



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Validierung ausgewählter Erhebungsinstrumente für
drei Konstrukte bei Schülerinnen und Schülern der
fünften bis achten Schulstufe

Verfasserin

Sandra Ines Peer, BSc

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Mag. Dr. Karin Waldherr

Zusammenfassung

Die Gültigkeit von Erhebungsmethoden bedarf einer regelmäßigen Überprüfung. Diese Arbeit widmet sich daher der konvergenten Validierung ausgewählter Erhebungsmethoden für die drei Konstrukte subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status bei SchülerInnen der fünften bis achten Schulstufe. Zwei Selbstbeurteilungsverfahren zur subjektiv erlebten Konzentrationsfähigkeit werden einem objektiven Konzentrationstest gegenübergestellt. Geburtsländer der Familie und die am häufigsten gesprochene Sprache als Indikatoren für Migrationshintergrund, sowie die berufliche Tätigkeit der Eltern und die Family Affluence Scale (FAS) als Indikatoren für sozioökonomischen Status werden mit den entsprechenden Elternangaben verglichen.

Zahlreiche Gründe sprechen gegen die Validität der Selbstbeurteilungsfragebögen. Es gibt Hinweise darauf, dass subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit mit körperlichen Aspekten assoziiert wird. Für die Erhebung von objektiver Konzentrationsfähigkeit sollten alternative Indikatoren entwickelt werden.

Sowohl die Geburtsländer der Familie als auch die am häufigsten gesprochene Sprache sind zuverlässig erfragbar. Neueste Entwicklungen gehen jedoch weg von Indikatoren die das bloße Vorhandensein von Migrationshintergrund erfassen und hin zu einer kontinuierlichen Betrachtungsweise von Akkulturation.

Wenn die berufliche Tätigkeit geeignet erfasst wird, ist der daraus abgeleitete HISEI durchwegs valide und der FAS vorzuziehen. Die FAS stellt eine ausreichende Schätzung für sozioökonomischen Status dar, wenn der HISEI nicht verfügbar ist. Eine generelle Präferenz lässt sich aufgrund der fehlenden Austauschbarkeit nicht ableiten.

Schlüsselbegriffe: Validierung, sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, Konzentrationsfähigkeit, Jugendliche

Abstract

The validity of assessment methods needs to be checked regularly. Therefore this study attends to the convergent validation of selected assessment methods for subjective concentration, migration background and socioeconomic status among students in fifth to eighth grade. Two self-assessment questionnaires for subjective concentration are opposed to an objective concentration test. The family's countries of birth and the most commonly spoken language act as indicators for migration background. While the parent's occupation and the family affluence scale (FAS) act as indicators for socioeconomic status. Both are compared to the corresponding statements from the parents.

There are many reasons against the validity of the self-assessment questionnaires. Some evidence could be found that subjective concentration is associated with physical aspects. To evaluate subjective concentration alternative indicators need to be developed.

The adolescents' answers to the family's countries of birth as well as the most commonly spoken language are reliable. New findings step away from indicators that just detect the existence of a migration background and tend to a continuous perspective of acculturation.

If the parents' occupation is suitable measured, then the derived HISEI is valid and preferred over the FAS. The FAS can be taken into account, if the HISEI is not available. A generally preference cannot be given, since the methods are not exchangeable.

keywords: validation, socioeconomic status, migration background, concentration, adolescents

Inhalt

1 Einführung und theoretischer Hintergrund.....	7
1.1 Konzentrationsfähigkeit und subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit	8
1.2 Migrationshintergrund	11
1.3 Sozioökonomischer Status.....	13
1.4 Validierung	16
2 Ziele und Fragestellungen	18
2.1 Fragestellungen und Hypothesen zur subjektiv erlebten Konzentrationsfähigkeit.....	18
2.2 Fragestellungen und Hypothesen zum Migrationshintergrund	18
2.3 Fragestellungen und Hypothesen zum sozioökonomischen Status	19
3 Methode.....	20
3.1 Erhebungsinstrumente	20
3.2 Studiendesign.....	23
3.3 Statistisches Vorgehen.....	24
3.4 Stichprobe	25
4 Ergebnisse	27
4.1 Subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit	27
4.2 Migrationshintergrund	33
4.3 Sozioökonomischer Status.....	35
5 Interpretation und Diskussion	38
5.1 Subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit	38
5.2 Migrationshintergrund	41
5.3 Sozioökonomischer Status.....	43
6 Schlussfolgerungen.....	47
Literaturverzeichnis	48
Abbildungsverzeichnis.....	53
Tabellenverzeichnis.....	54

Anhang	55
Elterninformation	55
SchülerInnenfragebogen	57
Elternfragebogen	63

1 Einführung und theoretischer Hintergrund

Zu Forschungszwecken verwendete Erhebungsmethoden bedürfen einer regelmäßigen Überprüfung, um eventuelle Veränderungen und daraus resultierende Ungenauigkeiten zu entdecken und im besten Falle zu korrigieren. In dieser Arbeit werden daher aktuell übliche Erhebungsmethoden für drei Konstrukte – subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status – auf ihre Gültigkeit hin untersucht.

Die Zielpopulation dieser Arbeit sind österreichische SchülerInnen der fünften bis achten Schulstufe, was auch zu dementsprechenden Einschränkungen bei den Erhebungsinstrumenten führt und beim Verweis auf bisherige Forschungsergebnisse aus der Literatur berücksichtigt werden muss. Wenn keine vergleichbaren Studien über Jugendliche vorliegen oder eine sinnvolle Anwendbarkeit von Studien mit Erwachsenen möglich ist, wird entsprechend darauf eingegangen.

Ausgehend von einer einführenden Definition des jeweiligen Konstrukts und Ansätzen entsprechender Operationalisierungen werden in den folgenden Kapiteln die in der vorliegenden Studie betrachteten Erhebungsmethoden vorgestellt. Der Fokus liegt auf vier groß angelegten, international vergleichenden Jugendstudien, die auch in Österreich durchgeführt werden. Im einzelnen handelt es sich hierbei um das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), ein internationaler Vergleich von Schülerleistungen etwa 15-16-Jähriger am Ende ihrer Schulpflicht (Schwantner & Schreiner, 2013a), um die in der letzten Erhebungswelle gemeinsam durchgeführten „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS) und „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS), zwei Studien der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IAE), welche die Lesekompetenz respektive die Mathematik- und Naturwissenschaftsfähigkeiten kurz vor Abschluss der vierten Schulstufe untersuchen (Suchań, Wallner-Paschon, Bergmüller & Schreiner, 2012). Sowie die Jugendgesundheitsstudie „Health Behaviour in School-Aged Children“ (HBSC) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (Currie et al., 2010). Da es sich bei allen um Langzeitstudien handelt, deren Methoden in regelmäßigen Abständen adaptiert werden,

bezieht sich diese Studie auf die jeweils zum Zeitpunkt der Konzeption aktuellste Version der Fragebögen der Referenzerhebungen, das heißt PISA 2012, PIRLS und TIMMS 2011 und HBSC 2009/2010.

1.1 Konzentrationsfähigkeit und subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit

Für Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit finden sich weder eine allgemein anerkannte Definition, noch eine klare Trennung zwischen den beiden Begriffen, sodass diese oftmals synonym verwendet werden (Kubinger, 2009; Wagner-Menghin, 2003). Klar ist jedoch, dass diese Eigenschaft im Sinne der psychologischen Diagnostik situationsübergreifend und nicht nur als den derzeitigen Zustand beschreibend verstanden wird. Wagner-Menghin (2003, S. 250) gibt als sehr allgemein gehaltene Definition für Aufmerksamkeit, welche sich ebenso auf Konzentrationsfähigkeit anwenden lässt, an: „Aufmerksamkeit bezeichnet die Fähigkeit, einer relevanten, ausgewählten Handlung (oder mehrerer vereinbarter Handlungen), mit ausreichender (situationsangepasster) Stetigkeit und Präzision nachzugehen und andere, dafür irrelevante Dinge außer Acht zu lassen.“ Ausgehend davon, dass in der Alltagssprache die Begriffe Aufmerksamkeit und Konzentration keineswegs synonyme Verwendung finden, plädieren Schmidt-Atzert, Büttner und Bühner (2004, S. 10f) für eine Differenzierung und kommen dabei zu dem Schluss, dass „sich die Aufmerksamkeit ausschließlich auf Wahrnehmungsprozesse bezieht und nur der Auswahl von Reizen oder Informationen dient, während die Konzentration jede Form der Bearbeitung von Informationen betrifft – unabhängig vom Verarbeitungsstadium.“ Betrachtet man speziell Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit im Unterricht, so dominiert in diesem Bereich sehr klar die Erkennung von Konzentrations- oder Aufmerksamkeitsdefiziten und deren Abgrenzung von klinisch-relevanten Störungen (Imhof, 2004). Daher liegt keine gesonderte, nicht auf Störungen fokussierte Definition von Aufmerksamkeit und/oder Konzentration im Schulkontext vor und es muss auf die erwähnten allgemeinen Definitionen zurückgegriffen werden.

Konzentrationsfähigkeit wird in der psychologischen Diagnostik üblicherweise mit objektiven Konzentrationstests erhoben. Hierbei wird die Konzentrationsfähigkeit anhand der Bearbeitung und Lösung speziell entwickelter, kognitiv wenig anspruchsvoller Aufgaben zumeist unter Zeitdruck bewertet (Kubinger, 2009). Diese Verfahren weisen bei der Verwendung in groß angelegten Studien jedoch einige Schwächen auf. Für

Konzentrationstests wird behauptet, dass sie Konzentrationsfähigkeit als relativ stabile Eigenschaft einer Person messen (Kubinger, 2009), sofern geeignete Testbedingungen vorliegen. Um solche, das Ergebnis verzerrende Einflüsse möglichst auszuschalten und sicher zuverlässige Angaben über längere Zeiträume zu machen, liegt die wiederholte Vorgabe des Tests und anschließende Mittelung der Ergebnisse nahe. Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass sich ab der zweiten Vorgabe desselben Tests ein Lerneffekt zeigt, sodass die Teilnehmenden ihre Leistungen mit jeder weiteren Vorgabe alleine dadurch bereits steigern, dass sie das Testprinzip kennen und in der Bearbeitung der Aufgaben Routine gewinnen (Schmidt-Atzert, Büttner & Bühner, 2004). Dieser Effekt kann auch durch die abwechselnde Verwendung verschiedener Testformen, wenn verfügbar, nicht gänzlich vermieden werden. Gegen die wiederholte Vorgabe spricht auch, dass der zeitliche und finanzielle Aufwand im Vergleich zur einmaligen Vorgabe deutlich höher ist. Dieser Mehraufwand kann bei immer knapper werdenden Forschungsbudgets meist nicht getragen werden. Die einmalige Vorgabe eines Fragebogens ist daher wesentlich ökonomischer. Nicht zuletzt muss die Vorgabe von Konzentrationstests durch eine Psychologin oder einen Psychologen erfolgen. Oftmals übernehmen diese Aufgabe bei nationalen Bildungsstudien wie etwa PISA, PIRLS und TIMSS jedoch speziell geschulte externe Lehrerinnen und Lehrer oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Hochschulen und Universitäten (Schwantner & Schreiner, 2013a; Suchań, Wallner-Paschon, Bergmüller & Schreiner, 2012), die im Allgemeinen nicht zwingend ein Psychologiestudium abgeschlossen haben. HBSC greift bei der Vorgabe der Fragebögen aus finanziellen Gründen überwiegend auf Lehrerinnen und Lehrer der Schulen vor Ort zurück, selten führen Forscherinnen und Forscher der national koordinierenden Institute die Testungen durch (Roberts et al., 2009). Aus diesen Gründen wird in nationalen und internationalen Studien, aber auch in der psychologischen Individualdiagnostik oftmals subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit, erfasst über Selbstbeurteilungen, als Operationalisierung der objektiven Konzentrationsfähigkeit erhoben (Büttner & Schmidt-Atzert, 2004).

Ein Beispiel für eine gebräuchliche Selbstbeurteilung ist ein Item aus dem KIDSCREEN-Fragebogen (The KIDSCREEN Group Europe, 2006). KIDSCREEN wurde für den Gebrauch in Public Health Befragungen, sowie anderen Forschungsprojekten entwickelt und die Items wurden über Literaturrecherche, ExpertInnenmeinungen und Fokusgruppen mit Kindern und Eltern gesammelt und mit Hilfe verschiedener klassischer

und moderner testtheoretischer Methoden reduziert (Ravens-Sieberer et al., 2014). KIDSCREEN ist in einer Langversion mit 52 Fragen in zehn Dimensionen, einer Kurzversion mit 27 Fragen in fünf Dimensionen und einem Index mit zehn Fragen verfügbar (The KIDSCREEN Group Europe, 2006). Die reduzierten Versionen ergeben sich jeweils aus der längeren Version heraus (Ravens-Sieberer et al., 2014). Das Item „Wenn du an die letzte Woche denkst, konntest du gut aufpassen?“ mit der Likertskala „nie – selten – manchmal – oft – immer“ kommt in der Dimension „Schule und Lernen“ im KIDSCREEN-52 und KIDSCREEN-27 vor und ist auch Teil des KIDSCREEN-10 Indexes. Die HBSC-Studie schlägt den KIDSCREEN-10 Index optional als zusätzliches Erhebungsinstrument für den Themenbereich Gesundheit und Lebensqualität vor (Currie et al., 2010). In Österreich ist dieses optionale Modul verwendet und somit wird mit der Frage „Wenn du an die letzte Woche denkst, konntest du gut aufpassen?“ im nationalen HBSC-Fragebogen subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit erfasst (Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research, 2010).

Einen differenzierten Ansatz verfolgt der Selbstbeobachtungsbogen von Keller und Thewalt (1980), indem fünf verschiedene Konzentrationsbereiche, nämlich Tagträumen, verbale Hyperaktivität, motorische Hyperaktivität, rasche Ermüdbarkeit und rasches Resignieren, eingeschätzt werden. Die Konzentrationsbereiche ergaben sich aus einer inhaltsanalytischen Auswertung von LehrerInnenbeobachtungen. Dieses Verfahren wurde zum Zweck der Evaluation eines Konzentrationstrainings für SchülerInnen mit Konzentrationsdefiziten im Unterricht erstellt, sodass keine Erfahrungen mit einer Normpopulation vorliegen. Lediglich die Übereinstimmung der Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung der LehrerInnen am Ende des Konzentrationstrainings wurde überprüft und als gut bewertet (Büttner & Schmidt-Atzert, 2004; Keller & Thewalt, 1980).

Die Gütekriterien von sowohl Selbst- als auch Fremdbeurteilungsverfahren, die subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit erheben, sind grundsätzlich nur kaum bis unzureichend untersucht, sodass nicht bekannt ist, ob diese Verfahren tatsächlich valide Konzentrationsfähigkeit messen (Büttner & Schmidt-Atzert, 2004). Daran lässt bereits einer der größten Kritikpunkte Kubingers (2009) zweifeln, nämlich die beinahe allgegenwertige Reaktions- und Schnelligkeitskomponente bei der Messung objektiver Konzentrationsfähigkeit, welche im Widerspruch dazu steht, dass bei weitem nicht alle Konzentrationssituationen unter Zeitdruck stattfinden. Aus der intendierten Verwendung

der vorgestellten Studien heraus, sollte subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit eine äquivalente Messung objektiver Konzentrationsfähigkeit über einen längeren Zeitraum (eine Woche) sein. In dieser Arbeit wird daher am Beispiel der beiden vorgestellten Selbstbeurteilungen, der Einzelfrage aus KIDSCREEN (The KIDSCREEN Group Europe, 2006) und den Konzentrationsbereichen von Keller und Thewalt (1980), der Frage nachgegangen, ob diese beiden Konstrukte überhaupt vergleichbar sind oder nicht doch zwei verschiedene Konstrukte darstellen, sodass deren Erhebungsmethoden nicht zu denselben Aussagen kommen und somit auch nicht stellvertretend eingesetzt werden können.

1.2 Migrationshintergrund

Migrationshintergrund wird typischerweise über die Indikatoren, die ihn erheben, definiert. Aus diesem Grund gibt es ebenso vielfältige Erhebungsmethoden für dieses Konstrukt, welche ebenso Vorteile wie auch Nachteile haben. Im Idealfall sollten alle Indikatoren nach ihrer Überführung in eine Definition von Migrationshintergrund zum selben Ergebnis kommen. Bisher liegt der Fokus überwiegend auf objektiven Indikatoren, wie Staatsbürgerschaft, Geburtsland oder Sprachbeherrschung, während der subjektiven Erfahrung von Migration als Indikator noch wenig Beachtung geschenkt wird. Stronks (2010) zählt vor allem die Objektivität und Stabilität von objektiven Indikatoren als Vorteil auf, da sich die subjektive Sichtweise über die Zeit hinweg zumeist verändert, empfiehlt jedoch die Ergänzung um weitere Indikatoren, wie etwa die am häufigsten gesprochene Sprache. Auch in der Kinder- und Jugendforschung dominieren diese beiden Indikatoren, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Um Migrationshintergrund zu erfassen, erheben PIRLS und TIMSS 2011 (Suchań & Schreiner, 2012) die Geburtsländer des/der Jugendlichen, sowie die Geburtsländer des Vaters und der Mutter. Auch die zuhause am häufigsten gesprochene Sprache des Kindes ist im Fragebogen enthalten, wird jedoch nicht als Indikator für Migrationshintergrund, sondern im Zuge sprachbezogener Kontextauswertungen verwendet.

