



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Anstrengungsvermeidung bei internationalen
Schülerinnen und Schülern unter der Berücksichtigung
des Third Culture Kids/Cross Cultural Kids Phänomens

verfasst von

Pushpa Carlsson

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Psychologie

Betreut von:

emer. O. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett

Danksagung

„Herr, ich will dir danken vor den Völkern. Ich will dein Loblied singen vor allen Menschen. Denn deine Gnade ist so groß wie der Himmel und deine Treue reicht bis zu den Wolken.“ (Psalm 57, 10-11, Neues Leben, Die Bibel)

An dieser Stelle möchte ich allen Personen danken, die mich in der Zeit als diese Arbeit geschrieben wurde, ermutigt, motiviert und tatkräftig unterstützt haben. Meiner Mutter, liebevoll „Mama Jemima“ von allen genannt, der kein Opfer zu groß war, um mir als Kind mit Migrationshintergrund eine solide Ausbildung in Österreich zu ermöglichen. Meinem lieben Mann, DI(FH) Johannes Gerhard Carlsson, dessen liebevolle Unterstützung mir jeden Tag neu die Kraft gab weiterzumachen. Meinen Pastoren Erich und Brigitte Riem, sowie der CGWN-Jugend „Refresh“, die mir alle Zeit der Welt eingeräumt haben die ich brauchte und im Gebet hinter mir standen. Meinen Freundinnen und Studienkolleginnen Ramo, Mona und Gudrun, die es recht verstanden mich zu motivieren und mit Ideen zu inspirieren. Meinem Schwiegervater, OStR. DI Wolfgang Carlsson und seinem Kollegen Prof. OStR. Mag. Dr. Herwig Pieslinger, die große Teile meiner Arbeit Korrektur gelesen haben. Und natürlich auch großen Dank meiner Betreuerin, emer. o. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett, die mir half ein für mich ideal passendes Thema zu wählen und mich mit Rat, Tat und viel Geduld betreute.

Widmung

Gewidmet allen Kindern und Jugendlichen,
deren Leben von kultureller Vielfalt geprägt ist.

Gender Stellungnahme

In dieser Diplomarbeit werden abwechselnd sowohl weibliche als auch männliche Bezeichnungen verwendet, um beide Geschlechter wertzuschätzen. Eine Verwendung der männlichen Form aus Gründen der Lesbarkeit sowie der Einfachheit, soll demnach keine Diskriminierung der weiblichen Person darstellen, sondern schließt diese mit ein.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	9
1.1 Internationale Schulen in Wien	10
2 Third Culture Kids / Cross Cultural Kids	11
2.1 Begriffsdefinition Kultur	11
2.2 Ursprünge der „Third Culture Kids“ Forschung	12
2.3 Was ist ein Third Culture Kid?	13
2.4 Arten der Third Culture Kids	15
2.5 Third Culture Kid neu definiert	16
2.6 Cross Cultural Kids	17
2.7 Global Nomads	18
2.8 Stärken der TCKs und CCKs	18
2.9 Herausforderungen der TCK s und CCKs	19
2.10 Herausforderungen der TCKs und CCKs im schulischen Kontext	22
3 Motivation	23
3.1 Motiv und Motivation	23
3.2 Definitionen von Motivation	24
3.3 Arten der Motivation	25
3.4 Leistungsmotivation	26
3.5 Risiko Wahl Modell nach Atkinson	27
3.6 Flow und Anti-Flow nach Csikszentmihalyi	29
4 Anstrengungsvermeidung	32
4.1 Formen der Anstrengungsvermeidung	33
4.1.1 Problemlösende Anstrengungsvermeidung	33
4.1.2 Nicht problemlösende Anstrengungsvermeidung	33
4.2 Stile der Anstrengungsvermeidung	34
4.2.1 Apathischer Arbeitsstil	34
4.2.2 Desorganisierter Arbeitsstil	34
4.3 Einflussfaktoren der Anstrengungsvermeidungstendenz	35
4.4 Anstrengungsvermeidung im schulischen Kontext	37
4.5 Verfügbare Messinstrumente der Anstrengungsvermeidung	39
4.6 Ableitung der Forschungsfragen zur geplanten Studie	41
5 Ziele der Untersuchung	45

6 Methode.....	46
6.1 Untersuchungsplan.....	46
6.2 Stichprobe	47
6.3 Messinstrumente	47
6.3.1 Erfassung soziodemografischer Daten.....	48
6.3.2 Anstrengungsvermeidungstest für internationale Schülerinnen und Schüler	48
6.3.3 Third Culture Kid Questionnaire	48
6.3.4 Durchführung der Untersuchung	49
7 Arbeitshypothesen.....	50
8 Auswertung.....	51
8.1 Faktorenanalyse des AVT-IS	51
8.2 Reliabilitätstest und Trennschärfeanalyse der Skalen des AVT-IS	55
8.3 Wertebereich der AVT-IS Skalen.....	61
8.4 Interkorrelation der AVT-IS Skalen	61
8.5 Stichprobenbeschreibung	62
8.5.1 Geschlechterverteilung.....	62
8.5.2 Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler	63
8.5.3 Schulstufenverteilung.....	63
8.5.4 Altersverteilung der Eltern.....	65
8.5.5 Sozioökonomische Status der Eltern – Bildung und Beruf.....	65
8.5.6 Berufe der Eltern	67
8.5.7 Schichtzugehörigkeit.....	70
8.5.8 Geschwisteranzahl	72
8.5.9 Sprache.....	74
8.5.10 Herkunft	77
8.5.11 Länderaufenthalte und Dauer.....	79
8.5.12 Heimatgefühl.....	80
8.5.13 Kultureller Ausdruck der Eltern.....	81
8.5.14 Kulturelle Vertrautheit und Identifikation	82
8.5.15 Vertrautheit mit dem Gastland.....	87
8.5.16 Selbsteinschätzung TCK/CCK.....	88
9 Ergebnisse.....	90
9.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Skalen des AVT-IS	90
9.2 Unterschiede zwischen den Schulstufen in den Skalen des AVT-IS	93

9.3 Schichtzugehörigkeit der Familie und die Skalen des AVT-IS.....	97
9.4 Anstrengungsvermeidungscluster.....	101
9.5 Unterschiede zwischen österreichischen und internationalen Schülerinnen und Schüler	107
9.6 Kulturelle Identifikation und die Skalen des AVT-IS	112
9.7 Selbsteinschätzung TCK / CCK und die Skalen des AVT-IS	117
10 Diskussion.....	120
11 Zusammenfassung	124
12 Literaturverzeichnis	126
13 Verzeichnisse.....	133
13.1 Abbildungsverzeichnis	133
13.2 Tabellenverzeichnis	134
14 Anhänge.....	138
14.1 Anhang A.....	138
14.2 Anhang B.....	186
14.3 Elternbriefe	186
14.4 Fragebögen AVT-IS und TCK-Questionnaire	188
14.5 Abstract – deutsch	201
14.6 Abstract – englisch	202
14.7 Eidesstattliche Erklärung.....	203
14.8 Lebenslauf	204

I Theoretischer Hintergrund

1 Einleitung

In unserer schnelllebigen Gesellschaft, in der die Globalisierung immer mehr fortschreitet und einen stets höheren Stellenwert einnimmt, ist eine gewisse Form von Flexibilität und Interkulturalität gefordert (vgl. Royer 2009, zitiert nach Baumgartner, 2011). Wo es vor einigen Jahrzehnten noch ausreichend war, eine solide einschlägige Ausbildung zu besitzen und auf einem Gebiet spezialisiert zu sein, sind heutzutage zusätzliche Fähigkeiten wie Mehrsprachigkeit, Auslandserfahrung, interkulturelle Sensibilität und weitere Softskills sehr gefragt und können in manchen Berufssparten sogar das entscheidende Element dafür sein, ob man den Job bekommt oder nicht. Auch ist eine gewisse Form der Mobilität die gängige Norm. Nicht länger ist man während der Ausbildung an seinen Heimatort gebunden, sondern baut bewusst Auslandssemester ein, um über die Landesgrenzen und dem eigenen Horizont hinaus Erfahrungen zu sammeln, oder man ist jobbedingt dazu veranlasst oft zu reisen, oder gar den Lebensmittelpunkt in ein anderes Land zu verlegen. Diese Form der großflächigen Mobilität führt letztendlich unweigerlich zu einem Aufeinandertreffen und Vermengen unterschiedlicher Kulturen, Denk- und Sichtweisen, wobei auch die eigene ursprüngliche einer Änderung ausgesetzt wird. Im Bildungswesen ist ein Trend zu beobachten, Kinder und Jugendliche auf eine globalisierte, vorwiegend englischsprachige Gesellschaft und den entsprechenden Arbeitsmarkt vorzubereiten, erkennbar an dem Anstieg von Bildungsangeboten und das Inkorporieren immer früher beginnender Sprachförderung (vorwiegend Englisch), bilingualen Unterricht und internationalen Schulen (Peer & Hlava, 2011). Andererseits gibt es auch eine stetig wachsende Zahl von Kindern, die aufgrund verschiedenster Lebensentscheidungen ihrer Eltern und Aufsichtspersonen dazu veranlasst sind, auch ihren Lebensmittelpunkt in ein anderes Land zu verlegen, mitunter auch mehrmals während ihrer formativen Lebensjahre (Hoersting & Jenkins, 2010). Nicht nur sind diese Kinder quasi zwei unterschiedlichen Kulturen ausgesetzt, sprich der ursprünglichen, dem Geburtsland der Eltern entsprechenden, und der des Gastlande: es entsteht auch durch die Lebensumstände bedingt eine Subkultur („Third Culture“), welche durch eine Gemeinschaft gebildet wird, in der diese Kinder verkehren (Schulen, Vereine), die zum großen Teil auch aus Kindern unterschiedlichster kultureller Hintergründe besteht, die einen Abschnitt ihres Lebens

im Ausland verbringen. Ein rascher und häufiger Wechsel von Lebensmittelpunkten, welcher auch einen Wechsel von Schulen, Freunden und sozialen Kontakten bedingen kann und eine hohe Anpassungsfähigkeit erfordert (Little, Barker & Cornwell, 2011), kann für viele Kinder und Jugendliche auch einen gewissen Stressfaktor darstellen. Wenn die Anpassung an die neuen Bedingungen und Forderungen nicht erfolgreich geschieht, kann dies in Frustration resultieren, sich negativ auf die schulische Leistung auswirken und anstrengungs-vermeidendes Verhalten hervorrufen. Das Ziel meiner Arbeit ist, durch die Entwicklung und Erprobung eines Anstrengungsvermeidungstests in englischer Sprache, die Untersuchung jener Faktoren, welche Anstrengungsvermeidung begünstigen bei internationalen Schülerinnen und Schülern, unter Berücksichtigung des „Third Culture Kids“ / „Cross-Cultural Kids“ Phänomens.

1.1 Internationale Schulen in Wien

Derzeit befinden sich in Wien rund 14 internationale Schulen mit fremdsprachigem Unterricht und ausländischem Lehrplan. Von diesen sind 7 englischsprachig und entweder dem britischen oder amerikanischen Schulsystem nachempfunden. Die Schulen haben meist autonomen Charakter, unterstehen demnach nicht der Jurisdiktion des Wiener Stadtschulrates und werden mitunter privat als Schulen mit eigenen Statuten geführt. Englischsprachige Schulen, die sowohl eine Grundschulausbildung als auch eine weiterführende anbieten mit einem Internationalen Baccalaureats Abschluss (vergleichbar mit der österreichischen Matura) sind die American International School (AIS), die Vienna International School (VIS), die International Christian School of Vienna (ICSV) und die Danube School. Diese Schulen, im Speziellen die VIS, wurden errichtet, um fremdländischen Kindern, die vorhaben ins Ausland zu gehen oder in ihre Heimat zurückzukehren, um dort ihre Ausbildung und Karriere fortzusetzen, eine entsprechend akkreditierte Ausbildung anzubieten, sodass sie nahtlos anknüpfen können (vgl. Peer & Hlava, 2011; Vienna Region, 2015; Stadt Wien, 2015). Laut Peer und Hlava (2011) belaufen sich die Gebühren für solche privat geführten, internationale Schulen mit elitären Charakter auf jährlichen zwischen 9.350 bis 17.200 Euro. Dieses Schulangebot wird vorwiegend von Personen aus der Führungsebene internationaler Firmen und Botschaften genutzt, um ihren Kindern eine Ausbildung zu ermöglichen.

2 Third Culture Kids / Cross Cultural Kids

2.1 Begriffsdefinition Kultur

Das lateinische Wort *colo* (*colere, colui, cultum*) hat, je nachdem in welchem Kontext es steht, mehrere Bedeutungen. Zum einen bezeichnet es die Handlung Ackerbau zu betreiben, ein Feld zu bestellen und zu bearbeiten. Zum anderen kann es auch bedeuten, an einem Ort ansässig zu sein und zu wohnen. Andererseits impliziert es auch die Pflege und das Sorgen für eine Person oder einen Gegenstand, diesen zu schmücken, auszubilden und zu veredeln (Pons Online-Wörterbuch Latein, 2015). Von diesem Wort leitet sich das Substantiv *cultura* ab, welches etymologisch betrachtet der Ursprung unseres Begriffes Kultur darstellt und auch hier die Bearbeitung, Pflege und Bebauung von Land bedeutet, aber auch die Ausbildung oder Veredelung des Geistes (Pons, 2015). Bereits in der Antike wurden zwischen dem Urbarmachen eines Landstückes und dem des Geistes enge gedankliche Verbindungen und Parallelen gezogen. Beispielhaft angeführt sei hier die berühmte Aussage von Cicero in seinen *Gesprächen in Tuscum*, wo er die Philosophie als die Kultur der Seele bezeichnete *cultura autem animi philosophia est*, als er in einem Vergleich verdeutlichen wollte, dass ein fruchtbares Feld ohne Kultivierung keine Ernte erbringen kann, wie auch der Geist keine Frucht hervorbringt ohne vorerst kultiviert zu werden (vgl. Schwemmer, 2005. S. 21).

Doch was genau ist nun eine Kultur, was zeichnet sie aus und wen betrifft sie? Mit dieser Frage haben sich über die Jahre viele Anthropologen und Sozialforscher beschäftigt, wodurch die verschiedensten Definitionen entstanden sind, deren Gemeinsamkeiten wir genauer betrachten und in weiterer Folge zu der Definition gelangen wollen, auf welche diese Arbeit gegründet ist. Damen (1987) bezeichnet Kultur als: "Learned and shared human patterns or models for living; day-to-day living patterns. These patterns and models pervade all aspects of human social interaction. Culture is mankind's primary adaptive mechanism. "(S. 367). Kultur ist also in erster Linie etwas Erlernbares (nicht Angeborenes), welches Richtlinien für das tägliche Leben im Zwischenmenschlichen bereitlegt und zeitgleich alle Ebenen der sozialen Interaktion tangiert und demzufolge auch einen Anpassungsmechanismus darstellt. Dass Kultur erlernbare Verhaltensmuster beinhaltet, sieht auch Linton (1945) so. Dieser meint, dass die elementaren Komponenten des angelernten Verhaltens innerhalb einer bestimmten Gesellschaft geteilt und vermittelt werden. Lederach (1995) unterstreicht auch die Aspekte des geteilten Wissens innerhalb einer Gruppe von Menschen, sowie deren

Interaktion, gekennzeichnet durch das Wahrnehmen, Interpretieren, Reagieren auf soziale Anreize der Umgebung. In der Definition von Kultur des Soziologen Parsons (1949), die besagt, dass Kultur sowohl aus den Verhaltensmustern als auch dem Ergebnis menschlicher Handlung entsteht, wird die genetische Unabhängigkeit nochmals verdeutlicht. Kultur kann sehr wohl vererbt und somit von einer Generation an die nächste weitergegeben werden, wobei Generation hier nicht ausschließlich im biologisch-genetischen Sinne zu verstehen ist. Ruth Hill-Useem (1963), welche zusammen mit Ihrem Mann John Useem als die Pionierin der „Third-Culture-Kid“ Forschung gilt, bringt ihre Definition folgendermaßen auf den Punkt: „Culture has been defined in a number of ways, but most simply, as the learned and shared behavior of a community of interacting human beings.” (S. 169).

Kultur und eine allgemein verständliche Begrifflichkeit davon waren wesentliche Faktoren in meiner Untersuchung. Da die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 16 Jahren waren und es unabdingbar für die Beantwortung der Fragen war, dass jeder eine ungefähr gleiche Vorstellung hatte, was mit Kultur gemeint war, bot ich in dem Fragebogen (siehe Fragebogen in Anhang) eine eigens formulierte, vereinfachte Definition von Kultur, welche im Wesentlichen die vorhin erwähnten Elemente (geteiltes und vermitteltes, erlerntes Verhalten, soziale Interaktion und Reaktion darauf) beinhaltete und einen Bezug zum alltäglichen herstellen sollte: „Culture here means a ,way of life or lifestyle, such as how to dress, eat, speak and act like those others around us, a system of common ideas, beliefs and shared values held by the people of a **same community**“.

2.2 Ursprünge der „Third Culture Kids“ Forschung

Die Soziologin, Anthropologin und Psychologin Dr. Ruth Hill Useem gilt als die Begründerin der „Third Culture Kids“ Forschung (Useem & Schryer, 1999). Gemeinsam mit ihrem Fachkollegen und Mann Dr. John Useem, wurde sie, von der Edward W. Hazen Foundation¹ finanziert und von 1952 bis 1953 erstmalig nach Indien entsandt. Dort führten sie Untersuchungen durch an InderInnen (Useem, 1999), welche im Westen eine von der Hazen

¹ Bei der Edward H. Hazen Foundation, welche 1925 von Edward Warriner Hazen gegründet wurde und heute noch aktiv ist, handelt es sich um eine privat finanzierte Stiftung, die sich auf die Unterstützung und Förderung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher fokussiert hat. Das erklärte Ziel liegt in der Ermöglichung einer fundierten schulischen und persönlichen Bildung, gerade für junge Leute aus sozial niederen Schichten und unterschiedlicher ethnischer Herkunft, sowie der Unterstützung bereits bestehender Förderprogramme anderer Organisationen.

Mehr dazu siehe Website der Stiftung <http://hazenfoundation.org/about-us/history/> [Zugriff zuletzt: 31.10.2015, 13:21]

Foundation gesponserte, höhere Ausbildung genossen hatten. Im Jahre 1958 wurden sie ein weiteres Mal von der Stiftung nach Indien entsandt, beide Male in Begleitung ihrer drei Söhne, um die Forschung fortzusetzen. Dieses Mal legten sie den Fokus auf in Indien ansässige Amerikaner, welche als Beamte im Auslandsdienst, Missionare, technische Hilfsarbeiter, Unternehmer, Lehrkräfte oder Medienvertreter tätig waren, sowie auch auf die Schulen, welche eigens für die Kinder der dort stationierten Arbeits- und Einsatzkräfte errichtet wurden. Die Erfahrungen welche Ruth Useem und ihr Mann dort gesammelt hatten, veranlassten sie dazu, den Begriff „Third Culture“ zu prägen, als Allgemeinbezeichnung für die neu entwickelten Lebensstile, die innerhalb dieser Auslandsgemeinschaften geformt und geteilt wurden. Das Herkunftsland der Auslandsansässigen (zum Beispiel Amerika) bezeichneten sie als die „First Culture“, das Gastland in dem sie nun ansässig waren, wurde „Second Culture“ genannt, und die in der Gemeinschaft geformte, neue Kultur wurde als „Third Culture“ bezeichnet. In weiterer Folge entstand dadurch auch der Begriff „Third Culture Kids“, welcher sich auf deren Kinder bezog. Das Thema rund um die Third Culture Kids wurde dann Schwerpunkt ihrer Forschungsarbeiten in den 60er Jahren. Sie bereiste 76 Länder, um empirische Beobachtungen und Studien zu betreiben, bezüglich der Auswirkungen der längeren Auslandsaufenthalte auf die Entwicklung und das Verhalten der TCKs bis hin zum Erwachsenenalter. Die größte und bedeutendste Studie in diesem Belange wurde 1991 begonnen (Useem, Useem, Cottrell & Finn Jordan, 1993a). Hierbei wurden 700 zu der Zeit wieder in Amerika lebenden, erwachsenen Third Culture Kids (sprich „Adult TCKs“) zwischen 25 und 90 Jahren, welche mindestens ein Schuljahr im Ausland verbracht haben, ein 24-seitiger Fragebogen vorgegeben, mit teils offenen Fragen zu ihrer Situation. Eines der markantesten Ergebnisse dieser Studie war, dass Personen, welche eine von Drittkultur geprägten Kindheit durchlaufen hatten, eine viermal höhere Wahrscheinlichkeit vorwiesen, einen Bachelor-Abschluss zu erlangen (81% der Adult TCKs), als im Vergleich die restliche amerikanische Population (21%) (Useem & Cottell, 1993).

2.3 Was ist ein Third Culture Kid?

Van Reken (2009) weist in ihrem Buch *Third Culture Kids, Growing Up Among Worlds* bereits darauf hin, dass der Begriff Third Culture, beziehungsweise Third Culture Kids nicht mit Third World, sprich Dritter Welt verwechselt werden sollte. Wie im vorigen Abschnitt erwähnt, beziehen sich die besagten drei Kulturen auf das Herkunftsland (First Culture), dem Gastland (Second Culture) und der im Gastland innerhalb einer bestimmten

Gemeinschaft von Auslandsansässigen neu geformten dritten Kultur, welche zwar Elemente der ersten beiden Kulturen inkorporiert, aber dennoch eigenständig ist und ihre eigenen internen Gepflogenheiten aufweist (Third Culture). Der Soziologe und Koautor des Buches, David C. Pollock (2009), legt das Profil eines Third Culture Kids folgendermaßen fest:

A Third Culture Kid (TCK) is a person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents' culture. The TCK frequently builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any. Although elements from each culture may be assimilated into the TCK's life experience, the sense of belonging is in relationship to others of similar background. (S.13)

Wesentlich ist hierbei, dass das Kind einen Teil seiner formativen Jahre außerhalb der Kultur des elterlichen Herkunftslandes verbringt, wobei keine spezifischen Angaben gemacht werden können bezüglich der notwendigen Dauer des Aufenthaltes, um die typischen TCK Merkmale zu entwickeln. Es handelt sich hierbei jedoch nicht um mehrwöchige oder mehrmonatige Auslandsaufenthalte im Sinne von Urlaub und dergleichen (vgl. Van Reken, 2009), da der Lebensmittelpunkt bei diesen nach wie vor im elterlichen Herkunftsland verankert und die dort vorhandene Kultur die prägendere wäre. Ein ausschlaggebender Punkt sind auch die formativen Jahre, sprich die Zeit, in der die meiste Prägung stattfindet, wo Kinder ihre eigene Identität² und Zugehörigkeitsgefühl entwickeln.

Ein weiteres wichtiges Merkmal stellt die Tatsache dar, dass TCKs von allen sie umgebenden Kulturen zu einem gewissen Anteil geprägt werden. Verbindungen sind natürlich zum Herkunftsland, wenn zum Beispiel die erweiterte Familie dort ansässig ist, sowie die engsten Freunde und reger Kontakt bereits bestanden hat, beziehungsweise, wenn in entsprechenden Abständen Besuche dorthin stattfinden (Ferien, wichtige Familienfeste etc.). Auch wenn das TCK Dasein ein globales und internationales Phänomen ist, sei an dieser Stelle anzumerken, dass in der Literatur sehr häufig von amerikanischen TCKs und ihren Erfahrungen die Rede ist, (vgl. Useem & Dowdie, 1976, in Bell-Villada, Sichel, Eidse & Orr, 2011) was vermutlich daher rührt, dass die Ursprünge der Forschung in den USA liegen und

² Vergleiche hierzu Erik Eriksons (1968) acht-stufiges psychosoziales Entwicklungsmodell. Anzunehmen wäre, dass die prägenden Jahre, welche für die Entwicklung der typischen Merkmale eines TCKs voraussichtlich während der Stufen 4 (Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl) sowie 5 (Identität vs. Identitätsdiffusion) anzusiedeln sind, wo eben die Themen der Selbstwirksamkeit, Identitätsfindung und Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und ihrer entsprechenden Kultur von größter Relevanz sind und zu bewältigende Lebensaufgaben darstellen.

es sich weitestgehend um amerikanische Kommunen im Ausland handelte, die untersucht wurden. Auch stellt die USA, im Vergleich zu anderen Ländern, bislang die größte Anzahl an Auslandsansässigen (vgl. Pollock & Van Reken, 2009, S.4). Man könnte sich demnach die Frage stellen, ob die Erfahrungen amerikanischer TCKs auch in dieser Form auf europäische TCKs übertragbar sind.

