separation mit 25,7 % einer Marginalisation mit 26,3 % und als Letztes wird die Integration mit 9,5 % präferiert. Die österreichischen Jugendlichen präferieren hingegen die Integration mit 64,9 % gefolgt mit einer Assimilation mit 16,4 % einer Separation mit 8,1 % und als letzte Präferenz folgt die Marginalisation mit 8,8 %. Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen aus der ICSEY – Studie (Phinney, Berry, Vedder & Liebkind, 2006) nur zum Teil und zwar hinsichtlich der Mehrheitsgesellschaft beziehungsweise der Einheimischen. Die türkischen Jugendlichen hatten wesentlich höhere Werte in der Assimilation und Separation als auch in der Marginalisation im Vergleich zu den österreichischen Jugendlichen, die höhere Werte in der Integration hatten als die türkischen Jugendlichen.

Bezüglich der Geschlechter für die österreichischen Jugendlichen kann gesagt werden, dass deutlich mehr Mädchen die Integration bevorzugen als die Burschen wobei die Burschen deutlich mehr die Separation bevorzugen als die Mädchen. Dies gilt auch für die Marginalisation wohingegen bezüglich der Assimilation ähnliche Präferenz zwischen den Geschlechtern herrscht. Im Allgemeinen kann davon ausgegangen werden, dass österreichische Jugendliche der Meinung sind, dass die türkischen Jugendlichen ihre eigene Kultur und Identität beibehalten sollen, aber auch zeitgleich die österreichische Kultur aneignen sollen. Die türkischen Jugendlichen geben eher eine einheitlichere Einstellung in Bezug auf ihre Akkulturation an, wobei eher mehr Mädchen die Assimilation präferieren als die Burschen und eher mehr Burschen die Marginalisation bevorzugen als die Mädchen. In ihren Einstellungen zu Integration und Separation sind die türkischen Jugendlichen zwischen den Geschlechtern ähnlich. Die türkischen Jugendlichen sind der Ansicht, dass sie zugunsten der Mehrheitsgesellschaft ihre eigene Kultur hinten anstellen und die österreichische Kultur präferieren, wobei ein Viertel der türkischen Jugendlichen ihre eigene Kultur beibehalten wollen und der österreichischen Kultur wenig Beachtung schenken.

In der Akkulturationsskala wird einerseits nach den Einstellungen zu den fünf verschiedenen Lebensbereichen der Akkulturationsstrategien der türkischen Jugendlichen gefragt, in welcher Form sie in die Mehrheitsgesellschaft akkulturieren würden und andererseits werden die österreichischen Jugendlichen gefragt, in welcher Form die türkischen Jugendlichen ihrer Meinung nach in die Mehrheitsgesellschaft akkulturieren sollen, d.h. es wird danach gefragt wie „andere“ ihrer Meinung nach akkulturieren sollen. Interessant wäre hier, für zukünftige Studien der Frage nachzugehen, ob die Meinungen und Einstellungen der österreichischen Jugendlichen bezüglich Akkulturationsorientierungen ändern, wenn die Aussagen nicht auf „andere“ bezogen wäre, sondern auf sie selbst bezogen wären, das heißt, wie würden österreichische Jugendliche Aussagen wie zum Beispiel die Aussage „Ich finde, dass ich türkische als auch österreichische Freunden haben soll“ gewichten.

Als weiteres wurden die Jugendlichen anhand ihrer Akkulturationsstrategie der türkischen Jugendlichen und ihrer Akkulturationsorientierung der österreichischen Jugendlichen bezüglich ihrer Schulleistung untersucht, um Unterschiede nachzuweisen.

Zum Zeitpunkt der Erhebung kann allgemein gesagt werden, dass 40 % der österreichischen Jugendlichen wobei davon 78 Burschen und 76 Mädchen in der Sekundarstufe I und 57 % davon 104 Burschen und 117 Mädchen in der Sekundarstufe II und 49,5 % der türkischen Jugendlichen davon 83 Burschen und 73 Mädchen in der Sekundarstufen I und 37,1 % davon 43 Burschen 57 Mädchen in der Sekundarstufe II waren. So gesehen waren die österreichischen Jugendlichen mehrheitlich in der Sekundarstufe II und die türkischen Jugendlichen mehrheitlich in der Sekundarstufe I vertreten. Die durchschnittlichen Noten lagen in Deutsch für die österreichischen Jugendlichen bei 3,24 bei den türkischen Jugendlichen 3,08 in lebender Fremdsprache bei den österreichischen Jugendlichen liegt der Durchschnitt bei 3,14 und bei den türkischen Jugendlichen bei 3,22 und in Mathematik lag der Durchschnitt für die österreichischen Jugendlichen 3,06 und bei den türkischen Jugendlichen bei 3,12.

Die Ergebnisse zeigten, dass es keine Unterschiede zwischen den türkischen Jugendlichen, die eine Integrationsstrategie bzw. eine Separationsstrategie präferieren in Bezug auf ihre Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache als auch in Mathematik gab. Auch konnten keine Unterschiede zwischen den türkischen und österreichischen Jugendlichen, die eine Integrationsstrategie aufwiesen, gefunden werden in Bezug auf ihre Schulleistungen in den Fächern Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik - dies gilt auch für türkische und österreichische Jugendliche die eine Separationsstrategie präferieren. Des Weiteren wurden auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den integrierten türkischen Burschen und Mädchen bezüglich ihren Schulnoten in Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik gefunden, das gleiche gilt auch für separierte türkische Burschen und Mädchen. Für die einzelnen Fächer sind jedoch Wahrscheinlichkeiten vorhanden.

Für die Schulnote Deutsch kann eine Wahrscheinlichkeit für einen Haupteffekt der Akkulturationseinstellungen angenommen werden und einer Wahrscheinlichkeit für eine Interaktion bezüglich des Geschlechtes ausgeschlossen werden, da die Differenzen sehr gering ausfielen. Die multivariaten Varianzanalysen ergaben jedoch keine signifikanten Unterschiede. Integrierte als auch separierte türkische Jugendliche geben ähnlich schlechtere Werte für Deutsch an als die Mädchen.

Auch für die Schulnoten lebende Fremdsprache kann von einer Wahrscheinlichkeit für einen Haupteffekt in Bezug auf die Akkulturationseinstellung ausgegangen werden. Ebenfalls scheint es eine Interaktion bezüglich des Geschlechtes vorhanden zu sein. Integrierte türkische Burschen gaben im Vergleich zu den Mädchen durchschnittlich schlechtere Werte an. Unterschiede bezüglich der Schulnote in lebender Fremdsprache zwischen den integrierten und separierten türkischen Burschen waren minimal.

Für die Schulnote Mathematik ist die Wahrscheinlichkeit eines Haupteffektes bezüglich des Geschlechtes gegeben. Die unterschiedlichen Differenzen innerhalb der Akkulturationseinstellung bezüglich des Geschlechtes lässt eine Interaktion vermuten. Die integrierten türkischen Burschen geben im Vergleich zu den Mädchen und zu den separierten türkischen Burschen höhere Werte in Bezug auf ihre Schulnote in Mathematik an. Jedoch konnten auch die multivariaten Varianzanalysen keine signifikanten Unterschiede nachweisen.

Für zukünftige Studien wäre es von Interesse auch die beiden anderen Akkulturationseinstellungen Assimilation und Separation miteinzubeziehen, um Unterschiede nachzuweisen, da die multivariaten Statistiken der Varianzanalysen bezüglich der unabhängigen Variable Clusterzugehörigkeit für die Schulnote in lebender Fremdsprache ein hoch signifikantes Ergebnis und für die Schulnote in Deutsch ein signifikantes Ergebnis nachweisen konnte.

Die nicht signifikanten Ergebnisse könnten einerseits darauf zurückgeführt werden, dass sich die Jugendlichen in unterschiedlichen Sekundarstufen befinden dies könnte ein Indiz für einen Schuleffekt oder aber auch ein Alterseffekt bedeuten. Es wird darauf hingewiesen, dass sich in den unterschiedlichen Sekundarstufen unterschiedliche Schultypen beziehungsweise Schulformen befinden. Die Sekundarstufe I beinhaltet die Schultypen Hauptschule und Unterstufe der Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). In diesen zwei unterschiedlichen Schultypen gibt es jedoch Unterschiede in der Allgemeinbildung, wird zum Beispiel für Hauptschule eine grundlegende Allgemeinbildung angeboten ist im Gegensatz bei der Sekundarstufe II von einer umfassenden vertiefenden Allgemeinbildung die Rede wobei sich ab der 7. Schulstufe sich der Allgemeinbildung ändert (vgl. bm:ukk). Hinzu kommt, dass die SchülerInnen in den Hauptschulen bezüglich ihren Fähigkeiten in unterschiedlichen Leistungsgruppen zugeordnet werden können. Diese Unterschiede bezüglich des Inhaltes sind auch in der Sekundarstufe II vorhanden - je nach Schultyp wie zum Beispiel Polytechnischer Lehrgang, Berufsschule und Oberstufe einer Allgemeinbildenden höheren Schule. Weiss (1989) weist darauf hin, dass die Leistungen der SchülerInnen bezüglich Schultypen unterschiedlich beurteilt werden. Demzufolge ist die Beurteilung der SchülerInnen aus einer Hauptschule in einem Fach wie zum Beispiel in Deutsch-Leistungsgruppe 3 mit einem „Sehr gut“ nicht mit der Beurteilung der SchülerInnen aus einer Allgemeinbildenden höheren Schule die in Deutsch ebenfalls ein „Sehr gut“ erhält gleichzusetzen. Andererseits könnte auch die Verteilung der Jugendlichen auf die vier Akkulturationsformen der Grund für die nicht signifikanten Ergebnisse sein, denn die Clusteranalyse ergab, dass 40 % der österreichischen Jugendliche eine Integrationsorientierung und 8,1 % eine Separationsorientierung präferieren hingegen 9,5 % türkische Jugendliche eine Integrationsstrategie und 25,7 % eine Separationsstrategie Angaben und somit keine Normalverteilung gegeben ist.