PISA 2012 beinhaltet dieselben Fragen zu den Geburtsländern und der am häufigsten gesprochenen Sprache mit denselben Implikationen wie PIRLS und TIMSS 2011. Weiters wird die Staatsbürgerschaft des/der Jugendlichen und gegebenenfalls das

Jahr der Verleihung abgefragt. Jugendliche, die nicht ihr ganzes Leben im Land des Schulbesuchs verbracht haben, werden auch nach ihrem Alter bei der Immigration gefragt (Schwantner & Schreiner, 2013b).

Das internationale Studienprotokoll von HBSC 2009/2010 sieht keine verpflichtende Berücksichtigung von Migrationshintergrund vor. Im Themengebiet soziale Ungleichheit wird zwar ein optionales Item mit dem Leitwort Ethnizität vorgeschlagen, dessen genaue Formulierung dazu jedoch nicht veröffentlicht zur Verfügung steht (Currie et al., 2010). Der nationale Fragebogen dieser Erhebungswelle in Österreich fragt dagegen dezidiert nach den Geburtsländern der/des Jugendlichen, des Vaters und der Mutter (Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research, 2010). Die Herkunft der engen Familie bezüglich eines Migrationshintergrunds wird auch in der deutschen HBSC-Studie erhoben und eingeteilt in Personen ohne Migrationshintergrund, einseitiger Migrationshintergrund und zweiseitiger Migrationshintergrund analysiert. Die häufigste gesprochene Sprache in der Familie wird zusätzlich verwendet, falls die Angaben zu den Geburtsländern für eine Klassifikation unzureichend sind. Hier wird jedoch auf eine zweistufige Einteilung in Personen mit Migrationshintergrund und Personen ohne Migrationshintergrund zurückgegriffen (HBSC-Team Deutschland, 2011).

Auch wenn in vielen Studien dieselben Indikatoren Verwendung finden, so unterscheiden sie sich doch häufig im Übertrag in eine Definition von Migrationshintergrund. Aus diesem Grund ist die Vergleichbarkeit zwischen den Studien sehr schwierig, vor allem da die Angaben hierzu oftmals sehr unklar sind. Auch der direkte Vergleich von Jugendlichen- und Elternangaben ist derzeit nur unzureichend untersucht. Aktuell zieht nur die Studie von Nordahl, Krølner, Páll, Currie und Andersen (2011) diesen Vergleich bei Familien aus sechs europäischen Ländern. Es zeigt sich eine sehr gute Übereinstimmung zwischen den Jugendlichen- und Elternangaben zu den Geburtsländern der Jugendlichen (99.4%), der Mutter (98.6%) und des Vaters (98.1%) und auch der zuhause am häufigsten gesprochenen Sprache (98.1%). Dabei wurden direkt die dichotomen Antworten „im Inland geboren“ oder „im Ausland geboren“ beziehungsweise „Landessprache“ oder „eine andere Sprache“ herangezogen, jedoch nicht die Auswirkungen eines Übertrags in alternative Definitionen von Migrationshintergrund untersucht und gegenübergestellt.

Aufgrund der mangelnden bisherigen Forschung werden in der vorliegenden Studie die beiden Indikatoren mit den Elternangaben als Validitätsstandard verglichen und die Auswirkungen der Überführung in verschiedene Definitionen von Migrationshintergrund auf die Ergebnisse untersucht. Speziell interessiert hierbei die Gegenüberstellung der beiden resultierenden Klassifikationen von Migrationshintergrund.

1.3 Sozioökonomischer Status

Kinder und Jugendliche selbst haben keinen dezidierten sozioökonomischen Status, sondern dieser wird über den sozioökonomischen Status der Eltern beziehungsweise der Familie ermittelt (Currie, Elton, Todd & Platt, 1997; Wardle, Robb & Johnson, 2002). Aktuell stehen zahlreiche unterschiedliche Definitionen von sozioökonomischen Status nebeneinander, welche je nach interessierendem Teilaspekt von sozialer Ungleichheit passend gewählt werden müssen (Currie et al., 2010). Dementsprechend werden unterschiedliche Indikatoren zur Erhebung eingesetzt. Die häufigsten Operationalisierungen erfolgen über die höchste abgeschlossene Bildung, die berufliche Stellung, soziale Deprivation in der Wohngegend, sowie familiärem Wohlstand anhand des Haushaltsnettoeinkommens oder materieller Marker (Currie et al., 2010; Marks, 2011), beziehungsweise über die integrative Verwendung mehrerer dieser Indikatoren. Diese unterschiedlichen Indikatoren sind nur bedingt miteinander vergleichbar und kaum austauschbar, da sie zu teilweise deutlich unterschiedlichen Ergebnissen in der Einschätzung des sozioökonomischen Status führen (Currie et al., 2010; Marks, 2011).

PISA 2012 etwa verwendet die Berufsbezeichnung und eine Beschreibung der Tätigkeit der Eltern als Indikatoren für sozioökonomischen Status und überführt diese mithilfe der österreichischen Adaptierung der internationalen Standardklassifikation der Berufe in der Version von 2008 (ÖISCO-08) in den „Highest Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (HISEI) (Schwantner & Schreiner, 2013b). Die ISCO-08 ist ein Klassifikationssystem, welches 436 Berufsgattungen umfasst, in die sämtliche Berufe eingeordnet werden können und so international vergleichbar sind (Statistik Austria, 2011). Die von der Statistik Austria im Jahre 2011 herausgegebene deutschsprachige Systematik wird auch ÖISCO-08 genannt. Zur Ermittlung des ISEI-08 wird vom derzeitigen Beruf laut ÖISCO-08 auf die dafür nötige Bildung sowie das erwartete Einkommen geschlossen, aus denen sich im weiteren die Rangreihung

hinsichtlich des sozioökonomischen Status vom Wert 16 für den niedrigsten Status bis zum Wert 90 für den höchsten Status ergibt, sodass das Ergebnis quasi als metrische Skala betrachtet und verwendet werden kann (Ganzeboom, De Graaf & Treimann, 1992; Ganzeboom & Treimann, 1996). Um den familiären sozioökonomischen Status festzulegen, werden sowohl der ISEI-08 der Mutter als auch der ISEI-08 des Vaters betrachtet und der jeweils höhere Wert als HISEI übernommen (Schwantner & Schreiner, 2013b). Darüber hinaus werden bei PISA 2012 noch die Art der derzeitigen Beschäftigung der Eltern, sowie deren höchster Bildungsabschluss erhoben (Schwantner & Schreiner, 2013b). Zu beachten ist dabei, dass die Zielpopulation der vorliegenden Studie jünger ist als die Zielpopulation von PISA (siehe Kapitel 1), sodass hier auf die Überprüfung des Bildungsabschlusses verzichtet wird, da bereits ausreichend untersucht ist, dass jüngere Jugendliche für diesen Indikator keine validen Aussagen treffen können (Lien, Friestad & Klepp, 2001; Marks, 2011).

PIRLS und TIMSS 2011 fragen bei den SchülerInnen keine Indikatoren für sozioökonomischen Status ab, sondern erheben diese Angaben direkt mithilfe des Elternfragebogens (Suchań & Schreiner, 2012; Suchań, Wallner-Paschon, Bergmüller & Schreiner, 2012).

Gleich zwei unterschiedliche Indikatoren für sozioökonomischen Status nutzt HBSC 2009/2010. Zum einen wird auch hier eine Beschreibung der beruflichen Tätigkeit und zusätzlich der Arbeitsort der Eltern erhoben, ähnlich wie bei PISA 2012, aber leicht abweichend formuliert (Currie et al., 2010). Für die Kodierung wird das Kodierschema der „Registrar General Social Class“ empfohlen (Currie et al., 2010). Dies ist eine von Stevenson (1928) vorgeschlagene Klassifikation nach Berufsangaben in fünf Stufen, welche lange Zeit als Standard in der amtlichen Statistik in Großbritannien galt und zuletzt unter der Bezeichnung „Social Class of Occupation“ Verwendung fand (Office of Population Censuses and Surveys, 1995). Alternativ kann in HBSC 2009/2010 auch auf geeignete nationale Schemata zurückgegriffen werden (Currie et al., 2010). Andererseits wird die Family Affluence Scale (FAS) als zusätzlicher Indikator verwendet, welche in ihrer aktuellen, zweiten Version (FAS II) auf vier zusammengefassten materiellen Markern basiert, nämlich der Anzahl der Autos, Computer und Auslandsreisen der Familie in den letzten zwölf Monaten, sowie ob das Kind ein eigenes Zimmer zur Verfügung hat (Currie et al., 2010).

Die Validität der vorgestellten Indikatoren wird in der Literatur heftig diskutiert. Die Studie von Marks (2011) fand etwa heraus, dass die Angaben von Jugendlichen zur elterlichen Berufstätigkeit etwa ab einem Altern von dreizehn Jahren ausreichend mit den Elternangaben übereinstimmen und als valide Indikatoren betrachtet werden können. Weiters konnte er zeigen, dass es für die Validität kaum eine Rolle spielt, welches Schema für die Klassifizierung herangezogen wird und ob die berufliche Tätigkeit der Mutter oder des Vaters zugrunde gelegt wird. Als Schlussfolgerung merkt er aber auch an, dass die Antwort- und Klassifizierungsrate durchaus durch spezifische Nachfragen verbessert werden kann. Eine Untersuchung von West, Sweeting und Speed (2001) ergab sogar, dass bei persönlichen Kurzinterviews bereits 11-Jährige valide Informationen zum familiären sozioökonomischen Status angeben können. Vereecken und Vandegehuchte (2003) zeigen, dass dies ebenso für schriftliche Befragungen bei 11- bis 12-Jährigen gilt und sich Abweichungen zwischen Jugendlichen und Eltern nur aus dem Abstand von einer benachbarten Klasse ableiten lassen. Diese Ergebnisse konnten andere Studien jedoch nicht replizieren und berichten über zum Teil sehr hohe Raten an nicht verwendbaren Antworten, sodass sich auch die Meinung findet, dass für Erhebungen bei Kindern und Jugendlichen auf alternative Indikatoren, welche für diese Zielpopulation einfacher und eindeutiger zu beantworten sind, zurückgegriffen werden muss (Currie, Elton, Todd & Platt, 1997; Wardle, Robb & Johnson, 2002). Als alternativer Indikator wird genau aus diesem Grund häufig die Family Affluence Scale (FAS II) verwendet, zu deren Verwendung beinahe ebenso viele divergierende Meinungen vorherrschen. Bei der Entwicklung von Currie, Elton, Todd und Platt (1997) noch als ergänzender Indikator präsentiert, welcher bei Nicht-Verfügbarkeit oder Nicht-Klassifizierbarkeit von Angaben zur beruflichen Tätigkeit verwendet werden kann, wird in nachfolgenden Studien besonders oft die Eignung der FAS II als Maß für sozioökonomischen Status im Gesundheitskontext hervorgehoben, da diese hierbei stärkere Zusammenhänge aufzeigen als andere Indikatoren (Currie et al., 2008; Boyce, Torsheim, Currie & Zambon, 2006). Bei der Untersuchung der Validität der FAS II wurde der Fokus fast ausschließlich auf die nationenübergreifende Vergleichbarkeit gelegt, wobei sich zeigt, dass es einen starken Zusammenhang zum nationalen Bruttoinlandsprodukt gibt (Boyce, Torsheim, Currie & Zambon, 2006). Ein Vergleich mit Elternangaben zum sozioökonomischen Status liegt nicht vor.

In der vorliegenden Arbeit wird dieser direkte Vergleich daher nachgeholt und der Validität von Jugendlichenangaben zu den beruflichen Tätigkeiten der Eltern an derselben Stichprobe gegenübergestellt, um so eine allgemeine Verwendungsempfehlung abzuleiten. Für die Kodierung der beruflichen Tätigkeit in dieser Studie wird auf die aktuelle nationale Kodierungsempfehlung ÖISCO-08 der Statistik Austria (2011) zurückgegriffen und in HISEI umkodiert, da dies auch bei PISA 2012 (Schwantner & Schreiner, 2013b) verwendet wird und zu HBSC 2009/2010 keine nationalen Angaben für Österreich vorliegen.

1.4 Validierung

In der testtheoretischen Literatur werden verschiedene Kriterien zur Beurteilung der Güte eines psychologischen Verfahrens beschrieben. Ein entscheidendes Gütekriterium ist dabei die Validität oder Gültigkeit. Darunter versteht man, dass ein Test genau jene Fähigkeit oder Eigenschaft misst, die er zu messen angibt (Bühner, 2010; Hartig, Frey & Jude 2012). Das Vorgehen zur Überprüfung der Validität wird auch als Validierung bezeichnet und hängt davon ab, welche Art oder Arten der Validität genau überprüft werden sollen. Bereits Cronbach und Meehl (1955) beschreiben drei verschiedene Arten von Validität, das sind die Inhaltsvalidität, die Kriteriumsvalidität und die Konstruktvalidität.

Streng genommen entspricht nur die Inhaltsvalidität der gegebenen Definition von Validität, da diese über den Inhalt der Items des Verfahrens angegeben wird, welche als Teilmenge aller möglichen, inhaltlich infrage kommenden Items angesehen wird (Bühner, 2010; Cronbach & Meehl, 1955). Das heißt, das Kriterium der Inhaltsvalidität ist erfüllt, wenn die Items in einer inhaltlichen Beziehung zum zu messenden Merkmal stehen (Hartig, Frey & Jude, 2012). Ein Nachteil hierbei ist, dass diese Überprüfung nur qualitativ inhaltlich möglich ist und keine geeigneten statistischen Kennwerte dafür angegeben werden können (Bühner, 2010).

Im Gegensatz zur Gültigkeit des Inhalts fokussieren die Kriteriums- und die Konstruktvalidität auf die Gültigkeit der resultierenden Messwerte, sodass hier statistische Kennwerte zur Bewertung herangezogen werden können. Bühner (2010) spricht die Kriteriumsvalidität betreffend von einem Korrelationsschluss, was bedeutet, dass

Messwerte eines Verfahrens mit festgelegten objektiven Außenkriterien zusammen hängen. Als Kriterium können sowohl zeitlich zurückliegende, zeitgleich erfasste oder zu prognostizierende Ereignisse in der Zukunft dienen. Sehr ähnlich dazu ist auch die Konstruktvalidität, wobei hier als vergleichendes Kriterium ein alternatives etabliertes Verfahren, dessen Gütekriterien ausreichend belegt sind, als Kriterium herangezogen wird. Das Vergleichsverfahren kann sowohl konvergent respektive konstruktnahe sein, sodass eine positive Korrelation zu erwarten ist, als auch diskriminant respektive konstruktfern sein, sodass ein negativer Zusammenhang zu erwarten ist (Bühner, 2010). Alternative statistische Ansätze zur Überprüfung der Konstruktvalidität sind die Berechnung der faktoriellen Validität mittels Faktorenanalyse und der Multitrait-Multimethod-Ansatz, welche beide simultan die konvergente und diskriminante Validität betrachten (Bühner, 2010). Hartig, Frey und Jude (2012) geben eine ausführliche Übersicht über darüber hinausgehende statistische Methoden der Kriteriums- und Konstruktvalidierung, Cronbach und Meehl (1955) gehen detailliert auf Strategien zur Überprüfung der Konstruktvalidität ein.

Aufgrund der unterschiedlichen Ansätze ist es unerlässlich, für jede Validierung, die passende Validierungsart mit den entsprechenden Methoden vorab festzulegen und zu begründen.

2 Ziele und Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit exploriert und validiert ausgewählte der in Kapitel 1 vorgestellten Erhebungsinstrumente zur subjektiv erlebten Konzentrationsfähigkeit, zum Migrationshintergrund und zum sozioökonomischen Status bei SchülerInnen der fünften bis achten Schulstufe. Darüber hinaus ist das Ziel Empfehlungen für die Verwendung in zukünftigen Studien abzuleiten beziehungsweise, sofern erforderlich, Grenzen und Verbesserungsmöglichkeiten der Instrumente aufzuzeigen. Daraus lassen sich folgende Fragestellungen und Hypothesen für die drei betrachteten Konstrukte ableiten.

2.1 Fragestellungen und Hypothesen zur subjektiv erlebten Konzentrationsfähigkeit

Wie in Kapitel 1.1 erläutert, wird in großangelegten Kinder- und Jugendstudien häufig subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit als Operationalisierung von objektiver Konzentrationsfähigkeit aufgefasst. In der vorliegenden Studie wurde daher der Frage nachgegangen, ob das gleiche Konstrukt erfasst wird. Daher sollten im Sinne der konvergenten Validität die Ergebnisse der beiden ausgewählten Erhebungsmethoden für subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit – die Einzelfrage des KIDSCREEN (The KIDSCREEN Group Europe, 2006) und die Konzentrationsbereiche nach Keller und Thewalt (1980) – positive Korrelationen mit den Ergebnissen eines objektiven Konzentrationstests aufweisen. Für die Verwendung in zukünftigen Studien interessiert, ob eine der beiden Erhebungsvarianten besser geeignet ist als die andere, das heißt, ob es einen Unterschied in der Höhe der Korrelationen gibt.

2.2 Fragestellungen und Hypothesen zum Migrationshintergrund

Für die in Kapitel 1.2 vorgestellten Fragen zu den Geburtsländern des Jugendlichen und der Eltern (Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research, 2010), sowie die Fragen zur am häufigsten gesprochenen Sprache von SchülerInnen und Eltern (HBSC-Team Deutschland, 2011) wird hier ebenfalls überprüft, ob sie das gleiche Konstrukt erfassen. Es liegt eine konvergente Validität vor, wenn die Ergebnisse der beiden Erhebungsmethoden, nach Überführung in jede der vorgestellten Definitionen von

Migrationshintergrund, positiv mit den entsprechenden Angaben der Eltern korrelieren. Darüber hinaus soll untersucht werden, ob eines der beiden Instrumente besser geeignet ist, um in weiteren Jugendstudien verwendet zu werden, das heißt, ob die Korrelationen in ihrer Höhe verschieden sind.