2.4 Arten der Third Culture Kids

Als Ruth Useem damals in den 50er Jahren ihre ersten Untersuchungen zum Thema Third Culture Kids durchführte, geschah dies in einer unmittelbaren Nachkriegsgesellschaft, wo die Wirtschaft am Beginn einer neuen Konjunktur stand und internationale Korrespondenzen und Abhängigkeiten aufgebaut wurden. Zur Sicherung des neugewonnenen Friedens, hatten die USA in mehreren Ländern Militärstützpunkte. Durch steigende Exporte und höhere Nachfrage wurden Zweigstellen von Unternehmen im Ausland eröffnet und es fand auch ein reger *expert-workforce* und Diplomataustausch statt. Nicht zu vergessen der erhöhte Einsatz von missionarischen Tätigkeiten in den entlegensten Gebieten. All dies führte dazu, dass in den jeweiligen Ländern, wo solche Niederlassungen entstanden, auch klar abtrennbare Kommunen der auslandsansässigen Diplomaten, Missionare und Soldaten und ihren jeweiligen Familien, mit ihren entsprechenden (dritt)kulturellen Prägungen gebildet wurden. Useem (1999) beschrieb auch die traditionellen Third Culture Kids, welche aus „Foreign service Kids“, „Military Brats“³, „Corporate Brats“ und „Missionary Kids“ bestanden. Diese wiesen aber auch in ihren eigenen Untergruppierungen gewisse Tendenzen auf, wie zum Beispiel, dass Missionary Kids eher mit der Kultur und Sprache des Gastlandes in Berührung kommen und sich diese aneignen als Military Brats, welche die meiste Zeit ihres Aufenthaltes auf dem Stützpunkt und fast ausschließlich unter ihresgleichen verbringen; demnach unterscheiden sich auch die Drittkulturen der Herkunftskreise (vgl. Useem & Cotrell, 1993; Imhof, 2011). Des Weiteren ist auch die Rede von *Adult TCKs* (ATCK), sprich Erwachsenen,

³ *Brat*, welches ein pejoratives, umgangssprachliches Wort für Balg, Brut, Göre oder auch Sprössling darstellt, wird in den TCK Kreisen auch als Akronym für „Born, Raised And Trained...“ verstanden und birgt somit eine für sie positive Konnotation. Um den vor allem für Military Brats liebgewonnenen Begriff ist in den letzten Jahren eine Diskussion um die Beibehaltung entflammt, da die US Kinderbuchautorinnen Debbie und Jennifer Fink, diesen Begriff für zu negativ behaftet und politisch unkorrekt hielten, und vorschlugen diesen mit CHAMPs (Child Heroes Attached To Military Personnel) zu ersetzen.

Quelle: https://www.washingtonpost.com/lifestyle/style/two-childrens-book-authors-thought-military-brats-deserved-a-better-name-the-brats-thought-otherwise/2014/12/29/6a584f98-87d3-11e4-9534-f79a23c40e6c_story.html (Zugriff zuletzt 16.11.2015)

welche eine Kindheit als TCK gelebt haben und auch Teil der Stichprobe der bahnbrechenden Studie von Useem et. al (1993) waren. Ein neuerlicher Begriff, wäre der des *Third Culture Adults* (TCAs) (vgl. Bethel, 2001; zitiert nach Schaetti, 2010). TCA unterscheiden sich aber von ATCKs darin, dass ihre mehrkulturelle Interaktion, welche eine prägende Einwirkung auf ihre Persönlichkeit ausübt, meist beruflich bedingt erst ab dem Erwachsenenalter stattfindet.

2.5 Third Culture Kid neu definiert

Wie Van Reken (2009) aber richtigerweise anmerkt, hat sich viel verändert seit den Zeiten der Forschungsarbeiten der Useems, wo der TCK-Begriff erstmals definiert wurde.

Gesellschaften sind heutzutage kulturell durchmischer, und es sind weitaus seltener solche klar abgrenzbaren Kommunen, wie Militärstützpunkte, Missionarslager oder Unternehmensklaven anzutreffen, wie die Useems sie vorfanden, in denen Auslandsansässige im eher geschlossenen Kreis leben. Vielmehr ist es so, dass Personen, welche aus beruflichen oder ideologischen Gründen ins Ausland ziehen, sich auch dort niederlassen und versuchen, sich möglichst in die Gesellschaft zu integrieren. Deren Kinder werden dann auch vermehrt in die dortigen, lokalen Schulen gesandt, statt in internationale, wenngleich diese Option nach wie vor genutzt wird. Dies hat zur Diskussion darüber geführt, ob der Begriff „Third Culture Kid“ ein weiterhin legitimer ist, da es ja durch den Verlust der Kommune auch zum Verlust jenen zwischenkulturellen Verbandes kommt, in dem gemeinsam gelebt und Erfahrungen austauscht werden, woraus ja die besagte „Third Culture“ entstanden ist. Des Weiteren berichten Pollock und Van Reken (2009), dass sie mehrheitlich Begegnungen hatten mit Personen, die zwar dem klassischen Profil des TCKs in der Form nicht entsprachen, jedoch konnten diese sich sehr stark mit dem Phänomen, den Erfahrungen und der Problematik, welche das TCK-Dasein in sich birgt, identifizieren. Der Forschungsfokus der Useems, betrachtete mehrheitlich global mobile Kinder amerikanischer Eltern (beide Eltern von selber Herkunft), die durch die gehäufte Zahl von Auslandsaufenthalten in Kontakt mit den unterschiedlichsten Kulturen kamen, mit der Aussicht auf Rückkehr in das heimische Ursprungsland. Heute wird eine andere, immer größer werdende Population bedeutender, deren Kennzeichen nicht ausschließlich die globale Mobilität oder die eindeutig zuordenbaren kulturellen Strukturen sind, sondern das sich Kreuzen und Vermischen unterschiedlichster Kulturen in ihrer eigenen Person. Da der traditionelle Begriff des TCKs nicht ganz ausreichte, um diese Population entsprechend zu beschreiben, die sich zwar von der Lebensweise eines klassischen TCKs unterscheidet, jedoch mit den Erfahrungen, welche sich daraus ergeben, stark identifizieren kann, schlagen Pollock

und Van Reken (2009) eine erweiterte Bezeichnung vor, „*Cross Cultural Kids*“, um dieser Situation gerecht zu werden.

2.6 Cross Cultural Kids

Von ihrer Forschungskollegin Norma McCaig angestoßen, welche anmerkte, dass eine Inklusion jeder interkulturellen Person in die TCK -Definition die Erforschung von Unterschieden zwischen traditionellen TCKs und Personen mit rein interkulturellem Hintergrund erschweren würde, haben McCaig und Van Reken (2009, S.xiii) im Jahre 2001 den neuen Begriff *Cross-Cultural Kid* festgelegt, welcher besagt: „A cross-cultural kid (CCK) is a person who is living or has lived in – or meaningfully interacted with – two or more cultural environments for a significant period of time during childhood (up to age 18)“ (Van Reken, 2009, S.31). Diese neue Definition macht es nun möglich, ein breiteres Spektrum an Personen mit interkulturellen Hintergründen differenziert zu betrachten, und dem klassischen Profil des TCKs gegenüberzustellen. Interessanterweise ergibt sich aus dieser Begriffsfestlegung die Tatsache, dass TCKs nun zu einer Subgruppe von CCKs werden, und der CCK-Begriff den großen Schirm spannt. Zu den *Cross-Cultural Kids* zählen laut Van Reken (2009) nun auch bikulturelle oder multikulturelle Kinder, sowie biethnische oder multiethnische Kinder, Kinder aus Grenzgebieten, „domestische“ TCKs (Kinder, welche mit den unterschiedlichen Subkulturen eines Landes konfrontiert werden, zB von einem Bundesland ins nächste ziehen), schulische CCKs (Internatsschüler), internationale Adoptivkinder, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder aus Minderheitengruppen und Flüchtlingskinder (S.31). Das Wesentliche an dieser inklusiven Begriffsdefinition, sieht Van Reken (2009) darin, dass kein aneinander vorbei Leben von verschiedenen Kulturen stattfindet, wie es zum Beispiel beim klassischen TCK Profil möglich wäre, sondern dass eine sinnvolle und prägende Interaktion von zwei oder mehreren Kulturen bei einem CCK stattfindet. Des Weiteren sind CCKs durch sämtliche Länder, Nationen, Ethnien, Altersgruppen und Schichtzugehörigkeiten hindurch vertreten, sodass es nicht mehr darum geht, Unterscheidungen zu treffen, sondern die Gemeinsamkeiten ihrer Erfahrungen herauszufinden. Zu guter Letzt spielt Mobilität, wie bei den traditionellen TCKs, eine eher untergeordnete Rolle.

Zilber (2009) schlägt vor, eine weitere Kategorie von Kindern und Jugendliche unter den Schirm des CCK-Begriffes zu nehmen, und zwar diejenigen Kinder, die in ihrem eigenen Heimatland von ihren Eltern auf internationale Schulen geschickt werden und ihre gesamte

Schullaufbahn darin absolvieren. Sie beschreibt diese als die Kinder der heimischen Oberschicht, deren Eltern den Wunsch hegen, ihren Kindern eine internationale und mehrsprachige Ausbildung zugutekommen zu lassen und betont, dass die Kinder im Laufe dieser Ausbildung nicht nur mit der fremden Kultur und den Werten der Schule in Berührung kommen, sondern diese auch aufnehmen werden und in weiterer Folge werden diese Kinder sich stark von einheimischen, monokulturell aufgewachsenen Kindern unterscheiden: „These children will become different from others who attend national schools and they will be different from their parents and their grandparents. They indeed fall into the category of CCKs.“ (S. 19)

2.7 Global Nomads

Die Soziologin Norma McCaig, welche ihrem Lebenslauf nach selbst eine TCK war, missfiel die verniedlichend anmutende Bezeichnung „Kid“ im TCK Begriff, und schuf demnach ihre eigene Terminologie des *Global Nomads* als „A person of any age or nationality who has lived a significant part of his or her developmental years in one or more countries outside his or her passport country because of a parent's occupation“ (McCaig, 1984, zitiert nach Schaetti 2010; vgl. Zilber, 2009). Das „Kind“ entfällt demnach und sie bezeichnet somit Personen aller Altersstufen, welche einen Lebensstil der hohen Mobilität, durch steten Berufswechsel bedingt, gepflegt haben oder weiterhin pflegen. Anzumerken sei jedoch auch bei dieser Definition, dass die Prägung durch die hoch mobile Lebensweise auch hier in den formativen Jahren einer Person stattgefunden haben muss. Demnach werden die Begriffe TCK und *Global Nomad* in der Literatur meist synonym gebraucht (Imhof, 2011).

2.8 Stärken der TCKs und CCKs

Durch den mobilen Lebensstil und die Interaktion mit den verschiedensten Kulturen, wachsen TCKs und CCKs anders auf als Kinder monokultureller Prägung im Allgemeinen. Diese spezielle Form von Kindheitserfahrung führt dazu, dass TCKs und CCKs gewisse als positiv bewertete Fähigkeiten und Charaktereigenschaften formen, welche in einer monokulturellen Umgebung nicht natürlich angenommen werden. Am augenscheinlichsten ist Zwei- oder auch Mehrsprachigkeit, die dieser Population eigen ist. Tannenbaum und Tseng (2015) haben mit ihrer Studie sogar gezeigt, dass TCKs sich im Allgemeinen über Sprache beziehungsweise das Beherrschen mehrerer Sprachen definieren und Multilingualität als ihre Identität betrachten, welche sie von anderen unterscheidet. Das Aufwachsen in mehreren,

unterschiedlichen Kulturen schärft natürlich nicht nur den Blick für diese, sondern macht auch sehr sensibel für kulturelle Unterschiede und Nuancen und formt auch die Fähigkeit, sich rasch an wechselnde Umgebungen anpassen zu können (Little, Barker & Cornwell, 2011). Imhof (2011) nennt in ihrer Masterarbeit dies sogar als treffende Argumente, weshalb TCKs und CCKs am meisten geeignet sind für den Dolmetschberuf. Diese Fähigkeit, welche von Norma McCaig als „Cultural Chameleon“ (McCaig in Pollock & Van Reken, 2009, S. 99) bezeichnet wurde, ist vor allem in der Berufswelt, in Bereichen wie interkultureller Kommunikation, Mediation und Diplomatie von entscheidendem Vorteil. Nicht wenige TCKs und CCKs finden sich später in solchen Berufen wieder, wo genau jene Fähigkeiten gefragt sind. Sie fungieren oft auch als Coaches, Trainer, Mentoren und Berater von Entscheidungsträgern und Firmen, welche internationale Geschäftsbeziehungen pflegen möchten, wo kulturelle Missverständnisse die Verhandlungsgeschicke empfindlich beeinträchtigen könnten (vgl. Global Coaches Network, 2014). Da TCKs früh gelernt haben mobil zu sein, ist es auch für sie ein Leichtes, weiterhin mobil zu bleiben. Sie weisen demnach nicht nur eine hohe mentale Flexibilität in soziokulturellen Situationen auf, sondern auch eine persönliche. Steter Wechsel von Wohnadressen, Orten und Ländern auch über Kontinente hinweg, zählt für sie, pointiert formuliert, gar zum Alltag und ist mit einer der Gründe, weshalb sie sich auch im späteren Erwachsenenleben als ATCK für mobile und internationale Berufe entscheiden (Pollock & Van Reken, 2009; Bell-Villada, et al, 2011).

2.9 Herausforderungen der TCK s und CCKs

Trotz der vielen Vorteile und Bereicherungen, die das Leben als TCK oder CCK mit sich bringt, sind die Herausforderungen und Problemen denen sich viele TCKs und CCKs gegenübergestellt sehen, (heutzutage Gegenstand spezifischer TCK / CCK therapeutischer Beratungen) nicht unbeträchtlich. Pollock & Van Reken (2009) listen auch die Schwierigkeiten auf, die man als Kehrseite der sprichwörtlichen Medaille betrachten könnte, wobei Van Reken eher jene bildhafte Beschreibung bevorzugt: „(...) but in reality they are more like the contrasting colored strands of thread woven together into a tapestry“ (2009, S. 87). Wo zum Beispiel der hohe mobile Lebensstil das Interagieren mit vielen verschiedenen Menschen, Ländern und Kulturen ermöglicht, verhindert er auch gleichzeitig das sich Festlegen an einem Ort, um dort Wurzeln zu schlagen. Schnell werden Freundschaften und Bekanntschaften geschlossen, aber auch genauso schnell kann es zu einem Lebewohl kommen, da die nächste Weiterreise bevorsteht (Peterson & Plamondon, 2009). Es fehlt dann

an Zeit, wirklich tiefe Beziehungen einzugehen und zu knüpfen. Dies empfinden die meisten TCKs als Verlust, ob bewusst oder nicht. Häufig sehen sich TCKs dazu verleitet, gar keine tiefen und festen Bindung einzugehen, da sie ja bald wieder gelöst werden müssen, oder wenn tiefere Beziehungen eingegangen werden, werden sie überraschend schnell wieder abgebrochen und gelöst. Pollock und Van Reken (2009) sprechen hier vom Schutzmechanismus des „quick-release“ oder „leaning away“ (S. 138). Doch nicht nur der Verlust von Beziehungen erweist sich als belastend, sondern auch der von lieb gewonnenen Orten, Gegenständen oder persönlichem Eigentum, welches nicht mitgenommen werden konnte. Da TCKs mobil sind und „Zuhause“ eben für sie kein geographischer Ort ist, werden Gegenstände, zum Beispiel ein Spielzeug, Möbel und Einrichtungsstücke oder Einzelpersonen zu ihrem „Zuhause“, weil diese die einzigen Konstanten in ihrem Leben darstellen. (Pollock & Van Reken, 2009)

Nicht wenige klagen über ein Gefühl der Heimatlosigkeit, weil doch viele auch den inneren Wunsch hegen, irgendwo ein fixes „Zuhause“ zu haben (Hoersting & Jenkins, 2010). Andererseits nutzen manche TCKs ihre Fähigkeit der Mobilität als Fluchtweg, wenn sie sich einer als herausfordernd empfundenen Situation nicht länger stellen wollen (Job, Umfeld und Nachbarn, Beziehungen). Bei manchen TCKs hat der mobile Lebensstil zur Folge, dass sie eine innere Rastlosigkeit entwickeln und nie länger als eine bestimmte Dauer von Monaten oder Jahren an einem Ort verweilen können. Ein steter, innerer Drang versetzt sie ständig in Bewegung und erschwert ihnen das Sesshaftwerden, auch wenn sie es wollten (Pollock & Van Reken, 2009; Bushong, 2013). In vielen Fällen geschehen Wechsel und Wandel im Leben der TCKs so rasch, dass sie gar nicht richtig merken, was sie alles verlieren, und was ihnen dadurch entgeht. Es entwickelt sich dadurch eine unterschwellige Trauer, durch die vielen erlebten Verluste, für die sie aber kaum Zeit finden, sie entsprechend zu verarbeiten. Wenn in einem Moment der Ruhe oder in völlig unerwarteten Situationen jene Trauer dann zum Vorschein kommt, sind die meisten überrascht und wissen kaum damit umzugehen. Wenn diese tiefliegende Trauer nicht entsprechend verarbeitet wird und dauerhaft bestehen bleibt, kann das zu Frustration und schweren Depressionen führen, von denen viele TCKs schon berichtet haben (Bushong, 2013).

TCKs und CCKs weisen einen hohen Sinn für kulturelle Nuancen und zwischenmenschliche Kommunikation auf, bedingt durch ihre Erfahrungen im Ausland. Weshalb es vielleicht ein wenig überraschen mag, dass sie dadurch auch sehr stumpf werden können für die „eigene“ Kultur des Ursprungslandes, da sie ja nicht entsprechende Zeit darin verbracht haben, um die Gepflogenheiten der Heimat kennenzulernen. In vielen Studien und

in der Literatur ist die Rede vom „Re-entry stress“ oder „Reverse-Culture Shock“ (Pollock & Van Reken, 2009, S. 226; Purnell & Hoban, 2014), jenem Kulturschock den sie bei der Heimkehr erleben. Da sie im Heimatland phänotypisch dem Umfeld gleichen, ist auch die unbewusste Erwartung des Umfeldes, dass sie sich entsprechend verhalten. Diskrepanzen in Sprache, Ausdrucksweise, Verhalten und Missinterpretationen von sozialen Hinweisen versetzen sowohl das Umfeld, als auch die TCKs und CCKs in Verwirrung und führen oft zu peinlichen und frustrierenden Momenten, die in ihnen das Gefühl erwecken, dass sie nicht ganz dazu gehören (Moore & Barker, 2011; Peterson & Plamondon, 2009).

Das die Frage „Woher kommst du“ für viele TCKs und CCKs eine unangenehme, gar gefürchtete ist, da die meisten keine wirkliche Antwort darauf haben, oder zumindest keine, die sich mit wenigen Worten begnügt, spiegelt auch die Tatsache wider, dass es ihnen recht schwer fällt sich selbst einzuordnen. Welchem Land und welcher Kultur gehören sie nun tatsächlich an? Oder ist es nicht doch eine Mischung aus allen? In Sachen Patriotismus und Loyalität stehen TCKs und CCKs oftmals vor einem Konflikt, da sie zu jeder Kultur, mit der sie in Berührung gekommen sind, eine spezielle Verbindung haben und es ihnen kaum möglich ist, ausschließlich einer „treu“ zu sein. Das hat zur Folge, dass die meisten TCKs und CCKs mit Identitätsfindungsschwierigkeiten zu kämpfen haben, das ist vor allem für CCKs relevant, die in ihrer Person mehrere Kulturen oder auch Ethnien vereinen (Navarret & Jenkins 2011).

Worauf die Autoren Pollock und Van Reken (2009) weiter hinweisen ist, dass der Begriff TCK / CCK nicht nur ein objektiver Begriff ist, mit dem Personen bezeichnet werden können, die in ihrem Leben kulturelle Prägungen verschiedenster Art erfahren haben. Vielmehr verstehen sich Personen, die sich selbst als TCKs / CCKs bezeichnen, als eine grenzübergreifende Gemeinschaft, deren individuelle Lebenserfahrungen nicht in das typische Schema passen und in dem Sinn schwer kategorisierbar sind. Dennoch unterliegt diesen diversen, individuellen Lebensläufen eine als ähnlich bis gleich empfundene emotionale Komponente was die unterschiedlichen Erfahrungen betrifft, anhand dessen sie sich untereinander verstanden und verbunden fühlen. „There is something about growing up in and among many cultures that creates an emotional experience and bond that transcends the details.“ (S. 18). Demnach wird TCK / CCK zu einem persönlichen Identitätsbegriff, anhand dessen sich Personen beschreiben können, ohne sich kulturell oder geographisch festlegen zu müssen, jedoch eine Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe zum Ausdruck bringt.

2.10 Herausforderungen der TCKs und CCKs im schulischen Kontext

Da Kultur ja in Gemeinschaft durch Austausch entsteht, sollte es demnach nicht verwundern, dass jede Schule auch ihre eigene Form von Schulkultur besitzt, welche wiederum von der jeweiligen Landeskultur beeinflusst wird. Wie Van Reken (Pollock & Van Reken, 2009) demnach treffend anmerkt: „Although culture isn't taught from a book, no educational system develops in a cultural vacuum. Teachers learn a particular style of teaching based on the philosophy of how that culture believes children should be taught.“ (S.49) Was kulturelle Norm und gesellschaftlich hohen Stellenwert hat, schlägt sich auch im Lehrplan, den Schwerpunkten und dem Unterrichtsstil der Lehrkräfte nieder. Solange die vermittelten Werte und kulturellen Ansichten der Schülerinnen und Schüler mit denen der Schule und der Lehrkörper im Großen und Ganzen übereinstimmen, besteht ein, wenngleich unbewusster, Konsens. Für viele TCKs, deren Leben durch hohe Mobilität geprägt ist, und die oft Schule gewechselt haben, werden die kulturellen Unterschiede von Schule zu Schule und Land zu Land jedoch sehr deutlich. Wertvorstellungen, Normen und Ansichten was akademische Leistung beinhalten soll, die ein TCK in einem Umfeld bereits erworben hat, können sehr stark variieren und diese Diskrepanzen können als herausfordernd und sogar als Belastung empfunden werden, wenn sie sich nicht damit identifizieren können (vgl. Straffon 2003). Auch die kulturellen Normen und Gepflogenheiten im Umgang mit Gleichaltrigen können stark variieren und sind wesentlich. Gerade in dem Alter, wo Anschluss und Zugehörigkeit zu einer Gruppe wichtige Bedürfnisse für einen Jugendlichen sind, könnten kulturelle Missverständnisse eine Art Barriere darstellen. Auch Sprache kann sich als herausforderndes Element ergeben. Wenn diese noch nicht beherrscht wird, ist es selbsterklärend, dass TCKs und auch CCKs schwächere Leistungen zeigen können in den Fächern wo Sprachverständnis eine Voraussetzung ist. Nicht unbeachtlich kann es aber auch sein, bei vermeintlich gleicher Sprache, wie zum Beispiel Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch oder Portugiesisch. Sprachen wie diese werden in vielen verschiedenen Ländern gesprochen, und grundsätzlich herrscht auch Verständnis zwischen den gleichen Sprachen. Jedoch ist amerikanisches Englisch nicht gleich britisches Englisch, oder das Französisch, welches in Frankreich gesprochen wird, nicht gleich dem anderer Länder. So besitzen sie auch ihre grammatikalischen und syntaktischen Eigenheiten, die gerade im schulischen Kontext zum Tragen kommen können, wo die Feinheiten von Rechtschreibung und formellem Ausdruck die akademische Leistungsbeurteilung beeinflussen.