Als Letztes soll nun auf die Schwächen der vorliegenden Arbeit eingegangen werden. Ein erster Kritikpunkt betrifft die Länge des Fragebogens. Insgesamt mussten die Jugendlichen innerhalb einer Unterrichtsstunde 194 Items zu 11 Bereichen beantworten und hiermit wird die Zumutbarkeit infrage gestellt.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Akkulturationsskala in die fünf Lebensbereiche einbezogen waren. Hier gaben die österreichischen Jugendlichen ihre Einstellung zu den Akkulturationsformen bezüglich der türkischen Jugendlichen also „anderen“ bekannt. Interessant wäre aber ihre Einstellungen, inwiefern österreichische Jugendliche selbst bereit wären, in diesen fünf Lebensbereichen auf sich selbst bezogen Akkulturationsorientierungen zu präferieren, das heißt wären die österreichischen Jugendlichen auch bereit ihre persönliche Freizeit mit türkischen Jugendlichen zu teilen oder inwieweit würden sie zum Beispiel türkische Musik bevorzugen, wenn es um sie selbst geht?

Eine weitere Kritik betrifft die Schulnoten, die die Jugendlichen angaben. Hier stellt sich die Frage der subjektiven Erwünschtheit. Ein letzter Kritikpunkt betrifft die Erfassung der Schultypen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II ohne weiter zu differenzieren, da Studien (Weiss, 1989) belegen, dass Schulnoten - je nach Schultyp - unterschiedlich gewichtet werden.

8. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, im Rahmen der DAY-Studie österreichische und türkische Jugendliche mit Migrationshintergrund anhand ihren Akkulturationsorientierungen bzw. Akkulturationsstrategien Unterschiede bezüglich ihrer Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache festzustellen.

Die Ergebnisse konnten zwischen den österreichischen und türkischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund die eine Integrations- oder Separationsstrategie präferieren keine Unterschiede in ihren Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und lebende

Fremdsprache belegen. Auch konnten keine Unterschiede bezüglich der Schulleistung in Deutsch, Mathematik und lebender Fremdsprache in der türkischen Subgruppe die Integrationsstrategie bzw. Separationsstrategie präferieren gefunden werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Integrationsstrategie bzw. eine Separationsstrategie zu gleicher Schulleistung führt.

Für die Schulnoten Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprachen scheint die Wahrscheinlichkeit eines Haupteffektes der Akkulturationsstrategien bezüglich des Geschlechtes gegeben zu sein. Die Wahrscheinlichkeit für einen Interaktionseffekt bezüglich des Geschlechtes scheint nur in den Schulnoten Mathematik und lebende Fremdsprache gegeben zu sein.

9. Literaturverzeichnis

Bauer, W. T. (2008). *Zuwanderung nach Österreich*. Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung. [online]. URL: http://www.politikberatung.or.at/typo3/fileadmin/02_Studien/8_Migration/zuwanderung_nachoesterreich.pdf [15.05.2011]

Bauböck, R. & Perching, B. (2003). *Migrations- und Integrationspolitik*. [online]. URL: http://www.okay-line.at/file/656/osterr_migr_integr_politik.pdf [15.05.2011]

Below, S. (2003). *Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationssurveys des BIB; Bericht zum Projekt "Determinanten und Indikatoren der Integration und Segregation der ausländischen Bevölkerung" (Integrationssurvey des BIB) (Band 105b)*. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2003

Berry, J.W., (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5–68.

Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L. & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: *Applied Psychology: An International Review*, 55 (3), 303–322

Berufsbildung in Deutschland: Kurzbeschreibung. [online]. URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5173_de.pdf [11.06.2011]

Bildungsbericht 2010: [online]. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/d_web2010.pdf [11.06.2011]

Bourhis, R.Y., Moïse, L.C., Perrault, S. & Senécal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32 (6), 369–386.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) (2009). SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. *Statistische Übersicht Schuljahre 2000/2001 bis 2007/08. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2009* [online]. URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/info> [11.06.2011]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) (2009). Bildung Schulen, Volksschulen [online] URL: www.bmukk.gv.at/medienpool/14043/lp_vs_erster_teil.pdf [11.06.2011]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) (2009). Bildung Schulen, Volksschulen [online] URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/vs.xml> [11.06.2011]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) (2009). Bildung Schulen, Hauptschulen [online] URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/hs.xml> [11.06.2011]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) (2009). Bildung Schulen, Neue Mittelschule [online] : http://www.neuemittelschule.at/themen/kurzinformation_zur_nms.html [11.06.2011]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) (2009). Bildung Schulen, Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) [online] URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml> [11.06.2011]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) (2009). Bildung Schulen, Sonderschulen [online]. URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/sp.xml> [11.06.2006]

Diefenbach, H. (2003). Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. *Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur Bd.21/22, 2003/2004, S.225-255*

Esser, H. (2001). Integration und ethnische Schichtung. *Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Working Paper. Unveröffentlichtes Manuskript*

Heckmann, F. (2005). Bedingungen erfolgreicher Integration. In Integration im Dialog – Migranten in Bayern. *Europäisches Forum für Migrationsstudien*

Herkner, W. (2001). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Huber

Heinze, A., Herwatz-Emden, L. & Reiss, K. (2007). Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 562-581

Hopf, D. & Tenorth, H.E. (1194). Migration und kulturelle Vielfalt. *Zeitschrift für Pädagogik* 1/94, 3-41

Marik-Lebeck, S., Wisbauer, A. & Kytir, J. (2009). Migration & Integration. Zahlen. Daten. Fakten 2009. [online]. URL: http://www.integrationsfonds.at/wissen/zahlen_und_fakten/statistikjahrbuch_2009/ [15.05.2011]

Phinney, J.S., Berry, J.W., Vedder, P. & Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: attitudes, identities and behaviors of immigrant youth. In J. W. Berry, J. S: Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Eds.), *Immigrant Youth in Cultural Transition* (pp. 71–116). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Polytechnische Schulen in Österreich [online]. URL: <http://pts.schule.at/index.php?TITEL=Allgemeine%20Info&kthid=3498> [11.06.2011]

Portes, A. & Rumbaut, R.G. (2008). Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS), 1996 -2006. *Interuniversity Consortium for Political and Social Reseachrs*. [online] URL: <http://dx.doi.org/10.3886/ICPSR20520> [15.05.2011]

Rasch, D. & Kubinger, K.D. (2006). *Statistik für das Psychologiestudium*. München: Elsevier GmbH

Sam, D.L., Vedder, P., Ward, C. & Horenczyk, G. (2006). Psychological and sociocultural adaptation of immigrant youth. In J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam & P. Vedder (Eds.), *Immigrant Youth in Cultural Transition* (pp. 117–141). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Schwanter, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010b). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schulleistungen*. Technischer Bericht. [online]. URL: <https://www.bifie.at/node/284> [05.06.2011]

Schreiner, C. (Hrsg.). (2007). *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Graz: Leykam

Segeritz, M., Walter, O., Stanat, P. (2010). Muster schulischen Erfolgs von Jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (1), 113-138

Statistik Austria: *Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren*. [online]. URL:http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/publdetail?id=134&listid=134&detail=461 [15.05.2011]

Strohmeier, D. & Fricker, A. (2007). Interkulturelles Lernen: Unbekanntes Unterrichtsprinzip oder gelebte schulische Praxis? *Erziehung und Unterricht, Jänner/Februar 1-2/2007*, 116-128

Vedder, P. & van de Vijver, F.J.R. (2006). Methodological aspects: Studying adolescents in 13 countries. In J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam & P. Vedder (Eds.), *Immigrant Youth in Cultural Transition* (pp. 47–69). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Weiss, R. (1989). *Leistungsbeurteilung in den Schulen Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge*. Wien-München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m. b. H.

Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereichs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anhang

- A. Elternbrief in deutscher Sprache
- B. Fragebogen für die Stichprobe der österreichischen Jugendlichen
- C. Fragebogen für die Stichprobe der Jugendlichen türkischer Herkunft in deutscher Sprache
- D. Bestätigung der selbstständigen Durchführung
- E. Lebenslauf

A. Elternbrief in deutscher Sprache



Fakultät für Psychologie
Institut für Wirtschaftspsychologie,
Bildungspsychologie und Evaluation
Universitätsstraße 7
1010 Wien

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte!

Freundschaften zwischen Schülern bzw. Schülerinnen sind ein wesentlicher Beitrag für das Wohlbefinden der einzelnen Kinder und eine gute Klassengemeinschaft. Die Universität Wien führt zu dem Thema Freundschaften in der Schule eine Studie durch und möchte im Rahmen dieser Studie 300 Schüler und Schülerinnen befragen.

Ziel dieser Studie ist es, mehr darüber zu erfahren, wie die Freundschaften von Schülern und Schülerinnen, sowohl gleicher als auch unterschiedlicher kultureller Herkunft, aussehen und von welchen Faktoren diese beeinflusst werden. Damit soll die Studie auch einen Beitrag zur Förderung positiver Beziehungen zwischen Schülern bzw. Schülerinnen und zum Aufbau von Freundschaften leisten.

Diese Studie wurde von der zuständigen Schulbehörde genehmigt. Die Befragung wird nicht länger als eine Schulstunde lang dauern und erfolgt während der Unterrichtszeit, wobei die Schüler und Schülerinnen einzeln bzw. in Kleingruppen befragt werden. Die Untersuchung ist anonym, d.h. niemand wird erfahren, was Ihr Kind geantwortet hat. Die gewonnenen Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Wir bitten Sie sehr herzlich Ihrem Kind die Teilnahme an der wissenschaftlichen Studie zu erlauben. Falls Sie weitere Fragen haben, können Sie sich gerne an uns wenden (Telefon: 4277 – 47874).