2.3 Fragestellungen und Hypothesen zum sozioökonomischen Status

Die in Kapitel 1.3 beschriebenen Instrumente – FAS II (Currie et al. 2010) und HISEI (Schwantner & Schreiner, 2013b) – erheben den Anspruch für Jugendliche geeignet zu sein, um familiären sozioökonomischen Status, also dasselbe Konstrukt, zu erheben. Aus der Definition der konvergenten Validität heraus, sollten die Ergebnisse aus der Befragung von Jugendlichen mit der elterlichen Einschätzung des familiären sozioökonomischen Status positiv korrelieren. Da die Ermittlung des ÖISCO-08 auch bei Erhebungen bei Erwachsenen, wie etwa dem österreichischen Mikrozensus oder den europäischen Gemeinschaftsstatistiken über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) eingesetzt wird (Statistik Austria, 2012, 2014), kann hier der Vergleich mit der analogen Methode für Eltern erfolgen. Für die zukünftige Verwendung in Studien interessiert zusätzlich, ob eine der beiden Erhebungsvarianten besser geeignet ist, was über einen möglichen Unterschied in der Stärke der Korrelationen festgestellt wird.

3 Methode

Wie in Kapitel 1.4 erläutert, eignet sich nicht jede Validierungsart zur Validierung jedes Konstrukts oder psychologischen Tests und so muss für die Durchführung einer Validierung die geeignete Validierungsart ausgewählt und das Vorgehen individuell festgelegt werden.

Passend zu den Hypothesen aus dem vorangegangenen Kapitel wurde für die Validierung der subjektiv erlebten Konzentrationsfähigkeit ein korrelativer Ansatz zur konvergenten Konstruktvalidierung gewählt. Dabei werden die beiden Methoden zur Erhebung von subjektiver Konzentrationsfähigkeit mit einem passenden, gut untersuchten Instrument verglichen, das dasselbe psychologische Konstrukt misst.

Für Migrationshintergrund und sozioökonomischen Status wurde auf die Aussagen der Eltern als konvergentes Kriterium außerhalb der Testsituation zurückgegriffen, das heißt also eine Kriteriumsvalidierung durchgeführt. Aufgrund der Hypothesen ergibt sich auch hier ein korrelativer Ansatz.

3.1 Erhebungsinstrumente

Die *subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit* wurde einerseits mit der Einzelfrage des KIDSCREEN (The KIDSCREEN Group Europe, 2006), sowie andererseits mit dem Selbstbeurteilungsbogen von Keller und Thewalt (1980) erhoben. Um die Vergleichbarkeit der beiden Methoden zu gewährleisten, musste ein gemeinsames Antwortformat festgelegt werden. Daraus ergab sich die Möglichkeit die so genannte Cantril-Leiter auf ihre Eignung explorativ zu erproben, welche bisher speziell zur Erfassung von Lebensqualität eingesetzt wird (Cantril, 1965). Die Cantril-Leiter beschreibt dazu ein in zehn gleiche Teile geteiltes Kontinuum von der persönlich schlechtesten Situation bis zur persönlich bestmöglichen Situation (Cantril, 1965), in dieser Studie also von der eigenen schlechtesten Konzentration zur eigenen bestmöglichen Konzentration, sodass sie quasi eine Intervallskala repräsentiert (Palmore & Luikart, 1972). Dies ermöglicht es die persönlichen Leistungen als Maßstab anzulegen, das heißt der Vergleich findet nur mit sich selbst statt, und soziale oder idealisierte Vergleiche zu verhindern, denn im Vergleich

mit hypothetischen durchschnittlichen anderen („above-average-effect“) oder den meisten anderen (Colvin, Block & Funder, 1995; Cervone, Kopp, Schaumann & Scott, 1994) neigen die Personen dazu, sich selbst und die eigenen Leistungen grundsätzlich höher einzuschätzen. Dabei gilt es die Cantil-Leiter nicht mit der MacArthur-Skala zu verwechseln, welche auch die persönliche Platzierung auf einer Leiter verlangt, dabei soll sich die Person allerdings mit einem externen Maßstab vergleichen, wie etwa der Gesellschaft in der sie lebt, und nicht mit ihr selbst (Goodman, 2001). Als Validierungsstandard wurde das Frankfurter-Aufmerksamkeits-Inventar 2 (FAIR-2) von Moosbrugger und Oehlschlägel (2011) ausgewählt, da dieser mit sechs Minuten Testzeit ökonomisch durchführbar ist, ohne den Unterricht zu lange zu unterbrechen. Außerdem ist die Bearbeitung auch für LegasthenikerInnen unproblematisch und er nutzt ein vollständiges Markierungsprinzip, bei dem sowohl Ziel- als auch Distraktorzeichen bearbeitet werden müssen, um nicht zu Auslassungen auf dem Testbogen zu verleiten und so die Konzentrationsleistungen nicht fälschlicherweise zu überschätzen (Moosbrugger & Oehlschlägel, 2011). Der FAIR-2 bietet verschiedene Kennwerte für die Konzentrationsleistung an. Zur Validierung eignet sich der so genannte Qualitätswert, in weiterer Folge mit Q-Wert abgekürzt, welcher den Anteil an richtig bearbeiteten Zeichen angibt, daher Werte von Null bis Eins annimmt und direkt in Prozent umgerechnet werden kann. Dieses Maß hat den Vorteil, dass es um die Anzahl der überhaupt bearbeiteten Zeichen bereinigt ist, was beispielsweise bei der Anzahl richtig bearbeiteter Zeichen nicht der Fall ist. Es ist also unabhängig von der Bearbeitungsgeschwindigkeit und fokussiert auf die Genauigkeit (Moosbrugger & Oehlschlägel, 2011). Um die Auswertungsobjektivität zu erhöhen, wurden die Bögen des FAIR-2 ausschließlich von der Studienleiterin ausgewertet, da trotz definierter Auswertungsrichtlinien bei der Bewertung der händisch gezeichneten Markierungslinie Differenzen zwischen mehreren auswertenden Personen auftreten können.

In Bezug auf *Migrationshintergrund* werden die beiden vorgestellten Indikatoren Geburtsländer der engeren Familie, sowie die am häufigsten gesprochene Sprache in der Formulierung der österreichischen HBSC-Studie 2009/2010 verwendet (Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research, 2010). Dies entspricht weitestgehend auch den Formulierungen bei PISA 2012 und TIMSS und PIRLS 2011 (Schwantner & Schreiner, 2013b; Suchań & Schreiner, 2012). Die Fragen wurden in analoger Weise in

den Elternfragebogen übertragen. Die Kodierung erfolgt sowohl für eine dichotome, als auch für eine polytome Definition von Migrationshintergrund. Die dichotome Definition über Geburtsland in der vorliegenden Studie legt fest, dass sobald ein Mitglied der engeren Familie (Jugendliche, Vater und Mutter) im Ausland geboren ist, dann wird für den Jugendlichen oder die Jugendliche Migrationshintergrund kodiert. Analog gilt für die Erfassung über die am häufigsten gesprochene Sprache, dass ein Migrationshintergrund vorliegt, sobald der/die Jugendliche oder die Familie überwiegend eine andere Sprache als Deutsch spricht. Die verwendete polytome Definition über Geburtsland wird von der deutschen HBSC-Studie übernommen, sodass ein zweiseitiger Migrationshintergrund vorliegt, wenn der/die Jugendliche selbst oder beide Elternteile im Ausland geboren wurde, während ein einseitiger Migrationshintergrund bedeutet, dass in der Familie nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde (HBSC-Team Deutschland, 2011). In Anlehnung daran wurde eine polytome Definition über Sprache festgelegt, sodass sobald der/die Jugendliche oder die Familie ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch am häufigsten zu sprechen, liegt ein zweiseitiger Migrationshintergrund vor und wenn gleichzeitig Deutsch und eine weitere Sprache gesprochen werden, hat der/die Jugendliche einseitigen Migrationshintergrund.

Als Indikatoren für *sozioökonomischen Status* werden die FAS II mit der üblichen Summenscorebildung (Currie et al., 2008), sowie die Angabe des Arbeitsorts und der Tätigkeit in ihrer Formulierung nach HBSC 2009/2010 in Österreich übernommen (Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research, 2010). Letzteres ist ohne weiteres mit den Angaben, wie man sie auch mit der Formulierung aus PISA 2012 (Schwantner & Schreiner, 2013b) erfragen kann vergleichbar und wird für die weitere Analyse in die Klassifizierung ÖISCO-08 der Statistik Austria (2011) übertragen. Die Überführung in den ISEI folgte dem Schema von Ganzeboom (2010) in der aktuellen Revision 08, woraus weiter der HISEI ermittelt wurde. Als Vergleichsstandard dient die Elternangabe zum HISEI, welcher sich in analoger Weise zum SchülerInnenfragebogen aus den Angaben zum Arbeitsort und der beruflichen Tätigkeit ergibt. Die genaue Fragenformulierung erfolgte ebenfalls in Anlehnung an den SchülerInnenfragebogen. Die Verwendung der ÖISCO-08 im Elternfragebogen entspricht den Empfehlungen der amtlichen Statistik, wo dieser beispielsweise beim nationalen Mikrozensus und den europäischen Gemeinschaftsstatistiken über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-

SILC) eingesetzt wird (Statistik Austria, 2012, 2014). Die Kodierung in die ÖISCO-08 erfolgte nach dem Vier-Augen-Prinzip, sodass die Studienautorin und eine weitere Diplomandin getrennt alle Angaben kodierten und danach gemeinsam besprachen. Bei Abweichungen in der Sichtweise wurde durch Diskussion versucht einen gemeinsamen, allgemein gültigen Konsens zu finden und so die Kodierung abgestimmt. Konnte kein Konsens gefunden werden, wurden die Angaben als nicht klassifizierbar gewertet.

Die Vorgabe des Konzentrationstests erfolgte separat (siehe Kapitel 3.2), die übrigen Erhebungsinstrumente wurden jeweils zu einem durchgehenden SchülerInnen- respektive Elternfragebogen zusammengefasst, welche beide im Anhang verfügbar sind.

3.2 Studiendesign

Nach Genehmigung durch den Landesschulrat wurde die Erhebung im März 2013 in den 13 Klassen einer Neuen Mittelschule in Oberösterreich durchgeführt. Sämtliche Testungen und die Befragung fanden im Klassenverband statt, wobei ausschließlich SchülerInnen mit schriftlicher Einverständniserklärung der Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten teilnahmen (siehe Anhang). Nicht teilnehmende SchülerInnen bearbeiteten vom Lehrer oder der Lehrerin vorgegebene Aufgaben, sodass ruhige Arbeitsbedingungen gewährleistet waren. Tabelle 3-1 fasst den genauen Ablauf der Studie über insgesamt sieben Tage hinweg zusammen. Trotz der abwechselnden Vorgabe der beiden Testformen des FAIR 2 musste die geplante fünfte Vorgabe am Freitag aufgrund von Deckeneffekten (siehe Kapitel 4.1) entfallen.

Tabelle 3-1. Zusammenfassung Studiendesign.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Montag
FAIR-2	FAIR-2	FAIR-2	FAIR-2	Fragebögen
Form A	Form B	Form A	Form B	

Die exakten Zeitpunkte der Konzentrationstestungen am Vormittag variierten je Klassen über die vier Tage hinweg und dürfen nach Überprüfung mittels einer Rangvarianzanalyse nach Friedman als gleichverteilt angenommen werden ($\chi^2(3) = 0.558$,

$p = .906$). Somit konnte eine Konfundierung der Ergebnisse durch die Tageszeit vermieden werden.

Der Elternfragebogen wurde den SchülerInnen erst nach der Vorgabe des SchülerInnenfragebogens mit nach Hause gegeben. So sollte eine mögliche Beeinflussung der Antworten der SchülerInnen vorab durch die Eltern ausgeschlossen werden.

3.3 Statistisches Vorgehen

Dem korrelativen Ansatz folgend, werden zur Bewertung der Validität dem Skalenniveau der erhobenen Variablen entsprechende Korrelationsverfahren verwendet und deren Korrelationskoeffizienten als Validitätsmaß herangezogen. Da hier ausschließlich konvergente Validitätsstandards verwendet werden, spricht nur ein signifikant positiver Korrelationskoeffizient für die Validität des Verfahrens. Das Signifikanzniveau wird mit $\alpha = .05$ festgelegt.

Für subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit sind das im Speziellen Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson. Zur Bewertung einzelner Items des Selbstbeurteilungsfragebogens werden Rangkorrelationen nach Spearman und ebenfalls Produkt-Moment-Korrelationen berechnet. Ergänzend eignet sich die grafische Darstellung der Zusammenhänge mittels Streudiagrammen zur deskriptiven Darstellung. Dabei wird besonders auf Unterschiede über die Schulstufen hinweg geachtet, um eine mögliche Veränderung über das Alter der SchülerInnen hinweg zu erkennen.

Kreuztabellen geben eine Übersicht über die absolute Übereinstimmung zwischen Jugendlichen- und Elternangaben bei der Erhebung von Migrationshintergrund. Das Validitätsmaß sind hierbei Phi-Koeffizienten für den Spezialfall einer Vierfeldertafel bei der dichotomen Definition von Migrationshintergrund, sowie χ^2 -Tests auf Gleichverteilung für die polytome Definition von Migrationshintergrund.

Die Validität der Erhebungsinstrumente des sozioökonomischen Status wird analog zur subjektiven Konzentrationsfähigkeit mit Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson und Streudiagrammen, wieder getrennt nach Schulstufen, untersucht. Im Fall, dass ein Verfahren keine oder nur geringe Validität aufweist, werden geeignete anknüpfende Berechnungen durchgeführt, um die Gründe für die fehlende Validität zu untersuchen.

Eine Maßnahme sind Extremgruppenvergleiche mit Wilcoxon-Rangsummentests mit entsprechender grafischer Darstellung.

3.4 Stichprobe

An der Studie nahmen insgesamt 175 SchülerInnen einer Neuen Mittelschule teil. Die Einschlusskriterien waren ausreichende Deutschkenntnisse in Wort und Schrift, um die verbalen und schriftlichen Instruktionen zu verstehen und die teils offenen Fragen des Selbstbeurteilungsfragebogens beantworten zu können¹, sowie die schriftliche Einverständniserklärung eines Erziehungsberechtigten. Aus diesen Gründen handelt es sich um eine anfallende Stichprobe. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass dies die Ergebnisse der Studie merklich verfälscht oder die Generalisierbarkeit einschränkt. Einerseits gibt es keine Begründung dafür, warum sich die Konzentrationsfähigkeit und die Fähigkeit Auskunft über Migrationshintergrund und sozioökonomischen Status zu geben von SchülerInnen unterschiedlicher Schulen oder Schultypen grundsätzlich unterscheiden sollte. Andererseits wurde darauf geachtet, die Elterninformation (im Anhang) so zu formulieren, dass Eltern ihr Einverständnis nicht vom persönlich erwarteten Abschneiden ihres Kindes abhängig machen.

In der Gesamtstichprobe befinden sich 83 Jungen und 92 Mädchen, die zwischen 1998 und 2002 geboren wurden. Aus den Klassen der 5. Schulstufe nahmen 39 SchülerInnen, aus der 6. Schulstufe 36 SchülerInnen, aus der 7. Schulstufe 51 SchülerInnen und aus der 8. Schulstufe 49 SchülerInnen teil. Darüber hinaus geben 28.9% der Jugendlichen einen Migrationshintergrund an².

44.6% der Familien retournierten den Elternfragebogen, sodass die Teilstichprobe zur Validierung von Migrationshintergrund und sozioökonomischen Status aus 78 Eltern-Kind-Paaren besteht. Die Geschlechterverteilung der SchülerInnen ist hierbei 27 Jungen zu 51 Mädchen, derselben Altersgruppe wie die Gesamtstichprobe. 17 SchülerInnen besuchten eine Klasse der 5. Schulstufe, 15 die 6. Schulstufe, 26 die 7. Schulstufe und 20

¹ Eine Person konnte trotz elterlichem Einverständnis aufgrund von mangelndem Instruktionsverständnis nicht an der Untersuchung teilnehmen.

² Um einfache Vergleichbarkeit zu ermöglichen wurde für diese Angabe eine dichotome Definition von Migrationshintergrund gewählt. Als Migrationshintergrund zählt hierbei, sobald mindestens eine Person aus dem engen Familienkreis (Kind, Vater und Mutter) im Ausland geboren wurde.

die 8. Schulstufe. 21.8% der SchülerInnen gaben einen Migrationshintergrund an, sodass sich der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Teilstichprobe somit nicht signifikant vom Anteil in der Gesamtstichprobe unterscheidet ($\chi^2(1) = 1.917$, $p = .166$).

4 Ergebnisse

Der folgende Abschnitt stellt die Ergebnisse der statistischen Analyse und Hypothesenprüfung, analog zur bisher verfolgten Strategie, getrennt für die Konstrukte subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit, Migrationshintergrund und sozioökonomischen Status dar. Sämtliche statistische Auswertungen wurden mit dem Programmpaket R (R Core Team, 2013) durchgeführt.