3 Motivation

3.1 Motiv und Motivation

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Begriffe Motivation bzw. Motiv häufig verwendet. Während ersteres im Laienverständnis mehr mit dem positiven Antrieb, eine Sache zu erledigen in Verbindung gebracht wird, denken die meisten beim Wort „Motiv“ eher an den Hintergedanken, der die Handlung einer Person bestimmt und dieses hat oftmals eine eher negative Konnotation, im Sinne eines kriminellen Motivs zum Beispiel. Im psychologischen Fachjargon sind Motiv und Motivation zwei unterschiedliche, sich ergänzende Konstrukte, jedoch völlig wertneutral und abweichend vom Laiendenken zu verstehen. Kuhl (2010) zum Beispiel, definiert Motive als: „(...)überdauernde Persönlichkeitsmerkmale, die die Motivation beeinflussen, bestimmte Anreizbereiche wie Leistung, Anschluss oder Macht aufzusuchen.“ (S. 28). Das Motiv ist demnach eine an die Person und ihre Eigenschaften gebundene Konstante und vorwiegend latent. Erst durch den Einfluss welchen es auf die Motivation ausübt, die zu einer konkreten Handlung führt, wird es manifest, wobei auch hier nur bedingt eins zu eins Rückschlüsse auf Motive gezogen werden können, aufgrund von beobachtetem Verhalten. Jedem Motiv liegt somit auch ein gewisses Bedürfnis zugrunde, welches gestillt werden will. Was jedoch ein Motiv von einem reinen Bedürfnis unterscheidet, ist die Tatsache, dass das Motiv vom Aspekt des Erfahrungswissens begleitet wird, was bedeutet, dass Wissen aus vergangenen Handlungen vorhanden ist, das eine je der nach Situation und Gegebenheit angepasste Verhaltensweise ermöglicht, sodass das gewünschte Ziel erreicht wird.

Was die personenbezogenen Faktoren betrifft, unterscheidet Heckhausen (2006) hier zwischen drei universellen Verhaltenstendenzen und Bedürfnissen, die als „elementare physische Bedürfnisse und das Streben nach Wirksamkeit, das den verschiedenen Motiven zugrunde liegt“ (S.3) definiert werden, der Motivdisposition, oder auch als implizites Motiv bezeichnet, welche einzelne Individuen voneinander unterscheidet, sowie der Zielsetzung, also das explizite Motiv, welches die Person verfolgt. Implizite Motive seien frühkindlich erlernt und werden von den Anlagefaktoren einer Person mit beeinflusst. Sie sind basal, meistens unbewusst und nicht sprachlich gebunden. Diese Art der Motive haben vermehrt emotional eingefärbte Zielzustände im Fokus, wie soziale Nähe und Bindung, Intimität und soziale Selbstwirksamkeit. Explizite Motive jedoch sind sprachlich repräsentierbare, oft komplexe und individuelle, bewusste Selbstbilder, Werte und Ziele, welche Personen sich

selber zuschreiben (vgl. McClelland, Koestner & Weinberger, 1989, zitiert nach Heckhausen, 2006). Auch wenn implizite und explizite Motive sich häufig ergänzen, müssen sie dennoch nicht immer übereinstimmen, da einer Person manchmal gar nicht wirklich bewusst ist, was das zugrundeliegende implizite Motiv tatsächlich ist und dieses kann mit dem Expliziten konfliktieren, welches im besten Fall zu ineffizientem Handeln, im schlimmsten Falle sogar zu psychischen Beeinträchtigungen führen kann (Heckhausen, 2006).

3.2 Definitionen von Motivation

Das Motiv, wie vorhin erwähnt, ist eine überdauernde Persönlichkeitseigenschaft mit Vorliebe für einen bestimmten Zielzustand. Diese wiederum übt einen Einfluss auf die Motivation aus, die zum Handeln animiert den gewünschten Zielzustand zu erreichen. Deshalb definiert Rheinberg (2008) die Motivation als eine "aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand" (S. 15).

Auch Graumann (1969) sieht eine bestimmte „Wechselwirkung zwischen motiviertem Subjekt und motivierender Situation“ (S.59), so auch Heckhausen (2013) in seiner Definition der Motivation als eine: „(...) momentane Gerichtetheit auf ein Handlungsziel, eine Motivationstendenz, zu deren Erklärung man die Faktoren weder nur auf Seiten der Situation oder der Person, sondern auf beiden Seiten heranziehen muß." (S.3). Es wird hierbei auch die Tatsache der Wechselwirkung unterstrichen, dass die Ursache eben nicht nur in der Person (überdauernde Eigenschaft), aber auch nicht ausschließlich in den äußeren Umständen (externer Anreiz) zu finden ist. Mießler (1976) integriert in seiner Definition von Motivation auch gleich den Aspekt des beeinflussenden Motivs und betrachtet ihn nicht nur im Handlungsfalle des Einzelnen, sondern weitet diesen auch auf eine Gruppe von Personen aus.

„Motivation ist der Erklärungs-begriff für innerpsychische Ursachen, Beweggründe und Bedingungen von Verhalten. Er umfasst alle bewußten und unbewußten Vorgänge, die das Verhalten des einzelnen oder einer Gruppe erklären bzw. verständlich machen sollen und wird immer dann gebraucht, wenn nach dem ‚Warum‘ menschlichen Verhaltens gefragt wird.“ (S.12)

Fraglich ist jedoch, ob hier nicht eine Vermischung von den Begriffen Motiv und Motivation stattfindet, und ob diese Ansicht nicht zu kausalen Rückschlüssen von Motivation auf Motive verleitet. Es ist deshalb wichtig zwischen diesen beiden Begriffen Motiv und Motivation klar zu unterscheiden, da oftmals konkrete Verhaltensweisen von zwei oder mehreren Motiven bestimmt sein können, quasi multideterminiert sind. Andersrum können mitunter zwei oder mehrere unterschiedliche Zielzustände, oder auch Handlungsalternativen

ein und dasselbe zugrundeliegende Motiv befriedigen. Diese sind somit „äquifinal“ für das Motiv (Heckhausen, 2006, S. 257). Dieser Umstand erschwert es demnach, kausale Rückschlüsse von motivationsbedingten Handlungen auf zugrunde Motive zu tätigen.

Was aber aus allen Definitionen der Motivation klar hervorgeht, sind die drei wesentlichen Komponenten der Motivation, nämlich dass diese einen momentanen, energetisierten Zustand darstellt, sprich Aktivierung, wo man bereit ist seine Ressourcen zielgerichtet einzusetzen, sprich in eine bestimmte Richtung zu lenken und das auch für einen gewissen Zeitraum, bis das gewünschte Ziel erreicht ist, sprich Ausdauer. Heckhausen (2006) weist auch auf die wichtige Tatsache hin, dass nicht jeder Zielzustand gleich zu bewerten ist. Je nach resultierendem Endzustand, welcher wünschenswert oder nicht ist, kann die Motivation darin liegen, ein Ziel aktiv aufzusuchen oder gar zu vermeiden: „Ziele können auch danach unterschieden werden, ob sie auf die Annäherung zu einem erwünschten Handlungsergebnis oder dessen Folgen oder die Vermeidung eines unerwünschten Handlungsergebnisses oder dessen Folgen abzielen“ (S.422). Demnach gibt es auch sowohl eine Annäherungsmotivation, als auch eine Meidemotivation.

3.3 Arten der Motivation

Im vorigen Kapitel wurden drei Anreizbereiche erwähnt, die als wünschenswerte Zielzustände gelten und angestrebt werden, nämlich Leistung, Anschluss und Macht. Diese drei populären stellen zwar die meisterforschten, aber nicht die einzigen Anreize dar, welche ausschlaggebend sind für Motive und folglich auch Motivation (vgl. Heckhausen, 2006). Des Weiteren unterscheidet er auch zwischen den Arten der Anreize. Wenn Anreize außerhalb der Person liegen, in Form von Belohnungen, materiellen Vergütungen, Ansehen und Bewertungen anderer, so sind dies externe Anreize, die zu extrinsisch motivierten Handlungen führen. Andersrum können Anreize auch innerhalb der Person liegen, beziehungsweise in der Handlung und Tätigkeit selbst, die dann „autotelisch“ (Csikszentmihalyi, 1991, S. 20) sind, was bedeutet, die Tätigkeit ist selbst Ziel und Belohnung in sich. Man spricht dann von intrinsischer Motivation. (vgl. Heckhausen, 2006)

Weitere Möglichkeiten für Motive und Motivation seien hier beispielhaft erwähnt, nämlich Hilfe, Hunger, Intimität oder Sexualität, Aggression, Leistung oder auch das Vermeiden gewisser Leistungen, Situationen und Handlungen. Mit den letztgenannten Optionen wollen wir uns in den nachfolgenden Kapiteln näher beschäftigen.

3.4 Leistungsmotivation

Durch die Freudschen Theorien, welche sich mehr von den Instinkten loslösten, wo das Individuum ausschließlich von äußeren Reizen zum Handeln angeregt wird, hin zu den Trieben, welche vermehrt den Fokus auf innere Handlungsanregung legten, wurden die ersten Schienen gelegt für eine kognitive Psychologie (Weiner, 1976). Diese beeinflussten auch Kurt Lewins Feldtheorie des menschlichen Verhaltens, die mehr auf physikalisch-mathematischen Modellen fußte, welche er als Wechselwirkung zwischen Person und Situation sah, sowie Henry Murray, dessen Verhaltenstheorie um den Begriff „Bedürfnis“ aufgebaut wurde (Weiner, 1976). Murray (1938, zitiert nach Weiner, 1976), welcher die drei Motivklassen Macht, Anschluss und Leistung zuerst festlegte, wurde von Freuds Theorie der Projektion beeinflusst und ist es auch, der den TAT, den Thematischen Apperzeptionstest entwickelte, ein projektives Verfahren, um das Ausmaß der verschiedenen Bedürfnisstärken erfassen zu können. Dieses Verfahren wurde dann von David McClelland und seinen Kollegen (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953; zitiert nach Weiner, 1976), aufgegriffen, adaptiert und zur Erforschung der Leistungsmotivation angewendet. Sie gelten heute als die „Väter“ der Leistungsmotivation. Von ihnen stammt auch die bekannte Definition der Leistungsmotivation als „Auseinandersetzung mit einem Tüchtigkeitsmaßstab“ oder auch Gütemaßstab (McClelland et al, 1953; zitiert nach Rheinberg, 2008, S. 62). Auf diesem Gedanken aufbauend, nämlich dass eine Person für sich selbst eine Messlatte legt, anhand deren sie ihre eigene Leistung beurteilt und wenn möglich auch noch steigern kann, definiert Heckhausen (1965) auch die Leistungsmotivation und sieht sie so: „Das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält, und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann“ (S. 604). Die Möglichkeit von „gelingen oder mißlingen“, sprich erfolgreich sein oder einen Misserfolg einfahren trotz motiviertem Einsatz und erbrachter Leistung, lässt auch Perrez (1987) in seine Definition einfließen. Er sieht darin, nebst anlagebedingter Fähigkeiten der Einzelperson, die Ursache für Unterschiede in der Leistungserbringung zwischen Individuen. Leistungsmotivation ist demnach: „eine Verhaltensbereitschaft, die bei verschiedenen Menschen in unterschiedlichem Ausmaß in Richtung Misserfolgs- und Erfolgsmotivation ausgeprägt ist. Sie trägt zur Erklärung der Leistungsdifferenzen neben Faktoren wie z. B. Begabung zwischen Menschen bei“ (S. 108). Ob eine Leistung nun als erfolgreich oder nicht bewertet wird, hängt natürlich vom Kriterium ab, anhand dessen beurteilt wird. Diese Kriterien können sowohl innerhalb als auch außerhalb der Person liegen. Nicholls (1984, zitiert nach Rheinberg, 2008) und Dweck (1986, zitiert nach Rheinberg,

2008) sprechen von zwei Personentypen, diejenigen die Aufgaben-orientiert sind, und die Ego-orientierten. Aufgabenorientierte Personen setzen sich zum Ziel, Kompetenzen zu erwerben und zu steigern, da sie ihre Fähigkeiten als veränderlich betrachten, und nehmen auch Misserfolge als informative Möglichkeit wahr, aus den Fehlern zu lernen und es das nächste Mal besser zu machen. Sie messen ihre Leistungen demnach an eigenen, vergangenen Leistungen und man spricht hierbei von einer individuellen Bezugsnorm. Ego-orientierte Personen hingegen sehen ihre Fähigkeiten als stabile Merkmale an, die es vor anderen zu beweisen gilt und mögliche Unfähigkeit zu kaschieren. Jede Form von Misserfolg wird als persönlichkeitsbedrohend angesehen. Man spricht hier von der sozialen Bezugsnorm, da sie ihre Leistungen stets an den Leistungen anderer messen, die es zu übertrumpfen gilt.

3.5 Risiko Wahl Modell nach Atkinson

Eine der bedeutendsten Theorien der Leistungsmotivationsforschung, stellt das Risiko Wahl Modell von Atkinson (1975) dar. Dieses fußt auf folgenden drei Grundsätzen, nämlich dem der Erwartung, dem Wert und dem Leistungsmotiv. Bei der Erwartung ermisst eine Person die für sie subjektive Wahrscheinlichkeit von Erfolg oder Misserfolg einer möglichen Handlung. Der Wert stellt den Anreiz der Handlungsfolge dar. Eine antizipatorische Haltung von Freude und Stolz wird eingenommen, wenn der Anreiz erfolgversprechend scheint. Verspricht der Anreiz jedoch Misserfolg, laut subjektiver Einschätzung der Person, werden als Folge dessen die Gefühle von Ärger beziehungsweise Scham als Resultat erwartet. Dies führt zu den beiden möglichen Leistungsmotiven „Hoffnung auf Erfolg“ beziehungsweise „Furcht vor Misserfolg“. Diese Leistungsmotivation, oder auch Tendenz sollte zur Vorhersage dienen, wann eine Person geneigt ist, eine entsprechende Leistungsaufgabe auszuwählen und durchzuführen, oder gänzlich zu vermeiden. Atkinson (1975) stellt eine simple Gleichung auf, anhand deren die Tendenz zum Erfolg oder Misserfolg berechnet werden kann, wobei die Tendenz jeweils das Produkt aus dem Motiv für Erfolg oder Misserfolg (M), der subjektiven Wahrscheinlichkeit auf Erfolg oder Misserfolg (W) und dem entsprechenden Anreiz (A) darstellt. Atkinson kommt auch zu der Ansicht, dass man Personen generell in Erfolgsmotivierte und Misserfolgsmotivierte einteilen kann. Erfolgsmotiviert sind Personen, die eher von der Hoffnung auf Erfolg angetrieben sind, wenn es darum geht Handlungen zu setzen und Leistungen zu erbringen, da das Erfolgsmotiv bei ihnen vorherrschend ist. In Ihrem Entscheidungsprozess, ob eine Aufgabe in Angriff genommen wird, bewerten diese subjektiv ihre mögliche Hoffnung auf Erfolg sowie die

Furcht vor Misserfolg unter Bezugnahme des für sie gültigen Gütemaßstabes. Heckhausen (1963, zitiert nach Weiner, 1976) unterscheidet auch zwischen einem ungerichteten und gerichtetem Leistungsmotiv. Das Ungerichtete Leistungsmotiv setzt sich aus der Summe von „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ zusammen und bildet demnach die „Gesamtmotivation“. Dieser Wert steht dafür, „wie sehr jemand Leistungssituationen überhaupt in leistungsthematischen Kategorien wahrnimmt und erlebt“ (Rheinberg, 2008, S. 74). Subtrahiert man jedoch den Wert „Furcht vor Misserfolg“ von dem Wert „Hoffnung auf Erfolg“, so ergibt sich daraus die „Nettohoffnung“, die Heckhausen (1963, zitiert nach Weiner, 1976) als gerichtetes Leistungsmotiv betrachtet, welches angibt, ob eine Person eher erfolgsoversichtlich eingestellt ist, oder eher danach sucht Misserfolge zu meiden (vgl. Rheinberg, 2008)

Laut Atkinson (1975) bevorzugen erfolgsorientierte Personen Aufgaben mittleren Schweregrades, wo die Lösungswahrscheinlichkeit bei $p = 0.5$ liegt, da solche Aufgaben die meisten Rückschlüsse über eigene Fähigkeit erlauben. Zu leichte Aufgaben hätten quasi von allen anderen, mit geringeren Fähigkeiten auch gelöst werden können und bieten demnach nicht die Genugtuung einer erfolgreich erbrachten eigenen Leistung, vor allem nicht, wenn ein Erfolgsmotiv zugrunde liegt. Bei misserfolgsorientierten Personen werden hingegen eher leichtere Aufgaben bevorzugt, da diese Aufgabenart die Möglichkeiten auf einen wahrscheinlichen Misserfolg schmälern und dieser so umgangen werden kann. Mittelschwere Aufgaben, welche die eigenen Fähigkeiten darlegen bieten ein subjektiv empfunden zu hohes Maß an Versagensmöglichkeit und werden eher gemieden. Zu schwere Aufgaben hingegen, werden paradoxerweise nicht als zu problematisch empfunden, da diese ja von niemandem, egal wie fähig, hätten gelöst werden können und speisen demnach nicht die Furcht vor Misserfolg (Rheinberg, 2008).

Es ist aber anzumerken, dass in einer Vielzahl von Experimenten zum Risikowahlverhalten die Aufgabenschwierigkeitswahl für Erfolgsorientierte zwar treffend vorausgesagt werden konnte, jedoch misserfolgsorientierte Personen sich keineswegs für die sehr leichten, oder gar sehr schwierigen Aufgaben entschieden, wie Atkinson (1975) angenommen hatte. Es verhält sich eher so, dass sie keine klaren Vorlieben bezüglich der Wahl aufzeigen, aber im Gruppenvergleich zu den Erfolgsoversichtlichen wählen sie häufiger leichter und schwere Aufgaben und seltener mittlere (vgl. Weiner, 1976; Rheinberg, 2008).

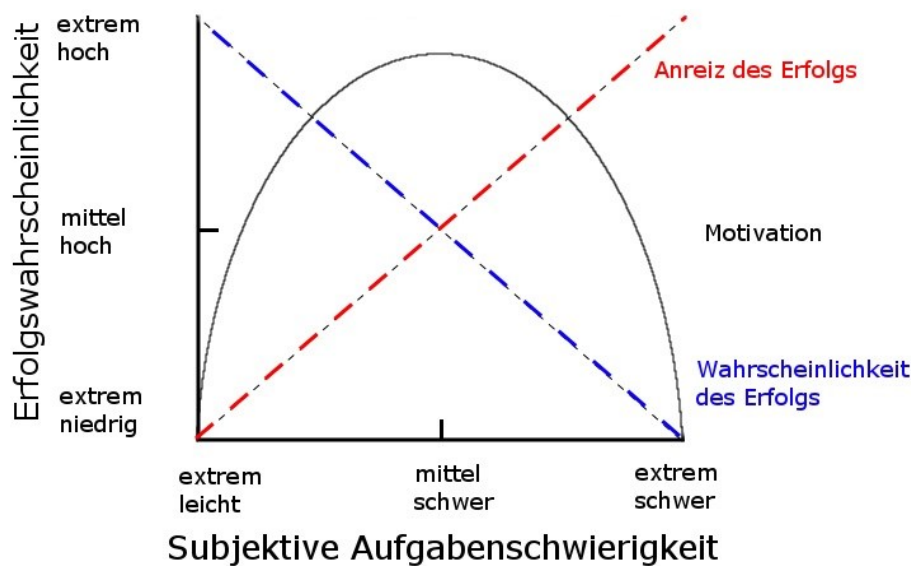


Abb. 1 Das Risikowahl Modell nach Atkinson (1975)

Anmerkung: Die Abbildung wurde in Anlehnung an das Risikowahl Modell von Atkinson (1975) konstruiert.

3.6 Flow und Anti-Flow nach Csikszentmihalyi

Mihaly Csikszentmihalyi gilt als einer der bedeutendsten Forscher im Bereich der positiven Psychologie, indem er der Frage auf den Grund geht, was Menschen tatsächlich glücklich macht im Leben. In den vorhergehenden Kapiteln wurde Motivation unter dem Aspekt der verschiedensten Anreize betrachtet, die eine Person zum Handeln anregen, sowohl intrinsisch, als auch extrinsisch. Csikszentmihalyi (1991) plädiert für Die Bedeutung der intrinsischen Motivation. Diese ist ausschlaggebend für das menschliche Verhalten und Wohlbefinden und bestimmt mehr als die Extrinsische, ob und warum ein Mensch handelt, vor allem dann wenn der Anreiz keine äußere Belohnung ist. In seiner Doktorarbeit (Csikszentmihalyi, 1965, zitiert nach Csikszentmihalyi 1991) im Zuge deren er Künstler beobachtete, die Werkstücke anfertigten, fiel ihm auf, dass diese an ihren Werken „(...) so hart daran arbeiten – so hart wie nur irgendein Manager, der sich hochzuarbeiten versucht“ (S. 16), obwohl ihnen keinerlei externe Belohnung in Aussicht stand, wie Geld, Ruhm, Anerkennung und dergleichen, und dennoch war das zeitliche Investment unverhältnismäßig hoch. Weiters machte er die Beobachtung, dass sie sofort jegliches Interesse an ihren Werkstücken verloren, sobald diese fertig gestellt waren. Diese Beobachtungen legten für ihn die Erkenntnis nahe, dass nicht das Ziel oder ein externer Anreiz über das Ziel hinaus die Belohnung für diese Künstler darstellte, sondern die Handlung des Schaffens in sich selbst

belohnend war. Csikszentmihalyi (1991) interessierte weiterhin die Frage, warum dieses subjektive Erlebnis der intrinsischen Motivation so belohnend für diese Menschen war. Infolgedessen führte er eine qualitative Studie durch und interviewte über 200 Personen tiefergehend, von denen er und sein Forscherteam meinten, dass sie intrinsische Belohnung häufig erfahren. Unter den Befragten befanden sich Amateursportler, Schachmeister, Felskletterer, Tänzer, Basketballspieler und Komponisten. Für die Beschreibung dieser Erfahrung intrinsischer Belohnung fand sich zuerst der Begriff „autotelisches Erleben“ (S.20). Jedoch hatten einige der Untersuchten in ihrer Beschreibung dieses speziellen Ausnahmezustands das Wort *Flow* verwendet und so wurde der Begriff für das Phänomen übernommen und ist definiert als: „Die holistische Empfindung die auftritt, wenn man in einer Tätigkeit vollkommen aufgeht“ (Csikszentmihalyi, 1985, S. 58-59).

Laut Csikszentmihalyi (1991) ist das Flow Erlebnis nicht von der Aktivität alleine abhängig, denn ein und dieselbe Aktivität kann für eine Person als höchst anregend, für die andere durchaus langweilig sein. Wichtig ist also, dass die Aktivität in einem ausgewogenen Gleichgewicht zur persönlichen Fähigkeit des Individuums steht. Diese muss zwar herausfordern, aber gleichzeitig bewältigbar sein und der Person ein Gefühl von Kontrolle geben. Eine Person wird dann häufig versuchen, diesen in Zustand erneut wiederzuerlangen indem die Aktivität stets wiederholt wird. Interessanterweise merkt Csikszentmihalyi (1991) an: „Um im *flow* zu bleiben, muß man die Komplexität der Aktivität ständig erhöhen, indem man neue Fertigkeiten entwickelt und sich entsprechend neue Herausforderungen sucht.“ (S. 44). Fähigkeit und Tätigkeit stehen also in einem Gleichgewicht zueinander. Durch das ständige Ausüben einer Handlung wächst die Fähigkeit. Wenn die Herausforderung der Aktivität nicht im selben Maß gesteigert wird, kann die einst so berauschende Handlung rasch Langeweile auslösen, da man schlichtweg unterfordert ist. Sollte die Herausforderung aber die derzeitigen Fähigkeiten übersteigen, kann dies zu angstvollen Zuständen der Überforderung führen. Der Flow-Kanal ist also ein schmaler Grat zwischen Fähigkeit und Herausforderung, sowie Erregung und Kontrolle.

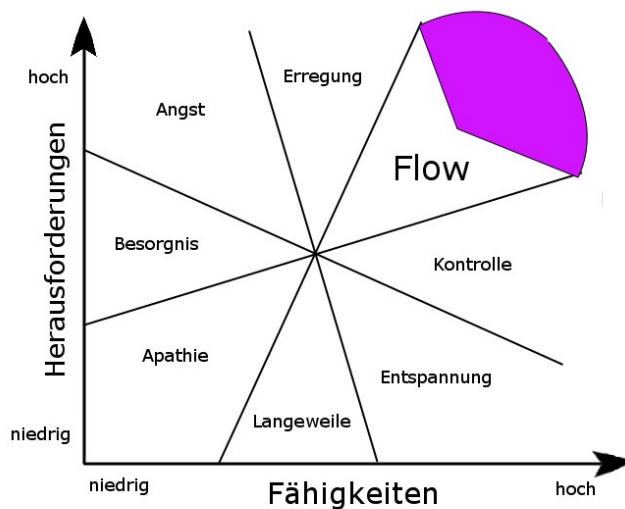


Abb. 2 Darstellung des Flow Kanals nach Csikszentmihalyi

Anmerkung: Die Abbildung wurde in Anlehnung an das Flow Modell von Csikszentmihalyi (1991) konstruiert.