Vielen Dank für Ihre Unterstützung,

Dr. Dagmar Strohmeier, Burcu Uysal und Elisabeth Ziebland

Bitte füllen Sie den folgenden Abschnitt leserlich aus und geben Sie ihn Ihrem Kind mit.

✂-----

Ich bin ☐ einverstanden

☐ nicht einverstanden,

dass mein Sohn /meine Tochter _____

an der wissenschaftlichen Studie teilnimmt.

Ort, Datum: _____ Unterschrift: _____

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

In diesem Fragebogen geht es um dich und deine Freunde. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Für uns ist wichtig, dass du deine eigenen Gefühle und deine eigene Meinung sagst. Bitte beantworte die Fragen ehrlich und sag uns, was du denkst! Bitte achte darauf, keine Frage auszulassen und alle Fragen zu beantworten.

Bitte schreib deinen Namen nicht auf den Fragebogen. Dieser Fragebogen ist anonym und wir werden deine Antworten sicher niemandem in deiner Schule zeigen (z. B. den Lehrern oder Mitschülern).

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TEIL 1
PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

1. Dein Geburtsjahr: _____
2. Dein Geschlecht: ☐ Junge ☐ Mädchen
3. Geburtsort deines Vaters (Name der Stadt & des Landes): _____
4. Geburtsort deiner Mutter (Name der Stadt & des Landes): _____
5. Wie ist der Familienstand deiner Eltern?
- ☐ verheiratet ☐ geschieden ☐ getrennt ☐ Mutter verstorben ☐ Vater verstorben
☐ zusammen lebend ☐ Vater und Mutter verstorben
6. Was ist die höchste abgeschlossene Ausbildung deines Vaters?
- ☐ keine Ausbildung
☐ Pflichtschulabschluss
☐ Lehrabschluss
☐ Matura
☐ Studienabschluss (Universität, Fachhochschule)
7. Was ist die höchste abgeschlossene Ausbildung deiner Mutter?
- ☐ keine Ausbildung
☐ Pflichtschulabschluss
☐ Lehrabschluss
☐ Matura
☐ Studienabschluss (Universität, Fachhochschule)
8. Ist dein Vater berufstätig?
- ☐ ja ☐ nein
9. Ist deine Mutter berufstätig?
- ☐ ja ☐ nein
10. Deiner Meinung nach, wie ist die finanzielle Situation deiner Familie?
- ☐ sehr schlecht ☐ schlecht ☐ mittelmäßig ☐ gut ☐ sehr gut
11. Mit wem lebst du zusammen?
- ☐ mit meinen Eltern (Mutter und Vater)
☐ mit meinen Eltern und meinen Geschwistern
☐ mit einem Elternteil (Mutter oder Vater)
☐ mit einem Elternteil (Mutter oder Vater) und meinen Geschwistern
☐ mit jemand anderen, nämlich: _____
12. Wie viele Leute in dem Bezirk, in dem du wohnst, kommen aus der Türkei?
- ☐ fast alle sind aus der Türkei
☐ etwa die Hälfte ist aus der Türkei
☐ fast niemand ist aus der Türkei

13. Wie viele Schüler und Schülerinnen in deiner Klasse kommen aus der Türkei?

- ☐ fast alle sind aus der Türkei
☐ etwa die Hälfte ist aus der Türkei
☐ fast niemand ist aus der Türkei

14. Was ist deine Muttersprache?

- ☐ türkisch ☐ deutsch ☐ eine andere, nämlich: _____

15. Bitte denk jetzt an dein Abschlusszeugnis vom letzten Schuljahr!

Welche Note hast du in Deutsch?	1	2	3	4	5
Welche Note hast du in Mathematik?	1	2	3	4	5
Welche Note hast du in Englisch?	1	2	3	4	5

16. Hast du ein eigenes Handy? ☐ ja ☐ nein

17. Hast du einen Computer zu Hause? ☐ ja ☐ nein

18. Hast du Internet zu Hause? ☐ ja ☐ nein

19. Wo bist du geboren (Name der Stadt & des Landes)? _____

Bitte beantworte die untenstehenden Fragen. Bitte kreuze die Zahl an, die am besten zu deiner Meinung passt.

	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Ich bin mir nicht sicher	Stimme eher zu	Stimme völlig zu
1. Ich beschäftige mich viel damit, herauszufinden, was es bedeutet, Österreicher oder Österreicherin zu sein, z. B. hinsichtlich österreichischer Geschichte, österreichischer Traditionen und österreichischer Lebensart.	1	2	3	4	5
2. Ich fühle sehr stark, dass ich zur Gruppe der Österreicher gehöre.	1	2	3	4	5
3. Ich weiß ziemlich genau, was es für mich bedeutet, Österreicher oder Österreicherin zu sein.	1	2	3	4	5
4. Ich beschäftige mich oft mit Dingen, die mir dabei helfen, besser verstehen zu können, was es bedeutet, Österreicher oder Österreicherin zu sein.	1	2	3	4	5
5. Ich spreche oft mit anderen Leuten, um mehr darüber lernen zu können, was es bedeutet, Österreicher oder Österreicherin zu sein.	1	2	3	4	5
6. Ich fühle eine starke Verbundenheit gegenüber Österreichern.	1	2	3	4	5

TEIL 2

Wir möchten gern herausfinden, wie du dich in der Schule fühlst. Bitte lies die folgenden Sätze durch und kreuze an, inwieweit sie auf dich selbst zutreffen.

	Stimmt über- haupt nicht	Stimmt nicht	Stimmt etwas	Stimmt meistens	Stimmt immer
1. Es ist leicht für mich, in der Schule neue Freundschaften zu schließen.	1	2	3	4	5
2. Ich lese gern.	1	2	3	4	5
3. Ich spreche eigentlich mit niemandem in der Klasse.	1	2	3	4	5
4. Ich kann gut mit den anderen Kindern in meiner Klasse zusammenarbeiten.	1	2	3	4	5
5. Ich schaue viel fern.	1	2	3	4	5
6. Es ist schwer für mich; in der Schule Freundschaften zu schließen.	1	2	3	4	5
7. Ich mag die Schule.	1	2	3	4	5
8. Ich habe viele Freunde in meiner Klasse.	1	2	3	4	5
9. Ich fühle mich in der Schule alleine.	1	2	3	4	5
10. Ich kann in meiner Klasse einen Freund finden, wenn ich einen brauche.	1	2	3	4	5
11. Ich treibe viel Sport.	1	2	3	4	5
12. Es ist schwer für mich; in der Schule Kinder zu finden, die mich mögen.	1	2	3	4	5
13. Mir gefallen wissenschaftliche Fächer.	1	2	3	4	5
14. Ich habe niemanden in der Schule, mit dem ich spielen kann.	1	2	3	4	5
15. Mir gefällt Musik.	1	2	3	4	5
16. Ich verstehe mich gut mit den Kindern in meiner Klasse.	1	2	3	4	5
17. Ich fühle mich in der Schule ausgeschlossen.	1	2	3	4	5
18. Wenn ich Hilfe brauche, habe ich keinen Freund zu dem ich gehen kann.	1	2	3	4	5
19. Mir gefällt es, zu malen und zu zeichnen.	1	2	3	4	5
20. Ich verstehe mich nicht mit den anderen Kindern in der Schule.	1	2	3	4	5
21. Ich fühle mich in der Schule einsam.	1	2	3	4	5
22. Ich bin sehr beliebt bei den andern Kindern in meiner Klasse.	1	2	3	4	5
23. Mir gefällt es sehr, Brettspiele wie zum Beispiel Schach oder Backgammon zu spielen.	1	2	3	4	5
24. Ich habe keine Freunde in meiner Klasse.	1	2	3	4	5

TEIL 3

Es kommt manchmal in Schulen vor, dass ein oder mehrere Schüler einen anderen oder mehrere andere Schüler verletzen oder beleidigen. Es kann sein, dass gemeine Dinge gesagt werden, dass jemand gehänselt, geschlagen, getreten, bedroht oder ausgeschlossen wird. Manchmal kommen diese Gemeinheiten immer wieder gegen den gleichen Schüler vor. Dann ist oft ein Schüler stärker als der andere und es ist sehr schwer für den schwächeren Schüler sich zu wehren.

Bitte überleg; wie oft dir die nachfolgenden Dinge in der Schule passiert sind!

Wie oft sind dir solche Dinge in der Schule passiert?

	Nie	Ein oder zwei Mal	Ein oder zwei Mal im Monat	Ein oder zwei Mal in der Woche	Fast jeden Tag
Wie oft haben dich andere seit Schulbeginn beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft haben dich andere seit Schulbeginn durch gemeine Worte beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft haben dich andere seit Schulbeginn durch Ausschließen beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft haben dich andere seit Schulbeginn durch körperliche Angriffe (z. B. hauen, stoßen, treten) beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft haben dich andere seit Schulbeginn mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5

Wie oft hast du solche Dinge in der Schule gemacht?

	Nie	Ein oder zwei Mal	Ein oder zwei Mal im Monat	Ein oder zwei in der Woche	Fast jeden Tag
Wie oft hast du seit Schulbeginn jemanden beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft hast du seit Schulbeginn jemand anderen durch gemeine Worte beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft hast du seit Schulbeginn jemand anderen durch Ausschließen beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft hast du seit Schulbeginn jemanden anderen durch körperliche Angriffe (z. B. hauen, stoßen, treten) beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft hast du seit Schulbeginn jemanden anderen mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5

TEIL 4

Bitte schreib die Namen deiner **engsten Freunde** in die erste Spalte (Vorname und erster Buchstabe des Nachnamens, z. B. Anna K.)! Bitte gib auch an, ob du deinen Freund/deine Freundin aus der Schule oder von woanders kennst (z. B. aus der Nachbarschaft). Dann sag uns das Geschlecht deines Freundes und aus welchem Land dein Freund/deine Freundin kommt (z. B. Türkei, Österreich oder ein anderes Land).