4.1 Subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit

Als Außenkriterium für Konzentrationsfähigkeit dient der Qualitätswert (Q-Wert) des objektiven Konzentrationstests FAIR-2. Um aus den an vier aufeinander folgenden Schultagen erhobenen Q-Werten einen aggregierten Vergleichswert zu erhalten, wurden die vier Testleistungen jeder Schülerin und jedes Schülers gemittelt. Dies entspricht der in Kapitel 1.1 beschriebenen Idee der „Wochendurchschnittskonzentration“ umgelegt auf die wiederholte Durchführung eines Konzentrationstests am besten und wird im Folgenden „FAIR-2 Q-Mittelwert“ genannt. Als alternativer Ansatz wurde zusätzlich die Betrachtung des maximalen Q-Werts der vier Testtage gewählt, welcher weiters als „FAIR-2 Q-Maximum“ bezeichnet wird. Grund dafür ist die Berücksichtigung eines eventuell vorliegenden „self-enhancement bias“. Dies bedeutet, dass Personen in Selbstbeurteilungen unbewusst dazu neigen, die eigenen Persönlichkeitsmerkmale tendenziell zu überschätzen, um so ihren eigenen Selbstwert vor negativen Einflüssen zu schützen und so zu erhalten (Sedikes & Strube, 1997). Eine alternative oder ergänzende Erklärung dafür ist, dass Personen positive Merkmale über sich selbst deutlich häufiger abrufen als entsprechende negative Merkmale (Colvin, Block & Funder, 1995). Sollte dieser Effekt auch im Selbstbeurteilungsfragebogen dieser Studie vorliegen, so würde die mittlere Testleistung dem nicht entsprechen. Hierbei ist ein Vergleich mit der maximalen, das heißt „besten“, Testleistung der vier Einzeltestungen adäquat und zulässig.

Tabelle 4-1 fasst die deskriptiven Kennwerte des FAIR-2 Q-Mittelwerts und des FAIR-2 Q-Maximums für die Gesamtstichprobe, sowie getrennt für die einzelnen Schulstufen zusammen.

Tabelle 4-1. Deskriptive Statistik der FAIR-2 Q-Werte je Schulstufe und gesamt.

Schul- stufe	FAIR-2 Q-Mittelwert			FAIR-2 Q-Maximum		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>
5.	0.869	0.119	0.896	0.919	0.100	0.939
6.	0.902	0.064	0.927	0.943	0.043	0.962
7.	0.891	0.092	0.913	0.935	0.065	0.948
8.	0.928	0.038	0.938	0.960	0.026	0.965
Gesamt	0.899	0.085	0.923	0.940	0.064	0.956

Es fällt auf, dass die Testleistungen der SchülerInnen sehr hoch sind und eine geringe Standardabweichung aufweisen, das heißt wenig variieren. In der inhaltlichen Interpretation der FAIR-2 Q-Werte ausgedrückt, bedeutet der Gesamtmittelwert von 0.899, dass die SchülerInnen im Mittel 89.9% der von ihnen bearbeiteten Zeichen richtig markiert haben. Dass sich dieser hohe Wert nicht erst durch den Lerneffekt bei der wiederholten Testvorgabe in Laufe der vier Testtage ergeben hat, zeigt Abbildung 4-1.

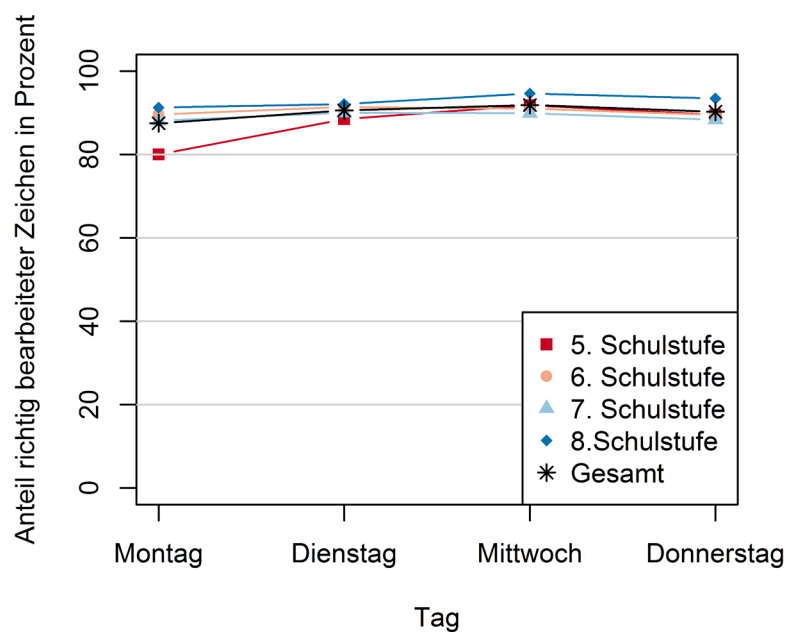


Abbildung 4-1. Mittlere FAIR-2 Q-Werte der einzelnen Testtage je Schulstufe und gesamt.

Bereits bei der ersten Vorgabe am Montag sind die Leistungen aller Schulstufen bei über 80% richtig bearbeiteten Zeichen, welche sich in den nachfolgenden Tagen noch etwas steigerten. Es kann in diesem Fall von einem klaren Deckeneffekt gesprochen werden, welcher auch bei der Betrachtung der Korrelationsergebnisse berücksichtigt werden muss.

Die Einzelfrage zur subjektiv erlebten Konzentrationsfähigkeit korreliert in dieser Studie weder mit dem FAIR-2 Q-Mittelwert ($r(169) = -.017$, $p(\text{einseitig}) = .585$), noch mit dem FAIR-2 Q-Maximum ($r(169) < .001$, $p(\text{einseitig}) = .499$) signifikant. In Streudiagrammen lässt sich erkennen, dass dieser Zusammenhang auch nicht zwischen den Schulstufen variiert (Abbildung 4-2).

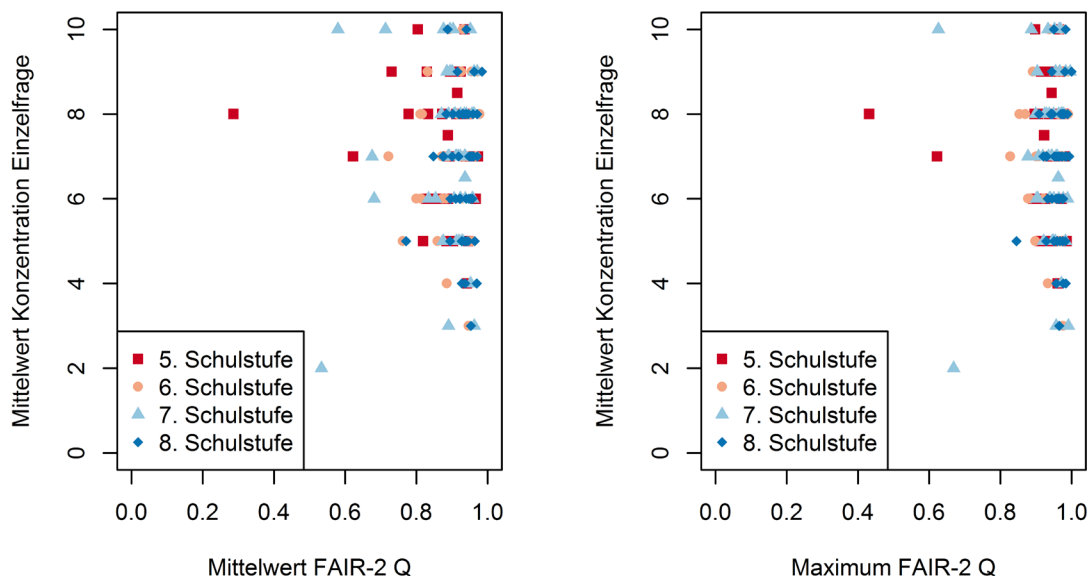


Abbildung 4-2. Streudiagramme der mittleren und maximalen FAIR-2 Q-Werte mit der mittleren Bewertung der Einzelfrage.

Im Gegensatz zur konstant hohen Leistung im Konzentrationstest, gibt es deutlich mehr Variation in der Beantwortung der Einzelfrage zur subjektiv erlebten Konzentrationsfähigkeit. Die Angaben der SchülerInnen streuen zwischen einem Wert von zwei und zehn, wobei niedrige Werte für geringe und hohe Werte für hohe Konzentrationsfähigkeit stehen. Eins entspricht der persönlich schlechtesten und zehn der persönlich bestmöglichen Konzentrationsfähigkeit.

Ähnlich breit streuen auch die mittleren Werte der fünf Konzentrationsbereiche im Selbstbeobachtungsbogen von Keller und Thewalt (1980) mit Werten zwischen knapp über eins und zehn, sodass auch der Zusammenhang mit den FAIR-2 Q-Werten grafisch in etwa jenem der Einzelfrage entspricht (Abbildung 4-3). Die Korrelation zwischen dem Mittelwert der Konzentrationsbereiche und dem FAIR-2 Q-Mittelwert ist nicht signifikant ($r(171) = .018$, p (einseitig) = .405), ebenso wie die Korrelation mit dem FAIR-2 Q-Maximum nicht signifikant ist ($r(171) = .075$, p (einseitig) = .164), wobei diese zwar minimal stärker ist, als bei der Einzelfrage, jedoch weiterhin praktisch irrelevant.

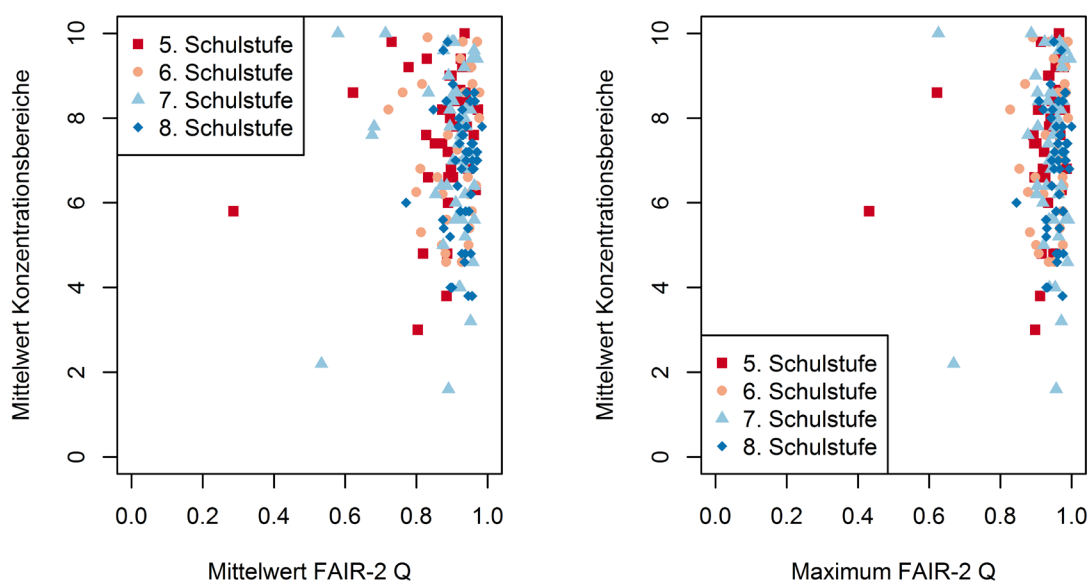


Abbildung 4-3. Streudiagramme der mittleren und maximalen FAIR-2 Q-Werte mit der mittleren Bewertung über alle fünf Konzentrationsbereiche hinweg.

Die Korrelationen zwischen den einzelnen Fragen der fünf Konzentrationsbereiche und der beiden FAIR-2 Q-Werte sind in Tabelle 4-2 zusammengefasst. Die Korrelationen werden wegen der nicht-signifikanten Gesamtkorrelation und zur Vermeidung einer Kumulierung des α -Fehlers nur hinsichtlich ihrer Stärke aber nicht hinsichtlich ihrer Signifikanz bewertet.

Nach Cohen (1988) sind zwar alle zehn Korrelationen als schwach zu bewerten, relativ gesehen korreliert der FAIR-2 Q-Mittelwert aber am stärksten mit Tagträumen, der Zusammenhang geht jedoch in eine negative Richtung, das heißt SchülerInnen, die

angeben in der letzten Woche häufiger im Unterricht gedanklich abzuschweifen, zeigten höhere Leistungen im Konzentrationstest. Einen ähnlich starken Zusammenhang gibt es bezüglich motorischer Hyperaktivität, wobei hier SchülerInnen, die angeben selten bis gar keine körperliche Unruhe während des Unterrichts verspürt zu haben auch höhere Konzentrationsleistungen im Test zeigen. Dieser Effekt ist beim Vergleich mit dem FAIR-2 Q-Maximum noch deutlicher. Weiters korreliert das FAIR-2 Q-Maximum zusätzlich mit rascher Ermüdbarkeit, in dem Sinne, dass SchülerInnen, die angeben sich in der letzten Woche kaum oder gar nicht müde im Unterricht gefühlt zu haben, höhere Konzentrationsleistungen im Test erzielen. Die Konzentrationsbereiche „rasches Resignieren“ und „verbale Hyperaktivität“ sind mit keinem der beiden Kennwerte des FAIR-2 nennenswert assoziiert.

Tabelle 4-2. Pearson-Korrelationen der Konzentrationsbereiche mit dem FAIR-2 Q-Mittelwert und dem FAIR-2 Q-Maximum.

Konzentrations- bereich	FAIR-2 Q-Mittelwert			FAIR-2 Q-Maximum		
	<i>r</i>	<i>df</i>	<i>p</i> (einseitig)	<i>r</i>	<i>df</i>	<i>p</i> (einseitig)
Tagträumen	-.114	171	.933	-.062	171	.791
Verbale Hyperaktivität	.068	169	.189	.053	169	.245
Motorische Hyperaktivität	.108	171	.078	.160	171	.018
Rasche Ermüdbarkeit	.037	169	.314	.112	169	.072
Rasches Resignieren	-.052	170	.749	-.010	170	.554

Um den Deckeneffekt in der Konzentrationsleistung statistisch zu berücksichtigen und differenzierte Ergebnisse weitestgehend ohne diesen Einfluss betrachten zu können, wurden zwei Extremgruppen basierend auf dem FAIR-2 Q-Mittelwert gebildet. Es werden jeweils die Jugendlichen mit den 30 höchsten und den 30 niedrigsten FAIR-2 Q-Mittelwerten miteinander verglichen. Eine Parallelanalyse für Extremgruppen basierend auf den FAIR-2 Q-Maxima ist nicht zielführend, da sich hier der Deckeneffekt noch dramatischer auswirkt, sodass keine sinnvollen Extremgruppen gebildet werden können.

Die Boxplots in Abbildung 4-4 geben einen Überblick über die Verteilung der Antworten der beiden Extremgruppen auf die Einzelfrage und gemittelten Konzentrationsbereiche der subjektiv erlebten Konzentrationsfähigkeit. Es ist zu erkennen, dass die Mediane der beiden Gruppen sowohl bei der Einzelfrage als auch bei den gemittelten Konzentrationsbereichen sehr nahe beieinander liegen.

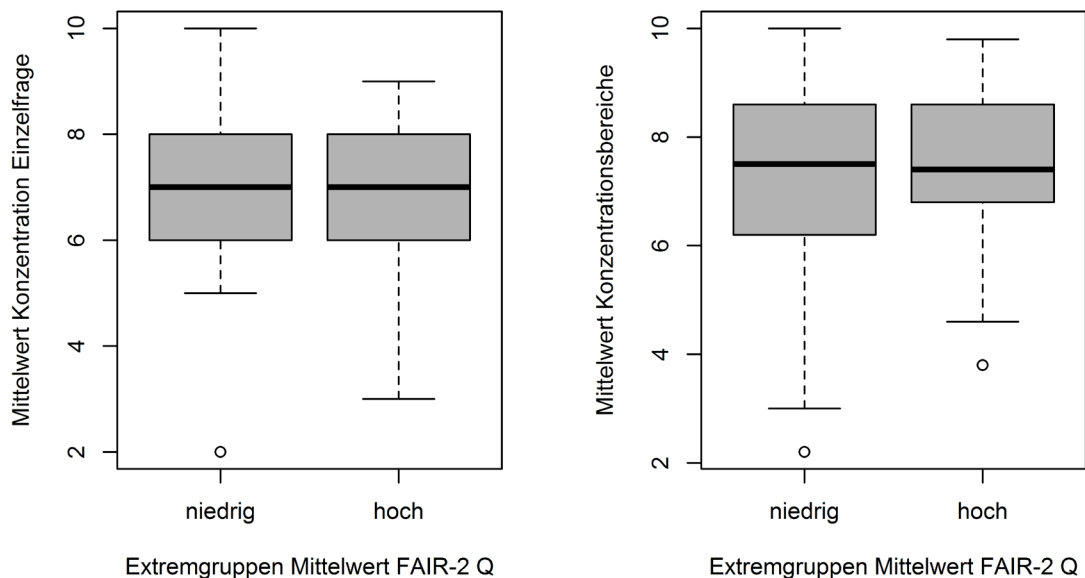


Abbildung 4-4. Boxplots der mittleren Bewertung der Einzelfrage und über alle fünf Konzentrationsbereiche hinweg für Extremgruppen des mittleren FAIR-2 Q-Wertes.

Diese Beobachtung wird auch durch die Ergebnisse der Rangsummentests nach Wilcoxon bestätigt, wonach sich die Bewertungen der beiden Gruppen in beiden Fällen nicht signifikant unterscheiden (Einzelfrage: $T = 411$, $p(\text{einseitig}) = .281$ bzw. Konzentrationsbereiche: $T = 434.5$, $p(\text{einseitig}) = .412$). Tabelle 4-3 fasst die Ergebnisse für die einzelnen Konzentrationsbereiche zusammen, in welchen sich die Extremgruppen ebenfalls nicht signifikant unterscheiden.