Csikszentmihalyi (1991), sieht die wichtigsten Anwendungsgebiete für das Flow Konstrukt in den Bereichen Arbeit und Schule, da die meiste aktive Zeit des Lebens an diesen Orten verbracht wird. Leider ist nicht selten die Verweildauer innerhalb dieser Institutionen von Angst und Langeweile geprägt, die überhaupt nicht zuträglich sind, um Flow zu erleben. Vielmehr sind dies Faktoren die einen gegenteiligen, emotional negativ bewerteten Zustand verursachen, welchen die Forscherinnen Allison und Carlisle Duncan (in Csikszentmihalyi, 1991) folgendermaßen definieren: „Als Gegensatz zum *flow* ist der „*antiflow*“ eine sinnlose, mühselige Tätigkeit, die wenig Herausforderung bietet, nicht intrinsisch motiviert ist und das Gefühl mangelnder Kontrolle aufkommen lässt. Während *flow* die absolute Freude meint, bedeutet „*antiflow*“ die äußerste Abscheu gegenüber einer Aktivität“ (S. 141).

4 Anstrengungsvermeidung

Rollett und Bartram (1998) weisen darauf hin, dass die Anstrengungsvermeidungstendenz an und für sich kein neues Phänomen sondern eine Überlebenstechnik darstellt, die im alltäglichen Leben stets zu beobachten ist und dazu dient, eine Person vor Informationsüberlastung zu schützen. Des Weiteren stellt es eine schlüssige Tatsache dar, dass, um ein gewisses erwünschtes Ziel konsequent zu erreichen, es auch notwendig ist, sämtliche anderen alternativen Handlungsmöglichkeiten aktiv zu vermeiden. Die Herausforderung ist jedoch eine andere, wenn das Ziel keinen persönlichen, oder gar intrinsischen Wunsch darstellt, sondern einem vom sozialen Umfeld zugetragen werden und Leistung erfordert wird, wie zum Beispiel im schulischen Kontext oder im Arbeitsumfeld. Wie Rollett (Rollett & Bartram, 1998) hier anmerkt, ist eine Person dann nicht mehr in der Lage, sich der Tätigkeit komplett zu entziehen und geht demnach dazu über, subtilere Strategien einzusetzen: „Wenn es nicht mehr möglich ist, das gesamte Aktionsfeld zu vermeiden, wird daher wenigstens versucht, sich den damit verbundenen, aversiv erlebten Anstrengungen zu entziehen“ (S. 8). Auch wenn sich die Anstrengungsvermeidungstendenz auf sämtliche Bereiche beziehen kann, wo der Weg zum Ziel mit Mühen verbunden ist, beschränkt sie sich in der Regel auf einige wenige, als emotional aversiv empfundene Gebiete und sollte auf keinen Fall mit Faulheit, welche ein globales Persönlichkeitsmerkmal darstellt, verwechselt werden. Deshalb definiert Rollett (Rollett & Bartram 1998) die Anstrengungsvermeidung, im Englischen „effort-avoidance“ (Rollett, 1986), als: „die Tendenz, sich den mit dem Leistungseinsatz in bestimmten Tätigkeitsfeldern verbundenen, emotionell negativ erlebten Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Vermeidungsstrategien zu entziehen“ (S. 7-8).

Das Ausschlaggebende sind demnach die mit der Anstrengung negativ verbundenen Emotionen. Sie bilden, wie im Kapitel 3.6 beschrieben, im Sinne von Csikszentmihalyis Konzepten *flow* und *antiflow* eben ein derartiges „Antiflow-Erlebnis“ (Rollett, 1996, 1997; zit. nach Rollett & Bartram, 1998), die bei dauerhaftem Bestehen zu verhärtetem und antrainierten Anstrengungsvermeidungsverhalten führen. Im Gegensatz dazu zeigt sich aber, dass selbst Personen mit hoher Anstrengungsvermeidungstendenz in Bereichen, in denen sie sehr wohl Interesse aufbringen und die mit positiven Gefühlen behaftet sind, regelrecht aufblühen und sogar hohe Leistungen erzielen können (Rollett & Bartram, 1998)

4.1 Formen der Anstrengungsvermeidung

Es werden im Allgemeinen zwei Formen der Anstrengungsvermeidung unterschieden, wobei die erste Form eine intelligente, in vielen Fällen sogar sozial erwünschte Form darstellt.

4.1.1 Problemlösende Anstrengungsvermeidung

Bei der problemlösenden Anstrengungsvermeidung, die eine intelligente Form der Anstrengungsvermeidung darstellt, ist der Organismus darin bestrebt, sich vor Überbelastung zu schützen und eine Tätigkeit mit dem geringstmöglichen Leistungsaufwand zu bewältigen, indem Zeit und Kraft sparsam eingesetzt werden und dennoch ein zufriedenstellendes Ergebnis erbracht wird, wobei die Zielerreichung auch einen positiven Anreiz für das Individuum darstellt. (Rollett & Bartram, 1998). Ein zeitgemäßes Beispiel für problemlösende Anstrengungsvermeidung wäre in diesem Sinne das Online Banking. Anstatt wie früher den ggf. als anstrengend empfundenen Weg zur nächstgelegenen Bank aufzusuchen, unter Beachtung der jeweiligen knappen Öffnungszeiten, um Bankgeschäfte zu erledigen, kann man heutzutage über das Internet sämtliche monetären Transaktionen rund um die Uhr im Komfort der eigenen vier Wände erledigen. Man erspart sich Wegzeit, langes Stehen und Warten in einer Schlange, das Ausfüllen von Formularen und Erlagscheinen und ist nicht an entsprechende Öffnungszeiten gebunden, erhält aber dasselbe Resultat. Es bestünde zwar nach wie vor die Möglichkeit, Bankgeschäfte auf dem althergebrachten Weg abzuwickeln, würde jemand aber keinen weiteren Anreiz an dieser Handlungsalternative sehen (wie zum Beispiel, ein wenig an die frische Luft gelangen, oder den persönlichen Kontakt in diesen Angelegenheiten bevorzugen), ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass dieser zeit- und ressourcensparende Weg eingeschlagen wird.

4.1.2 Nicht problemlösende Anstrengungsvermeidung

Schwierig wird es jedoch bei der Form der Anstrengungsvermeidung, wo das effiziente Lösen eines Problems zur gewünschten Zielerreichung nicht vordergründig ist, vor allem in den Bereichen, welche für Leben, Alltag und persönliches Vorankommen unabdingbar sind, wie zum Beispiel bei schulischer Leistung und beruflichen Anforderungen. Wenn kein Interesse an den Leistungszielen besteht und die entsprechenden Tätigkeiten zusätzlich mit aversiven Emotionen behaftet sind und als mühsam empfunden werden, führt dies zum vorhin erwähnten „Antiflow-Erlebnis“. Daraus entwickelt sich eine Motivation welche nur darauf abzielt, weitere aversiv empfundene Anstrengungen aktiv zu vermeiden. Es kann sogar so weit gehen, dass der Aufwand, welcher betrieben wird, um die aversiv

empfundene Tätigkeit zu vermeiden, höher ist, als er es für die eigentliche Tätigkeit gewesen wäre.

4.2 Stile der Anstrengungsvermeidung

Die nicht problemlösende Anstrengungsvermeidung weist folgende Stile auf.

4.2.1 Apathischer Arbeitsstil

Kennzeichnend für den apathischen Stil, der häufig beobachtet wird, ist die relativ langsame, mitunter teilnahmslose Vorgehensweise in der Erledigung einer Aufgabe, die quantitative Einbußen zur Folge hat. Personen, welche den apathischen Stil einsetzen, um sich einer mühevollen Tätigkeit zu entziehen, tun dies zum Zweck, dass ihnen in Zukunft keine weiteren Aufgaben dieser Art zugetragen werden, da sie von ihrem Umfeld als zu langsam in der Ausführung empfunden werden und es dementsprechend effizienter wäre, die Aufgabe selbst in die Hand zu nehmen oder eine andere Person mit dieser zu betrauen (Rollett & Bartram 1998).

4.2.2 Desorganisierter Arbeitsstil

Im Vergleich dazu liegt die Strategie des desorganisierten Arbeitsstils darin, Aufgaben so schnell wie möglich zu erledigen, ohne Rücksicht auf Qualität. Diese rasche und oftmals schlampige Vorgehensweise der Aufgabenbewältigung führt zu fehlerhaften Ergebnissen. Auch hier liegt das Ziel der Strategie darin, durch so wenig Leistungseinsatz wie möglich die emotional negativ behaftete und als mühselig empfundene Aufgabe so rasch wie möglich hinter sich zu bringen. Dadurch wird dem sozialen Umfeld signalisiert, dass solche Aufgaben für einen nicht geeignet sind und man in Zukunft nicht mehr damit belangt werden sollte.

Der desorganisierte Stil kann je nach Fall auch mit aggressiver Vermeidungsreaktion gepaart sein, in Bezug auf Leistungsanforderungen. Dies ist besonders problematisch, da die affektiven Ausbrüche solcher Personen nicht nur sehr abschreckend und verstörend auf das Umfeld wirken, sondern auch effektive Zusammenarbeit verhindern. Individuen, welche aggressive Vermeidung als Strategie einsetzen, um sich Anstrengungen zu entziehen, zeigen sich oftmals weniger erfolgreich im schulischen und vor allem späteren Berufsleben, da ein leistungsbezogenes Vorankommen massiv erschwert wird (Rollett & Bartram 1998).

4.3 Einflussfaktoren der Anstrengungsvermeidungstendenz

Im Allgemeinen gilt die Anstrengungsvermeidung als ein Verhalten, das angeeignet, sprich erlernt wird. Inwieweit eine Prägung durch negative Erfahrungen und Förderung des anstrengungsvermeidenden Verhaltens stattfinden kann, zeigte zum Beispiel die Längsschnittstudie von Gasser (1991), in der 113 Vorschulkinder in dem Jahr vor dem Regelschuleintritt monotone Vorübungen für das Schreiben durchführen sollten, wobei die Übungszeit zwischen 30 und 300 Minuten pro Woche lag. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass die Kinder, die am längsten diese trockenen Übungen durchführen mussten (viertel bis ganze Stunde am Tag), die höchsten Anstrengungsvermeidungstendenzen entwickelten. In einer Vielzahl literarischer Quellen wird auch auf den deutlichen geschlechtsspezifischen Unterschied in der Merkmalsausprägung Anstrengungsvermeidung hingewiesen. Sie belegen, dass Burschen anstrengungsvermeidender in ihrem Verhalten sind als Mädchen (Sirsch & Jirasko, 1996; Rollett & Bartram, 1998; Gasser, 1991; Huber, 1992; Spöck, 2011). Sirsch und ihre Kollegen (Sirsch, Spiel & Wagner, 1994) sehen einen Grund darin, dass Eltern aufgrund einer höheren Bildungserwartung tendenziell mehr schulische Leistungen von Burschen fordern als von Mädchen. Das vermehrte anstrengungsvermeidende Verhalten der Burschen könnte somit eine Gegenreaktion auf den entsprechenden Leistungsdruck darstellen.

Mädchen hingegen verhalten sich erwiesenermaßen angepasster im Hinblick auf soziale Anforderungen, was sich tendenziell in höheren Werten auf der Skala Pflichteifer des AVTs widerspiegelt (Sirsch & Jirasko, 1996; Gasser, 1991, Elia 2010; Spöck, 2011).

Rollett (1977, S. 25; zitiert nach Sirsch & Jirasko, 1996) weist darauf hin, dass „Anstrengungsvermeidung als gelerntes Verhalten sozialisationsabhängig ist“, demnach spielen das soziale Gefüge im Elternhaus sowie der Erziehungsstil und auch die eine wesentliche Rolle in der Entwicklung der Anstrengungsvermeidungstendenz. Helmke und Schrader (2010) sprechen auch von den Effekten sozialer Schichtzugehörigkeit und schulischer Leistung, beziehungsweise dem Gefälle von mathematischen Fähigkeiten und Leseleistung von den oberen zu den niederen Schichten hin. Jirasko & Sirsch (1996) haben in ihrer Studie den Zusammenhang zwischen elterlicher Strenge und anstrengungsvermeidendem Verhalten untersucht und es zeigte sich, dass Merkmale⁴ der Strenge, wie Einschränkung und Tadelstärke hoch korrelierten mit Anstrengungsvermeidung,

⁴ Bei diesen Merkmalen handelt es sich um die Skalen „Unterstützung“, „Einschränkung“, „Lobstärke“, „Tadelstärke“, „Strafintensität“, und „Inkonsistenz“ des ESI, dem Erziehungsstil-Inventar von Krohne und Pulsack (1990), welcher hier zum Einsatz kam.

sowohl für Burschen, als auch für Mädchen (wobei auch hier die Burschen höhere Werte aufwiesen), am stärksten ausgeprägt war jedoch der Zusammenhang zwischen Inkonsistenz (Unvorhersehbarkeit elterlicher Reaktionen auf Verhalten des Kindes) und Anstrengungsvermeidung, wobei sich erwies, dass inkonsistentes Verhalten beider Eltern eine stärkere Auswirkung hat auf Burschen, was die Bildung anstrengungsvermeidendes Verhalten betrifft als auf Mädchen. Bei den Mädchen hingegen ist es eher das inkonsistente Verhalten der Mutter, sowie mangelnde Unterstützung des Vaters, welche zum besagten Verhalten führt. Nicht nur ein zu strenger Erziehungsstil kann Anstrengungsvermeidung bei Kindern hervorrufen, sondern auch ein viel zu lockerer. Ein Ergebnis der Studie an Kindern der 4. Volksschulklasse von Ambros (1982) zeigte, dass Kinder, deren Mütter einen „Laissez-faire“ Erziehungsstil zu Tage legten, die höchsten Anstrengungsvermeidungswerte erzielten, im Gegensatz zu Kindern, deren Mütter sie „sozial-integrativ“ erzogen, diese wiesen die niedrigsten Werte auf. Weiters ging aus der Untersuchung von Gasser (1991) hervor, dass auch die Kinder die höchsten Werte in Sachen Anstrengungsvermeidung aufzeigten, deren Eltern sich kaum für die schulischen Leistungen und Pflichten ihrer Kinder interessierten und keine aktive Freizeitgestaltung mit ihnen betrieben. Diese elterlichen Verhaltensweisen stellen demnach Risikofaktoren dar, welche die Entwicklung von anstrengungsvermeidenden Verhalten begünstigen.

In ihrer Dissertation „Leistungsmotivation und Anstrengungsvermeidung in der deutschen und in der US-amerikanischen Individualisierungsgesellschaft“, betrachtet Brümmer (2005) das Phänomen der Anstrengungsvermeidung und Leistungsmotivation auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene auf die Frage hin, ob die beiden Konstrukte lediglich in gewissen Unterpopulationen vorkommen oder ob die generelle Haltung einer Gesellschaft die Entwicklung und Festigung von Anstrengungsvermeidungstendenz im Volk begünstigen kann. Sie verglich hierbei zwei relativ gleichwertige, wie sie diese bezeichnet „Individualisierungsgesellschaften“, das heißt Gesellschaften, wo das Individuum sich aus traditionellen Sozialformen herauslöst und individuelle Lebensformen und Interessen mehr an Bedeutung gewinnen (vgl. Beck, 1986, zitiert nach Brümmer, 2005). In diesen Gesellschaften stehen sich die Werte Hedonismus und Leistung konkurrierend gegenüber, wobei jede Einzelperson sich frei für einen der jeweiligen Lebensstile entscheiden kann. Ein hoher Freizeitanteil gekoppelt mit bereitgestellten Sozialleistungen (wie sie zum Beispiel in der deutschen und auch österreichischen Gesellschaft angeboten werden) fördert die Entstehung von Anstrengungsvermeidung. Es zeigte sich zwar, dass Anstrengungsvermeidung als Phänomen in beiden Gesellschaften empirisch belegbar ist, jedoch tendenziell geringer unter

US-amerikanischen Probanden (31,82%) als unter Deutschen (39,18%) (Brümmer, 2005, S. 162). Sie deutet die Ergebnisse dahingehend, dass in den USA Hedonismus zwar positiv bewertet wird, aber als Ergänzung beziehungsweise Ausgleich zur Leistung steht. Leistung und Leistungsmotivation wiederum, werden auch vom Umfeld als positiv gewertet und verstärkt. Wohingegen in der deutschen Gesellschaft Leistung bereits im schulischen Kontext als „Streberei“ abgestempelt und Anstrengungsvermeidungsverhalten als „pffiffige“ Zielerreichungsstrategie vom Kollektiv akzeptiert wird, da persönlicher Leistung kein so großer Wert beigemessen wird wie im amerikanischen Kollektiv (Brümmer, 2005, S.163). Demnach scheinen auch kulturelle Faktoren Anstrengungsvermeidung zu bedingen.

4.4 Anstrengungsvermeidung im schulischen Kontext

Mit dem Beginn der regulären Schullaufbahn werden Kinder zum ersten Mal herausgefordert, nach vorgegeben Kriterien bestimmte Leistungen zu erbringen, anhand deren ihre Fähigkeiten beurteilt werden. Wo im Kindergarten jede Form von Fähigkeit und Leistung (ein Bild malen, einen Turm bauen oder ein Bastelwerk erstellen) von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen noch gelobt und den Kindern mehr Bewegungsfreiheit und Entfaltungsraum gewährt wurde, müssen sie ab Beginn der Regelschule lernen, still zu sitzen und aufmerksam dem Unterricht zu folgen, um die erforderlichen Übungen und Aufgaben durchzuführen. Die ersten Erfahrungen mit Herausforderungen, denen man nicht gerecht werden kann, negative Beurteilungen, Versagen und Langeweile, können nicht nur zu erheblicher Frustration führen, sondern auch Zweifel an den eigenen Fähigkeiten hervorrufen, Leistungen zu erbringen, im Sinne der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1977). Er merkt an, dass Personen, welche geringe Selbstwirksamkeit aufweisen, aufgrund vergangener Erfahrungen dazu neigen, die für sie als bedrohlich oder zu herausfordernd empfundene Situation eher zu vermeiden, als sich dieser zu stellen und daran zu wachsen (Bandura, 1977). Das Vermeiden von Herausforderungen und Anstrengungen geschieht sehr häufig auch im schulischen Kontext. Wie die vorhin erwähnte Studie von Gasser (1991) erwies, kann sich eine Anstrengungsvermeidungstendenz schon so früh wie in der Vorschule bilden, bei entsprechend schlechten Rahmenbedingungen, wie eintönigem Lehrstoff, und unverhältnismäßig langen Übungszeiten. Weitere Einflussfaktoren der schulischen Anstrengungsvermeidung sind unter anderem der Lehrstil von Pädagogen. Wenn Lehrkörper dazu neigen, besonders streng vorzugehen und für Schülerinnen und Schüler als aversiv empfundene Leistungserbringung unter Strafe und Tadel zu verlangen, begünstigt dies nur die

Entwicklung von Anstrengungsvermeidungstendenz (Rollett & Bartram, 1998). Des Weiteren spielt die Bezugsnorm, anhand derer Pädagogen die Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler beurteilen, eine entscheidende Rolle. Ergebnisse der Studie von Huber (1992) zeigten demnach, dass der Einsatz sozialer Bezugsnormen als Beurteilungskriterien, in denen das Individuum relativ zur Leistung seines Umfeldes gemessen wird, sich begünstigend auf die Entwicklung der Anstrengungsvermeidung auswirkt, wohingegen ein Beurteilen anhand der individuellen Bezugsnorm zu geringerer Anstrengungsvermeidungstendenz führt.

Ein weiteres interessantes Ergebnis führt Rollett (1994; Rollett & Bartram, 1998) an, wo im Rahmen ihrer Validierungsuntersuchung sich erhebliche Unterschiede zwischen den Schulstufen erwiesen, was die Anstrengungsvermeidung betrifft. Über alle Schultypen hinweg zeigte sich, dass die Anstrengungsvermeidungswerte am höchsten sind in den Schulstufen 5 und 6 (~10-12 Jahre) und ab der 7. bis zur 9. Stufe wieder absinken. Rollett (1994) folgert: „Offensichtlich wirkt sich die Vorpubertät als Krisensituation leistungsmindernd aus“. Im Anbetracht dieser Ergebnisse haben Rollett und Bartram (1998) für die Auswertung des AVTs getrennte Normen auch für diese Klassenstufen angegeben, zwecks angemessener Vergleichbarkeit nebst der Gesamtnorm.

Weber und ihre Kollegen (Weber, Büttner, Rücker & Petermann, 20015) haben in ihrer Studie den Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und schulbezogener Anstrengungsvermeidung bei Schulkindern von 9 bis 16 Jahren, welche in Jugendhilfeinstitutionen untergebracht waren, und reguläre Schulkinder untersucht. Sie verwendeten für ihre Studie einen eigens entwickelten schulbezogenen Anstrengungsvermeidungstest, in Anlehnung an den AVT von Rollett und Bartram (1998), sowie den Strengths and Difficulties Questionnaire von Goodman (1997, zitiert nach Weber et. al., 2015). Ihre Ergebnisse bestätigten zum Teil auch das, was in der Literatur bereits erwiesen wurde. Burschen zeigten höhere Verhaltensauffälligkeiten als Mädchen, sowie eine höhere Tendenz zu schulbezogener Anstrengungsvermeidung (vgl. Sirsch & Jirasko, 1996; Rollett & Bartram, 1998; Gasser, 1991; Huber, 1992; Spöck, 2011). Es bestand ein geringer Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeit und schulbezogener Anstrengungsvermeidung ($r = .11$). Auch war der Anteil an psychisch auffälligen Kindern in der Gruppe der Schulkinder aus den Jugendhilfeeinrichtungen bedeutend größer (52,3%) im Vergleich zu den regulären Schulkindern (11,1%), wobei Weber (2015) anmerkt, dass Jugendhilfeschüler vom Förderbedarf her mit Sonderschülern gleichzusetzen wären, und ihre typischen Misserfolgshistorien negativ auf ihr Fähigkeitsselbstkonzept einwirken. Sirsch und Jirasko (1996), sowie Rollett (1977, zitiert nach Sirsch & Jirasko, 1996) weisen anhand von

Literatur auch den Unterschied von Anstrengungsvermeidungstendenzen über Schultypen hinweg nach, wie zum Beispiel, dass Hauptschüler höhere Anstrengungsvermeidung vorweisen als AHS-Schüler, jedoch Sonderschüler noch höhere Werte aufweisen als Hauptschüler.

4.5 Verfügbare Messinstrumente der Anstrengungsvermeidung

Der ursprüngliche Anstrengungsvermeidungstest wurde im Jahre 1977 von Rollett und Bartram entwickelt und liegt derzeit in der dritten Auflage (Rollett & Bartram, 1998) vor. Hierfür wurden von Schülern die typischen Ausreden gesammelt, welche diese verwenden, um eine unliebsame Tätigkeit zu vermeiden. Es wurden auch von Lehrern die Ausreden erhoben, die ihnen geliefert werden, wenn Schüler eine Aufgabe nicht durchführen wollten. Aus diesen gesammelten Ausreden wurde eine Fragebogenbatterie entwickelt mit 41 dichotomen, teils rasch-homogenen, sehr trennscharfen Items, die sowohl das Konstrukt Anstrengungsvermeidung (27 Items), als auch Pflichteifer (14 Items) messen. Dieser wurde an 3093 Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Schulstufe normiert und ist demnach für Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 16 Jahren anwendbar (vgl. Rollett, 1994; Rollett & Bartram, 1998).

Hans Ambros (1982) untersuchte im Rahmen seiner Dissertation die Anstrengungsvermeidung bei Grundschülern in Abhängigkeit von sozialer Umgebung und Leistungsdruck und entwickelte im Zuge dessen die Bildversion des AVTs für Kinder, die noch nicht lesen können. Dieser AVT wurde dann 1985 von Renate Ambros an einer repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schüler niederösterreichischer Volksschulen normiert.

Die Bildversion des AVTs kam, neben dem CFT1 (Weiß & Osterland, 1976) auch in der Diplomarbeit von Gasser (1991) zum Einsatz, wo sie die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungstendenz bei Vorschulkindern, bedingt durch falsche didaktische Fördermaßnahmen, untersuchte.

Zur Erforschung der Anstrengungsvermeidung bei älteren Schülerinnen und Schülern, sowie im studentischen Rahmen entwickelten Wolfram und Brigitte Rollett (vgl. W. Rollett, 2000; W. Rollett & Engeser, 2003) den AVT-Sch (Schüler), sowie AVT-St (Studenten), in Anlehnung an den AVT für 10 bis 16-Jährige (Rollett & Bartram, 1998), wobei die Items hier statt eines dichotomen Antwortformats sechs Kategorien vorwiesen, um erzwungene Antwortmuster zu vermeiden.