Name (z. B. Anna K.)							anderes Land
	aus der Schule	von woanders	Mädchen	Junge	Türkei	Österreich	
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wer aus der Liste oben ist dein **allerbester Freund**/deine **allerbeste Freundin**? (Bitte wähle **eine** Person aus!)

Name (z. B. Anna K.)							anderes Land
	aus der Schule	von woanders	Mädchen	Junge	Türkei	Österreich	
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie wichtig ist es für dich, Österreicher oder Österreicherin zu sein?

☐ überhaupt nicht wichtig ☐ etwas wichtig ☐ wichtig ☐ sehr wichtig

TEIL 5

**Bitte lies alle Sätze sorgfältig durch und beantworte sie dann so, wie sie am besten zu dir passen.
Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie häufig er auf dich zutrifft.**

	nie	selten	manch -mal	oft	immer
1. Ich fühle mich unsicher, wenn ich vor anderen etwas Neues tun soll.	1	2	3	4	5
2. Es gefällt mir, gemeinsam mit meinen Freunden etwas zu unternehmen.	1	2	3	4	5
3. Ich mache mir Sorgen, dass ich von anderen gehänselt werde.	1	2	3	4	5
4. Ich fühle mich schüchtern, wenn ich unter Leuten bin, die ich nicht kenne.	1	2	3	4	5
5. Ich spreche nur mit Leuten, die ich wirklich gut kenne.	1	2	3	4	5
6. Ich habe das Gefühl, dass andere Jugendliche hinter meinem Rücken über mich tratschen.	1	2	3	4	5
7. Ich lese gerne Bücher.	1	2	3	4	5
8. Ich mache mir Sorgen darüber, was andere über mich denken.	1	2	3	4	5
9. Ich habe Angst davor, dass andere mich nicht mögen werden.	1	2	3	4	5
10. Ich werde nervös, wenn ich mit Gleichaltrigen spreche, die ich nicht sehr gut kenne.	1	2	3	4	5
11. Ich betreibe gern Sport.	1	2	3	4	5
12. Ich mache mir Sorgen darüber, was andere über mich sagen.	1	2	3	4	5
13. Ich werde nervös, wenn ich neue Leute kennen lerne.	1	2	3	4	5
14. Ich mache mir Sorgen, dass andere mich nicht mögen könnten.	1	2	3	4	5
15. Wenn ich in einer Gruppe bin, bin ich meist ruhig.	1	2	3	4	5
16. Mir gefällt es, alleine Sachen zu machen.	1	2	3	4	5
17. Ich denke, dass andere sich über mich lustig machen.	1	2	3	4	5
18. Wenn ich eine andere Meinung habe als jemand anderer, habe ich Angst, dass mich die Person nicht mehr mögen wird.	1	2	3	4	5
19. Ich habe Angst davor, andere einzuladen, etwas mit mir zu unternehmen, weil sie nein sagen könnten.	1	2	3	4	5
20. Ich bin nervös, wenn ich in der Nähe von bestimmten Leuten bin.	1	2	3	4	5
21. Sogar wenn ich mit Jugendlichen zusammen bin, die ich sehr gut kenne, fühle ich mich schüchtern.	1	2	3	4	5
22. Es fällt mir schwer, andere danach zu fragen, ob sie etwas gemeinsam mit mir unternehmen wollen.	1	2	3	4	5

TEIL 6

In den folgenden Fragen geht es darum, wie du über Menschen denkst, die aus der Türkei kommen. Bitte lies die Sätze sorgfältig durch und kreuze dann die Zahl an, die am besten zu deiner Meinung passt.

	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Ich bin mir nicht sicher	Stimme eher zu	Stimme völlig zu
1. Ich finde, dass türkische Jugendliche besser Türkisch als Deutsch sprechen sollen.	1	2	3	4	5
2. Ich finde, dass türkische Jugendliche besser Deutsch als Türkisch sprechen sollen.	1	2	3	4	5
3. Ich finde, dass türkische Jugendliche sowohl Türkisch und Deutsch gleich gut sprechen sollen.	1	2	3	4	5
4. Ich finde, dass türkische Jugendliche weder Türkisch noch Deutsch sprechen sollen.	1	2	3	4	5
5. Ich finde, dass türkische Jugendliche nur türkische Freunde haben sollen.	1	2	3	4	5
6. Ich finde, dass türkische Jugendliche nur österreichische Freunde haben sollen.	1	2	3	4	5
7. Ich finde, dass türkische Jugendliche sowohl türkische als auch österreichische Freunde haben sollen.	1	2	3	4	5
8. Ich finde, dass türkische Jugendliche weder türkische noch österreichische Freunde haben sollen.	1	2	3	4	5
9. Ich finde, dass türkische Jugendliche nur Sendungen in türkischer Sprache im Fernsehen schauen sollen.	1	2	3	4	5
10. Ich finde, dass türkische Jugendliche nur Sendungen in deutscher Sprache im Fernsehen schauen sollen.	1	2	3	4	5
11. Ich finde, dass türkische Jugendliche sowohl Sendungen in türkischer und deutscher Sprache im Fernsehen schauen sollen.	1	2	3	4	5
12. Ich finde, dass türkische Jugendliche weder Sendungen in türkischer noch in deutscher Sprache im Fernsehen schauen sollen.	1	2	3	4	5
13. Ich finde, dass türkische Jugendliche nur Musik in türkischer Sprache hören sollen.	1	2	3	4	5
14. Ich finde, dass türkische Jugendliche nur Musik in deutscher Sprache hören sollen.	1	2	3	4	5
15. Ich finde, dass türkische Jugendliche sowohl Musik in türkischer als auch deutscher Sprache hören sollen.	1	2	3	4	5
16. Ich finde, dass türkische Jugendliche weder Musik in türkischer noch in deutscher Sprache hören sollen.	1	2	3	4	5
17. Ich finde, dass türkische Jugendliche ihre Freizeit nur mit türkischen Jugendlichen verbringen sollen.	1	2	3	4	5
18. Ich finde, dass türkische Jugendliche ihre Freizeit nur mit österreichischen Jugendlichen verbringen sollen.	1	2	3	4	5

Es gibt noch zwei Sätze. Bitte kreuze die Zahl an, die am besten zu deiner Meinung passt.

	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Ich bin mir nicht sicher	Stimme eher zu	Stimme völlig zu
19. Ich finde, dass türkische Jugendliche ihre Freizeit sowohl mit türkischen als auch mit österreichischen Jugendlichen verbringen sollen.	1	2	3	4	5
20. Ich finde, dass türkische Jugendliche ihre Freizeit weder mit türkischen noch mit österreichischen Jugendlichen verbringen sollen.	1	2	3	4	5

TEIL 7

Im folgenden Abschnitt sind immer drei Sätze zu einer Gruppe geordnet. Bitte lies alle drei Sätze einer Gruppe genau durch und kreuze dann einen Satz an, der **in den letzten zwei Wochen** am besten zu dir gepasst hat. Bitte kreuze von den drei Sätzen nur einen an!

1. ☐ Ich habe mich selten traurig gefühlt. ☐ Ich habe mich oft traurig gefühlt. ☐ Ich habe mich die ganze Zeit über traurig gefühlt.
2. ☐ Ich bin immer schuld, wenn etwas Schlimmes passiert. ☐ Ich bin meistens schuld, wenn etwas Schlimmes passiert. ☐ Ich bin normalerweise nicht schuld, wenn etwas Schlimmes passiert.
3. ☐ Das meiste, was ich mache, gelingt gut. ☐ Ich mache vieles falsch. ☐ Ich mache alles falsch.
4. ☐ Ich habe an vielen Dingen Freude. ☐ Ich habe an einigen Dingen Freude. ☐ Ich kann mich über nichts richtig freuen.
5. ☐ Ich bin immer schlimm. ☐ Ich bin oft schlimm. ☐ Ich bin manchmal schlimm.
6. ☐ Ich hasse mich. ☐ Ich mag mich nicht besonders gern. ☐ Ich mag mich.
7. ☐ Ich fühle mich die ganze Zeit danach zu weinen. ☐ Ich fühle mich an vielen Tagen danach zu weinen. ☐ Ich fühle mich hin und wieder danach zu weinen.
8. ☐ Mir geht alles dauernd auf die Nerven. ☐ Mir geht alles oft auf die Nerven. ☐ Mir geht alles manchmal auf die Nerven.
9. ☐ Ich fühle mich manchmal müde. ☐ Ich fühle mich an vielen Tagen müde.

☐ Ich fühle mich die ganze Zeit müde.

Bitte vergiss nicht, den Satz anzukreuzen, der **in den letzten zwei Wochen** am besten zu dir gepasst hat. Bitte kreuze von den drei Sätzen nur einen an!