Auch wenn die Ergebnisse der Rangsummentests als nichtparametrische Verfahren nicht von der Verteilung der Bewertungen der Stichprobe abhängen und deshalb auch nicht davon beeinflusst sind, so sei dennoch angemerkt, dass die beiden Bewertungen in den Extremgruppen unterschiedlich streuen (Abbildung 4-4). So bewegen sich die Bewertungen der Einzelfrage der SchülerInnen mit niedrigen FAIR-2 Q-Mittelwerten im

Bereich zwischen fünf und zehn Punkten, während die Bewertungen der SchülerInnen mit hohen FAIR-2 Q-Mittelwerten bei zwischen drei und neun Punkten liegen. Das heißt jene mit niedrigeren Leistungen im objektiven Konzentrationstest nutzen für die Einschätzung ihrer subjektiv erlebten Konzentrationsfähigkeit mithilfe der Einzelfrage sogar einen höher liegenden Punktebereich als jene mit hohen Konzentrationstestleistungen. Für die mittlere Bewertung der Konzentrationsbereiche nutzt die Gruppe mit niedrigen Leistungen im Konzentrationstest beinahe die gesamte Punkteskala, während die Gruppe mit hohen Leistungen nur den Punktebereich zwischen ungefähr 4.5 und beinahe zehn Punkten verwendet und ihre subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit somit in einem höheren Punktebereich ansiedelt.

Tabelle 4-3. Wilcoxon-Rangsummentests auf Unterschiede zwischen den Extremgruppen der FAIR-2 Q-Mittelwerte in der Bewertung der Konzentrationsbereiche.

Konzentrationsbereich	<i>T</i>	<i>p</i>(einseitig)
Tagträumen	482.5	.689
Verbale Hyperaktivität	408.0	.267
Motorische Hyperaktivität	450.5	.506
Rasche Ermüdbarkeit	444.5	.561
Rasches Resignieren	451.0	.600

4.2 Migrationshintergrund

Die Antworten der Jugendlichen und ihrer Eltern bezüglich der Geburtsländer der engen Familie stimmen zum überwiegenden Teil überein, wobei die Übereinstimmung beim Geburtsland der/des Jugendlichen bei 100%, beim Geburtsland des Vaters bei 98.7% und beim Geburtsland der Mutter bei 97.4% liegt. Die Jugendlichen- und Elternangaben zur am häufigsten gesprochenen Sprache der/des Jugendlichen stimmen zu 89.7%, die Angaben zur am häufigsten gesprochenen Sprache in der Familie zu 94.9% überein.

Nach Übertrag in die dichotome Definition von Migrationshintergrund nach Geburtsland stimmen weiterhin die SchülerInnen- und Elternangaben exakt überein, was

einen Korrelationskoeffizienten nach Pearson von $r(76) = 1$ ergibt. Tabelle 4-4 stellt die Übereinstimmung der Angaben in absoluten Häufigkeiten dar.

Tabelle 4-4. Kreuztabelle Migrationshintergrund – dichotome Definition nach Geburtsland.

Migrationshintergrund nach Geburtsland		Elternfragebogen		
		Kein MH	MH	Gesamt
SchülerInnenfragebogen	Kein MH	61	0	61
	MH	0	17	17
	Gesamt	61	17	78

Anmerkung. MH...Migrationshintergrund

Auch die dichotome Definition von Migrationshintergrund nach der am häufigsten gesprochenen Sprache ergibt einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen den Eltern- und SchülerInnenangaben ($r(75) = .921$, $p(\text{einseitig}) < .001$). Das heißt die Angaben stimmen auch hierbei nahezu perfekt überein (Tabelle 4-5).

Tabelle 4-5. Kreuztabelle Migrationshintergrund – dichotome Definition nach Sprache.

Migrationshintergrund nach Sprache		Elternfragebogen		
		Kein MH	MH	Gesamt
SchülerInnenfragebogen	Kein MH	60	1	61
	MH	1	15	16
	Gesamt	61	16	77

Anmerkung. MH...Migrationshintergrund

Die polytome Definition von Migrationshintergrund nach Geburtsland zeigt eine ebenso hohe Übereinstimmung und einen signifikanten Zusammenhang ($\chi^2(4, N = 77) = 106.714$, $p < .001$) zwischen den Angaben der SchülerInnen und der Eltern, wie die dichotome Definition. Tabelle 4-6 fasst die Angaben in absoluten Häufigkeiten zusammen.

Auch die Übertragung in die polytome Definition nach der am häufigsten gesprochenen Sprache ergibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen den SchülerInnen- und Elternangaben zum Migrationshintergrund ($\chi^2(4, N = 76) = 84.425$, $p < .001$). Tabelle 4-7 fasst die Übereinstimmung in absoluten Häufigkeiten zusammen.

Tabelle 4-6. Kreuztabelle Migrationshintergrund – polytome Definition nach Geburtsland.

Migrationshintergrund nach Geburtsland		Elternfragebogen			Gesamt
		Kein MH	Einseitiger MH	Zweiseitiger MH	
SchülerInnen- fragebogen	Kein MH	60	1	0	61
	Einseitiger MH	0	2	1	3
	Zweiseitiger MH	0	0	13	13
	Gesamt	60	3	14	77

Anmerkung. MH...Migrationshintergrund

Tabelle 4-7. Kreuztabelle Migrationshintergrund – polytome Definition nach Sprache.

Migrationshintergrund nach Sprache		Elternfragebogen			Gesamt
		Kein MH	Einseitiger MH	Zweiseitiger MH	
SchülerInnen- fragebogen	Kein MH	60	1	0	61
	Einseitiger MH	0	1	2	3
	Zweiseitiger MH	0	0	12	12
	Gesamt	60	2	14	76

Anmerkung. MH...Migrationshintergrund

4.3 Sozioökonomischer Status

Der Anteil nicht klassifizierbarer Angaben der SchülerInnen zur ÖISCO-08 lag für die Beschäftigung des Vaters bei 17.9% und für die Beschäftigung der Mutter bei 19.2%. Bei den entsprechenden Angaben aus dem Elternfragebogen zeigte sich ein ähnlich hoher Anteil nicht klassifizierbarer Antworten. Jeweils 15.4% der Elternangaben zur ÖISCO-08 für die Beschäftigung des Vater und der Mutter konnten nicht klassifiziert werden.

Von den verbliebenen, klassifizierbaren Angaben stimmten 57.9% der Antworten der SchülerInnen zur ÖISCO-08 des Vaters mit den Antworten der Eltern überein. Für die ÖISCO-08 der Mutter lag die Übereinstimmung bei 61.1%. Der aus den beiden ÖISCO-08-Kennzahlen ermittelte HISEI stimmte in der Stichprobe zu 49.1% überein.

In der vorliegenden Untersuchung gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den FAS-Werten der SchülerInnen und dem HISEI der Eltern ($r(63) = .340$, $p(\text{einseitig}) = .004$). Es gibt darüber hinaus auch einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem HISEI der SchülerInnen und dem HISEI der Eltern ($r(55) = .778$, $p(\text{einseitig}) < .001$). Der Anteil erklärter Varianz am HISEI der Eltern liegt für die FAS bei 11.5%, für den HISEI der SchülerInnen mit 60.5% somit deutlich höher. Abbildung 4-5 stellt diese beiden Zusammenhänge grafisch dar. Dabei ist zu erkennen, dass der HISEI der SchülerInnen in der siebten und achten Schulstufe weniger streuen und daher besser mit den Elternangaben übereinstimmen als in der fünften und sechsten Schulstufe. Der Zusammenhang zwischen den FAS-Werten der SchülerInnen und dem HISEI der Eltern variiert nicht über die Schulstufen hinweg.

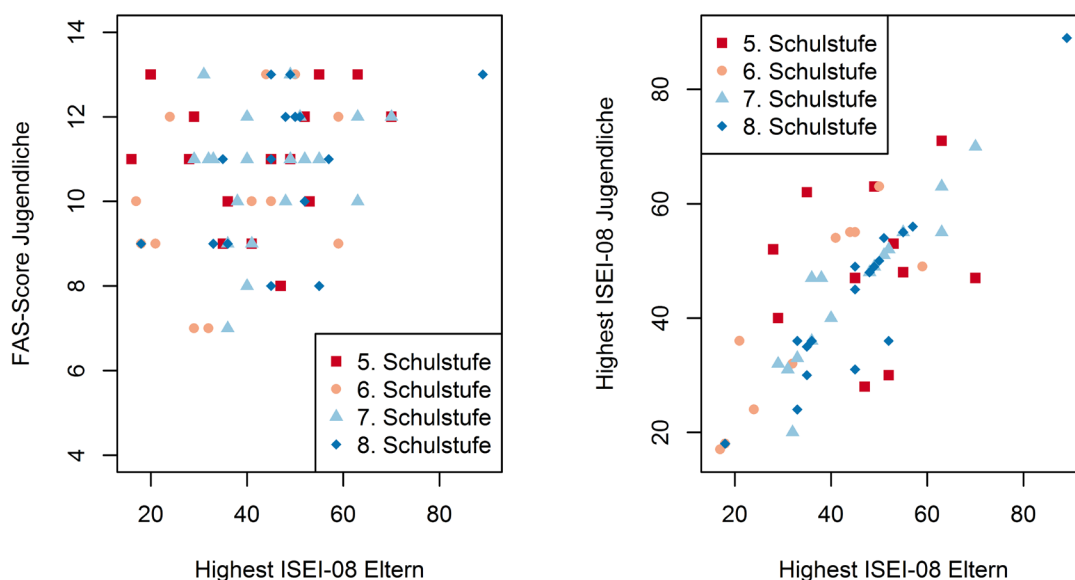


Abbildung 4-5. Streudiagramme der FAS-Werte und des HISEI-08 der Jugendlichen mit dem HISEI-08 der Eltern.

Von den einzelnen Items der FAS korrelieren in dieser Studie nur die beiden Indikatoren „Urlaub im Ausland“ ($r_s = .321$, $p(\text{einseitig}) = .004$) und „eigenes Zimmer“ ($r(64) = .297$, $p(\text{einseitig}) = .008$) signifikant mit dem HISEI der Eltern. Zwischen dem HISEI der Eltern und dem Indikator „Anzahl der Computer“ gibt es keinen signifikanten Zusammenhang ($r_s = .0173$, $p(\text{einseitig}) = .082$), die ebenfalls nicht signifikante Korrelation mit dem Indikator „Anzahl der Autos“ deutet sogar leicht in eine negative Richtung ($r_s = -.054$, $p(\text{einseitig}) = .668$). Dies bedeutet, dass Familien mit einem höheren HISEI tendenziell weniger Autos besitzen als Familien mit niedrigerem HISEI. Der Korrelationskoeffizient liegt jedoch praktisch bei Null, sodass hier nur sehr vorsichtig von einer leichten Tendenz gesprochen werden kann.

Abschließend sei noch angemerkt, dass die Korrelation zwischen den FAS-Werten und dem HISEI der SchülerInnen ebenfalls signifikant ($r(59) = .380$, $p(\text{einseitig}) = .001$) und ähnlich stark ist, wie der Zusammenhang zwischen den FAS-Werten der SchülerInnen und dem HISEI der Eltern ist.

5 Interpretation und Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung interpretiert und auf ihre praktische Bedeutung für die Beantwortung der Fragestellungen hin diskutiert. Es werden Querverweise zur Literatur gezogen und besonders bisher vernachlässigte Aspekte bei der Validierung der Erhebungsinstrumente aufgezeigt. Vor allem über den Vergleich der unterschiedlichen Erhebungsmethoden wird die Frage nach der Eignung für den Einsatz in Jugendstudien beantwortet.

5.1 Subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit

Vor allem aufgrund des Deckeneffekts beim Validierungsstandard ist keine eindeutige Aussage zur Validität der beiden Erhebungsmethoden zur subjektiven Konzentrationsfähigkeit möglich. Nachdem sich der Deckeneffekt bereits zu Beginn der Studie gezeigt hat, ist sein Auftreten bedingt durch den Lerneffekt bei der wiederholten Vorgabe des Konzentrationstest auszuschließen und kann mit relativ großer Sicherheit auf die hohe Testmotivation der teilnehmenden SchülerInnen zurückgeführt werden. Die Teilnahme an der Studie schien für die Jugendlichen sehr attraktiv zu sein und bot eine gern angenommene Abwechslung vom Regelunterricht. Dies bedeutet aber nicht, dass die Validität der beiden Instrumente gänzlich in Frage gestellt werden muss, sondern dass es einer weiteren Überprüfung mit einem besser geeigneten Standard bedarf, wie etwa einem umfangreichen Schulaufmerksamkeitstest, was aus Gründen der Testökonomie in dieser Arbeit nicht durchgeführt werden konnte. Als Beispiel hierfür sei die Testreihe zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit (TPK) genannt, welche mit Lese-, Rechen- und Schreibaufgaben speziell auf Konzentrationsanforderungen des Schulalltags ausgerichtet ist (Kurth & Büttner, 1999). Um den gesamten Konzentrationsverlauf einer Schulstunde nachzuempfinden, ist die Testdauer auf 40 bis 45 Minuten festgelegt (Brähler, Holling, Leutner & Petermann, 2002).

Eine Erklärung für den fehlenden Zusammenhang zwischen den beiden Selbstbeurteilungen und den Leistungen im FAIR-2 kann aber durchaus eine Diskrepanz zwischen den beiden Konstrukten sein. Alle Instrumente lassen sich zwar unter dem Oberbegriff Konzentration zusammenführen, im Detail lässt sich Konzentration im

Unterricht besser mit spezieller Daueraufmerksamkeit umschreiben, während die Leistungen im Kurz-Konzentrationstest eine kurzzeitige Konzentrationsleistung unter Zeitdruck widerspiegeln. Weiterhin unklar bleibt auch, ob Leistungen nachträglich überhaupt so summativ zusammengefasst werden können und falls doch, ob diese Erinnerungen retrospektiv unbeeinflusst bleiben.

Selbstbeurteilungen hängen von sehr vielen, nicht immer kontrollierbaren Einflussfaktoren ab. Zum Beispiel hängt die Erwartung an die eigene Leistung von der Stimmung ab, in der sich die Person in diesem Moment befindet. Cervone, Kopp, Schaumann und Scott (1994) haben in drei korrespondierenden Experimenten herausgefunden, dass Personen bei guter oder neutraler Stimmung schätzen, dass sie die selbst geglaubten Standards einer bevorstehenden Aufgabe erreichen beziehungsweise sogar etwas übertreffen können. Auch gibt es keine Unterschiede in den Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten. Bei schlechter Stimmung sehen die Personen die Standards als so hoch an, dass sie diese niemals erfüllen können und schätzen gleichzeitig ihre eigenen Fähigkeiten als signifikant niedriger ein. Analoge Untersuchungen über die Auswirkungen von Stimmung auf die Bewertung zurückliegender Leistungen liegen bisher nicht vor, es sind aber durchaus ähnliche Effekte denkbar. So könnte etwa die Stimmung während einer nachträglichen Evaluation die Leistungen direkt beeinflussen. Andererseits könnte Stimmung auch als vorgeschalteter Mechanismus während der Testung wirksam sein und die SchülerInnen rufen diese beeinflusste Erinnerung bei der nachträglichen Selbsteinschätzung ab. An diesem Beispiel ist leicht zu erkennen, dass die Mechanismen, die zu Selbstbeurteilungen führen sehr komplex und derzeit nur ansatzweise erforscht, aber bei weitem noch nicht geklärt sind (Colvin, Block & Funder, 1995). Aus diesem Grund ist es auch theoretisch schwierig Selbstbeurteilungen mit objektiven Messungen gleichzusetzen.

In Anlehnung an das Yerkes-Dodson-Gesetz (Yerkes & Dodson, 1908) wäre auch eine moderierende Wirkung des Aktivierungsniveaus auf die subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit denkbar, sodass subjektiv erlebte Konzentration bei einem mittleren Aktivierungsniveau am höchsten ist. Daraus würde folgen, dass zu starker Stress, wie etwa in einer Testsituation, zum Unterschätzen der eigenen Leistungen im Test führt und deshalb die Art des Zusammenhangs der Selbsteinschätzung der Konzentrationsfähigkeit mit objektiven Konzentrationsleistungen nicht mit üblichen

Validierungsmethoden überprüft werden kann. Eine Prüfung dieser Theorie muss allerdings an anderer Stelle erfolgen, da das Aktivierungsniveau in der vorliegenden Arbeit keine Beachtung fand.

Davon abgesehen sei der Sinn der Bewertung einer „durchschnittlichen Wochenkonzentration“ als Maß für subjektiv erlebte Konzentrationsfähigkeit allgemein in Frage gestellt, da Schwankungen in der Konzentrationsfähigkeit sowohl über kurze als auch über längere Perioden üblich sind und von multiplen Einflussfaktoren zu einem wesentlichen Teil mitbestimmt werden. Speziell im Schulkontext sind das beispielhaft das Interesse der SchülerInnen am Unterrichtsgegenstand, die Unterrichtsgestaltung, die Tageszeit, Termine für Prüfungen in anderen Gegenständen, aber auch individuelle physische und psychische Bedürfnisse wie subjektives Wohlbefinden, Hunger, Durst oder Ausgleich durch Freizeitaktivitäten. Auch Sorgen und Probleme in der Familie oder mit FreundInnen dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Bereits Imhof (2004) bemängelt, dass äußere Bedingungen für Konzentrationsfähigkeit in diagnostischen Verfahren üblicherweise nicht berücksichtigt werden.