Das Thema der Dissertation von Bittner (2000) hatte den Fokus auf Anstrengungsvermeidung im beruflichen Kontext und, wie sich diese konkret bei Arbeitnehmern ausdrückt. Hierfür entwickelte sie den AVT Arbeitnehmer, wo auch im Vorfeld, wie bei der Entwicklung des AVTs von Rollett und Bartram (1977) Aussagen und Ausreden von im Berufsleben stehenden Personen gesammelt und neue Items im vierkategorialen Antwortformat kreiert wurden.

Hanfstingl (2004) hingegen setzte den Schwerpunkt ihrer Diplomarbeit auf Anstrengungsvermeidung bei Lehrkörpern, unter Berücksichtigung von Handlungskontrolle, Selbststeuerungsfähigkeit und sozialer Kompetenz. Der von ihr entwickelte Anstrengungsvermeidungstest für Lehrende (AVTL) nahm Anleihen an der frühen AVT Version von Rollett und Bartram (1977), sowie dem AVT-Sch und AVT-St von Rollett und Rollett (2000).

Elia (2010) nahm sich die bisher eher wenig untersuchte Population der österreichischen Lehrlinge zum Thema und untersuchte ihre Berufswahlzufriedenheit und deren spezifische Motivation. Hierfür entwickelte sie eigens den polytomen Anstrengungsvermeidungstest für berufstätige Lehrlinge (AVT-BL). Spöck (2011), leistete einen weiteren Beitrag zur Erforschung des Themas Anstrengungsvermeidung im Kontext der Lehrlingsausbildung, basierend auf den Arbeiten von Elia (2010), wo auch der in diesem Rahmen entwickelte AVT-BL zum Einsatz kam. Wiederum betrieb Titz (2014), eine Fortsetzung der Studie von Elia über Anstrengungsvermeidung bei Lehrlingen, von einem entwicklungspsychologischen Aspekt ausgehend, wo neben einer Kurzform des NEO-FFI von Borkenau und Ostendorf (2008) auch der AVT-BL zum Einsatz kam.

Gashi (2011) untersuchte den Zusammenhang von Anstrengungsvermeidung mit den Emotionen, die in einer Lern- beziehungsweise Prüfungssituation bei Jugendlichen aufkommen und verwendete unter anderem den Anstrengungsvermeidungstest für ältere Schüler (AVT-Sch), welcher von Rollett und Rollett (W. Rollett, 2000; W. Rollett & Engeser, 2003) entwickelt wurde.

4.6 Ableitung der Forschungsfragen zur geplanten Studie

Der Anstrengungsvermeidungstest, welcher von Rollett und Bartram 1977 entwickelt wurde und nun in ihrer dritten und überarbeiteten Version seit 1998 vorliegt, gilt bis heute als evidenzbasierter und gut fundierter Test zur Ermittlung der Tendenzen von Anstrengungsvermeidung und Pflichteifer bei Schülern zwischen 10 und 16 Jahren im deutschsprachigen Raum. Über die Jahre haben sich etliche weitere adaptierte Formen des AVTs zum Kompendium hinzugesellt, welche auf die Untersuchung verschiedenster Populationen wie Vorschulkinder (Gasser, 1991), ältere Schüler und Studenten (Rollett & Rollett, 2000), Lehrlinge (Elia, 2010; Spöck, 2011, Titz, 2014), Lehrende (Hanfstingl, 2004), und Arbeitnehmer (Bittner, 2000) spezialisiert sind. Bis dato existiert jedoch noch keine Version des Anstrengungsvermeidungstests, welche für englischsprachige Schülerinnen und Schüler geeignet und somit auch auf internationaler Ebene einsetzbar wäre.

Ziel dieser vorliegenden Studie ist demnach in erster Linie die Konstruktion und Erprobung einer englischsprachigen Version des Anstrengungsvermeidungstests. Des Weiteren sollen Ergebnisse, wie sie bereits bei einigen deutschsprachigen Versionen vorkamen, repliziert werden. Es wird untersucht, ob sich auch bei Schülerinnen und Schülern an internationalen Schulen geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen in Sachen Anstrengungsvermeidung und Pflichteifer (vgl. Rollett & Bartram, 1998; Sirsch & Jirasko, 1996; Gasser, 1991; Huber, 1992; Spöck, 2011), oder ob sich ein Unterschied abzeichnet bezüglich Anstrengungsvermeidung zwischen den Schulstufen der internationalen Schule, wie auch Rollett (1994; Rollett & Bartram, 1998) anhand ihrer Validierungsstudie zeigen konnte. Auch stellt sich die Frage, welche Rolle die sozioökonomische Schicht der Eltern (Helmke & Schrader, 2010) internationaler Schülerinnen und Schüler spielt, was die Anstrengungsvermeidung betrifft. Des Weiteren soll untersucht werden, ob die Anstrengungsvermeidungstendenz durch kulturelle Faktoren beeinflusst wird (Brümmer, 2005).

II Empirischer Teil

5 Ziele der Untersuchung

Das Ziel der vorliegenden Studie widmet sich der Erprobung einer englischsprachigen Version des Anstrengungsvermeidungstests (Rollett & Bartram, 1998), an einer Stichprobe internationaler Schülerinnen und Schüler. Hierfür wurde im Zuge der Studie eigens ein englischsprachiger Anstrengungsvermeidungstest für internationale Schüler und Schülerinnen, der AVT-IS entwickelt. Des Weiteren soll untersucht werden, ob die aus der Literatur bekannten geschlechtsspezifischen Unterschiede (Rollett & Bartram, 1998; Sirsch & Jirasko, 1996; Gasser, 1991; Huber, 1992; Spöck, 2011) repliziert werden können, sowie den Verlauf der Anstrengungsvermeidungstendenz über die Schulstufen hinweg (Rollett, 1994). Des Weiteren soll auch geprüft werden, ob der sozioökonomische Status, sowie die Schichtzugehörigkeit der Eltern (Helmke & Schrader, 2010) eine Rolle spielen in der Ausprägung von Anstrengungsvermeidung. Welchen Einfluss die Faktoren Kultur und kulturelle Identifikation für die Anstrengungsvermeidungstendenz spielen, soll auch untersucht werden. Um kulturelle Zugehörigkeit und Identifikation zu ermitteln, wurde eigens hierfür der TCK Questionnaire entwickelt. Es soll geprüft werden, ob es Unterschiede zwischen österreichischen und internationalen Schülerinnen und Schülern gibt bezüglich der Anstrengungsvermeidung und demnach, ob TCKs und CCKs aufgrund ihrer spezifischen Herausforderungen durch die Anpassung an unterschiedliche Kulturen (Pollock & Van Reken, 2009, Hoersting & Jenkins, 2010) zu Anstrengungsvermeidung neigen oder nicht.

6 Methode

Es folgt nun eine Dokumentation und Darstellung des Untersuchungsplans, sowie der Stichprobe, dem Entwicklungshergang der Messinstrumente AVT-IS und TCK Questionnaire und die Durchführung der Untersuchung.

6.1 Untersuchungsplan

Der ursprüngliche Untersuchungsplan sah vor, Schülerinnen und Schüler der internationalen Schulen in Wien AIS (American International School), Danube School, ICSV (International Christian School of Vienna) und VIS (Vienna International School) zwischen 10 und 16 Jahren zu befragen, um auch einen Vergleich zwischen den Schulen herstellen zu können. Da die Schulen AIS und Danube School trotz mehrmaliger Anfrage eine Teilnahme verweigerten und die ICSV bereits in die Entwicklung des AVT-IS involviert wurde, schieden diese drei Schulen aus. Als einzig kooperationsbereit zeigte sich die VIS und so wurde die Untersuchung an Schülerinnen und Schüler der Vienna International School durchgeführt. Da es sich um eine privat geführte Statutenschule handelt (VIS Association Statutes, 2013), war eine Bewilligung über den Wiener Stadtschulrat nicht notwendig für die Durchführung der Untersuchung, jedoch die Einwilligung der Eltern für die Teilnahme der Kinder. Diese wurde mittels eines per E-Mail zugesandten Elternbriefs und Opt-Out Verfahren eingeholt. Die Fragebögen, welche zum Einsatz kamen, waren die beiden neu konstruierten AVT-IS und der TCK Questionnaire. Diese als kombinierter Onlinefragebogen erstellte Testbatterie, wurde in freundlicher Zusammenarbeit mit der Schuldirektion per E-Mail mit dem Link, über den Schülerverteiler an die entsprechenden Schülerinnen und Schüler verschickt. Nebst Fragen zur Erfassung der Anstrengungsvermeidungstendenz, enthielt diese Testbatterie auch Fragen zur Demographie, sowie Herkunft, Sprache und kultureller Identifikation.

Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von vom 02. bis zum 12. Juni 2015, wobei eine zweite Einladung verschickt wurde, um die Beteiligung zu erhöhen. Schülerinnen und Schüler konnten diesen zu beliebiger Zeit online ausfüllen. Die durchschnittliche Ausfülldauer betrug rund 14 Minuten.

6.2 Stichprobe

Ursprünglich wäre eine Untersuchung der 10 bis 16-Jährigen, in Anlehnung an den AVT (Rollett & Bartram, 1998) geplant gewesen, was der 5. bis 11. Schulstufe entsprochen hätte. Aufgrund administrativer Schwierigkeiten (keine Befragung von zu jungen Schülerinnen und Schülern) vonseiten der VIS, war es lediglich gestattet Kinder und Jugendliche ab der 7. Schulstufe aufwärts zu befragen. Demnach besteht die Stichprobe aus Schülerinnen und Schülern der Schulstufen 7 bis 12. Von den N=293 Beteiligten mussten 107 Fälle (50 männliche, 45 weibliche, 12 keine Angabe zum Geschlecht) ausgeschlossen werden, da sie die Fragebögen sehr unvollständig ausgefüllt hatten. Übrig blieb eine Stichprobe von n=186, von denen n=168 sowohl den AVT-IS, als auch den TCK-Questionnaire komplett ausgefüllt haben. Demnach haben 18 Schülerinnen und Schüler nur den AVT-IS komplett ausgefüllt und bestenfalls Teile des TCK-Questionnaires. Für die Untersuchung wurde die Stichprobe von n=186 herangezogen, da sie auch untersuchungsrelevante Daten zur Erprobung des AVT-IS liefern. Die Geschlechterverteilung der Stichprobe von N=186 lag bei n = 120 weibliche und n = 66 männliche Schüler. Der Altersdurchschnitt betrug $M = 15,32$ Jahre ($SD = 1,509$).

6.3 Messinstrumente

Zum Einsatz in dieser Untersuchung kamen die eigens hierfür entwickelten Fragebögen:

- Anstrengungsvermeidungstest für Internationale Schüler und Schülerinnen AVT-IS
- TCK-Questionnaire

Die Fragebögen AVT-IS und TCK Questionnaire wurden in einem verschränkten Format vorgegeben, sodass sie wie eine Testbatterie für die auszufüllende Person wirken sollten. Zuerst wurden vom TCK-Teil die Demographie, sowie der sozioökonomische Status abgefragt (Alter, Klasse, Geschlecht der Kinder und Jugendlichen, Alter, Beruf und Bildungsgrad der Eltern), dann folgte nach der Probefrage „I enjoy reading“ die mit „true“ oder „false“ beantwortet werden konnte, der komplette AVT-IS. Den Schluss bildeten die restlichen Fragen vom TCK Questionnaire zur Herkunft, Sprache, Geschwisteranzahl und kultureller Identität.

Sowohl der AVT-IS als auch der TCK-Questionnaire wurden in einem Pilotversuch an einer kleinen Gruppe, (N=5) von Schülerinnen und Schüler des Bekanntenkreises, welche

dem Profil der Zielpopulation entsprachen auf ihre Praktikabilität und Verständlichkeit hin getestet.

6.3.1 Erfassung soziodemografischer Daten

Es wurden Fragen vorgegeben, um den demographischen Stand der Schülerinnen und Schüler zu erheben. Diese fragten sowohl Alter, Geschlecht und derzeitige Schulstufe ab, sowie Alter der Eltern, derzeitiger Beruf, höchst abgeschlossener Bildungsgrad und Geschwisteranzahl. Anhand dieser Informationen konnte eine Schichtzuweisung nach Scheuch und Daheim (1961) erfolgen.

6.3.2 Anstrengungsvermeidungstest für internationale Schülerinnen und Schüler

Die Entwicklung des AVT-IS wurde an dem des klassischen AVT (Rollett & Bartram, 1998) angelehnt. In Kooperation mit der ICSV, fand am 16.10.2013 eine Befragung von 21 Schülerinnen und Schüler der 5. bis 8. Schulstufe⁵ (~10-14 Jahre) in einem eigens für die Befragung bereitgestellte Klasse, innerhalb einer Freistunde am Nachmittag statt. Es wurden typische Ausreden gesammelt, die sie angeben, wenn sie als anstrengend empfundene Tätigkeit wie Schulaufgaben oder häusliche Aufgaben vermeiden wollen. Die gesammelten Ausreden wurden per Audiomitschnitt dokumentiert, sowie schriftlich notiert. Im Vorfeld wurde mittels Elternbrief die Erlaubnis an der Teilnahme dieser Befragung eingeholt. Es wurde aber vereinbart, dass jede Aussage anonym bleibt und nicht auf Individuen zurückführbar wäre, und weder Eltern noch Lehrer über die Inhalte in Kenntnis gesetzt werden. Aus diesen Aussagen wurden dann 41 englischsprachige Items im dichotomen Antwortformat (*true, false*) entwickelt, welche die Erstversion des AVT-IS darstellten. Von den ursprünglichen 41 Items, die als 27 Anstrengungsvermeidungs- und 14 Nicht-Anstrengungsvermeidungsitems konzipiert waren, wurden mittels Faktorenanalyse und Reliabilitätstest, welche näher in Kapitel 8.1 beschrieben werden, 5 Skalen ermittelt.

6.3.3 Third Culture Kid Questionnaire

Der Third Culture Kid Questionnaire, kurz TCK-Questionnaire wurde als englischsprachiger Fragebogen entwickelt, um die Herkunft und kulturelle Identität zu ermitteln für Schülerinnen und Schüler einer Internationalen Schule. Nebst demographischer Daten wie Alter, Geschlecht und Schulstufe, sowie Alter, Bildung und Beruf der Eltern,

⁵ Vonseiten der Direktion war es leider nicht gestattet ältere Schülerinnen und Schüler in die Befragung miteinzubeziehen, da diese einen rigorosen Stundenplan verfolgten, der es nicht möglich machte, sie für die Befragung freizustellen.

ermittelt dieser auch die Herkunft laut Reisepass, Länder in denen längere Aufenthalte verbracht wurden, Sprachfähigkeit, und kulturellen Ausdruck sowie Identifikation und Wohlbefinden mit den verschiedensten Kulturen, einschließlich der schulischen. Die 26 englischsprachigen Items erfassen diese Merkmale überwiegend im geschlossenen, mehrkategorialen Format ab, mit teilweisen offenen Angaben, falls diese in der Auswahl nicht vorhanden sind.

6.3.4 Durchführung der Untersuchung

Für diese Untersuchung war eine Stichprobe internationaler Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 16 Jahren notwendig. Da nicht alle Internationale Schulen auch weiterführende Schulstufen nach der Grundschulausbildung anbieten, kamen nur drei, nämlich die American International School, die Danube School und die Vienna International School für die Durchführung der Untersuchung in Frage. Nach mehrmaligem schriftlichen Ansuchen der drei, zeigte sich lediglich die VIS kooperationsbereit und so wurde die Untersuchung im Zeitraum vom 02. bis zum 12. Juni 2015 an Schülerinnen und Schüler der VIS durchgeführt. Sämtliche Items des AVT-IS und des TCK-Questionnaires wurden mittels SoSciSurvey digitalisiert und konnten als Onlinefragebogen vorgegeben werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten von der Direktion aus, über den E-Mail Verteiler der Schule den Link zum Fragebogen zugeschickt. Im Anschluss darauf wurde den Eltern per Mail eine Info zugesandt, dass ihre Kinder um die Teilnahme an einer anonymen Studie gebeten wurden und falls sie dieses nicht wünschten, könnten Eltern ihren Kindern dies direkt mitteilen und ihnen die Teilnahme verweigern. Aufgrund des Onlineformats, konnten die Schülerinnen und Schüler die Fragebögen zu einem beliebigen Zeitpunkt während ihrer Freizeit ausfüllen. Die Ausfülldauer betrug im Schnitt $M=13,74$ Minuten ($SD=3,39$)

Die Dokumentation und Auswertung der Daten erfolgte anhand des statistischen Programms IBM SPSS Statistics Version 23 und je nach den jeweiligen Voraussetzungen wurden entweder parametrische oder parameterfreie Verfahren angewendet.

7 Arbeitshypothesen

Auf Basis der Überlegungen und bisherigen Forschungsergebnisse des theoretischen Teils im ersten Abschnitt, werden folgende Arbeitshypothesen formuliert und im Weiteren untersucht.

- 1.) Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Schülerinnen und Schülern der internationalen Schule bezüglich der Skalen des AVT-IS?
- 2.) Gibt es Unterschiede zwischen den jeweiligen Schulstufen bezüglich der Skalen des AVT-IS?
- 3.) Spielt der sozioökonomische Status, sowie die Schichtzugehörigkeit der Eltern eine Rolle bezüglich der Skalen des AVT-IS?
- 4.) Unterscheiden sich die Anstrengungsvermeidungscluster bezüglich der Skalen des AVT-IS?
- 5.) Gibt es systematische Unterschiede zwischen österreichischen Schülerinnen und Schülern und denen unterschiedlicher Herkunft in Bezug auf die Skalen des AVT-IS?
- 6.) Unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler anhand ihrer kulturellen Identifikation in den Skalen des AVT-IS?
- 7.) Unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler, welche von sich angeben ein TCK/CCK zu sein von denen, die nicht behaupten ein TCK/CCK zu sein, in Bezug auf die Skalen des AVT-IS?

8 Auswertung

8.1 Faktorenanalyse des AVT-IS

Da vermutet wird, dass der AVT-IS sich aus mehreren Faktoren zusammensetzt, wurde am Test eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation durchgeführt. In einem ersten Durchlauf, wurden 16 Komponenten extrahiert, die einen Eigenwert größer als 1 aufwiesen (siehe Tabellen 1 und 2 im Anhang A). Um eine sinnvolle Faktorenanzahl zu bestimmen, wurde sowohl das Kaiser-Guttman-Kriterium mit dem Eigenwert > 1 , als auch das Ellbogenkriterium herangezogen, wo laut Screeplot der Knick bei Faktor 4 lag.

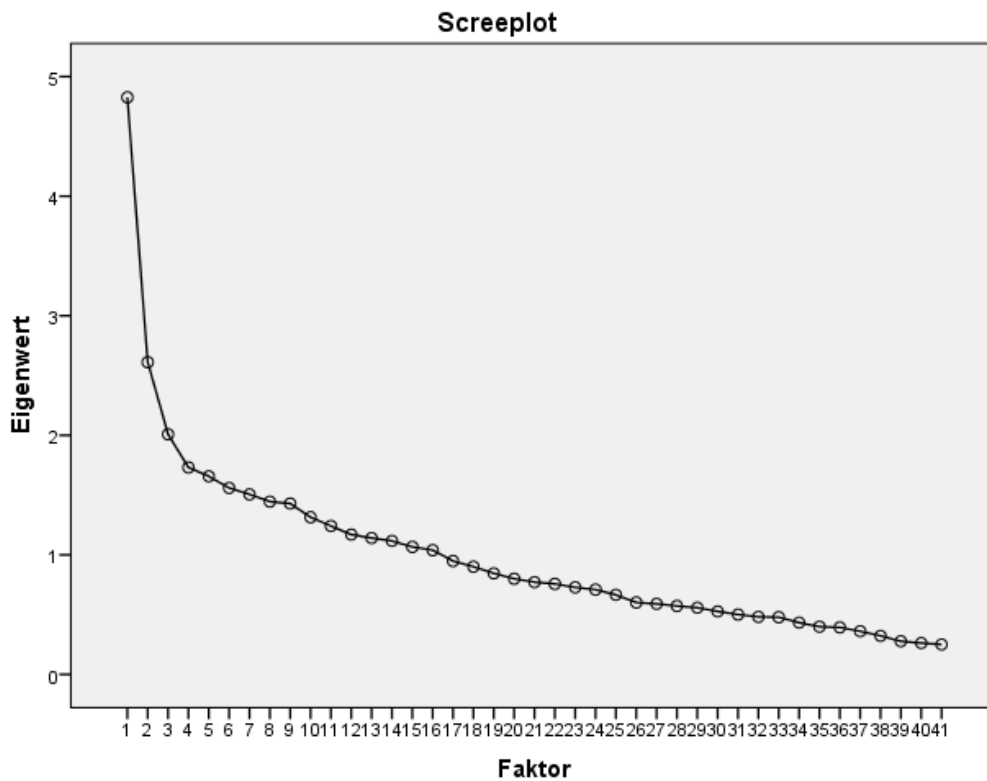


Abb. 3 Screeplot der Faktorenanalyse des AVT-IS mit Kaiser-Guttman-Kriterium Eigenwert > 1 . Der Knick ist bei Faktorzahl 4 zu erkennen

Nach der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation (in 10 Iterationen) weist der erste Faktor einen Eigenwert von 3,173 auf und erklärt 7,738 % der Gesamtvarianzen. Der zweite Faktor besitzt einen Eigenwert von 3,006 und erklärt 7,333 % der Gesamtvarianzen. Der Dritte Faktor zeigt einen Eigenwert von 2,958 und erklärt 7,216 % der Gesamtvarianzen.

Der vierte relevante Faktor zeigt einen Eigenwert von 2,040 und erklärt 4,977 % der Gesamtvarianz. Kumuliert werden 27,263 % der Gesamtvarianz anhand dieser 4 Faktoren erklärt. Die einzelnen Ladungen auf die Faktoren werden in Tabelle 1 genauer aufgezeigt.

Tab. 1 Ladungen der Items auf den Faktoren

Items	Faktoren			
	1	2	3	4
01: After a long and tiring day at school, I just don't have the energy to do any more work	,673	-,036	-,025	,139
32: I would rather stay in bed all day if I could	,619	-,072	,121	-,037
11: I simply don't have time to do homework, because of all my out-of-school activities (for example: sports or music practice, stage acting, debate club etc.)	,522	-,090	,168	-,021
39: I often feel distracted by my classmates in school, so I can't finish up on time	,500	-,040	,234	,064
02: If I don't want to do a task, I keep ignoring it, until there is no more time left to do it	,471	-,379	,048	-,036
23: Sometimes the computer crashes right before I finish the assignment, and then it's all lost	,424	,156	,157	,272
20: I would do my homework if things like Facebook, Whatsapp, Snapchat, Instagramm and others weren't so distracting	,385	,049	,189	-,370
33: When I'm listening to music, I tend to become unaware of what's happening around me	,339	,059	,199	-,058
13: I often feel bored	,329	-,223	-,168	,150
41: Teachers often use difficult words, I don't understand	,295	,114	,190	-,019
36: Sometimes I can't hear what my parents are telling me to do, because I have loud music playing	,270	-,172	,160	-,054
31: If my computer happens to crash when I'm writing an assignment, I start all over again	,252	,202	-,141	-,027
16: I can't do many chores around the house when I have so much homework to do	,252	,223	,218	-,063
34: My classmates often borrow things from me, because I prefer being prepared and pack everything useful	,022	,548	-,082	-,040
12: I set myself a certain time for playing, surfing or watching TV, so I have enough time for homework and other chores	-,238	,534	,140	,248
05: When I don't want to do homework, I sometimes tell my parents I've already done it, even though it's not true.	,154	-,515	,277	-,016

37: When I happen to miss out in class, I ask a classmate what we learnt during that time and try to catch up	-,001	,497	,041	,109
22: When I'm sick and miss out on class I write my teachers an e-mail asking them to send me the assignments, so I can catch up on time	,025	,462	,095	,110
07: I often do my homework on my way to school or during breaks	,289	-,436	,119	,182
25: I don't need to read the whole book, I'm sure I'll find a good summary somewhere on the Internet	,048	-,387	,370	,225
40: I always check my schoolbag every morning, to make sure that I have all the things I need with me	,104	,381	,024	,093
26: Before I start doing my assignment, I just want to complete one more level, until I break the next high score on my favorite computer game	,292	-,366	,060	-,059
29: I don't copy homework or information straight from the Internet and hand it in, because I would not have learnt anything by doing that	,057	,340	-,170	-,232
15: I go to bed on time, so I have enough energy for school the next day	-,280	,333	,034	,242
06: When I don't understand something during lessons in school, I read about it later on the internet	,044	,297	-,052	,111
18: Why can't someone else in my family do more instead of always me?	,017	-,094	,672	-,020
10: If I don't feel like cleaning my room, I sometimes push my things under the bed, so it looks all tidied up.	,033	-,107	,539	,143
28: I always keep a book close to me and my mobile phone far away, so when someone comes, it looks like I'm studying	,061	-,058	,537	-,385
35: When it's my birthday, I let people know so I don't have to be the one doing unwanted chores or assignments	,165	,076	,439	-,111
30: My parents always want me to do things, even though I still need more sleep	,273	,034	,435	,066
19: I surf the internet and chat with friends, but when my parents check on me, I pretend like I'm doing homework or reasearch for a school assignment	,196	-,304	,431	-,285
24: Why bother memorizing things, if one can find any information on the internet?	,095	-,243	,415	-,026
38: Spelling is not that important, computer programmes have spell-checkers for that	,146	-,229	,369	,209
04: Why should I do someone else's task, if they don't want to do it?	,021	,063	,334	-,025
08: When my parents ask me to do something, I sometimes shut myself up in my room and wait until they leave or forget what they told me to do	,315	-,116	,321	-,088

14: When I'm feeling sick, or weak, I simply can't do any chores around the house	,258	,274	,299	-,256
17: I use sites like Wikipedia and others to learn more about topics we treated at school	,073	,023	,197	,055
27: I use my phone or online calendar to keep myself organized	,076	,106	,070	,687
09: I set reminders with my mobile phone or other devices, so I don't forget important things for school	,089	,024	-,152	,617
03: When I want a new gadget, like a tablet PC, Kindle or mobile phone etc., I save my own pocket money to get it	-,106	,154	,013	,367
21: I reward myself whenever I'm able to accomplish a difficult or hard task	,190	,166	,146	,292

Die Analyse zeigte, dass das Item Nr. 17 „I use sites like Wikipedia and others to learn more about topics we treated at school“, missverständlich war. Es wurde ursprünglich als nicht-Anstrengungsvermeidungs Item konzipiert, lud aber auf allen 4 Faktoren und am höchsten auf dem Faktor 3. Es wurde demnach eliminiert. Es wurden auch die Items ausgeschlossen welche zu gering unter $r = ,300$ luden. Im Falle des Faktors eins waren das die Items 16 und 31.