10. ☐ Ich fühle mich nicht einsam. ☐ Ich fühle mich häufig einsam. ☐ Ich fühle mich immer einsam.
11. ☐ Ich komme gut mit anderen Menschen aus. ☐ Ich streite oft mit anderen Menschen. ☐ Ich streite dauernd mit anderen Menschen.
12. ☐ Niemand hat mich gern. ☐ Ich bin mir nicht sicher, ob mich jemand gern hat. ☐ Ich bin mir sicher, dass mich jemand gern hat.
13. ☐ Ich mache normalerweise das, was man mir sagt. ☐ Ich mache oft nicht, was man mir sagt. ☐ Ich mache nie, was man mir sagt.
14. ☐ Ich sehe ganz gut aus. ☐ Einiges an meinem Aussehen gefällt mir nicht. ☐ Ich bin hässlich.
15. ☐ Ich habe viele Freunde. ☐ Ich habe einige Freunde, aber ich hätte gern mehr. ☐ Ich habe überhaupt keine Freunde.
16. ☐ Ich bin gerne mit anderen Menschen zusammen. ☐ Oft mag ich nicht mit anderen Menschen zusammen sein. ☐ Ich möchte am liebsten überhaupt nicht mit anderen Menschen zusammen sein.
17. ☐ Ich kann mich überhaupt nicht entscheiden. ☐ Es fällt mir schwer, mich zu entscheiden. ☐ Ich kann mich leicht entscheiden.
18. ☐ Ich muss mich ständig zwingen, die Aufgaben für die Schule zu machen. ☐ Ich muss mich oft zwingen, die Aufgaben für die Schule zu machen. ☐ Die Aufgaben für die Schule zu machen ist kein Problem.
19. ☐ Ich mache mir keine Sorgen über Schmerzen. ☐ Ich mache mir häufig Sorgen über Schmerzen. ☐ Ich mache mir dauernd Sorgen über Schmerzen.
20. ☐ Ich habe noch nie daran gedacht, mich umzubringen. ☐ Ich habe schon daran gedacht, mich umzubringen, würde es aber nicht tun. ☐ Ich denke darüber nach, mich umzubringen.
21. ☐ Ich denke manchmal daran, dass mir schlimme Dinge passieren werden. ☐ Ich mache mir Sorgen, dass mir schlimme Dinge passieren werden. ☐ Ich bin mir sicher, dass mir schreckliche Dinge passieren werden.

22. ☐ Ich schlafe jede Nacht schlecht.
☐ Ich schlafe in manchen Nächten schlecht.
☐ Ich schlafe ziemlich gut.

Bitte vergiss nicht, den Satz anzukreuzen, der **in den letzten zwei Wochen** am besten zu dir gepasst hat. Bitte kreuze von den drei Sätzen **nur** einen an!

23. ☐ Fast jeden Tag mag ich nichts essen. ☐ An vielen Tagen mag ich nichts essen. ☐ Ich esse ganz normal.
24. ☐ Die Schule gefällt mir überhaupt nicht. ☐ Manchmal gefällt mir die Schule. ☐ Meistens gefällt mir die Schule.
25. ☐ Meine Leistungen in der Schule sind in Ordnung. ☐ Meine Leistungen in der Schule sind nicht mehr so gut wie früher. ☐ In Fächern, in denen ich früher gut war, bin ich jetzt schlecht.
26. ☐ Ich werde nie so gut sein wie meine Mitschüler. ☐ Wenn ich will, kann ich genau so gut sein wie meine Mitschüler. ☐ Ich bin genau so gut wie meine Mitschüler.
27. ☐ Bei mir werden die Dinge nie gut laufen. ☐ Ich bin nicht sicher, ob bei mir die Dinge gut laufen werden. ☐ Bei mir werden die Dinge gut laufen.

TEIL 8

Bitte lies jeden Satz genau durch und entscheide dann, wie gut er auf dich zutrifft. Bitte kreuze die Zahl an, die am besten für dich passt.

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollständig zu
1. Ich finde, dass ich mindestens genau so wertvoll bin wie andere Menschen.	1	2	3	4
2. Ich denke, dass ich einige gute Eigenschaften habe.	1	2	3	4
3. Manchmal denke ich, dass ich zu gar nichts gut bin.	1	2	3	4
4. Ich kann alles genau so gut machen wie andere Menschen.	1	2	3	4
5. Ich finde, dass ich auf nicht viel stolz sein kann.	1	2	3	4
6. Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst.	1	2	3	4
7. Im Großen und Ganzen bin ich zufrieden mit mir.	1	2	3	4
8. Ich würde mich selbst gern mehr respektieren können.	1	2	3	4
9. Zweifellos fühle ich mich gelegentlich nutzlos.	1	2	3	4
10. Ich fühle mich manchmal wie ein Versager.	1	2	3	4

Bitte lies jeden Satz genau durch und entscheide dann, wie gut er auf dich zutrifft. Bitte kreuze die Zahl an, die am besten für dich passt.

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollständig zu
1. Ich kann mit unerwarteten Ereignissen gut umgehen.	1	2	3	4
2. Es ist leicht für mich, meine Ziele zu verfolgen und sie zu erreichen.	1	2	3	4
3. Normalerweise kann ich mit allem gut umgehen.	1	2	3	4
4. Ich kann Probleme lösen, wenn ich mich anstrengte.	1	2	3	4

TEIL 9

Bitte denke jetzt an deine Familie. Zuerst kommen ein paar Sätze über die Beziehung zu deiner Mutter, danach zu deinem Vater. Bitte kreuze die Zahl an, die am besten für dich passt.

Über deine Mutter	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollständig zu
1. Meine Mutter und ich verstehen einander gut.	1	2	3	4
2. Wenn ich Probleme habe, kann ich immer zu meiner Mutter kommen.	1	2	3	4
3. Ich kann mit meiner Mutter über fast alles reden.	1	2	3	4
4. Ich komme gut mit meiner Mutter aus.	1	2	3	4
Über deinen Vater	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollständig zu
1. Mein Vater und ich verstehen einander gut.	1	2	3	4
2. Wenn ich Probleme habe, kann ich immer zu meinem Vater kommen.	1	2	3	4
3. Ich kann mit meinem Vater über fast alles reden.	1	2	3	4
4. Ich komme gut mit meinem Vater aus.	1	2	3	4
Über deine Familie	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollständig zu
1. Als Familie unternehmen wir vieles zusammen.	1	2	3	4

VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT!

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Weil wir dich später vielleicht noch einmal bitten werden, einen Fragebogen auszufüllen, hat jeder Fragebogen einen **Geheimcode**. Das ist sehr wichtig. Deinen persönlichen Geheimcode findest du auf der beigelegten Liste. Neben deinem Namen steht der Code. Bitte schreib deinen Geheimcode in das Kästchen. Achte darauf, dass du den richtigen Geheimcode verwendest.

Fülle deinen Geheimcode in dieses Kästchen ein:

--	--	--	--	--	--	--

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

In diesem Fragebogen geht es um dich und deine Freunde. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Für uns ist wichtig, dass du deine eigenen Gefühle und deine eigene Meinung sagst. Bitte beantworte die Fragen ehrlich und sag uns, was du denkst! Bitte achte darauf, keine Frage auszulassen und alle Fragen zu beantworten.

Bitte schreib deinen Namen nicht auf den Fragebogen. Dieser Fragebogen ist anonym und wir werden deine Antworten sicher niemandem in deiner Schule zeigen (z. B. den Lehrern oder Mitschülern).

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TEIL 1
PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

1. Dein Geburtsjahr: _____
2. Dein Geschlecht: ☐ Junge ☐ Mädchen
3. Geburtsort deines Vaters (Name der Stadt & des Landes): _____
4. Geburtsort deiner Mutter (Name der Stadt & des Landes): _____
5. Wie ist der Familienstand deiner Eltern?
- ☐ verheiratet ☐ geschieden ☐ getrennt ☐ Mutter verstorben ☐ Vater verstorben
☐ zusammen lebend ☐ Vater und Mutter verstorben
6. Was ist die höchste abgeschlossene Ausbildung deines Vaters?
- ☐ keine Ausbildung
☐ Pflichtschulabschluss
☐ Lehrabschluss
☐ Matura
☐ Studienabschluss (Universität, Fachhochschule)
7. Was ist die höchste abgeschlossene Ausbildung deiner Mutter?
- ☐ keine Ausbildung
☐ Pflichtschulabschluss
☐ Lehrabschluss
☐ Matura
☐ Studienabschluss (Universität, Fachhochschule)
8. Ist dein Vater berufstätig?
- ☐ ja ☐ nein
9. Ist deine Mutter berufstätig?
- ☐ ja ☐ nein
10. Deiner Meinung nach, wie ist die finanzielle Situation deiner Familie?
- ☐ sehr schlecht ☐ schlecht ☐ mittelmäßig ☐ gut ☐ sehr gut
11. Mit wem lebst du zusammen?
- ☐ mit meinen Eltern (Mutter und Vater)
☐ mit meinen Eltern und meinen Geschwistern
☐ mit einem Elternteil (Mutter oder Vater)
☐ mit einem Elternteil (Mutter oder Vater) und meinen Geschwistern
☐ mit jemand anderen, nämlich: _____
12. Wie viele Leute in dem Bezirk, in dem du wohnst, kommen aus der Türkei?
- ☐ fast alle sind aus der Türkei
☐ etwa die Hälfte ist aus der Türkei
☐ fast niemand ist aus der Türkei

13. Wie viele Schüler und Schülerinnen in deiner Klasse kommen aus der Türkei?

- ☐ fast alle sind aus der Türkei
☐ etwa die Hälfte ist aus der Türkei
☐ fast niemand ist aus der Türkei

14. Was ist deine Muttersprache?

- ☐ türkisch ☐ deutsch ☐ eine andere, nämlich: _____

15. Wie oft sprichst du zu Hause deutsch?

- ☐ nie ☐ manchmal ☐ oft ☐ meistens ☐ immer

16. Wie oft sprichst du mit deinen Freunden deutsch?

- ☐ nie ☐ manchmal ☐ oft ☐ meistens ☐ immer

17. Bitte denk jetzt an dein Abschlusszeugnis vom letzten Schuljahr!

Welche Note hast du in Deutsch?	1	2	3	4	5
Welche Note hast du in Mathematik?	1	2	3	4	5
Welche Note hast du in der 1. lebenden Fremdsprache (Englisch/Französisch)?	1	2	3	4	5

18. Hast du ein eigenes Handy?

- ☐ ja ☐ nein

19. Hast du einen Computer zu Hause?

- ☐ ja ☐ nein

20. Hast du Internet zu Hause?

- ☐ ja ☐ nein

21. Wo bist du geboren (Name der Stadt & des Landes)? _____
(Wenn du in Österreich geboren wurdest, bitte geh gleich zum 2. Teil auf Seite 4!)