Die Ergebnisse sprechen darüber hinaus dafür, dass Unkonzentriertheit im Unterricht für SchülerInnen in der Selbstbeurteilung am ehesten mit körperlicher Unruhe und Müdigkeit assoziiert ist. Daraus folgt, dass die Laieninterpretation von Konzentrationsfähigkeit nicht mit den fachlich gebräuchlichen, psychologischen Definitionen übereinstimmt. Aber der Nutzen von Selbstbeurteilungsfragebögen zur Konzentrationsfähigkeit im Sinne eines Teilaspekts von subjektiver Gesundheit oder subjektiven Wohlbefinden scheint daher durchaus gerechtfertigt, denn auch der Zusammenhang zwischen Konzentrationsfähigkeit und körperlichen Aspekten in der vorliegenden Studie deutet in diese Richtung. Dabei entsteht vor allem auch kein Anspruch darauf, dass dies mit objektiven Indikatoren für Konzentrationsfähigkeit übereinstimmt. Im Fragebogen von HBSC 2013/2014 ist der Kidscreen-10-Index mittlerweile weder verpflichtend noch optional vorgesehen. Um subjektive Gesundheit und Wohlbefinden zu erheben werden nun alternative Module vorgeschlagen, auf die im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht mehr weiter eingegangen werden kann.

Als alternativer Ansatz für eine ökonomische Operationalisierung von objektiver Konzentrationsfähigkeit in einem Fragebogen könnte anhand der Dauer von freiwilligen Freizeitbeschäftigungen, die offensichtlich Konzentration erfordern, wie zum Beispiel das

Spielen von Computerspielen, Musizieren, Malen oder handwerkliche Tätigkeiten, untersucht werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass je länger solche Beschäftigungen ausgeführt werden, desto höher ist die allgemeine Konzentrationsfähigkeit einer Person. Die Frage nach der grundsätzlichen Machbarkeit und Eignung eines solchen Indikators übersteigt dabei den Rahmen dieser Arbeit und muss daher vorläufig offen gelassen werden.

Zur Cantril-Leiter bleibt zu sagen, dass sie als Antwortformat von Jugendlichen gut angenommen wird. Während der Durchführung dieser Studie gab es keine Nachfragen, einzelne Jugendliche kreuzten jedoch auch zwischen den Leiternsprossen an. Rechnerisch ist dies bei der Bewertung von Einzelitems schwierig, es passt aber zum Versuch durch die Leiternstruktur eine Intervallskala zu suggerieren und könnte bei der Scorebildung grundsätzlich berücksichtigt werden.

5.2 Migrationshintergrund

Die hohe Übereinstimmung zwischen Jugendlichen und ihren Eltern bei der Angabe der Geburtsländer und der am häufigsten gesprochenen Sprache zeigen sehr deutlich, dass diese Fragen valide von Jugendlichen ab der fünften Schulstufe beantwortet werden. Leichte Differenzen bei der Angabe der am häufigsten gesprochenen Sprache ergeben sich, wenn eine Seite angibt, dass zwei Sprachen gleich häufig gesprochen werden und die andere Seite genau eine Sprache angibt. Die Abweichungen sind hierbei in der vorliegenden Studie in allen erdenklichen Sprachkombinationen zu beobachten. Da es sich jedoch um Einzelfälle handelt, können diese Abweichungen vernachlässigt werden und beeinträchtigen die Eignung der Erhebungsmethode nicht. Auch der Übertrag in eine dichotome oder polytome Definition von Migrationshintergrund mindert die Qualität der Angaben kaum, sodass die Antworten der Jugendlichen in ihrer Genauigkeit den Elternantworten als gleichwertig anzusehen sind.

Ergänzend sei erwähnt, dass in der nachfolgenden Erhebungswelle der HBSC-Studie 2013/2014 nun der Indikator Geburtsländer der Familie in die verpflichtende Itemliste aufgenommen wurde und bei der Auswertung in der polytomen Kodierung in Jugendliche ohne Migrationshintergrund, MigrantIn erster Generation und MigrantIn zweiter Generation berücksichtigt wird (Currie et al., 2014).

Eine allgemein gültige Empfehlung, welche Definition von Migrationshintergrund sich für Jugendstudien eignet, kann nicht gegeben werden. Dies hängt sehr stark vom Untersuchungsgegenstand ab und welche Theorien dem zugrunde liegen. Die wohl bedeutendste Entscheidung ist, ob ein objektiver Indikator herangezogen werden soll welcher das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds definiert oder ein subjektiver Indikator den Anforderungen besser gerecht wird.

Ein aktueller Ansatz der Migrationsforschung ist die Erforschung von Akkulturation. Auch wenn es in der Literatur noch zu keiner einheitlichen Definition gekommen ist, so bieten Redfield, Linton und Herskovits (1936) eine häufig gebrauchte Definition, indem sie Akkulturation als einen komplexen Prozess beschreiben, indem ein Individuum seine Normen, Werte, Einstellungen und sein Verhalten an ein neues kulturelles System anpasst und seine ursprüngliche Kultur entweder aufgibt oder beibehält. Im Gegensatz zu starren Indikatoren, die nur das Vorhandensein von Migrationshintergrund festhalten, berücksichtigt Akkulturation individuelle Unterschiede zwischen MigrantInnen und ist daher ein kontinuierlicher Prozess, der damit abschließt, dass MigrantInnen und autochthone Bevölkerung nicht mehr unterscheidbar sind (Mariño, Stuart, Wright, Klimidis & Minas, 2001). Ein ausführlicher Überblick über Migration und Akkulturation aus psychologischer Sicht findet sich bei Berry (1997), welcher die vier Akkulturationsstrategien Assimilation, Separation, Integration und Marginalisierung herausgearbeitet hat. Auf die Theorie von Berry aufbauend existiert beispielsweise mit dem Akkulturationsindex von Ward und Rana-Deuba (1999) ein kontinuierliches Erhebungsinstrument, welches die zwei Dimensionen Identifikation mit der eigenen Kultur und Identifikation mit der Kultur des Einwanderungslandes misst. Mariño, Stuart, Wright, Klimidis und Minas (2001) geben einen Überblick über verschiedenste aktuelle Erhebungsinstrumente für Akkulturation, welcher deutlich zeigt, dass hierzu noch großer Aufholbedarf bei der testtheoretischen Untersuchung aller dieser Verfahren herrscht. Da sich die Verfahren darüber hinaus auf die Anwendung bei MigrantInnen spezialisiert haben, ist auch der Vergleich der autochthonen Bevölkerung schwierig, da für diese keine Vergleichswerte zur Verfügung stehen beziehungsweise die Items und Indikatoren gar nicht zutreffen oder beantwortbar sind. Sämtliche Literatur lässt Kinder und Jugendliche hierzu noch außen vor, sodass über die Anwendbarkeit der Akkulturationsskalen bei dieser Zielgruppe noch keine Aussagen möglich sind.

5.3 Sozioökonomischer Status

Da alle teilnehmenden Jugendlichen den Fragebogen beantwortet haben, lässt sich sagen, dass die FAS II über die gesamte Stichprobe hinweg eine sehr hohe Antwortrate hat, das heißt ihre Items können von nahezu allen Jugendlichen beantwortet werden. Manche ergänzten sogar Detailangaben zu den Fragen, wie etwa zusätzlich welche Automarken die Autos der Familie haben oder zur Anzahl der Computer zusätzlich die Anzahl der Spielkonsolen. Aufgrund der zahlreichen positiven Validierungsergebnisse in der Literatur (siehe Kapitel 1.3) überrascht jedoch die geringe Korrelation der FAS II mit dem HISEI der Eltern. Hierfür sind mehrere Ursachen denkbar.

Einerseits klingt die niedrige Validität der FAS II mit dem HISEI plausibel, da sich die zugrundeliegenden Definitionen der beiden Erhebungsmethoden unterscheiden. Wie bereits in Kapitel 1.3 ausführlich dargestellt, zielt die FAS II auf sozioökonomischen Status als materiellen Wohlstand und damit geringe finanzielle Deprivation ab, während der HISEI den Fokus auf sozioökonomischen Status als Kombination von beruflicher Stellung, der daraus abgeleiteten Bildung und dem erwarteten Einkommen legt und der finanzielle Aspekt somit nur eine untergeordnete, indirekte Rolle in dieser Definition spielt. Diese Sichtweise ist besonders bei unterqualifizierter Anstellung problematisch. Da die Angaben der Erwachsenen zur ÖISCO-08 ebenso schwierig zu klassifizieren sind wie die Angaben der Jugendlichen, sind darüber hinaus auch Abweichungen im HISEI durch Klassifizierungsfehler in der ÖISCO-08 auszuschließen. Eine alternative Begründung für die geringe Validität ist, dass die Bedeutung der Items der FAS II für sozioökonomischen Status über die Zeit hinweg nicht stabil bleibt und manche Indikatoren der FAS II möglicherweise veraltet sind (Makransky, Schnohr, Torsheim & Currie, 2014; Schnohr et al., 2013). So werden Computer mit Fortschreiten der technologischen Entwicklung immer leistbarer, was eine Entkopplung dieses Indikators vom materiellen Wohlstand bedeutet. Dafür spricht auch die nicht-signifikante Korrelation dieses Indikators mit dem HISEI in der vorliegenden Studie. Hinzu kommt, dass speziell die Formulierung dieses Items zu weiteren Unsicherheiten führt, da keine Hinweise auf die Berücksichtigung beziehungsweise Nicht-Berücksichtigung von Tablets oder Smartphones gegeben werden (Makransky, Schnohr, Torsheim & Currie, 2014). Nicht nur, dass einige Studien bereits seit längerer Zeit die uneingeschränkt nationenübergreifende Anwendbarkeit der FAS II aus testtheoretischen Gründen anzweifeln und Adaptierungen des Scores bei

Nationenvergleichen anraten (Batista-Foguet, Fortiana, Currie & Villalbí, 2004; Schnohr et al., 2008; Schnohr et al., 2013), so legen die Ergebnisse dieser Studie sogar nahe, dass die Bedeutung einiger Items möglicherweise innerhalb eines Landes regional schwankt. Dies betrifft vor allem die Anzahl der Autos, da Autos in ländlichen Gebieten oft eine Notwendigkeit darstellen und alle Erwachsenen im Haushalt ein eigenes Fahrzeug besitzen, vor allem wenn in einer Region die Anzahl der PendlerInnen sehr hoch ist. In einem nennenswerten Anteil kommen noch Firmenautos hinzu, sodass die differenzierte Angabe für Jugendliche zusätzlich erschwert wird. Im städtischen Umfeld setzen Personen mit höheren sozioökonomischen Status vermehrt auf Umweltschutz, sodass sie bei ausreichender Infrastruktur häufiger öffentliche Verkehrsmittel nutzen und sich keine Notwendigkeit für ein Auto ergibt. Zusätzlich wird die Theorie der teilweise veralteten FAS II durch die niedrige Korrelation zwischen der FAS II und der SchülerInnenangabe des HISEI gestützt.

Nach Konzeption und Durchführung der vorliegenden Studie wurde das Studienprotokoll für HBSC 2013/2014 veröffentlicht, welches zahlreiche Neuerungen unter anderem im Modul „soziale Ungleichheit“ enthält (Currie et al., 2014). So wird für die Erhebung nun verpflichtend die als Überarbeitung der FAS II entwickelte FAS III eingesetzt, welche neben allen Indikatoren der FAS II zusätzlich die Anzahl der Badezimmer und das Vorhandensein eines Geschirrspülers im familiären Haushalt abfragt. Dabei wurden auch die Formulierungen der FAS II-Items zur Anzahl der Computer und zur Anzahl der Auslandsurlaube präzisiert. Zur Güte der FAS III werden eine akzeptable Retest-Reliabilität, sowie eine gute konsistente Validität zwischen Jugendlichen- und Elternaussagen angegeben, sowie eine mittlere Korrelation mit Einkommensangaben der Eltern (Currie et al., 2014). Da die Validierungsstudie zur FAS III derzeit unveröffentlicht ist, ist nicht bekannt, anhand welcher Elternaussagen genau die Validität bewertet wurde.

Die Art der Erhebung der beruflichen Tätigkeit und des Arbeitsplatzes der Eltern wurde dagegen auch in der aktuellsten Erhebungswelle der HBSC-Studie 2013/2014 nicht verändert, das heißt vor allem die Kodierungsempfehlung der Angaben folgt im wesentlichen weiterhin den Vorgaben aus den Jahren 1989/1990, welche wie bereits erwähnt die Verwendung der achtstufigen Rangskala von Stevenson (1928) bevorzugen. Auch wenn sich die vorliegende Studie auf ein alternatives Schema zur Klassifizierung des sozioökonomischen Status stützt, sei hierzu angemerkt, dass das vorgeschlagene Schema

deutlich überholt ist und auch vom britischen Office of National Statistics nicht länger befürwortet wird, sondern einer Überarbeitung unterzogen wurde und nun als aktualisierte „National Statistics Socio-economic Classification (NS-SEC)“ mit acht Stufen in der amtlichen Statistik Anwendung findet (Office of National Statistics, 2010).

Wie aus der Untersuchung von Marks (2001) erwartet, konnte auch in der vorliegenden Studie ein ähnlich hoher Anteil an Angaben der Jugendlichen zu Beruf und Arbeitsplatz der Eltern, besonders in der fünften und sechsten Schulstufe, nicht nach ÖISCO-08 klassifiziert werden. Erstaunlich ist, dass auch ein in etwa ebenso hoher Anteil der Elternangaben nicht klassifizierbar war, sodass dies dem üblichen Ausfall entspricht und so die Rate an unklassifizierbaren Antworten der Jugendlichen relativiert. Wenn die Antworten klassifizierbar sind, stimmen diese sehr gut mit den Elternangaben überein und können durchaus für weitere Analysezwecke verwendet werden. Wie bereits Maaz, Trautwein, Gresch, Lüdtke und Watermann (2009) in Bezug auf die ISCO-88-Kodierung beschrieben haben, wirken sich auch in dieser Studie leichte Abweichungen bei der ISCO-08 Kodierung durch die surjektive, also nicht-eindeutige, Zuweisung nur minimal auf den dazugehörigen HISEI aus, sodass sich ein hoher positiver Zusammenhang zwischen den Jugendlichen- und Elternangaben ergibt. Etwa ab der siebten Schulstufe stellen die Angaben der Jugendlichen zum HISEI eine valide Basis für die Einschätzung des familiären sozioökonomischen Status dar.

Einige kritische Aspekte bezüglich ÖISCO-08 und ISEI-08 seien an dieser Stelle dennoch angemerkt. Die Überführung der Angaben zum Beruf und Arbeitsplatz in die ÖISCO-08 ist aufwendig und weist einen deutlichen Mangel an Auswertungsobjektivität auf, dies gilt bei der Verwendung bei Jugendlichen ebenso wie bei Erwachsenen. Bei der Verwendung des ÖISCO-08 bei Familien gibt es weiterhin keine Instruktionen für geschiedene und neu liierte Eltern, das heißt es fehlen klare Vorgaben, ob die leiblichen Eltern gemeint sind oder jene Familie in der die Jugendlichen ihren Lebensmittelpunkt haben. Die Kodierung von ÖISCO-08 zu ISEI-08 ist hingegen klar vorgegeben und muss wie Ganzeboom und Treimann (1996) zugeben regelmäßig überarbeitet werden, was jedoch für alle Indikatoren für sozioökonomischen Status gilt. ISEI-08 ist aber derzeit das beste verfügbare Schema hierzu, vor allem, da es eine annähernd metrische Kodierung erlaubt und somit im Vergleich zu Rangskalen mit fünf bis acht Stufen Vorteile bei weiteren statistischen Analysen bietet. Weiterer Vorteil ist der gut dokumentierte

theoretische Hintergrund vor dem der ISEI-08 und seine Vorgänger-Indices entwickelt wurden, welcher mehrere Aspekte von sozioökonomischen Status, nämlich Beruf, Bildung und Einkommen, integriert. Genau dieser Punkt wird aber von Schimpl-Neimanns (2015) ebenso als Nachteil aufgefasst, mit dem Argument, dass diese drei Teilbereiche des sozioökonomischen Status besser einzeln erhoben und betrachtet werden sollen, um ein differenzierteres Bild zu erhalten. Als weiterer Kritikpunkt bleibt anzumerken, dass der ÖISCO-08 und somit auch in weiterer Folge der ISEI-08 nur Erwerbsarbeit erfassen (Schimpl-Neimanns, 2015), wobei außerdem Selbständige laut vorgegebener Auswertung nicht berücksichtigt werden und auch keine Instruktion für die Bewertung von Personen mit zwei Beschäftigungen vorliegt.

Eine generell anwendbare Empfehlung für eine Erhebungsmethode kann somit nicht gegeben werden. Ganz im Sinne bisheriger Forschungsarbeiten (Macintyre, McKay, Der & Hiscock, 2003) zeigt auch die aktuelle Untersuchung, dass die grundsätzliche Schwierigkeit am Konstrukt sozioökonomischer Status die unterschiedlichen Definitionen sind, welche ebenso unterschiedliche Instrumente ergeben. Je nach der zu den entsprechenden Implikationen passenden Sichtweise auf sozioökonomischen Status muss daher im Einzelfall eine geeignete Operationalisierung etwa über Bildung, Beruf, finanzielle Deprivation oder eine Kombination aus mehreren Indikatoren gewählt werden.

6 Schlussfolgerungen

Zahlreiche Gründe sprechen gegen die Validität der Selbstbeurteilungsfragebögen zur *subjektiv erlebten Konzentrationsfähigkeit* als Indikator für objektive Konzentrationsfähigkeit. Im Rahmen der Erhebung von subjektiver Gesundheit oder subjektivem Wohlbefinden stellen die Instrumente jedoch eine wertvolle Ergänzung als Indikator für subjektive mentale Leistungsfähigkeit dar. Für die Erhebung von objektiver Konzentrationsfähigkeit sollten alternative Indikatoren zur Konzentrationsmessung auf ihre Eignung hin untersucht werden, wie beispielsweise die Zeit, die freiwillig mit Konzentration beanspruchenden Tätigkeiten verbracht wird.