Beim Faktor 2 haben die Items Nr. 5, 7, 20 und 26 negativ geladen. Diese Items wurden in weiterer Folge zu einer eigenständigen Skala zusammengefasst. Demnach wurden 5 Skalen gebildet, wobei die Skala 3 eine Zusammenfassung der negativ ladenden Items aus Faktor 2 darstellen.

8.2 Reliabilitätstest und Trennschärfeanalyse der Skalen des AVT-IS

Die ermittelten Skalen wurden dann einem Reliabilitätstest unterzogen, um die Messgenauigkeit zu prüfen. Nach der ersten Testung ergaben sich für die Skalen 1 bis 5 folgende Cronbachs α 's.

Für die Skala 1 mit jeweils 11 Items ergibt sich ein Cronbachs $\alpha = ,676$

Tab. 2 Reliabilitätstest der Skala 1 mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items

	Item	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
	01: After a long and tiring day at school, I just don't have the energy to do any more work	,462	,629
	02: If I don't want to do a task, I keep ignoring it, until there is no more time left to do it	,363	,648
	32: I would rather stay in bed all day if I could	,457	,630
	11: I simply don't have time to do homework, because of all my out-of-school activities (for example: sports or music practice, stage acting, debate club etc.)	,381	,645
	39: I often feel distracted by my classmates in school, so I can't finish up on time	,420	,637
	20: I would do my homework if things like Facebook, Whatsapp, Snapchat, Instagramm and others weren't so distracting	,292	,661
	23: Sometimes the computer crashes right before I finish the assignment, and then it's all lost	,264	,665
	33: When I'm listening to music, I tend to become unaware of what's happening around me	,308	,658
	13: I often feel bored	,181	,680
	41: Teachers often use difficult words, I don't understand	,229	,669
	36: Sometimes I can't hear what my parents are telling me to do, because I have loud music playing	,209	,675

Das Item Nr. 13 „I often feel bored“ würde nach Eliminierung zu einer Verbesserung des Cronbachs α führen. Dies gilt zwar nicht für die Items 41 und 36, die beiden werden aber aufgrund der geringen Trennschärfe eliminiert, was im Endeffekt zu einer allgemeinen Messgenauigkeit der Skala 1 führt. Die endgültige Skala besteht nun aus 8 Items und weist ein Cronbachs $\alpha = ,680$ auf.

Tab. 3 Reliabilität der Skala 1 neu berechnet mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items

	Item	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
	01: After a long and tiring day at school, I just don't have the energy to do any more work	,496	,618
	02: If I don't want to do a task, I keep ignoring it, until there is no more time left to do it	,381	,647
	32: I would rather stay in bed all day if I could	,457	,628
	11: I simply don't have time to do homework, because of all my out-of-school activities (for example: sports or music practice, stage acting, debate club etc.)	,413	,640
	39: I often feel distracted by my classmates in school, so I can't finish up on time	,410	,640
	20: I would do my homework if things like Facebook, Whatsapp, Snapchat, Instagramm and others weren't so...	,295	,668
	23: Sometimes the computer crashes right before I finish the assignment, and then it's all lost	,255	,676
	33: When I'm listening to music, I tend to become unaware of what's happening around me	,253	,676

Für die Skala 2 mit jeweils 8 Items ergibt sich ein Cronbachs $\alpha = ,559$

Tab. 4 Reliabilitätstest der Skala 2 mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items

		Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
	34: My classmates often borrow things from me, because I prefer being prepared and pack everything useful	,301	,518
	12: I set myself a certain time for playing, surfing or watching TV, so I have enough time for homework and other chores	,377	,488
	37: When I happen to miss out in class, I ask a classmate what we learnt during that time and try to catch up	,319	,524
	22: When I'm sick and miss out on class I write my teachers an e-mail asking them to send me the assignments, so I can catch up on time	,270	,529
	40: I always check my schoolbag every morning, to make sure that I have all the things I need with me	,304	,517
	29: I don't copy homework or information straight from the Internet and hand it in, because I would not have learnt anything by doing that	,142	,565

15: I go to bed on time, so I have enough energy for school the next day	,298	,519
06: When I don't understand something during lessons in school, I read about it later on the internet	,185	,559

Das Eliminieren des Items Nr. 29 „I don't copy homework or information straight from the Internet and hand it in, because I would not have learnt anything by doing that“, führt zu einer leichten Verbesserung des Cronbachs α . Das Items Nr. 6 jedoch, wird aufgrund zu geringer Trennschärfe ausgeschlossen. Die Skala besteht nun aus 6 Items mit einem Cronbachs $\alpha = ,560$

Tab. 5 Reliabilität der Skala 2 neu berechnet mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items

	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
34: My classmates often borrow things from me, because I prefer being prepared and pack everything useful	,295	,518
12: I set myself a certain time for playing, surfing or watching TV, so I have enough time for homework and other chores	,365	,483
37: When I happen to miss out in class, I ask a classmate what we learnt during that time and try to catch up	,340	,514
22: When I'm sick and miss out on class I write my teachers an e-mail asking them to send me the assignments, so I can catch up on time	,286	,523
40: I always check my schoolbag every morning, to make sure that I have all the things I need with me	,234	,544
15: I go to bed on time, so I have enough energy for school the next day	,322	,505

Für die Skala 3 mit den vier negativ geladenen Items aus Faktor 2 ergibt sich ein Cronbachs $\alpha = ,523$. Da ein Eliminieren von Items zu keiner Verbesserung des Cronbachs α führen würde, wird die Skala als solches beibehalten.

Tab. 6 Reliabilitätstest der Skala 3 mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items

		Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
	05: When I don't want to do homework, I sometimes tell my parents I've already done it, even though it's not true.	,404	,363
	07: I often do my homework on my way to school or during breaks	,318	,445
	25: I don't need to read the whole book, I'm sure I'll find a good summary somewhere on the Internet	,250	,502
	26: Before I start doing my assignment, I just want to complete one more level, until I break the next high score on my favorite computer game	,278	,480

Für die Skala 4 mit jeweils 11 Items ergibt sich ein Cronbachs $\alpha = ,683$

Tab. 7 Reliabilitätstest der Skala 4 mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items

		Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
	18: Why can't someone else in my family do more instead of always me?	,454	,640
	10: If I don't feel like cleaning my room, I sometimes push my things under the bed, so it looks all tidied up.	,341	,660
	28: I always keep a book close to me and my mobile phone far away, so when someone comes, it looks like I'm studying	,439	,646
	35: When it's my birthday, I let people know so I don't have to be the one doing unwanted chores or assignments	,335	,662
	30: My parents always want me to do things, even though I still need more sleep	,332	,662
	19: I surf the internet and chat with friends, but when my parents check on me, I pretend like I'm doing homework or reasearch for a school assignment	,375	,654
	24: Why bother memorizing things, if one can find any information on the internet?	,309	,666
	38: Spelling is not that important, computer programmes have spell-checkers for that	,276	,671
	04: Why should I do someone else's task, if they don't want to do it?	,213	,684

08: When my parents ask me to do something, I sometimes shut myself up in my room and wait until they leave or forget what they told me to do	,332	,663
14: When I'm feeling sick, or weak, I simply can't do any chores around the house	,257	,676

Durch das Ausschließen des Items Nr. 4 mit der geringsten Trennschärfe „Why should I do someone else's task, if they don't want to do it?“ würde eine leichte Verbesserung des Cronbachs α eintreten von $\alpha = ,683$ auf $\alpha = ,684$. Würde man jedoch auch das Item Nr. 14 mit der geringen Trennschärfe von $r = ,257$ eliminieren, würde es das Cronbachs α wieder auf $,683$ zurückfallen und die Verbesserung aufheben. Deshalb wird Item Nr. 14 in der Skala weiterhin beibehalten. Die Skala 4 besteht demnach aus 10 Items und weist ein Cronbachs $\alpha = ,684$ auf.

Für die Skala 5 mit jeweils 4 Items ergibt sich ein Cronbachs $\alpha = ,452$

Tab. 8 Reliabilitätstest der Skala 4 mit entsprechenden Cronbachs α der einzelnen

	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
03: When I want a new gadget, like a tablet PC, Kindle or mobile phone etc., I save my own pocket money to get it	,124	,508
09: I set reminders with my mobile phone or other devices, so I don't forget important things for school	,363	,272
21: I reward myself whenever I'm able to accomplish a difficult or hard task	,149	,480
27: I use my phone or online calendar to keep myself organized	,417	,210

Die schwachen Trennschärfe Kennzahlen und gesteigerten Cronbachs α weisen deutlich darauf hin, dass die Items Nr. 3 „When I want a new gadget, like a tablet PC, Kindle or mobile phone etc., I save my own pocket money to get it“ und Nr. 21 „I reward myself whenever I'm able to accomplish a difficult or hard task“, eliminiert werden sollten. Die Skala beinhaltet in ihrer Endform zwei Items und weist ein deutlich verbessertes Cronbachs $\alpha = ,658$ auf.

Tab. 9 Reliabilitätstest der Skala 5 mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items

		Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
	09: I set reminders with my mobile phone or other devices, so I don't forget important things for school	,491	.
	27: I use my phone or online calendar to keep myself organized	,491	.

Nach Neuberechnung der Skalen unter Ausschluss der Items welche das Cronbachs α mindern, beziehungsweise eine zu geringe Trennschärfe besitzen werden die fünf Skalen folgendermaßen benannt:

Skala 1: „Anstrengungsvermeidung“

Skala 2: „Pflichteifer“

Skala 3: „Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweise“

Skala 4: „Anstrengungsvermeidungsstrategien“

Skala 5: „Selbstorganisation“

8.3 Wertebereich der AVT-IS Skalen

Die Items des AVT-IS, wurden wie der klassische AVT im dichotomen Antwortformat vorgegeben, aufgrund der großen Unterschiede in der Itemanzahl jeder Skala, können Summenscores nicht als Wertebereich herangezogen werden. Deshalb wurden die Werte einer z-Transformation unterzogen, zur besseren Vergleichbarkeit.

Tab. 10 Wertebereich der einzelnen Skalen des AVT-IS

Skala	Rohscore	z-Wert
Anstrengungsvermeidung	0 – 8	-1,696 – 2,021
Pflichteifer	0 – 6	-2,581 – 1,453
Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweise	0 – 4	-0,990 – 2,452
Anstrengungsvermeidungsstrategien	0 – 10	-1,354 – 3,072
Selbstorganisation	0 – 2	-1,218 – 1,117

8.4 Interkorrelation der AVT-IS Skalen

In Tabelle 11 werden die Interkorrelationen der Skalen des AVT-IS miteinander angeführt. Die drei Anstrengungsvermeidungsskalen „Anstrengungsvermeidung“, „Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweise“ sowie „Anstrengungsvermeidungsstrategien“, weisen eine positive hochsignifikante Korrelation miteinander auf. Die Skala „Pflichteifer“ korreliert hochsignifikant negativ mit der Skala „Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweise“ und signifikant negativ mit der Skala „Anstrengungsvermeidungsstrategien“. Die Skala „Selbstorganisation“ weist keine signifikanten Korrelationen zu allen anderen Skalen auf.

Tab. 11 Interkorrelationsmatrix der Skalen des AVT-IS

		Skala AV	Skala P	Skala AVA	Skala AVS	Skala SO
Pearson Korr.	Skala AV	1	-,100	,408**	,442**	-,001
Pearson Korr.	Skala P	-,100	1	-,364**	-,156*	,137
Pearson Korr.	Skala AVA	,408**	-,364**	1	,373**	,001
Pearson Korr.	Skala AVS	,442**	-,156*	,373**	1	-,099
Pearson Korr.	Skala SO	-,001	,137	-,001	-,099	1

** Die Korrelationen sind auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant

8.5 Stichprobenbeschreibung

Im folgenden Kapitel wird die Stichprobe je nach demographischen Kategorien und Eigenschaften beschrieben und unter den vorhin abgeleiteten Arbeitshypothesen geprüft.

8.5.1 Geschlechterverteilung

Von den N=186 Schülerinnen und Schülern sind die weiblichen mit 64,5% (120) stärker vertreten als die männlichen Schüler mit 35,5% (66).

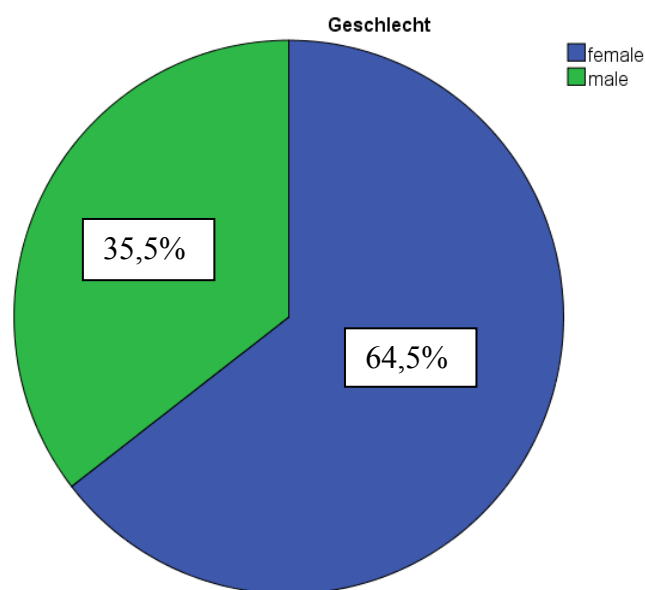


Abb. 3 Geschlechterverteilung der Schülerinnen und Schüler

8.5.2 Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler

Bei den N=186 Schülerinnen und Schülern, wurde das Alter in Jahren und Monaten erhoben. Hierbei liegt der Durchschnitt bei M=15,33 SD=1,509 Jahren, wobei die jüngste Altersangabe 12,17 und die älteste bei 18,67 beträgt.

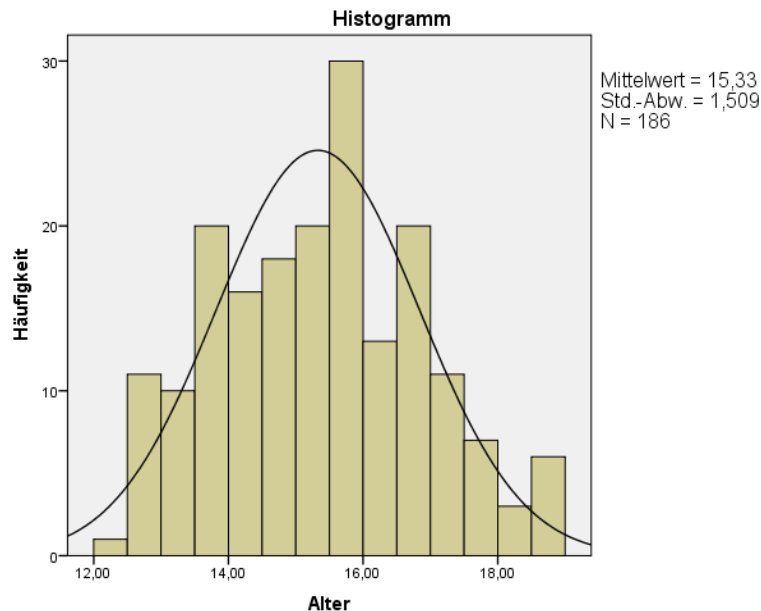


Abb. 4 Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler (N=186)

8.5.3 Schulstufenverteilung

Die Schulstufen erstrecken sich von der 7. bis zur 12. Klasse. In der nachfolgenden Tabelle kann man die Häufigkeiten und prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler der einzelnen Klassen ablesen.

Tab. 12 Häufigkeitenverteilung über die jeweiligen Schulstufen (N=186)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	7th Grade	31	16,7	16,8	16,8
	8th Grade	40	21,5	21,7	38,6
	9th Grade	40	21,5	21,7	60,3
	10th Grade	40	21,5	21,7	82,1
	11th Grade	21	11,3	11,4	93,5
	12th Grade	12	6,5	6,5	100,0
	Gesamt	184	98,9	100,0	
Fehlend	Not answered	2	1,1		
Gesamt		186	100,0		

Des Weiteren sieht die Geschlechterverteilung über die jeweiligen Klassen folgendermaßen aus.

Tab. 13 Geschlechterverteilung über die Schulstufen

		Geschlecht		Gesamt
		female	male	
Klasse	7th Grade	17	14	31
	8th Grade	31	9	40
	9th Grade	26	14	40
	10th Grade	26	14	40
	11th Grade	13	8	21
	12th Grade	6	6	12
Gesamt		119	65	184

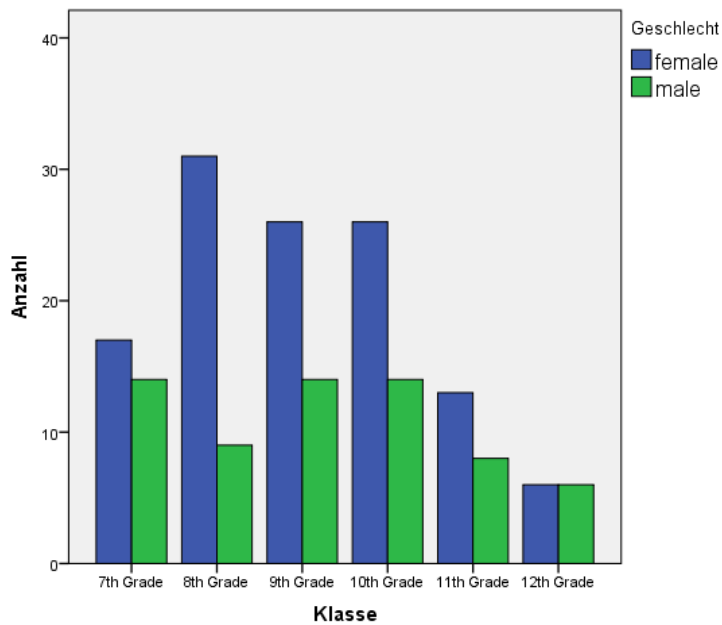


Abb. 5 Geschlechterverteilung über die Schulstufen (N=186)

8.5.4 Altersverteilung der Eltern

Die Altersangaben der Eltern wurden in Jahre erhoben. Für die Väter ergibt sich ein Altersdurchschnitt von $M = 50,26$ ($SD = 5,123$) und für die Mütter $M = 47,24$ ($SD = 4,503$).

Tab. 14 Statistische Kennzahlen für die Altersangaben der Eltern

		Alter Vater	Alter Mutter
N	Gültig	168	170
	Fehlend	18	16
Mittelwert		50,26	47,24
Modus		50	47 ^a
Standardabweichung		5,123	4,503
Varianz		26,242	20,279
Minimum		38	36
Maximum		65	59

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt

8.5.5 Sozioökonomische Status der Eltern – Bildung und Beruf

Für die Angabe des höchstabgeschlossenen Bildungsgrads der Eltern, wurden im Fragebogen drei Optionen gegeben, nämlich „Middle School“, „High School“ und „University/College“. In den folgenden Grafiken und Tabellen können Kennzahlen entnommen werden.

Tab. 15 Bildungsgrad der Väter

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Middle School	1	,5
	High School	8	4,3
	University/College	176	94,6
	Gesamt	185	99,5
Fehlend	Not answered	1	,5
Gesamt		186	100,0

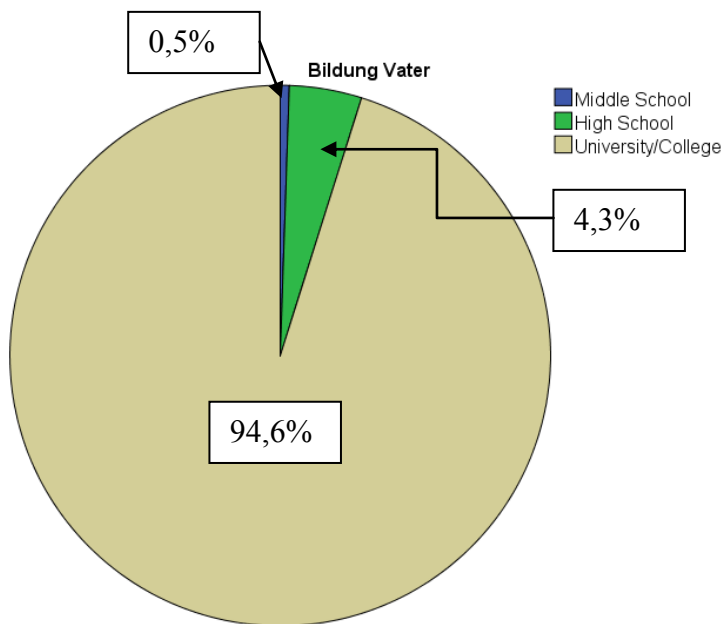


Abb. 6 Kreisdiagramm zum Bildungsgrad der Väter

Tab. 16 Bildungsgrad der Mütter

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	High School	28	15,1
	University/College	156	84,3
	Gesamt	184	99,5
Fehlend	Not answered	1	,5
Gesamt		185	100,0

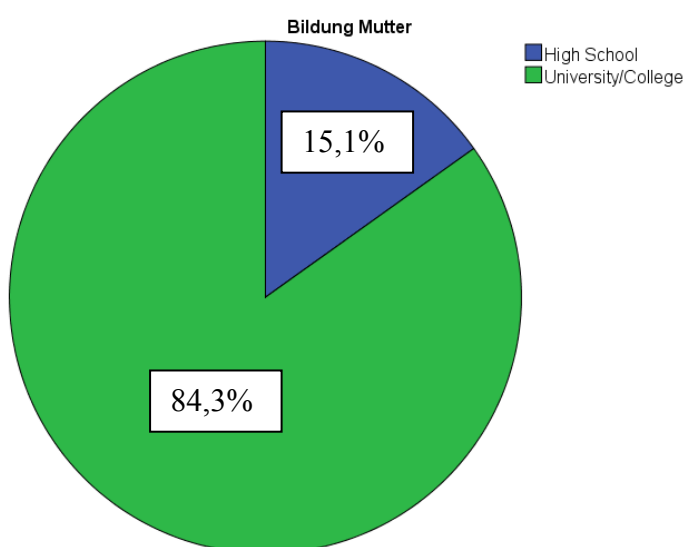


Abb. 7 Kreisdiagramm zum Bildungsgrad der Mütter

8.5.6 Berufe der Eltern

Berufe der Eltern wurde in einem offenen Antwortformat abgefragt. Ein Großteil der Nennungen der Väter spiegelte höhere Berufe wieder wie Manager, UNO-Mitarbeiter oder Diplomaten wieder. Bei den Frauen zeigte sich ähnliches, wobei hier der Anteil an Hausfrauen überragte. Anzumerken sei jedoch, dass es sich hierbei vermutlich nicht um typische Hausfrauen im traditionellen Sinn handelt, da der überwiegende Großteil – laut Angaben – einen universitären Abschluss besitzen, oder eine Uni zumindest besucht haben. Anhand der offenen Nennungen wurden entsprechende Kategorien gebildet, um diese zu klassifizieren. Für die Mütter fanden sich folgende Kategorien und deren Häufigkeiten.