22. Wenn du nicht in Österreich geboren wurdest, wie alt warst du, als du nach Österreich gezogen bist? _____ Jahre

23. Warum sind du und deine Familie nach Österreich gekommen?

- ☐ Arbeit ☐ Ausbildung ☐ Asyl ☐ anderer Grund, nämlich: _____

24. Wenn du in einem anderen Land geboren wurdest und nach Österreich gekommen bist, als du älter als 6 Jahre warst, bitte beantworte noch die folgenden Fragen. Bitte versuch dich an dein erstes Jahr in Österreich zu erinnern. Wie hast du dich ganz am Anfang in Österreich gefühlt?

In Bezug auf:	sehr schlecht	schlecht	mittel-mäßig	gut	sehr gut
1. Deutsch lernen	1	2	3	4	5
2. Beziehung zu deinen Eltern	1	2	3	4	5
3. Leistung in der Schule	1	2	3	4	5
4. Freunde finden	1	2	3	4	5
5. Beziehung mit den Lehrern	1	2	3	4	5
6. Gewöhnung an die neue Stadt und neue Umgebung	1	2	3	4	5

TEIL 2

Wir möchten gern herausfinden, wie du dich in der Schule fühlst. Bitte lies die folgenden Sätze durch und kreuze an, inwieweit sie auf dich selbst zutreffen.

	Stimmt über- haupt nicht	Stimmt nicht	Stimmt etwas	Stimmt meistens	Stimmt immer
1. Es ist leicht für mich, in der Schule neue Freundschaften zu schließen.	1	2	3	4	5
2. Ich lese gern.	1	2	3	4	5
3. Ich spreche eigentlich mit niemandem in der Klasse.	1	2	3	4	5
4. Ich kann gut mit den anderen Kindern in meiner Klasse zusammenarbeiten.	1	2	3	4	5
5. Ich schaue viel fern.	1	2	3	4	5
6. Es ist schwer für mich, in der Schule Freundschaften zu schließen.	1	2	3	4	5
7. Ich mag die Schule.	1	2	3	4	5
8. Ich habe viele Freunde in meiner Klasse.	1	2	3	4	5
9. Ich fühle mich in der Schule alleine.	1	2	3	4	5
10. Ich kann in meiner Klasse einen Freund finden, wenn ich einen brauche.	1	2	3	4	5
11. Ich treibe viel Sport.	1	2	3	4	5
12. Es ist schwer für mich, in der Schule Kinder zu finden, die mich mögen.	1	2	3	4	5
13. Mir gefallen wissenschaftliche Fächer.	1	2	3	4	5
14. Ich habe niemanden in der Schule, mit dem ich spielen kann.	1	2	3	4	5
15. Mir gefällt Musik.	1	2	3	4	5
16. Ich verstehe mich gut mit den Kindern in meiner Klasse.	1	2	3	4	5
17. Ich fühle mich in der Schule ausgeschlossen.	1	2	3	4	5
18. Wenn ich Hilfe brauche, habe ich keinen Freund, zu dem ich gehen kann.	1	2	3	4	5
19. Mir gefällt es zu malen und zu zeichnen.	1	2	3	4	5
20. Ich verstehe mich nicht mit den anderen Kindern in der Schule.	1	2	3	4	5
21. Ich fühle mich in der Schule einsam.	1	2	3	4	5
22. Ich bin sehr beliebt bei den anderen Kindern in meiner Klasse.	1	2	3	4	5
23. Mir gefällt es sehr, Brettspiele wie zum Beispiel Schach oder Backgammon zu spielen.	1	2	3	4	5
24. Ich habe keine Freunde in meiner Klasse.	1	2	3	4	5

TEIL 3

Die folgenden Fragen betreffen deine Kenntnisse in Türkisch.

Wie gut kannst du Türkisch...	gar nicht	wenig	etwas	gut	sehr gut
1. verstehen?	1	2	3	4	5
2. sprechen?	1	2	3	4	5
3. lesen?	1	2	3	4	5
4. schreiben?	1	2	3	4	5

Die folgenden Fragen betreffen deine Kenntnisse in Deutsch.

Wie gut kannst du Deutsch...	gar nicht	wenig	etwas	gut	sehr gut
1. verstehen?	1	2	3	4	5
2. sprechen?	1	2	3	4	5
3. lesen?	1	2	3	4	5
4. schreiben?	1	2	3	4	5

Bitte beantworte die untenstehenden Fragen. Bitte kreuze die Zahl an, die am besten zu deiner Meinung passt.

	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Ich bin mir nicht sicher	Stimme eher zu	Stimme völlig zu
1. Ich beschäftige mich viel damit, herauszufinden, was es bedeutet, Türke oder Türkin zu sein, z. B. hinsichtlich türkischer Geschichte, türkischer Traditionen und türkischer Lebensart.	1	2	3	4	5
2. Ich fühle sehr stark, dass ich zur Gruppe der Türken gehöre.	1	2	3	4	5
3. Ich weiß ziemlich genau, was es für mich bedeutet, Türke oder Türkin zu sein.	1	2	3	4	5
4. Ich beschäftige mich oft mit Dingen, die mir dabei helfen, besser verstehen zu können, was es bedeutet, Türke oder Türkin zu sein.	1	2	3	4	5
5. Ich spreche oft mit anderen Leuten, um mehr darüber lernen zu können, was es bedeutet, Türke oder Türkin zu sein.	1	2	3	4	5
6. Ich fühle eine starke Verbundenheit gegenüber Türken.	1	2	3	4	5

TEIL 4

Es kommt manchmal in Schulen vor, dass ein oder mehrere Schüler einen anderen oder mehrere andere Schüler verletzen oder beleidigen. Es kann sein, dass gemeine Dinge gesagt werden, dass jemand gehänselt, geschlagen, getreten, bedroht oder ausgeschlossen wird. Manchmal kommen diese Gemeinheiten immer wieder gegen den gleichen Schüler vor. Dann ist oft ein Schüler stärker als der andere und es ist sehr schwer für den schwächeren Schüler sich zu wehren.

Bitte überleg, wie oft dir die nachfolgenden Dinge in der Schule passiert sind!

Wie oft sind dir solche Dinge in der Schule passiert?

	Nie	Ein oder zwei Mal	Ein oder zwei Mal im Monat	Ein oder zwei Mal in der Woche	Fast jeden Tag
Wie oft haben dich andere seit Schulbeginn beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft haben dich andere seit Schulbeginn durch gemeine Worte beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft haben dich andere seit Schulbeginn durch Ausschließen beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft haben dich andere seit Schulbeginn durch körperliche Angriffe (z. B. hauen, stoßen, treten) beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft haben dich andere seit Schulbeginn mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5

Wie oft hast du solche Dinge in der Schule gemacht?

	Nie	Ein oder zwei Mal	Ein oder zwei Mal im Monat	Ein oder zwei in der Woche	Fast jeden Tag
Wie oft hast du seit Schulbeginn jemanden beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft hast du seit Schulbeginn jemand anderen durch gemeine Worte beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft hast du seit Schulbeginn jemand anderen durch Ausschließen beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft hast du seit Schulbeginn jemanden anderen durch körperliche Angriffe (z. B. hauen, stoßen, treten) beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5
Wie oft hast du seit Schulbeginn jemanden anderen mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos beleidigt oder verletzt?	1	2	3	4	5

TEIL 5

Bitte schreib die Namen deiner **engsten Freunde** in die erste Spalte (Vorname und erster Buchstabe des Nachnamens, z. B. Ayse K.)! Bitte gib auch an, ob du deinen Freund/deine Freundin aus der Schule oder von woanders kennst (z. B. aus der Nachbarschaft). Dann sag uns das Geschlecht deines Freundes und aus welchem Land dein Freund/deine Freundin kommt (z. B. Türkei, Österreich oder ein anderes Land).

Name (z. B. Ayse K.)							anderes Land
	aus der Schule	von woanders	Mädchen	Junge	Türkei	Österreich	
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wer aus der Liste oben ist dein **allerbesten Freund**/deine **allerbeste Freundin**? (Bitte wähle eine Person aus!)

Name (z. B. Ayse K.)							anderes Land
	aus der Schule	von woanders	Mädchen	Junge	Türkei	Österreich	
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Menschen können unterschiedlich über sich selbst denken. In den folgenden Sätzen geht es darum, wie du über dich selbst denkst. Bitte lies alle Sätze zuerst durch, bevor du antwortest.