Sowohl die Geburtsländer als auch die am häufigsten gesprochene Sprache ist über alle Schulstufen hinweg zuverlässig erfragbar. Die Verarbeitung der Antworten in die jeweils gewählte Definition von *Migrationshintergrund* kann allerdings zu Unstimmigkeiten führen. Neueste Entwicklungen zeigen, dass der Trend weg von Indikatoren für das bloße Vorhandensein von Migrationshintergrund und hin zu einer kontinuierlichen Betrachtungsweise von Akkulturation geht.

Im Bezug auf die Erhebung von *sozioökonomischen Status* erscheint die Diskrepanz im Gemessenen zwischen HISEI, als multidimensionaler Indikator über den Beruf, und FAS II, als Indikator für finanzielle Deprivation, höher als bislang angenommen. Wenn der HISEI erfasst werden kann, ist dieser durchwegs valide und der FAS II vorzuziehen, wobei der Anteil an SchülerInnen, welche die für den HISEI nötigen Angaben nutzbar machen können, ab der siebten Schulstufe überwiegt. Die FAS II stellt eine ausreichende Schätzung für sozioökonomischen Status dar, wenn der HISEI nicht verfügbar ist, das heißt vor allem bei jüngeren SchülerInnen. Es wird damit unterstrichen, dass je nach intendierter Verwendung, die entsprechende Operationalisierung mit dem jeweils geeigneten Instrument erfolgen muss. Aufgrund der geringen Vergleichbarkeit und fehlenden Austauschbarkeit der zahlreichen Erhebungsmöglichkeiten, entsteht keine generelle Präferenz für ein bestimmtes Erhebungsinstrument. Aufgrund der zeitlichen Instabilität aller Erhebungsmethoden zum sozioökonomischen Status ist es allerdings unerlässlich auf die Aktualität der eingesetzten Methoden zu achten.

Literaturverzeichnis

- Batista-Foguet, J. M., Fortiana, J., Currie, C., & Villalbí, J. R. (2004). Socio-economic indexes in surveys for comparisons between countries. *Social Indicators Research*, 67, 315-332.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The family affluence scale as a measure of national wealth: validation of an adolescent self-report measure. *Social Indicators Research*, 78, 473-487.
- Brähler, E., Holling, H., Leutner, D., & Petermann, F. (Hrsg.). (2002). *Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Band 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Bühner, M. (2010). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*, 3. Auflage. München: Pearson-Education.
- Büttner, G., & Schmidt-Atzert, L. (2004). Diagnostische Verfahren zur Erfassung von Aufmerksamkeit und Konzentration. In G. Büttner & L. Schmidt-Atzert (Hrsg.). *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit* (S. 23-59). Göttingen: Hogrefe.
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Cervone, D., Kopp, D. A., Schaumann, L., & Scott, W. D. (1994). Mood, self-efficacy, and performance standards: lower moods induce higher standards for performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 499-512.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colvin, C. R., Block, J., & Funder, D. C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1152-1162.
- Currie, C., Elton, R. A., Todd, J., & Platt, S. (1997). Indicators of socioeconomic status for adolescents: the WHO Health Behaviour in School-aged Children survey. *Health Education Research*, 12, 385-397.
- Currie, C., Griebler, R., Inchley, J., Theunissen, A., Molcho, M., Samdal, O., & Dür, W. (Hrsg.). (2010). *Health behaviour in school-aged children (HBSC) study protocol*:

- background, methodology and mandatory items for the 2009/2010 survey*. Edinburgh: CAHRU.
- Currie, C., Inchley, J., Molcho, M., Lenzi, M., Veselska, Z., & Wild, F. (Hrsg.). (2014). *Health behaviour in school-aged children (HBSC) study protocol: background, methodology and mandatory items for the 2013/14 survey*. St. Andrews: CAHRU.
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: the development of the health behaviour in school-aged children (HBSC) family affluence scale. *Social Science and Medicine*, 66, 1429-1436.
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). *International standard classification of occupations ISCO-08 with ISEI-08 scores*. Abgerufen von http://www.harryganzeboom.nl/ISCO08/isco08_with_isei.pdf [21. 04. 2015]
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- Goodman, E., Adler, N. E., Kawachi, I., Frazier, A. L., Huang, B., & Colditz, G. A. (2001). Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics*, 108, Artikel 31a. Abgerufen von <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/108/2/e31> [18. 04. 2015]
- Hartig, J., Frey, A., & Jude, N. (2012). Validität. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.) *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 143-171). Berlin: Springer.
- HBSC-Team Deutschland (2011). *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Methodik der HBSC-Studie“*. Bielefeld: WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion.
- Imhof, M. (2004). Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit in der Schule. In G. Büttner & L. Schmidt-Atzert (Hrsg.). *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit* (S. 233-247). Göttingen: Hogrefe.
- Keller, G., & Thewalt, B. (1980). Effekte eines Konzentrations-Trainings. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, 170-173.
- Kubinger, K. D. (2003). Gütekriterien. In K. D. Kubinger & R. Jäger (Hrsg.). *Schlüsselbegriffe der psychologischen Diagnostik*. S. 195-204. Weinheim: Beltz.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik: Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kurth, E. & Büttner, G. (1999). *Testreihe zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit (TPK)*. Göttingen: Hogrefe.

- Lien, N., Fristad, C., & Klepp, K.-I. (2001). Adolescents' proxy reports of parents' socioeconomic status: How valid are they? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 55, 731-737.
- Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (Hrsg.) (2010). *Gesundheit von 11-, 13-, 15- und 17-jährigen Schülerinnen und Schülern: österreichischer Fragebogen für den achten Durchgang des WHO-Projekts Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. Unveröffentlicht.
- Maaz, K., Trautwein, U., Gresch, C., Lüdtke, O., & Watermann, R. (2009). Intercoder-Reliabilität bei der Berufscodierung nach der ISCO-88 und Validität des sozioökonomischen Status. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 281-301. doi: 10.1007/s11618-009-0068-0
- Macintyre, S., McKay, L., Der, G., & Hiscock, R. (2003). Socio-economic position and health: what you observe depends on how you measure it. *Journal of Public Health Medicine*, 25, 288-294. doi: 10.1093/pubmed/fdg089
- Makransky, G., Schnohr, C. W., Torsheim, T., & Currie, C. (2014). Equating the HBSC family affluence scale across survey years: a method to account for item parameter drift using the rasch model. *Quality of Life Research*, 23, 2899-2907. doi: 10.1007/s11136-014-0728
- Mariño, R., Stuart, G. W., Wright, F. A. C., Klimidis, S., & Minas, H. (2001). *Quantitative measures of acculturation: a review*. Unveröffentlichtes Manuskript, School of Health, University of New England, Australien.
- Marks, G. N. (2011). Issues in the conceptualisation and measurement of socioeconomic background: do different measures generate different conclusions? *Social Indicator Research*, 104, 225-251.
- Moosbrugger, H., & Oehlschlägel, J. (2011). *Frankfurter Aufmerksamkeits-Inventar 2 (FAIR-2)*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Nordahl, H., Krølner, R., Páll, G., Currie, C., & Andersen, A. (2011). Measurement of ethnic background in cross-national school surveys: agreement between students' and parents' responses. *Journal of Adolescent Health*, 49, 272-277. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.12.013
- Office of National Statistics (2010). *Standard occupational classification 2010 volume 3: the National Statistics socio-economic classification (NS-SEC rebased on the SOC2010) user manual*. London: Palgrave Macmillan.
- Office of Population Censuses and Surveys (1995). *Longitudinal Study 1971-1991: History, organisation and quality of data*. London: HMSO.
- Palmore, E., & Luikart, C. (1972). Health and social factors related to life satisfaction. *Journal of Health and Social Behaviour*, 13, 68-80.

- R Core Team (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing <http://www.R-project.org/>.
- Ravens-Sieberer, U., Herdman, M., Devine, J., Otto, C., Bullinger, M., Rose, M., & Klasen, F. (2014). The European KIDSCREEN approach to measure quality of life and well-being in children: development, current application, and future advances. *Quality of Life Research*, 23, 791-803. doi: 10.1007/s11136-013-0428-3
- Refield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Roberts, C., Freeman, J., Samdal, O., Schnohr, C. W., De Looze, M. E., Gabhainn, S. N., Iannotti, R., Rasmussen, M., & the International HBSC Study Group (2009). The health behavior in school-aged children (HBSC) study: methodological developments and current tensions. *International Journal of Public Health*, 54, 140-150. doi: 10.1007/s00038-009-5405-9
- Schimpl-Neimanns, B. (2015). *Zur Umsetzung des Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI) mit den Mikrozensus ab 1996*. Abgerufen von http://www.gesis.org/Dauerbeobachtung/GML/Service/Mikrodaten-Tools/ISEI/isei_mz.pdf [17. 04. 2015]
- Schmidt-Atzert, L., Büttner, G., & Bühner, M. (2004). Theoretische Aspekte von Aufmerksamkeits-/Konzentrationsdiagnostik. In G. Büttner & L. Schmidt-Atzert (Hrsg.). *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit* (S. 1-22). Göttingen: Hogrefe.
- Schnohr, C. W., Kreiner, S., Due, E. P., Currie, C., Boyce, W., & Diderichsen, F. (2008). Differential item functioning of the family affluence scale: validation study on data from HBSC 2001/02. *Social Indicators Research*, 89, 79-95. doi: 10.1007/s11205-007-9221-4
- Schnohr, C. W., Makransky, G., Kreiner, S., Torsheim, T., Hofmann, F., De Clercq, B. Elgar, F. J., & Currie, C. (2014). Item response drift in the family affluence scale: a study on the consecutive surveys of the health behaviour in school-aged children (HBSC) survey. *Measurement*, 46, 3119-3126.
- Schwantner, U., & Schreiner, C. (Hrsg.) (2013a). *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/pisa12_studienbeschreibung_2013-12-03.pdf [18. 03. 2015]
- Schwantner, U., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2013b). *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht*. Graz: Leykam. Abgerufen von <https://www.bifie.at/buch/2431> [02. 04. 2015]

- Sedikides, C., & Strube, M. J. (1997). Self-evaluation: to thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thine own self be better. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 209-269.
- Statistik Austria (2011). *Systematik der Berufe: ÖISCO-08*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2012). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zu EU-SILC 2012*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2014). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zu Mikrozensus ab 2004: Arbeitskräfte und Wohnungserhebung*. Wien: Statistik Austria.
- Stevenson, T. H. C. (1928). The vital statistics of wealth and poverty. *Journal of the Royal Statistical Society*, 91, 207-230.
- Suchań, B., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2012). *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Technischer Bericht*. Graz: Leykam. Abgerufen von <https://www.bifie.at/buch/1740> [02. 04. 2015]
- Suchań, B., Wallner-Paschon C., Bergmüller, S., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2012). *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/Studienbeschreibung_PIRLSTIMSS2011_web.pdf [18. 03. 2015]
- The KIDSCREEN Group Europe (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires – Quality of life questionnaires for children and adolescents. Handbook*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Vereecken, C., & Vandegheuchte, A. (2003). Measurement of parental occupation: agreement between parents and their children. *Archives of Public Health*, 61, 141-149.
- Wagner-Menghin, M. M. (2003). Konzentrationstest. In K. D. Kubinger & R. Jäger (Hrsg.). *Schlüsselbegriffe der psychologischen Diagnostik*. S. 249-254. Weinheim: Beltz.
- Ward, C., & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 422-442.
- Wardle, J., Robb, K., & Johnson, F. (2002). Assessing socioeconomic status in adolescents: the validity of a home affluence scale. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 56, 595-599.
- West, P., Sweeting, H., & Speed, E. (2001). We really do know what you do: a comparison of reports from 11 year olds and their parents in respect of parental economic activity and occupation. *Sociology*, 35, 539-559.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relations of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 4-1.</i> Mittlere FAIR-2 Q-Werte der einzelnen Testtage je Schulstufe und gesamt.	28
<i>Abbildung 4-2.</i> Streudiagramme der mittleren und maximalen FAIR-2 Q-Werte mit der mittleren Bewertung der Einzelfrage.	29
<i>Abbildung 4-3.</i> Streudiagramme der mittleren und maximalen FAIR-2 Q-Werte mit der mittleren Bewertung über alle fünf Konzentrationsbereiche hinweg.	30
<i>Abbildung 4-4.</i> Boxplots der mittleren Bewertung der Einzelfrage und über alle fünf Konzentrationsbereiche hinweg für Extremgruppen des mittleren FAIR-2 Q- Wertes.	32
<i>Abbildung 4-5.</i> Streudiagramme der FAS-Werte und des HISEI-08 der Jugendlichen mit dem HISEI-08 der Eltern.	36

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 3-1. Zusammenfassung Studiendesign.</i>	<i>23</i>
<i>Tabelle 4-1. Deskriptive Statistik der FAIR-2 Q-Werte je Schulstufe und gesamt.....</i>	<i>28</i>
<i>Tabelle 4-2. Pearson-Korrelationen der Konzentrationsbereiche mit dem FAIR-2 Q-Mittelwert und dem FAIR-2 Q-Maximum.....</i>	<i>31</i>
<i>Tabelle 4-3. Wilcoxon-Rangsummentests auf Unterschiede zwischen den Extremgruppen der FAIR-2 Q-Mittelwerte in der Bewertung der Konzentrationsbereiche.....</i>	<i>33</i>
<i>Tabelle 4-4. Kreuztabelle Migrationshintergrund – dichotome Definition nach Geburtsland.....</i>	<i>34</i>
<i>Tabelle 4-5. Kreuztabelle Migrationshintergrund – dichotome Definition nach Sprache.....</i>	<i>34</i>
<i>Tabelle 4-6. Kreuztabelle Migrationshintergrund – polytome Definition nach Geburtsland.....</i>	<i>35</i>
<i>Tabelle 4-7. Kreuztabelle Migrationshintergrund – polytome Definition nach Sprache.</i>	<i>35</i>

Anhang

Elterninformation

Sandra Peer
Diplomandin an der
Fakultät für Psychologie
sandra.peer@gmail.com



universität
wien

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte!

In vielen Studien im Schulbereich werden die SchülerInnen um Selbsteinschätzungen ihrer Konzentrationsleistung und um Angaben zu soziodemographischen Daten gebeten. Im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien beschäftige ich mich daher mit der Frage, wie genau die diesbezüglichen Selbstangaben von SchülerInnen sind.

In diesem Zusammenhang wird in einer der nächsten Wochen mit dem Einverständnis des Landesschulrats, der Direktion und der LehrerInnen auch in der von Ihrem Kind besuchten Klasse eine Konzentrationstestung und eine Befragung durchgeführt.

In der Woche der Durchführung wird von Montag bis Donnerstag je einmal täglich ein Kurz-Konzentrationstest (Dauer ca. 10 Minuten) als Gruppentest in der Klasse durchgeführt. Am darauffolgenden Montag beantworten die SchülerInnen einen Selbstbeurteilungs-Fragebogen zu Konzentration und soziodemographischen Daten (Dauer ca. 10 Minuten).

Im Anschluss werde ich auch Sie als Erziehungsberechtigte/n bitten, einen Fragebogen zu denselben Themen zu beantworten.

Bitte besprechen Sie diese Themen nicht aufgrund dieser Befragung gezielt vorab mit Ihrem Kind und stimmen Sie Ihre Antworten auch nicht mit jenen Ihres Kindes ab, denn das würde die Ergebnisse dieser Studie deutlich verfälschen.

Es werden keine Daten über einzelne Leistungen oder Antworten von SchülerInnen an die Schule weitergegeben. Zur Wahrung des Datenschutzes werden alle Test- und Fragebögen vor Ort anonymisiert und die gewonnenen Daten werden sorgfältig verwahrt und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Ich bitte Sie sehr herzlich Ihrem Kind die Teilnahme an der Diplomarbeitsstudie zu erlauben. Selbstverständlich können Sie Ihr Einverständnis auch jederzeit ohne Angabe von Gründen wieder zurückziehen. Für weitere Fragen stehe ich gerne unter den oben genannten Kontaktdaten zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,
Sandra Peer

Bitte geben Sie den folgenden Abschnitt Ihrem Kind in die Schule mit.

Ich bin ☐ einverstanden
☐ nicht einverstanden

dass mein Sohn / meine Tochter _____

Schüler / Schülerin der Klasse _____

an der Diplomarbeitsstudie von Sandra Peer teilnimmt.

Ort und Datum

Unterschrift

SchülerInnenfragebogen

Sandra Peer
Diplomandin an der
Fakultät für Psychologie
sandra.peer@gmail.com



universität
wien

Liebe Schülerin! Lieber Schüler!

In den letzten Tagen hast du bereits mehrmals bei einem Konzentrationstest mitgemacht. Vielen Dank dafür!

Nun wollen wir dich und deine Familie etwas besser kennen lernen. Beantworte dazu bitte die folgenden Fragen. Das ist kein Test, es geht um deine persönliche Meinung. Deshalb gibt es auch keine richtigen oder falschen Antworten.

Der Fragebogen ist anonym, schreibe deshalb bitte nicht deinen Namen auf den Fragebogen. Deine Antworten bleiben geheim und werden an niemanden weitergegeben.

0.	Code
	← Schreibe hier den 1. Buchstaben deines Vornamens hin.
	← Schreibe hier den 1. Buchstaben deines Nachnamens hin.
	← Schreibe hier den Tag an dem du geboren bist hin.