Tab. 17 Kategorisierung der Berufe der Mütter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Manager	17	9,1	10,5	10,5
	höhere Angestellte	39	21,0	24,1	34,6
	mittlere Angestellte	24	12,9	14,8	49,4
	Freiberufe (Design/Journ.)	9	4,8	5,6	54,9
	IT-Spezialisten	3	1,6	1,9	56,8
	Lehrberufe	23	12,4	14,2	71,0
	Hausfrau	47	25,3	29,0	100,0
	Gesamt	162	87,1	100,0	
Fehlend	System	24	12,9		
Gesamt		186	100,0		

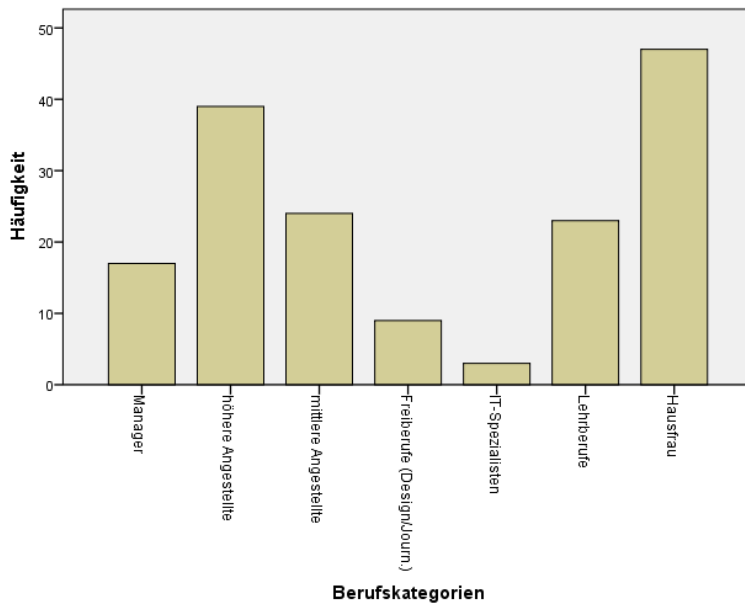


Abb. 8 Balkendiagramm der Berufskategorien der Mütter

Für die Berufe der Väter wurden folgende Kategorien gebildet mit entsprechender Verteilung.

Tab. 18 Kategorisierung der Berufe der Väter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Manager	44	23,7	25,4	25,4
	höhere Angestellte	102	54,8	59,0	84,4
	mittlere Angestellte	16	8,6	9,2	93,6
	Freiberufe (Design/Journ.)	4	2,2	2,3	96,0
	IT-Spezialisten	7	3,8	4,0	100,0
	Gesamt	173	93,0	100,0	
Fehlend	System	13	7,0		
Gesamt		186	100,0		

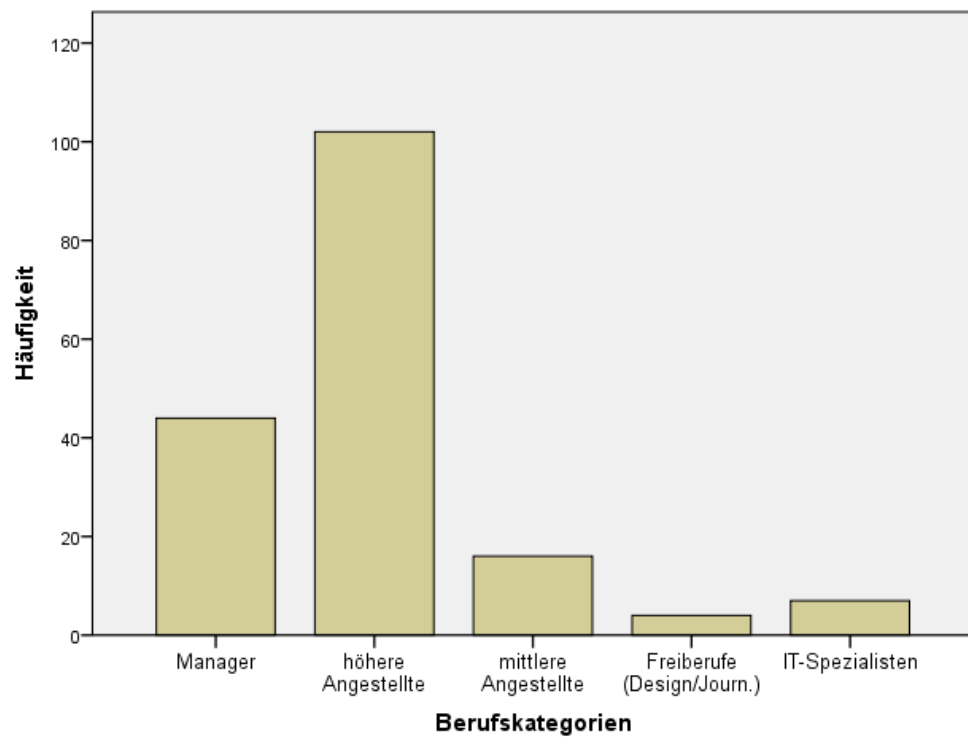


Abb. 9 Balkendiagramm der Berufskategorien der Väter

Um eine Einteilung der Familien in sozioökonomische Schichten nach dem Schema von Scheuch und Daheim (1961) durchführen zu können, mussten die angegebenen Berufe der Eltern mit dem Bildungsgrad gepaart werden. In den folgenden Kreuztabellen für Väter und Mütter ist ersichtlich, wie das Verhältnis zwischen beruflicher Stellung und Bildungsgrad ist.

Tab. 19 Kreuztabelle von Beruf und Bildung der Väter

		Bildung Vater			Gesamt
		Middle School	High School	University / College	
Kateg.	Manager	1	2	41	44
Berufe Vater	höhere Angestellte	0	1	101	102
	mittlere Angestellte	0	4	12	16
	Freiberufe (Design/Journ.)	0	0	4	4
	IT-Spezialisten	0	1	6	7
Gesamt		1	8	164	173

Tab. 20 Kreuztabelle von Beruf und Bildung der Mütter

		Bildung Mutter		Gesamt
		High School	University / College	
Kateg.	Manager	4	13	17
Berufe Mutter	höhere Angestellte	3	36	39
	mittlere Angestellte	7	17	24
	Freiberufe (Design/Journ.)	0	9	9
	IT-Spezialisten	1	2	3
	Lehrberufe	1	22	23
	Hausfrau	11	36	47
Gesamt		27	135	162

8.5.7 Schichtzugehörigkeit

Die Einteilung der Familien in sozioökonomischen Schichten nach dem Schichtindex von Scheuch und Daheim (1961) erfolgte schrittweise (siehe Tabellen 3 im Anhang A). Zuerst wurden anhand der Berufe und Bildungsgrade Väter und Mütter getrennt einer Schicht zugeordnet, dann wurde in weiterer Folge ein „Familienschichtindex“ aus der Einteilung von Vater und Mutter gebildet, der für weitere Berechnungen herangezogen wurde. Aufgrund der Spezifität dieser Stichprobe, da es sich um eine private internationale Schule mit hohen

Schulgebühren handelt, welche bevorzugt von Kindern besserverdienender Eltern wie Diplomaten, Unternehmensführer und UN-Mitarbeitern und vergleichbaren Berufen besucht wird. Daher wurden nur folgende Schichten zur Einteilung herangezogen: „Oberschicht“, „obere Mittelschicht“, „mittlere Mittelschicht“ und „untere Mittelschicht“. Zur feineren Abstufung der Schichten wurden acht Kategorien gebildet, welche sowohl die Zuteilung des Vaters, als auch die der Mutter berücksichtigen. Diese sind wie folgt:

- VaO / MuO: Vater und Mutter aus der Oberschicht
- VaO / Mu<O: Vater aus Oberschicht, Mutter geringer als Oberschicht
- Va<O / MuO: Vater geringer als Oberschicht, Mutter aus Oberschicht
- VaOM / MuOM: Vater und Mutter aus oberer Mittelschicht
- VaOM / Mu<OM: Vater aus ob. Mittelschicht, Mutter geringer als ob. Mittelschicht
- Va<OM / MuOM: Vater geringer als ob. Mittelschicht, Mutter aus ob. Mittelschicht
- VaMM / MuMM: Vater und Mutter aus mittlerer Mittelschicht
- VaMM / Mu<MM: Vater aus mittlerer Mittelschicht, Mutter geringer als mittl. Mittelschicht

Da sich für die Kategorie Va<OM / MuOM nur eine Familie ergab, beziehungsweise lediglich zwei Familien der Kategorie VaMM / Mu<MM zugeordnet werden konnten (siehe Tabelle 4. im Anhang A), wurden diese Familien in die nächsthöheren Kategorien gruppiert. In der folgenden Tabelle können die Kennzahlen der korrigierten Kategorisierung abgelesen werden.

Tab. 21 Kategorisierung der sozioökonomischen Schichten nach Vater und Mutter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	VaO / MuO	9	4,8	5,2	5,2
	VaO / Mu<O	33	17,7	19,0	24,1
	Va<O / MuO	9	4,8	5,2	29,3
	VaOM / MuOM	53	28,5	30,5	59,8
	VaOM / Mu<OM	53	28,5	30,5	90,2
	VaMM / MuMM	17	9,1	9,8	100,0
	Gesamt	174	93,5	100,0	
Fehlend	System	12	6,5		
Gesamt		186	100,0		

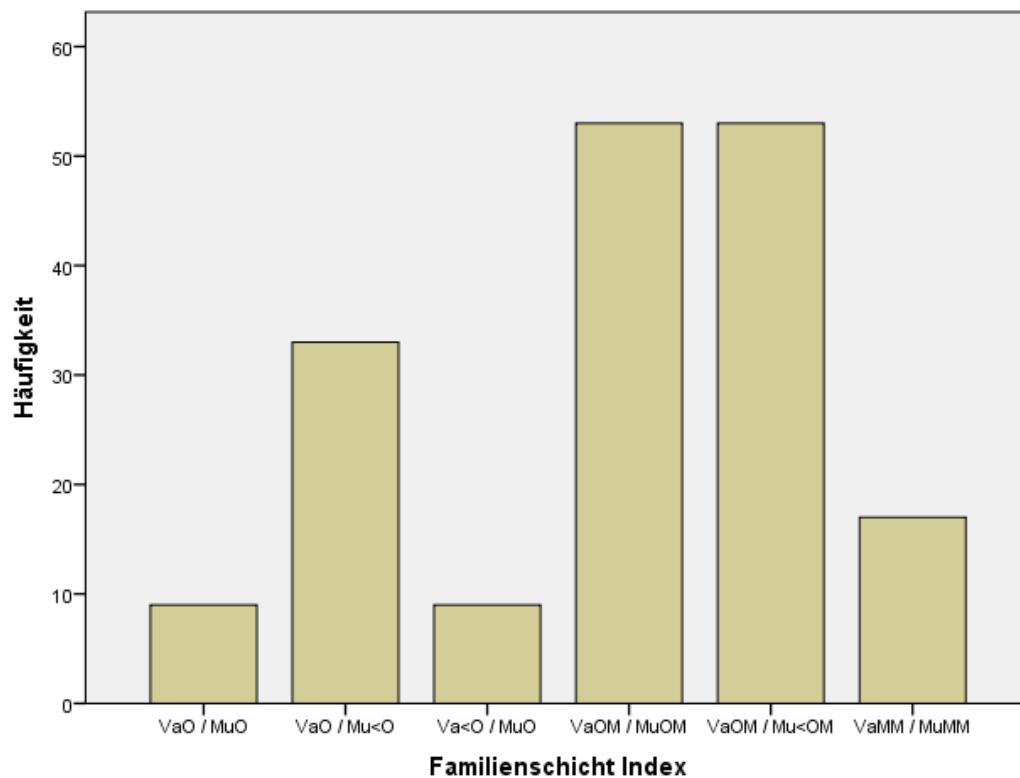


Abb. 10 Balkendiagramm der Kategorisierung der Schichten nach Zugehörigkeit von Vater und Mutter

8.5.8 Geschwisteranzahl

Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, anzugeben wie viele Geschwister sie haben (ohne sich selbst mitzuzählen) und wie alt diese sind. Von den 186 Schülerinnen und Schülern machten 28 (15,1%) keine Angaben zu Geschwistern, dies könnte darauf beruhen, dass sie entweder Einzelkinder sind, oder keine Angabe machen wollten. Am häufigsten vertreten sind die Zwei-Kind-Familien mit 84 (45,2%), gefolgt von den Drei-Kind-Familien mit 42 von 186 (22,6%), im Schnitt geben die Schülerinnen und Schüler $M = 1,78$ ($SD = 1,09$) Geschwister an. Eine Nennung mit angeblich 7 Geschwistern wurde aus Plausibilitätsgründen ausgeschlossen, da die Altersangaben für besagte Geschwister, das Alter der Eltern weit überschritt. Diese wurde als fehlend definiert.

Tab. 22 Statistische Kennzahlen zur Anzahl der Geschwister

N	Gültig	157
	Fehlend	29
Mittelwert		1,78
Modus		1
Standardabweichung		1,090
Varianz		1,187
Minimum		1
Maximum		6

Tab. 23 Häufigkeiten der Geschwisteranzahl

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	84	45,2	53,5	53,5
	2	42	22,6	26,8	80,3
	3	21	11,3	13,4	93,6
	4	6	3,2	3,8	97,5
	6	4	2,2	2,5	100,0
	Gesamt	157	84,4	100,0	
Fehlend	7	1	,5		
	System	28	15,1		
	Gesamt	29	15,6		
Gesamt		186	100,0		

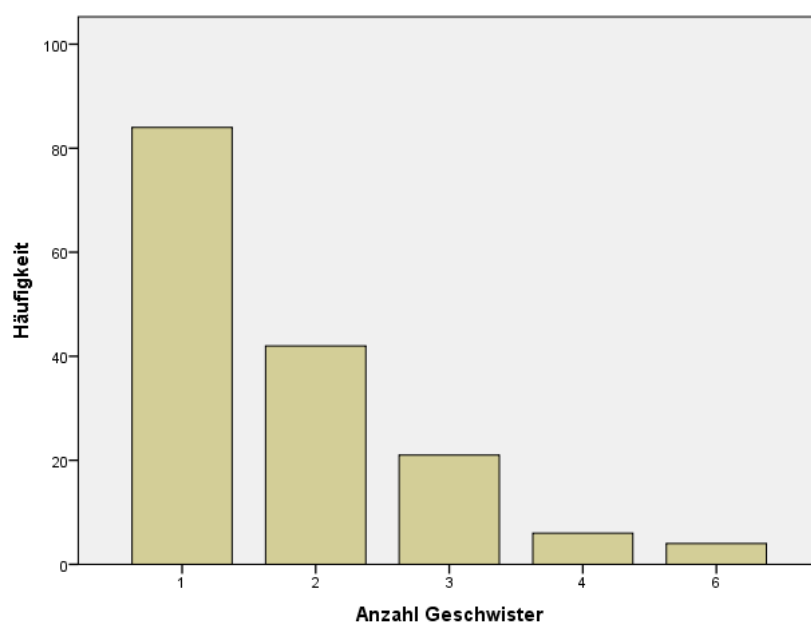


Abb. 11 Balkendiagramm der angegebenen Geschwisteranzahl

8.5.9 Sprache

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, welche Sprache sie als ihre Muttersprache betrachten, wie viele Sprachen sie beherrschen und welche Sprachen innerhalb der Familie gesprochen werden. Es wurde eine vordefinierte Auswahl an Sprachen vorgegeben, sowie ein freies Feld zur offenen Angabe, falls die gewünschte Sprache sich nicht in der Auswahl befand. Alle offenen Angaben wurden nachträglich kategorisiert (die komplette Liste der Sprachen befindet sich in Tabelle 5 im Anhang A) und in weiterer Folge in Sprachgruppen unterteilt. Wesentlich für die Auswertung war eine Unterscheidung zwischen Deutsch und Englisch als Muttersprache, weshalb sie eigenständige Kategorien bilden. Des Weiteren wurden andere Sprachen aus dem europäischen Raum (z.B.: Französisch, Griechisch, Italienisch, Litauisch, Niederländisch, Tschechisch, Slowakisch, etc.) in „andere EU-Sprachen“ gruppiert. Eine weitere häufige Angabe war „Russisch“, die eine eigene Gruppe bildet. Sprachen aus dem asiatischen Raum (chinesische Sprachen, indische Sprachen, Indonesisch, Japanisch, Koreanisch etc.), wurden in die Gruppierung „asiatische Sprachen“ zusammengefasst. Sprachen welche als Muttersprachen nur vereinzelt angegeben wurden (Amharisch, Arabisch, Hebräisch), wurden unter der Kategorie „andere“ gruppiert. 22 Schülerinnen und Schüler machten keinerlei Angaben zur Muttersprache.

Tab. 24 Häufigkeiten der angegebenen Muttersprachen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Englisch	79	42,5	48,2	48,2
	Deutsch	17	9,1	10,4	58,5
	andere EU-Sprachen	43	23,1	26,2	84,8
	Russisch	10	5,4	6,1	90,9
	asiatische Sprachen	12	6,5	7,3	98,2
	andere	3	1,6	1,8	100,0
	Gesamt	164	88,2	100,0	
Fehlend	System	22	11,8		
Gesamt		186	100,0		

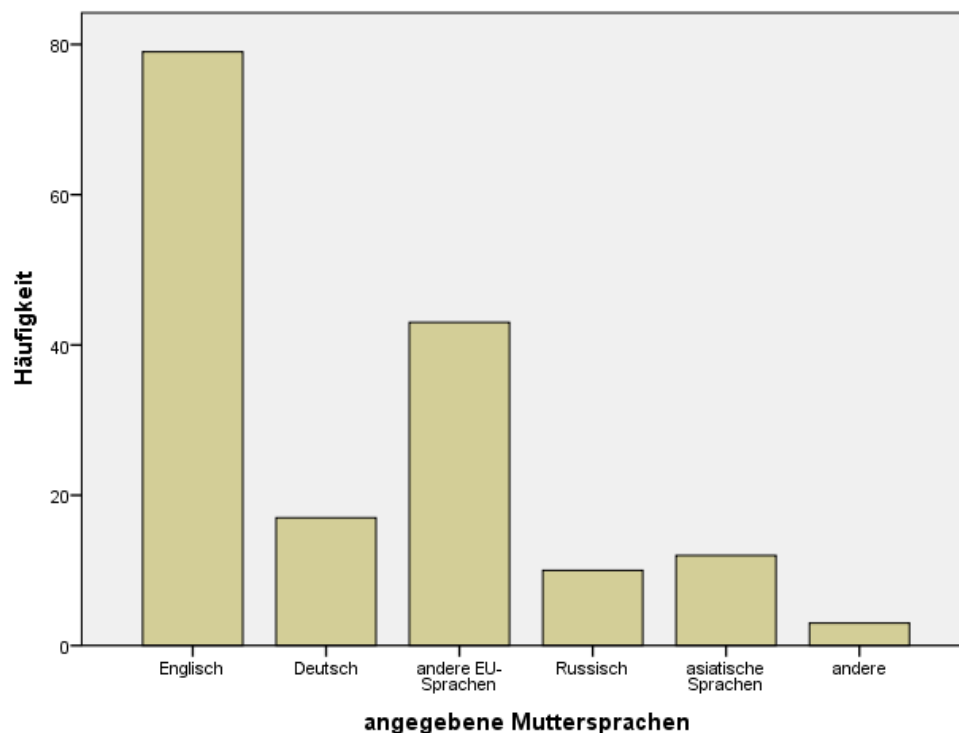


Abb. 12 Balkendiagramm der angegebenen Muttersprachen

Was die Anzahl der gesprochenen Sprachen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler anbelangt, können die Daten der Tabelle 25 sowie dem Balkendiagramm in Abbildung 13 entnommen werden. Im Schnitt spricht eine Schülerin oder ein Schüler knapp 3 Sprachen ($M = 2,99$; $SD = ,963$). 20 machten keinerlei Angaben zu den Sprachen, die sie beherrschen.

Tab. 25 Anzahl gesprochener Sprachen von Schülerinnen und Schüler

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	9	4,8	5,4	5,4
	2	37	19,9	22,3	27,7
	3	77	41,4	46,4	74,1
	4	34	18,3	20,5	94,6
	5	7	3,8	4,2	98,8
	6	2	1,1	1,2	100,0
	Gesamt	166	89,2	100,0	
Fehlend	System	20	10,8		
Gesamt		186	100,0		

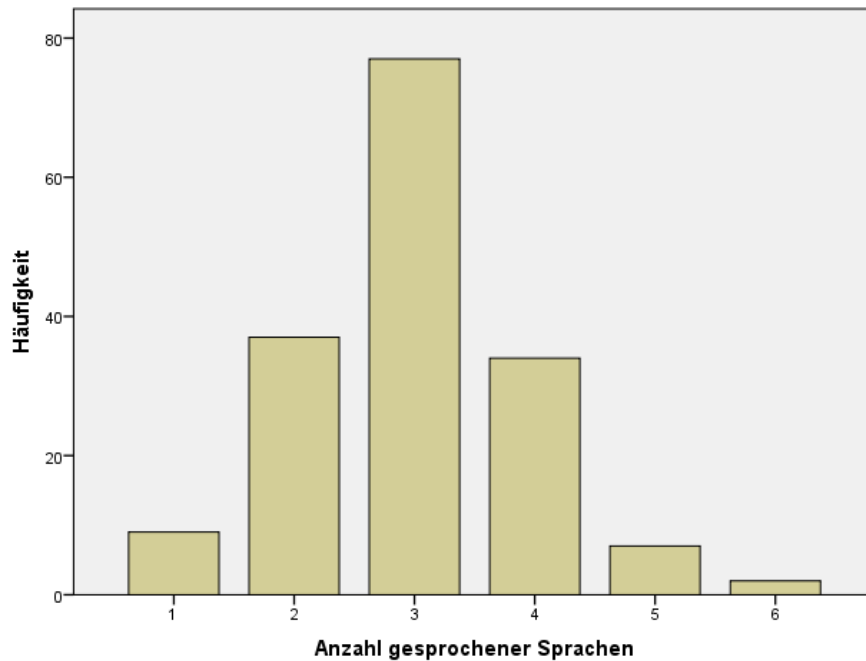


Abb. 13 Balkendiagramm der Anzahl gesprochener Sprachen von Schülerinnen und Schülern

Es wurde des Weiteren auch gefragt, wie viele und welche Sprachen innerhalb der Familie gesprochen werden. 25 Schülerinnen und Schüler machten keinerlei Angaben zu gesprochenen Sprachen innerhalb der Familie. Am meisten werden laut Angaben rund zwei Sprachen innerhalb der Familie gesprochen ($M = 1,76$; $SD = ,696$).

Tab. 26 Häufigkeiten der Anzahl gesprochener Sprachen innerhalb der Familien

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	62	33,3	38,5	38,5
	2	77	41,4	47,8	86,3
	3	21	11,3	13,0	99,4
	4	1	,5	,6	100,0
	Gesamt	161	86,6	100,0	
Fehlend	System	25	13,4		
Gesamt		186	100,0		

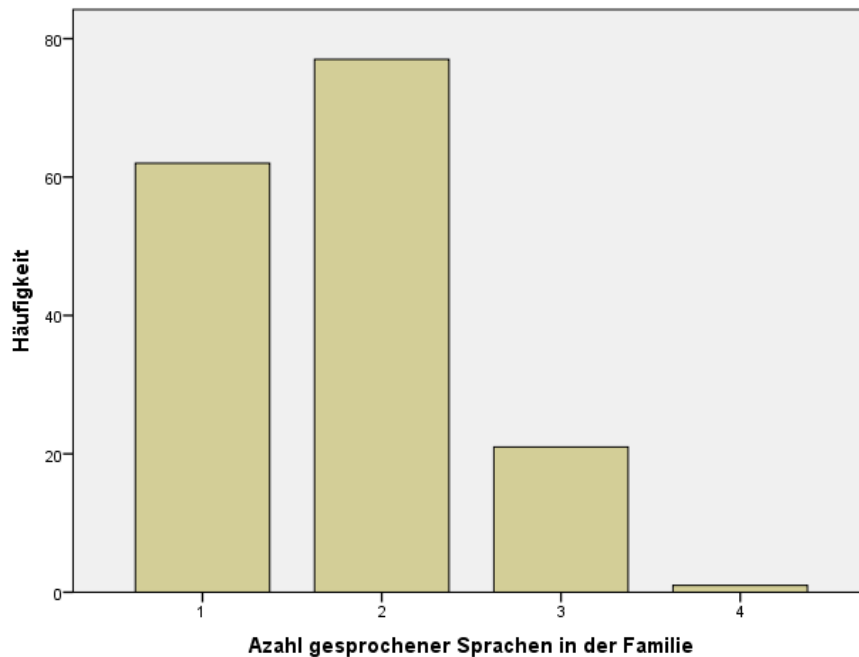


Abb. 14 Balkendiagramm der Anzahl gesprochener Sprachen innerhalb der Familien

Die vollständige Liste der angegebenen Sprachen, welche innerhalb der Familien gesprochen werden, kann der Tabelle 6 im Anhang A entnommen werden.