Wie denkst du über dich selbst?	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Ich bin mir nicht sicher	Stimme eher zu	Stimme völlig zu
Ich denke, dass ich Türkin oder Türke bin.	1	2	3	4	5
Ich denke, dass ich Österreicherin oder Österreicher bin.	1	2	3	4	5
Ich denke, dass ich sowohl Türkin oder Türke als auch Österreicherin oder Österreicher gleichzeitig bin.	1	2	3	4	5
Ich denke, dass ich _____ bin.	1	2	3	4	5

TEIL 6

**Bitte lies alle Sätze sorgfältig durch und beantworte sie dann so, wie sie am besten zu dir passen.
Bitte kreuze bei jedem Satz an, wie häufig er auf dich zutrifft.**

	nie	selten	manch -mal	oft	immer
1. Ich fühle mich unsicher, wenn ich vor anderen etwas Neues tun soll.	1	2	3	4	5
2. Es gefällt mir, gemeinsam mit meinen Freunden etwas zu unternehmen.	1	2	3	4	5
3. Ich mache mir Sorgen, dass ich von anderen gehänselt werde.	1	2	3	4	5
4. Ich fühle mich schüchtern, wenn ich unter Leuten bin, die ich nicht kenne.	1	2	3	4	5
5. Ich spreche nur mit Leuten, die ich wirklich gut kenne.	1	2	3	4	5
6. Ich habe das Gefühl, dass andere Jugendliche hinter meinem Rücken über mich tratschen.	1	2	3	4	5
7. Ich lese gerne Bücher.	1	2	3	4	5
8. Ich mache mir Sorgen darüber, was andere über mich denken.	1	2	3	4	5
9. Ich habe Angst davor, dass andere mich nicht mögen werden.	1	2	3	4	5
10. Ich werde nervös, wenn ich mit Gleichaltrigen spreche, die ich nicht sehr gut kenne.	1	2	3	4	5
11. Ich betreibe gern Sport.	1	2	3	4	5
12. Ich mache mir Sorgen darüber, was andere über mich sagen.	1	2	3	4	5
13. Ich werde nervös, wenn ich neue Leute kennen lerne.	1	2	3	4	5
14. Ich mache mir Sorgen, dass andere mich nicht mögen könnten.	1	2	3	4	5
15. Wenn ich in einer Gruppe bin, bin ich meist ruhig.	1	2	3	4	5
16. Mir gefällt es, alleine Sachen zu machen.	1	2	3	4	5
17. Ich denke, dass andere sich über mich lustig machen.	1	2	3	4	5
18. Wenn ich eine andere Meinung habe als jemand anderer, habe ich Angst, dass mich die Person nicht mehr mögen wird.	1	2	3	4	5
19. Ich habe Angst davor, andere einzuladen, etwas mit mir zu unternehmen, weil sie nein sagen könnten.	1	2	3	4	5
20. Ich bin nervös, wenn ich in der Nähe von bestimmten Leuten bin.	1	2	3	4	5
21. Sogar wenn ich mit Jugendlichen zusammen bin, die ich sehr gut kenne, fühle ich mich schüchtern.	1	2	3	4	5
22. Es fällt mir schwer, andere danach zu fragen, ob sie	1	2	3	4	5

etwas gemeinsam mit mir unternehmen wollen.					
---	--	--	--	--	--

TEIL 7

In den folgenden Fragen geht es darum, wie du über dich denkst. Bitte lies die Sätze sorgfältig durch und kreuze dann die Zahl an, die am besten zu deiner Meinung passt.

	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Ich bin mir nicht sicher	Stimme eher zu	Stimme völlig zu
1. Für mich ist es wichtiger, Türkisch besser zu sprechen als Deutsch.	1	2	3	4	5
2. Für mich ist es wichtiger, Deutsch besser zu sprechen als Türkisch.	1	2	3	4	5
3. Für mich ist es wichtig, Türkisch und Deutsch gut zu sprechen.	1	2	3	4	5
4. Für mich ist es nicht wichtig, Türkisch und Deutsch gut zu sprechen.	1	2	3	4	5
5. Ich habe am liebsten nur türkische Freunde.	1	2	3	4	5
6. Ich habe am liebsten nur österreichische Freunde.	1	2	3	4	5
7. Ich habe am liebsten türkische und österreichische Freunde.	1	2	3	4	5
8. Ich will weder türkische noch österreichische Freunde haben.	1	2	3	4	5
9. Ich schaue am liebsten nur türkische Sendungen im Fernsehen.	1	2	3	4	5
10. Ich schaue am liebsten nur deutsche Sendungen im Fernsehen.	1	2	3	4	5
11. Ich schaue am liebsten türkische und deutsche Sendungen im Fernsehen.	1	2	3	4	5
12. Ich will weder türkische noch deutsche Sendungen im Fernsehen schauen.	1	2	3	4	5
13. Ich höre am liebsten nur türkische Musik.	1	2	3	4	5
14. Ich höre am liebsten nur deutsche Musik.	1	2	3	4	5
15. Ich höre am liebsten türkische und deutsche Musik.	1	2	3	4	5
16. Ich will weder türkische noch deutsche Musik hören.	1	2	3	4	5
17. Ich verbringe meine Freizeit am liebsten nur mit meinen türkischen Freunden.	1	2	3	4	5
18. Ich verbringe meine Freizeit am liebsten nur mit meinen österreichischen Freunden.	1	2	3	4	5
19. Ich verbringe meine Freizeit am liebsten mit meinen türkischen und österreichischen Freunden.	1	2	3	4	5
20. Ich will weder mit meinen türkischen noch österreichischen Freunden meine Freizeit verbringen.	1	2	3	4	5

TEIL 8

Im folgenden Abschnitt sind immer drei Sätze zu einer Gruppe geordnet. Bitte lies alle drei Sätze einer Gruppe genau durch und kreuze dann einen Satz an, der **in den letzten zwei Wochen** am besten zu dir gepasst hat. Bitte kreuze von den drei Sätzen **nur** einen an!

1. ☐ Ich habe mich selten traurig gefühlt. ☐ Ich habe mich oft traurig gefühlt. ☐ Ich habe mich die ganze Zeit über traurig gefühlt.
2. ☐ Ich bin immer schuld, wenn etwas Schlimmes passiert. ☐ Ich bin meistens schuld, wenn etwas Schlimmes passiert. ☐ Ich bin normalerweise nicht schuld, wenn etwas Schlimmes passiert.
3. ☐ Das meiste, was ich mache, gelingt gut. ☐ Ich mache vieles falsch. ☐ Ich mache alles falsch.
4. ☐ Ich habe an vielen Dingen Freude. ☐ Ich habe an einigen Dingen Freude. ☐ Ich kann mich über nichts richtig freuen.
5. ☐ Ich bin immer schlimm. ☐ Ich bin oft schlimm. ☐ Ich bin manchmal schlimm.
6. ☐ Ich hasse mich. ☐ Ich mag mich nicht besonders gern. ☐ Ich mag mich.
7. ☐ Ich fühle mich die ganze Zeit danach zu weinen. ☐ Ich fühle mich an vielen Tagen danach zu weinen. ☐ Ich fühle mich hin und wieder danach zu weinen.
8. ☐ Mir geht alles dauernd auf die Nerven. ☐ Mir geht alles oft auf die Nerven. ☐ Mir geht alles manchmal auf die Nerven.
9. ☐ Ich fühle mich manchmal müde. ☐ Ich fühle mich an vielen Tagen müde. ☐ Ich fühle mich die ganze Zeit müde.
10. ☐ Ich fühle mich nicht einsam. ☐ Ich fühle mich häufig einsam. ☐ Ich fühle mich immer einsam.
11. ☐ Ich komme gut mit anderen Menschen aus. ☐ Ich streite oft mit anderen Menschen. ☐ Ich streite dauernd mit anderen Menschen.
12. ☐ Niemand hat mich gern. ☐ Ich bin mir nicht sicher, ob mich jemand gern hat.

☐ Ich bin mir sicher, dass mich jemand gern hat.

Bitte vergiss nicht, den Satz anzukreuzen, der **in den letzten zwei Wochen** am besten zu dir gepasst hat. Bitte kreuze von den drei Sätzen **nur** einen an!

13. ☐ Ich mache normalerweise das, was man mir sagt. ☐ Ich mache oft nicht, was man mir sagt. ☐ Ich mache nie, was man mir sagt.
14. ☐ Ich sehe ganz gut aus. ☐ Einiges an meinem Aussehen gefällt mir nicht. ☐ Ich bin hässlich.
15. ☐ Ich habe viele Freunde. ☐ Ich habe einige Freunde, aber ich hätte gern mehr. ☐ Ich habe überhaupt keine Freunde.
16. ☐ Ich bin gerne mit anderen Menschen zusammen. ☐ Oft mag ich nicht mit anderen Menschen zusammen sein. ☐ Ich möchte am liebsten überhaupt nicht mit anderen Menschen zusammen sein.
17. ☐ Ich kann mich überhaupt nicht entscheiden. ☐ Es fällt mir schwer, mich zu entscheiden. ☐ Ich kann mich leicht entscheiden.
18. ☐ Ich muss mich ständig zwingen, die Aufgaben für die Schule zu machen. ☐ Ich muss mich oft zwingen, die Aufgaben für die Schule zu machen. ☐ Die Aufgaben für die Schule zu machen ist kein Problem.
19. ☐ Ich mache mir keine Sorgen über Schmerzen. ☐ Ich mache mir häufig Sorgen über Schmerzen. ☐ Ich mache mir dauernd Sorgen über Schmerzen.
20. ☐ Ich habe noch nie daran gedacht, mich umzubringen. ☐ Ich habe schon daran gedacht, mich umzubringen, würde es aber nicht tun. ☐ Ich denke darüber nach, mich umzubringen.
21. ☐ Ich denke manchmal daran, dass mir schlimme Dinge passieren werden. ☐ Ich mache mir Sorgen, dass mir schlimme Dinge passieren werden. ☐ Ich bin mir sicher, dass mir schreckliche Dinge passieren werden.
22. ☐ Ich schlafe jede Nacht schlecht. ☐ Ich schlafe in manchen Nächten schlecht. ☐ Ich schlafe ziemlich gut.
23. ☐ Fast jeden Tag mag ich nichts essen. ☐ An vielen Tagen mag ich nichts essen. ☐ Ich esse ganz normal.

Bitte vergiss nicht, den Satz anzukreuzen, der **in den letzten zwei Wochen** am besten zu dir gepasst hat. Bitte kreuze von den drei Sätzen **nur** einen an!