Fragen zu dir und deinen Eltern

1.	Bist du ein Bub oder ein Mädchen?
☐	Bub
☐	Mädchen

2.	In welcher Schulstufe bist du?
☐	In der 5. Schulstufe (1. Klasse Hauptschule / Neue Mittelschule)
☐	In der 6. Schulstufe (2. Klasse Hauptschule / Neue Mittelschule)
☐	In der 7. Schulstufe (3. Klasse Hauptschule / Neue Mittelschule)
☐	In der 8. Schulstufe (4. Klasse Hauptschule / Neue Mittelschule)

3.	In welchem Jahr bist du geboren?				
1998	1999	2000	2001	2002	2003
☐	☐	☐	☐	☐	☐

4.	In welchem Land wurdest du geboren?
☐	In Österreich
☐	In einem anderen Land, nämlich in:

5.	In welchem Land wurden deine Eltern geboren?		
a.	Vater	b.	Mutter
☐	In Österreich	☐	In Österreich
☐	In einem anderen Land, nämlich in: _____	☐	In einem anderen Land, nämlich in: _____

6.	Welche Personen deiner Familie wohnen mit dir zusammen?
☐	Mutter
☐	Vater
☐	Schwester – wie viele? _____
☐	Brüder – wie viele? _____
☐	Großmutter
☐	Großvater
☐	weitere Personen, nämlich: _____

7.	Welche Sprache sprichst DU zuhause am häufigsten?
☐	Deutsch
☐	Eine andere Sprache, nämlich: _____

8.	Welche Sprache wird allgemein bei dir zu Hause am häufigsten gesprochen?
☐	Deutsch
☐	Eine andere Sprache, nämlich: _____

9.	Besitzt deine Familie ein Auto, einen Bus (Van) oder Lastwagen?
☐	Nein
☐	Ja, eines (einen)
☐	Ja, zwei oder mehrere

10.	Hast du ein eigenes Zimmer?
☐	Nein
☐	Ja

11.	Wie häufig bist du in den letzten 12 Monaten mit deiner Familie in den Ferien (im Urlaub) verreist?
☐	Überhaupt nicht
☐	Einmal
☐	Zweimal
☐	Öfter als zweimal

12.	Wie viele Computer (Laptops, Netbooks) besitzt deine Familie?
☐	Keinen
☐	Einen
☐	Zwei

☐	Mehr als zwei
--------------------------	---------------

13.	Bitte kreuze an, welche Aussagen für deinen Vater zutreffen.
a.	Hat dein Vater eine Arbeit?
☐	Ja → gehe weiter zu <u>Frage b.</u>
☐	Nein → gehe weiter zu <u>Frage d.</u>
☐	Weiß nicht → gehe weiter zu <u>Frage 14.</u>
☐	Habe keinen Vater oder sehe ihn nicht. → gehe weiter zu <u>Frage 14.</u>
b.	Schreibe bitte auf, an welcher Arbeitsstelle er arbeitet (z.B. Krankenhaus, Bank, Restaurant, Fabrik, Behörde, Baufirma,...)
c.	Bitte beschreibe genau, welche Arbeit er dort macht (z.B. Lehrer, Busfahrer,...)!

d.	Wenn „Nein“, warum hat er keine Arbeit? Bitte kreuze das Kästchen an, das am besten die Situation beschreibt!
☐	Er ist krank, in Pension oder er studiert.
☐	Er ist auf Arbeitssuche.
☐	Er ist zu Hause und kümmert sich um die Familie oder andere (Hausmann, Karenz).
☐	Ich weiß nicht.

14.	Bitte kreuze an, welche Aussagen für deine Mutter zutreffen.
a.	Hat deine Mutter eine Arbeit?
☐	Ja → gehe weiter zu <u>Frage b.</u>
☐	Nein → gehe weiter zu <u>Frage d.</u>
☐	Weiß nicht → gehe weiter zu <u>Frage 15.</u>
☐	Habe keine Mutter oder sehe sie nicht. → gehe weiter zu <u>Frage 15.</u>
b.	Schreibe bitte auf, an welcher Arbeitsstelle sie arbeitet (z.B. Krankenhaus, Bank, Restaurant, Fabrik, Behörde, Baufirma,...)
c.	Bitte beschreibe genau, welche Arbeit sie dort macht (z.B. Lehrerin, Busfahrerin,...)!
d.	Wenn „Nein“, warum hat sie keine Arbeit? Bitte kreuze das Kästchen an, das am besten die Situation beschreibt!
☐	Sie ist krank, in Pension oder sie studiert.
☐	Sie ist auf Arbeitssuche.
☐	Sie ist zu Hause und kümmert sich um die Familie oder andere (Hausfrau, Karenz).
☐	Ich weiß nicht.

Konzentration im Unterricht

ACHTUNG ANLEITUNG!**Bei den nächsten Fragen siehst du das Bild einer Leiter.**

Die oberste Sprosse der Leiter, "10", stellt die beste für dich mögliche Konzentration im Unterricht dar. Der Boden, auf dem die Leiter steht, "0", stellt die schlechteste Konzentration im Unterricht dar, die für dich in deiner Situation möglich wäre. Insgesamt betrachtet: Auf welcher Sprosse der Leiter findest du, dass du derzeit stehst?

15. Wenn du an die letzte Woche denkst, konntest du gut aufpassen?

Bitte kreuze das Kästchen neben der Zahl an, die am besten beschreibt, wo du stehst!

☐	10	Ich konnte immer gut aufpassen.
☐	9	
☐	8	
☐	7	
☐	6	
☐	5	
☐	4	
☐	3	
☐	2	
☐	1	
☐	0	Ich konnte nie gut aufpassen.

16. Ich konnte in der letzten Woche aufpassen, ohne zu träumen oder mit den Gedanken abzuschweifen.

Bitte kreuze das Kästchen neben der Zahl an, die am besten beschreibt, wo du stehst!

☐	10	Ich konnte immer gut aufpassen, ohne zu träumen / abzuschweifen.
☐	9	
☐	8	
☐	7	
☐	6	
☐	5	
☐	4	
☐	3	
☐	2	
☐	1	

	☐	0 Ich konnte nie gut aufpassen, ohne zu träumen / abzuschweifen.
--	--------------------------	--

17.	Ich konnte in der letzten Woche aufpassen, ohne mehr zu schwätzen als die anderen in der Klasse.
Bitte kreuze das Kästchen neben der Zahl an, die am besten beschreibt, wo du stehst!	
☐	10 Ich konnte immer gut aufpassen, ohne zu schwätzen.
☐	9
☐	8
☐	7
☐	6
☐	5
☐	4
☐	3
☐	2
☐	1
☐	0 Ich konnte nie gut aufpassen, ohne zu schwätzen.

18.	Ich konnte in der letzten Woche aufpassen, ohne unruhig oder zappelig zu sein.
Bitte kreuze das Kästchen neben der Zahl an, die am besten beschreibt, wo du stehst!	
☐	10 Ich konnte immer gut aufpassen, ohne unruhig / zappelig zu sein.
☐	9
☐	8
☐	7
☐	6
☐	5
☐	4
☐	3
☐	2
☐	1
☐	0 Ich konnte nie gut aufpassen, ohne unruhig / zappelig zu sein.

19.	Es kam in der letzten Woche nicht vor, dass ich bald nach Unterrichtsbeginn sehr müde wurde.	
Bitte kreuze das Kästchen neben der Zahl an, die am besten beschreibt, wo du stehst!		
☐	10	Ich konnte immer gut aufpassen, ohne gleich müde zu werden.
☐	9	
☐	8	
☐	7	
☐	6	
☐	5	
☐	4	
☐	3	
☐	2	
☐	1	
☐	0	Ich konnte nie gut aufpassen, ohne gleich müde zu werden.

20.	Ich habe in der letzten Woche im Unterricht selbst dann weiter gemacht, als ich etwas nicht gleich verstanden hatte.	
Bitte kreuze das Kästchen neben der Zahl an, die am besten beschreibt, wo du stehst!		
☐	10	Ich habe immer weiter gemacht, wenn ich etwas nicht gleich verstanden habe.
☐	9	
☐	8	
☐	7	
☐	6	
☐	5	
☐	4	
☐	3	
☐	2	
☐	1	
☐	0	Ich habe nie weiter gemacht, wenn ich etwas nicht gleich verstanden habe.

Danke, dass du mitgemacht hast!

Elternfragebogen

Sandra Peer
Diplomandin an der
Fakultät für Psychologie
sandra.peer@gmail.com



universität
wien

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte!

Ihr Kind hat in der vergangenen Woche an der angekündigten Diplomarbeitsstudie zur Zuverlässigkeit von SchülerInnenangaben zur Konzentrationsfähigkeit und soziodemographischen Daten teilgenommen.
Nochmals vielen Dank für Ihr Einverständnis!

In diesem Fragebogen geht es um Ihre Angaben zu den soziodemographischen Daten. Diese sind nötig, um anschließend darüber Aussagen machen zu können, wie genau die Angaben der SchülerInnen sind.

Bitte stimmen Sie Ihre Antworten nicht mit jenen Ihres Kindes ab, da dies die Ergebnisse der Untersuchung verfälschen würde.

Die Antworten bleiben selbstverständlich geheim und werden an niemanden weitergegeben.

Bitte beantworten Sie den Fragebogen vollständig und geben Sie ihn anschließend im beiliegenden Umschlag verschlossen Ihrem Kind wieder in die Schule mit. Die Umschläge werden dort gesammelt und erst wieder von mir persönlich in Wien geöffnet.

Danke für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,
Sandra Peer

0.	Code
	← Schreiben Sie hier den 1. Buchstaben des Vornamens Ihres Kindes hin.
	← Schreiben Sie hier den 1. Buchstaben des Nachnamens Ihres Kindes hin.
	← Schreiben Sie hier den Tag an dem das Kind geboren wurde hin.

Fragen zum Kind und zur Familie

1.	In welcher Beziehung stehen Sie zum Kind?
2.	Ist Ihr Kind ein Bub oder ein Mädchen?
☐	Bub
☐	Mädchen

3.	In welchem Jahr wurde ihr Kind geboren?				
1998	1999	2000	2001	2002	2003
☐	☐	☐	☐	☐	☐

4.	In welchem Land wurde Ihr Kind geboren?
☐	In Österreich
☐	In einem anderen Land, nämlich in:

5.	In welchem Land wurden die Eltern geboren?	
a.	Vater	b. Mutter
☐	In Österreich	☐
☐	In einem anderen Land, nämlich in:	☐

6.	Welche Personen der Familie wohnen mit dem Kind zusammen?
☐	Mutter
☐	Vater
☐	Schwester – wie viele? _____
☐	Brüder – wie viele? _____
☐	Großmutter
☐	Großvater
☐	weitere Personen, nämlich:

7.	Welche Sprache spricht das Kind zuhause am häufigsten?
☐	Deutsch
☐	Eine andere Sprache, nämlich:

8.	Welche Sprache wird allgemein im Haushalt am häufigsten gesprochen?
☐	Deutsch
☐	Eine andere Sprache, nämlich:

9.	Bitte kreuzen Sie an, welche Aussagen für den Vater des Kindes zutreffen.
a.	Hat der Vater eine Arbeit?
☐	Ja → gehen Sie weiter zu <u>Frage b.</u>
☐	Nein → gehen Sie weiter zu <u>Frage d.</u>
☐	Weiß nicht → gehen Sie weiter zu <u>Frage 10.</u>
☐	Das Kind hat keinen Vater oder sieht ihn nicht. → gehen Sie weiter zu <u>Frage 10.</u>
b.	Schreiben Sie bitte auf, an welcher Arbeitsstelle er arbeitet (z.B. Krankenhaus, Bank, Restaurant, Fabrik, Behörde, Baufirma,...)
c.	Bitte beschreiben Sie genau, welche Arbeit er dort macht (z.B. Lehrer,

	Busfahrer,...)!
d.	Wenn „Nein“, warum hat er keine Arbeit? Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das am besten die Situation beschreibt!
☐	Er ist krank, in Pension oder er studiert.
☐	Er ist auf Arbeitssuche.
☐	Er ist zu Hause und kümmert sich um die Familie oder andere (Hausmann, Karenz).
☐	Ich weiß nicht.

10.	Bitte kreuzen Sie an, welche Aussagen für die Mutter des Kindes zutreffen.
a.	Hat die Mutter eine Arbeit?
☐	Ja → gehen Sie weiter zu <u>Frage b.</u>
☐	Nein → gehen Sie weiter zu <u>Frage d.</u>
☐	Weiß nicht → gehen Sie weiter zum Ende des Fragebogens.
☐	Das Kind hat keine Mutter oder sieht sie nicht. → gehen Sie weiter zum Ende des Fragebogens.
b.	Schreiben Sie bitte auf, an welcher Arbeitsstelle sie arbeitet (z.B. Krankenhaus, Bank, Restaurant, Fabrik, Behörde, Baufirma,...)
c.	Bitte beschreiben Sie genau, welche Arbeit sie dort macht (z.B. Lehrerin, Busfahrerin,...)!
d.	Wenn „Nein“, warum hat sie keine Arbeit? Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das am besten die Situation beschreibt!
☐	Sie ist krank, in Pension oder sie studiert.
☐	Sie ist auf Arbeitssuche.
☐	Sie ist zu Hause und kümmert sich um die Familie oder andere (Hausfrau, Karenz).
☐	Ich weiß nicht.

Danke, dass Sie mitgemacht haben!

Danksagung

Ich danke sehr herzlich meiner Betreuerin Mag. Dr. Karin Waldherr für ihre motivierende Art mir dieses Thema vorzuschlagen, für alle Freiheit, die sie mir bei der Bearbeitung gelassen hat und darüber hinaus stets für alle Fragen ein offenes Ohr und eine helfende Anregung parat hatte.

Ein großer Dank gebührt allen Lehrerinnen und Lehrern der Neuen Mittelschule Lauriacum Enns, allen voran Herrn Direktor Wolfgang Kiebler, MEd, für die wunderbare Kooperation und dass sie mir wertvolle Unterrichtszeit für die Durchführung der Testungen schenkten. Ebenso sehr bedanke ich mich bei allen Schülerinnen und Schülern, sowie ihren Eltern, die an der Studie teilgenommen haben.

Diese Arbeit wäre auch nicht möglich gewesen, ohne die zahlreichen Freunde und Kollegen, die mir immer „nur mal schnell“ mit einem kleinen oder auch größeren Gefallen geholfen haben und mich auch darüber hinaus durch mein Leben begleiten. Danke dafür!

Besonderer Dank gilt meiner Familie, speziell meiner Mutter Gerlinde Peer, die mir stets jeglichen Rückhalt gibt und mich auch tatkräftig unterstützt, damit ich meine Lebensziele erreiche.

Curriculum Vitae

Name	Sandra Ines Peer
E-Mail	sandra.peer@gmail.com
Geburtsdatum	17. 11. 1987
Staatsbürgerschaft	Österreich

Ausbildung

Seit April 2015	Magisterstudium Statistik an der Universität Wien
Okt. 2011 – März 2015	Bachelorstudium Statistik an der Universität Wien Abschluss: Bachelor of Science (BSc)
Seit Okt. 2007	Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien Erste Diplomprüfung am 28. 01. 2010
Sept. 2002 – Juni 2007	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Liezen Abschluss: Reife- und Diplomprüfung
Sept. 1998 – Juli 2002	Realschule Liezen
Sept. 1994 – Juli 1998	Volksschule II Liezen

Erfahrung

Juli 2014 – März 2015	Statistisches Consulting (freie Dienstnehmerin) Arbeitgeber: Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research
Seit Okt. 2013	Studienassistentin Arbeitgeber: Institut für psychologische Grundlagenforschung und Forschungsmethoden, Fakultät für Psychologie, Universität Wien
Nov. 2009 – Jan. 2010	Praktikum Psychologie Praktikumsstelle: Nachbarschaftszentrum 6 des Wiener Hilfswerks
Sept. 2009	Praktikum klinische Psychologie Praktikumsstelle: Landeskrankenhaus Rottenmann, Stmk.

April 2009 – Okt. 2009	Praktikum Psychologie – Qualitative Sozialforschung Praktikumsstelle: Stadtpsychologische Praxis Ehmayer, Wien
Okt. 2007 – Dez. 2007	Vertretungskindergartenpädagogin Arbeitsgeber: Wiener Kinderfreunde

Wissenschaftliche Tätigkeit

- Peer, S., Futschek, K., Deichmann, F., & Wiedermann, W. (2014). *Varianzhomogenitätstests zur Bestimmung der direktionalen Abhängigkeit in linearen Regressionsmodellen* [Tests for homogeneity of variance to determine the direction of effects in linear regression models]. Vortrag bei der 11. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie, 24. – 26. 04. 2014, Vienna, Austria.
- Röthlin, F., Dahlvik, J., Ganahl, K., Alpaga, F., Sikic-Fleischhacker, A., Peer, S., & Pelikan, J. M. (2015). *Die „Gesundheitskompetenz und Migration“ Studie (GKM): Gesundheitskompetenz von Personen mit Migrationshintergrund aus der Türkei und Ex-Jugoslawien in Österreich – Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen Studie*. Forschungsbericht. Wien: LBIHPR.

Sprachkenntnisse

Deutsch	Muttersprache
Englisch	fließend in Wort und Schrift

EDV-Kenntnisse

MS Office	sehr gut Zertifikat: Europäischer Computer Führerschein (ECDL)
LaTeX	sehr gut
Sehr gute Kenntnisse der statistischen Software R und SPSS	
Gute Kenntnisse der statistischen Software AMOS und SAS	