24. ☐ Die Schule gefällt mir überhaupt nicht. ☐ Manchmal gefällt mir die Schule. ☐ Meistens gefällt mir die Schule.
25. ☐ Meine Leistungen in der Schule sind in Ordnung. ☐ Meine Leistungen in der Schule sind nicht mehr so gut wie früher. ☐ In Fächern, in denen ich früher gut war, bin ich jetzt schlecht.
26. ☐ Ich werde nie so gut sein wie meine Mitschüler. ☐ Wenn ich will, kann ich genau so gut sein wie meine Mitschüler. ☐ Ich bin genau so gut wie meine Mitschüler.
27. ☐ Bei mir werden die Dinge nie gut laufen. ☐ Ich bin nicht sicher, ob bei mir die Dinge gut laufen werden. ☐ Bei mir werden die Dinge gut laufen.

TEIL 9

Nachfolgend werden einige Vorfälle beschrieben. Bitte gib an, wie häufig dir die folgenden Vorfälle passiert sind.

	nie	selten	manch- mal	oft	immer
Wie oft hat dich in den letzten 6 Monaten jemand beleidigt oder verletzt, weil du Türkin oder Türke bist?	1	2	3	4	5
Wie oft hat dich in den letzten 6 Monaten jemand beleidigt oder verletzt wegen deiner Sprache oder deines Akzents?	1	2	3	4	5
Wie oft hat dich in den letzten 6 Monaten jemand beleidigt oder verletzt wegen deiner Religion?	1	2	3	4	5
Wie oft hat dich in den letzten 6 Monaten jemand beleidigt oder verletzt weil du Migrantin oder Migrant bist?	1	2	3	4	5

Wie wichtig ist es für dich **Türke oder Türkin** zu sein?

☐ überhaupt nicht wichtig ☐ etwas wichtig ☐ wichtig ☐ sehr wichtig

Hast du einen Kindergarten besucht?☐ ja☐ nein

Wenn du einen Kindergarten besucht hast, kreuze bitte an, wie stark der untenstehende Satz auf dich zutrifft. Wenn du keinen Kindergarten besucht hast, bitte geh gleich zur nächsten Frage.

	nie	selten	manch- mal	oft	immer
Wie oft ist es vorgekommen, dass dich im Kindergarten jemand schlecht behandelt hat, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5

Bitte denke beim Beantworten der folgenden Frage an deine ersten Schuljahre in der Volksschule.

	nie	selten	manch- mal	oft	immer
Wie oft ist es vorgekommen, dass dich in der Volksschule jemand schlecht behandelt hat, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5

Bitte denke beim Beantworten der folgenden Fragen nur an die jetzige Schule und dieses Schuljahr.

Lehrer und Lehrerinnen	nie	selten	manch- mal	oft	immer
1. Wie oft ist es vorgekommen, dass dich ein Lehrer mit unfreundlichen, abwertenden Blicken angeschaut hat, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5
2. Wie oft ist es vorgekommen, dass dich ein Lehrer weniger gemocht hat als deine Mitschüler, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5
3. Wie oft ist es vorgekommen, dass du von einem Lehrer weniger gefordert wurdest als deine Mitschüler, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5
4. Wie oft ist es vorgekommen, dass dich ein Lehrer ungerecht benotet hat, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5
5. Wie oft ist es vorgekommen, dass dich ein Lehrer ungerecht behandelt hat, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5

Mitschüler	nie	selten	manch- mal	oft	immer
1. Wie oft ist es vorgekommen, dass du von deinen Mitschülern mit unfreundlichen, abwertenden Blicken angeschaut wurdest, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5
2. Wie oft ist es vorgekommen, dass du von deinen Mitschülern abgelehnt wurdest, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5
3. Wie oft ist es vorgekommen, dass du von deinen Mitschülern ausgelacht oder beschimpft wurdest, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5
4. Wie oft ist es vorgekommen, dass du von deinen Mitschülern schlecht behandelt wurdest, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Erfahrungen, die du außerhalb der Schule gemacht hast, zum Beispiel in Parks, auf der Straße, im Kino, an Haltestellen, mit Nachbarn, im Spital oder an ähnlichen Orten.

Außerhalb der Schule	nie	selten	manch- mal	oft	immer
1. Wie oft ist es vorgekommen, dass du auf der Straße/im Park oder an ähnlichen Orten mit abwertenden Blicken angeschaut wurdest, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5
2. Wie oft ist es vorgekommen, dass du auf der Straße/im Park oder an ähnlichen Orten ausgelacht oder beschimpft wurdest, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5
3. Wie oft ist es vorgekommen, dass du auf der Straße/im Park oder an ähnlichen Orten schlecht behandelt wurdest, weil du aus der Türkei kommst oder weil deine Religion der Islam ist?	1	2	3	4	5

TEIL 10

Bitte lies jeden Satz genau durch und entscheide dann, wie gut er auf dich zutrifft. Bitte kreuze die Zahl an, die am besten für dich passt.

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollständig zu
1. Ich finde, dass ich mindestens genau so wertvoll bin wie andere Menschen.	1	2	3	4
2. Ich denke, dass ich einige gute Eigenschaften habe.	1	2	3	4
3. Manchmal denke ich, dass ich zu gar nichts gut bin.	1	2	3	4
4. Ich kann alles genau so gut machen wie andere Menschen.	1	2	3	4
5. Ich finde, dass ich auf nicht viel stolz sein kann.	1	2	3	4
6. Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst.	1	2	3	4
7. Im Großen und Ganzen bin ich zufrieden mit mir.	1	2	3	4
8. Ich würde mich selbst gern mehr respektieren können.	1	2	3	4
9. Zweifellos fühle ich mich gelegentlich nutzlos.	1	2	3	4
10. Ich fühle mich manchmal wie ein Versager.	1	2	3	4

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollständig zu
1. Ich kann mit unerwarteten Ereignissen gut umgehen.	1	2	3	4
2. Es ist leicht für mich, meine Ziele zu verfolgen und sie zu erreichen.	1	2	3	4
3. Normalerweise kann ich mit allem gut umgehen.	1	2	3	4
4. Ich kann Probleme lösen, wenn ich mich anstrengte.	1	2	3	4

TEIL 11

Bitte denke jetzt an deine Familie. Zuerst kommen ein paar Sätze über die Beziehung zu deiner Mutter, danach zu deinem Vater. Bitte kreuze die Zahl an, die am besten für dich passt.

Über deine Mutter	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollständig zu
1. Meine Mutter und ich verstehen einander gut.	1	2	3	4
2. Wenn ich Probleme habe, kann ich immer zu meiner Mutter kommen.	1	2	3	4
3. Ich kann mit meiner Mutter über fast alles reden.	1	2	3	4
4. Ich komme gut mit meiner Mutter aus.	1	2	3	4
Über deinen Vater	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollständig zu
1. Mein Vater und ich verstehen einander gut.	1	2	3	4
2. Wenn ich Probleme habe, kann ich immer zu meinem Vater kommen.	1	2	3	4
3. Ich kann mit meinem Vater über fast alles reden.	1	2	3	4
4. Ich komme gut mit meinem Vater aus.	1	2	3	4
Über deine Familie	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollständig zu
1. Als Familie unternehmen wir vieles zusammen.	1	2	3	4

VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT!

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Weil wir dich später vielleicht noch einmal bitten werden, einen Fragebogen auszufüllen, hat jeder Fragebogen einen **Geheimcode**. Das ist sehr wichtig. Deinen persönlichen Geheimcode findest du auf der beigelegten Liste. Neben deinem Namen steht der Code. Bitte schreib deinen Geheimcode in das Kästchen. Achte darauf, dass du den richtigen Geheimcode verwendest.

Fülle deinen Geheimcode in dieses Kästchen ein:

--	--	--	--	--	--	--

D. Bestätigung der selbstständigen Durchführung

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Wien, Oktober 2011

Gülcan Keklik

E. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Gülcan Keklik
Geburtsdatum/Geburtsort: 24.05.1973/Hohenems
Familienstand: ledig
Staatsbürgerschaft: Österreich

Studium

Seit 2005: Diplomstudium Psychologie, Universität Wien

Schulbildung

2003 – 2005 Studiumberechtigungsprüfung JKU, 6900 Bregenz
1988 – 1991 Berufsschule Feldkirch, 6800 Feldkirch
1987 – 1988 Haushaltungsschule Dornbirn, 6850 Dornbirn
1983 – 1987 Hauptschule Lustenauerstraße, 6850 Dornbirn
1979 – 1983 Volksschule Leopoldstraße, 6850 Dornbirn

Berufliche Erfahrungen/ Praktikas

Seit 01/2009 Betreuung der Elterncafés in Simmering und Favoriten, niederschwelliges Angebot für Eltern mit Migrationshintergrund
09/2009 – 11/2009 Praktika; Firma SORA, Mitarbeit am Projekt „subjektive Ängste von MigrantInnen“ Betreuerin Fr. Mag. Christine Kein, 1150 Wien
05/2008 – 08/2008 Praktika; Firma Kinderfreunde, Kinderrechte & Elternbildung „Integrationsstudie Wels“ Betreuer Hr. Mag. Winfried Moser, 1010 Wien
11/2007 – 3/2008 Praktika; Kinderfreunde, Firma Kinderrechte & Elternbildung „Desintegrationsstudie“ Betreuer Hr. Mag. Martin Felinger, 1010 Wien
02/2004 – 05/2005 TrainerIn bei Firma Comino, 6850 Dornbirn zeitgleich Praktika bei AMS unter der Leitung von Fr. Mag. Gabriele Willy

10/1991 – 05/2003

Key Account Manager bei Firma Mäser „Tischkultur
& Geschenke, Glasveredelung, 6850 Dornbirn