8.5.10 Herkunft

Es wurde auch nach der Herkunft laut Reisepass gefragt, wobei die Schülerinnen und Schüler angeben sollten, welchen Pass der Vater, die Mutter und sie selber innehaben. Eine umfassende Länderliste (siehe Anhang A) wurde zur Auswahl vorgegeben. Die Angaben wurden abgeglichen und eine entsprechende Gruppierung durchgeführt. Die folgende Auflistung soll die Gruppierung näher erläutern.

AT / AT / AT: Sowohl Vater, Mutter als auch Kind besitzen einen österreichischen Pass

AT / Intl. / AT: Eines der beiden Elternteile hat einen internationalen Pass, das Kind einen österreichischen.

Intl. / Intl. / AT: Beide Elternteile besitzen einen internationalen Pass, das Kind jedoch einen österreichischen

AT / Intl. / Intl.: Ein Elternteil hat einen österreichischen Pass, das andere, sowie das Kind besitzen jeweils internationale Pässe

Intl. / Intl. / Intl.: Sowohl Vater, Mutter, als auch Kind besitzen einen internationalen Pass

In der Tabelle 27 ist die Häufigkeitenverteilung nach jeweiligen Reisepassangaben ersichtlich.

Tab. 27 Häufigkeitenverteilung von Kategorisierung der Herkunft nach Reisepassangaben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	AT / AT / AT	10	5,4	5,6	5,6
	AT / Intl. / AT	17	9,1	9,5	15,1
	Intl. / Intl. / AT	12	6,5	6,7	21,8
	AT / Intl. / Intl.	1	,5	,6	22,3
	Intl. / Intl. / Intl.	139	74,7	77,7	100,0
	Gesamt	179	96,2	100,0	
Fehlend	System	7	3,8		
Gesamt		186	100,0		

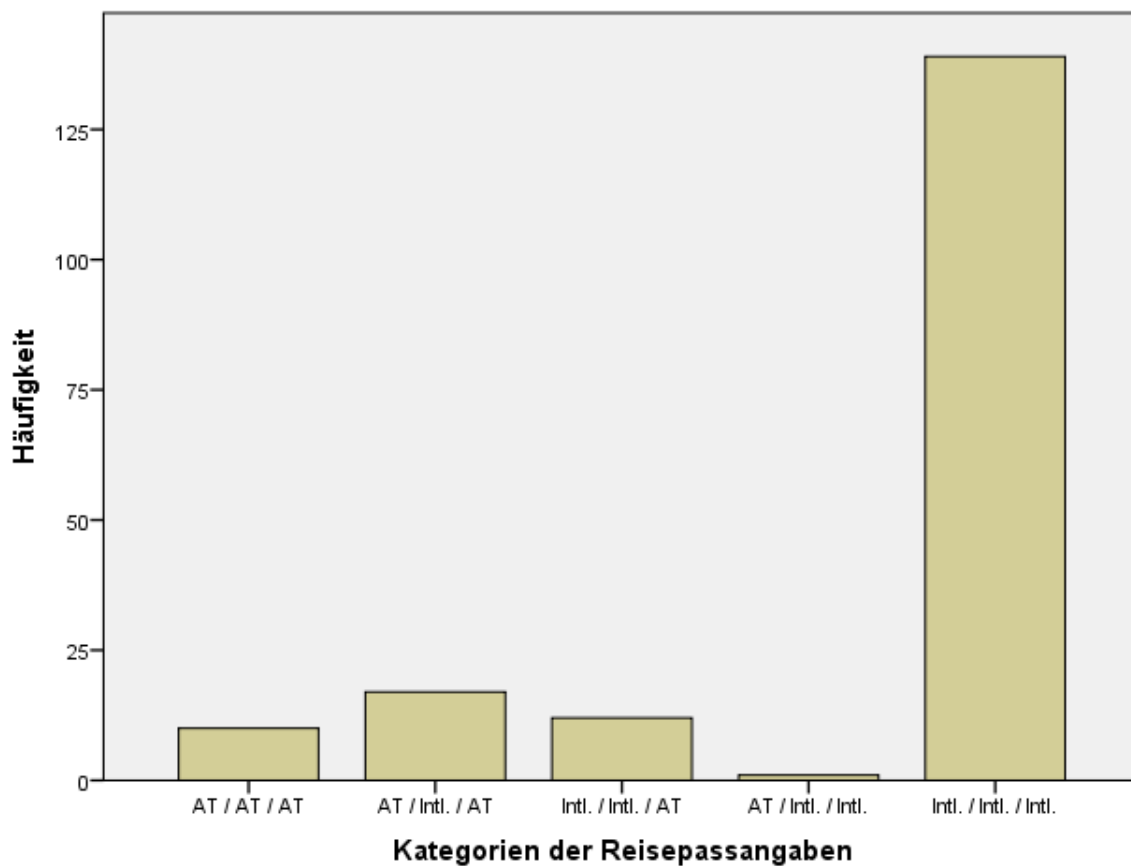


Abb. 15 Balkendiagramm der Kategorien laut Reisepassangaben

8.5.11 Länderaufenthalte und Dauer

Die Schülerinnen und Schüler wurden danach gefragt, in welchen und wie vielen Ländern sie bereits längere Aufenthalte getätigt haben, welche aber keine Urlaube darstellen, sowie deren Dauer. Ihnen waren jeweils sechs Ländernennungen möglich, sowie eine Angabe der jeweiligen Aufenthaltsdauer in Jahren und Monaten. Eine vollständige Auflistung der Ländernennungen befindet sich in der Tabelle 7 im Anhang A. 26 (14%) Schülerinnen und Schüler machten keinerlei Angaben zu Länderaufenthalten und deren Dauer. Von den übrigen 159 liegt der Durchschnitt an verweilten Ländern bei knapp 2,5 ($M = 2,42$; $SD = 1,284$). In den folgenden Tabellen sind die Kennzahlen über Anzahl und Dauer der Aufenthalte ersichtlich.

Tab. 28 Häufigkeitenverteilung der Anzahl der Länderaufenthalte

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	39	21,0	24,5	24,5
	2	64	34,4	40,3	64,8
	3	26	14,0	16,4	81,1
	4	15	8,1	9,4	90,6
	5	11	5,9	6,9	97,5
	6	4	2,2	2,5	100,0
	Gesamt	159	85,5	100,0	
Fehlend	0	26	14,0		
	System	1	,5		
	Gesamt	27	14,5		
Gesamt		186	100,0		

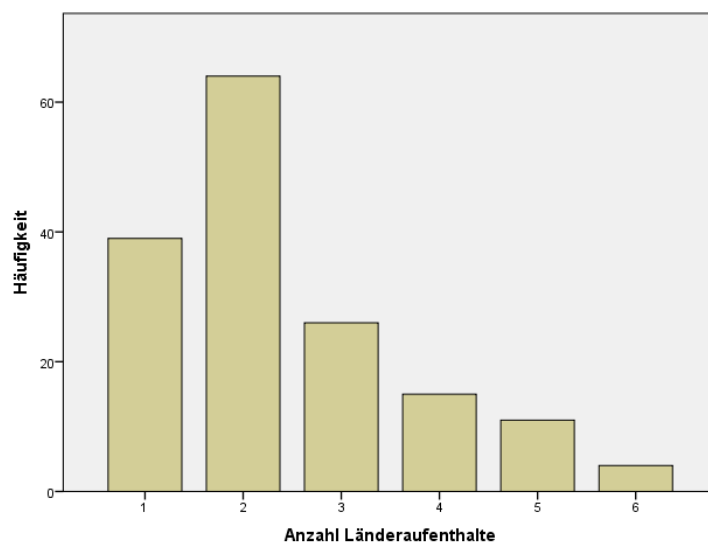
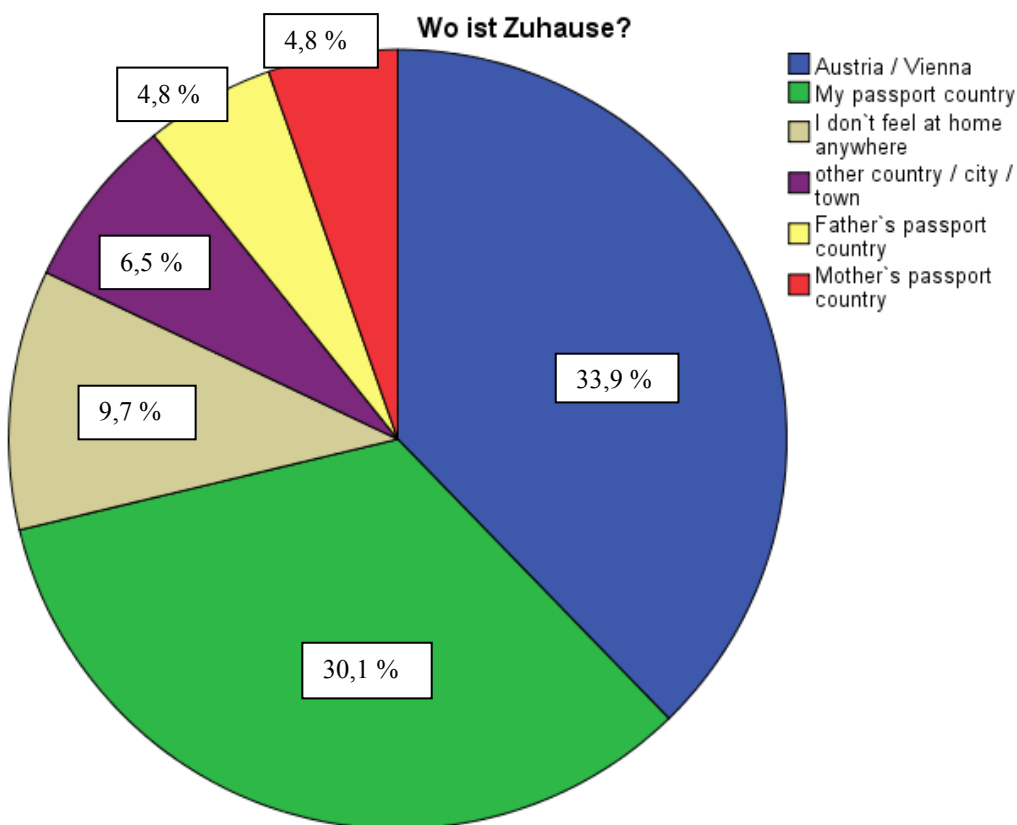


Abb. 16 Balkendiagramm der Anzahl der Länderaufenthalte

8.5.12 Heimatgefühl

Nach der Frage der Länderaufenthalte, wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt anzugeben, wo sie sich denn zuhause fühlten. Fünf Optionen standen zur Auswahl, sowie die Möglichkeit anzugeben, dass sie sich nirgends so richtig zuhause fühlen. Keinerlei Angaben zum Heimatgefühl machten 19 Schülerinnen und Schüler (10,2 %). Mit 63 (33,9%) von 167 gaben die meisten Schülerinnen und Schüler an sich in Österreich am meisten Zuhause zu fühlen. „My passport country“ sprich das Land welches im Reisepass steht, wurde von 56 (30,1%) als Ort der Heimat angegeben. Das Reisepassland des Vater, bzw. der Mutter wurde mit jeweils 9 Angaben (4,8%) als Ort der Heimat angegeben. 18 (9,7%) gaben mit „I don't feel at home anywhere“ sich nirgendwo richtig Zuhause zu fühlen. Das Tortendiagramm in Abbildung 17 gibt das Verteilungsverhältnis wieder.



8.5.13 Kultureller Ausdruck der Eltern

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt anzugeben, welche Kultur jeweils der Vater, beziehungsweise die Mutter im familiären Umfeld zum Ausdruck bringt. Diese Frage wurde ihnen gestellt: „Remember the definition of ‘culture’ mentioned earlier and the customs that go along with it. If your parents are not from Austria, which culture or custom do they most express?“ Die offenen Angaben wurden in folgende 4 Kategorien eingeteilt:

- AT / AT Beide Eltern drücken die österreichische Kultur aus
- AT / Intl. Ein Elternteil drückt eine internationale Kultur aus
- Intl. / Intl. gleich Beide Elternteile drücken internationale Kulturen aus, haben aber den selben kulturellen Hintergrund
- Intl. / Intl. versch. Beide Elternteile drücken internationale Kulturen aus, und haben unterschiedliche kulturelle Hintergründe

Die Fragestellung „(...)If your parents are not from Austria, which culture or custom do they most express?“, könnte Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide österreichischer Nationalität sind, dazu verleiten keine Angaben zu machen. Daher wurden diese Eltern anhand der Reisepassangaben ermittelt und nachträglich der Kategorie „AT/AT“ hinzugefügt. Es handelt sich hierbei um 10 Elternpaare, von denen 6 nachträglich gruppiert wurden, da vier bereits Angaben zum kulturellen Ausdruck der Eltern getätigt hatten. Die Kennzahlen sind der folgenden Tabelle zu entnehmen.

Tab. 29 Häufigkeitenverteilung der Kategorisierung kulturellen Ausdrucks von Vater und Mutter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	AT/AT	10	5,4	6,6	6,6
	AT/Intl.	14	7,5	9,3	15,9
	Intl./Intl. gleich	89	47,8	58,9	74,8
	Intl./Intl. versch.	38	20,4	25,2	100,0
	Gesamt	151	81,2	100,0	
Fehlend	System	35	18,8		
Gesamt		186	100,0		

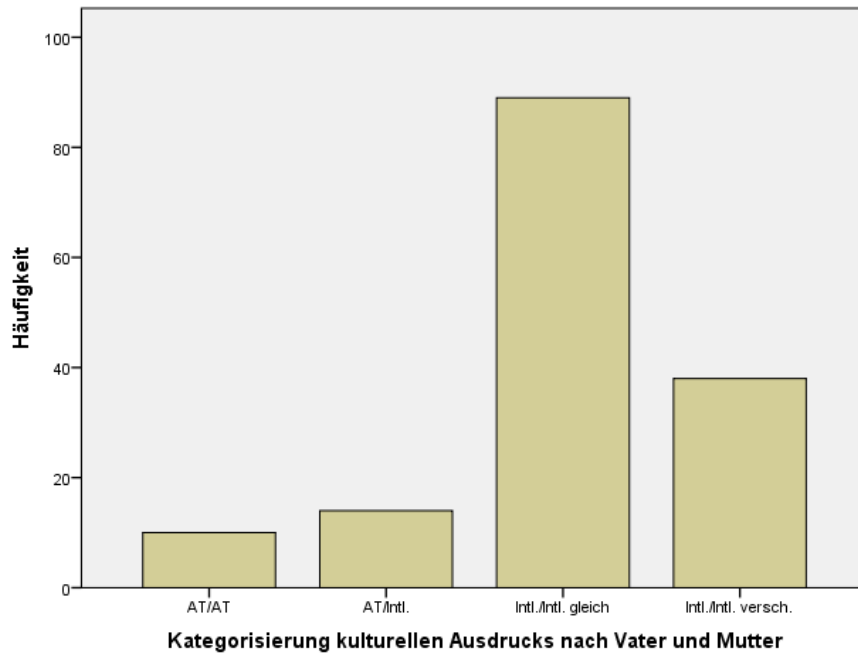


Abb. 17 Balkendiagramm der Kategorisierung kulturellen Ausdrucks nach Vater und Mutter

8.5.14 Kulturelle Vertrautheit und Identifikation

Wie im Theorieteil bereits erläutert, besitzt jede Schule auch ihre eigene Form von Kultur (Pollock & Van Reken, 2009). Dies gilt auch für die VIS, demnach wurde auf die Frage hin, mit welcher Kultur die Schülerinnen und Schüler am meisten vertraut sind, auch eine Antwortmöglichkeit der Schulkultur geboten. 13 (7 %) machten keine Angaben zur kulturellen Vertrautheit. Die restlichen 167 Schülerinnen und Schüler antworteten folgendermaßen.

Tab. 30 Häufigkeitenverteilung kulturelle Vertrautheit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	My passport country's	49	26,3	29,3	29,3
	School's	47	25,3	28,1	57,5
	Father's	31	16,7	18,6	76,0
	Mother's	28	15,1	16,8	92,8
	Country of current stay (e.g. Austrian)	12	6,5	7,2	100,0
	Gesamt	167	89,8	100,0	
Fehlend	System	13	7,0		
	Not answered	6	3,2		
	Gesamt	19	10,2		
Gesamt		186	100,0		

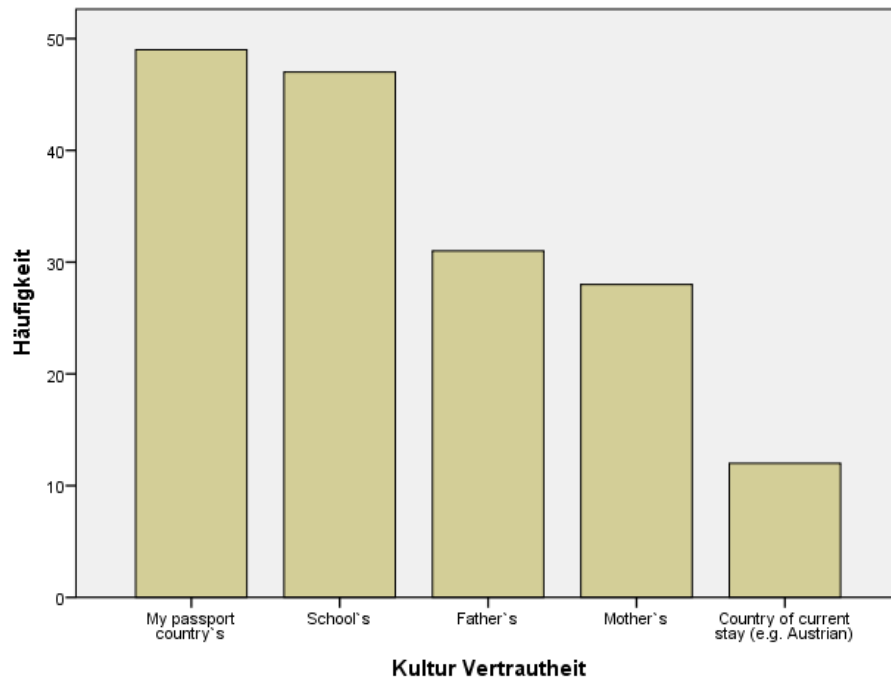


Abb. 18 Balkendiagramm zur kulturellen Vertrautheit

Des Weiteren wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten anhand eines Rankings anzugeben in welcher Kultur sie sich am wohlsten fühlten und welche die größte persönliche Bedeutung für sie hat. Zwar machten 22 (11,8%) keine Angaben hierzu, aber von den restlichen 164 haben 42 (22,6%) die Schulkultur an oberste Stelle vom Ranking platziert. Weitere 41 (22,0 %) setzten die eigene Reisepass Kultur an oberste Stelle.

Tab. 31 Häufigkeitenverteilung der Ranking Angaben nach persönlicher Wichtigkeit (Platz 1)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	School's Culture	42	22,6	25,6	25,6
	Passport Culture	41	22,0	25,0	50,6
	Mother's Culture	38	20,4	23,2	73,8
	Father's Culture	33	17,7	20,1	93,9
	Austrian Culture	10	5,4	6,1	100,0
	Gesamt	164	88,2	100,0	
Fehlend	-2	21	11,3		
	System	1	,5		
	Gesamt	22	11,8		
Gesamt		186	100,0		

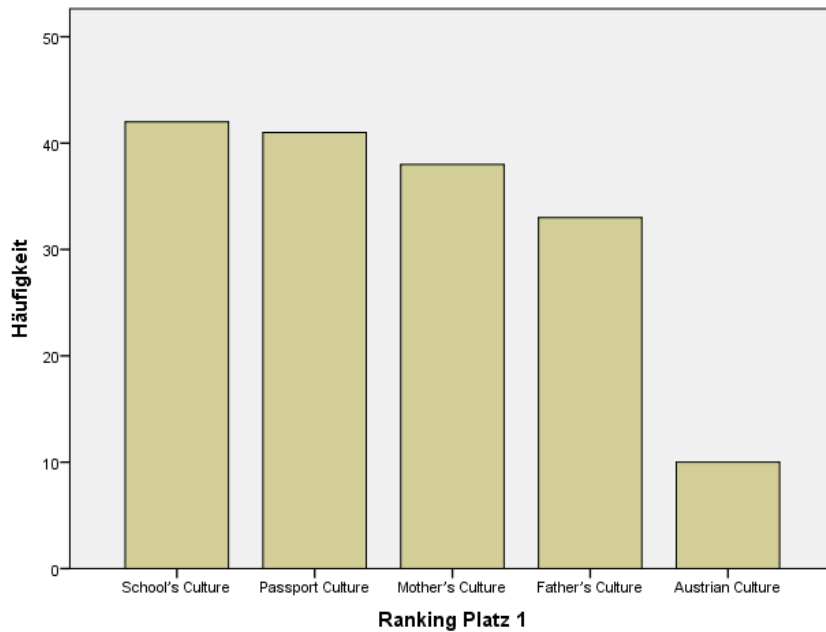


Abb. 19 Balkendiagramm Ranking der Kulturen nach persönlicher Wichtigkeit (Platz 1)

Die Frage wie sehr sich die Schülerinnen und Schüler mit den jeweiligen Kulturen identifizieren können, konnte anhand einer vier-stufigen Skala von „totally“, „a lot“, „a bit“ bis hin zu „not at all“ beantwortet werden. Es wurde wiederum nach der Identifikation mit den Kulturen des eigenen Reisepasslandes und von jeweils Vater und Mutter, Österreich und der Schule gefragt. 18 (9,6%) Personen machten keine Angaben zur kulturellen Identifikation.

Von den 168 konnten sich, mit der Kultur der väterlichen Herkunft 73 (39,2%) völlig („totally“), 58 (31,2%) sehr („a lot“), 28 (15,1%) ein wenig („a bit“) und 9 (4,8%) überhaupt nicht („not at all“) identifizieren.

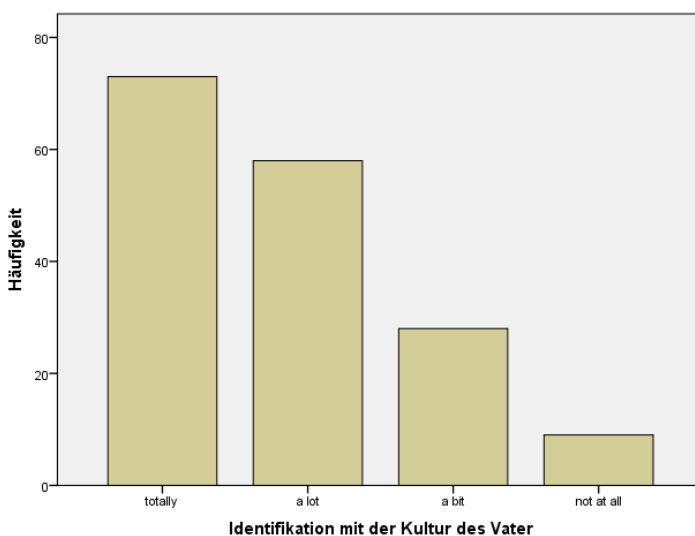


Abb. 20 Balkendiagramm über Identifikation mit der Kultur väterlicher Herkunft

Über die Identifikation mit der Kultur mütterlicher Herkunft gaben von 168 Schülerinnen und Schüler 77 (41,4%) an sich völlig („totally“), 57 (30,6%) sehr („a lot“), 28 (15,1%) ein wenig („a bit“) und 6 (3,2%) überhaupt nicht („not at all“) zu identifizieren.

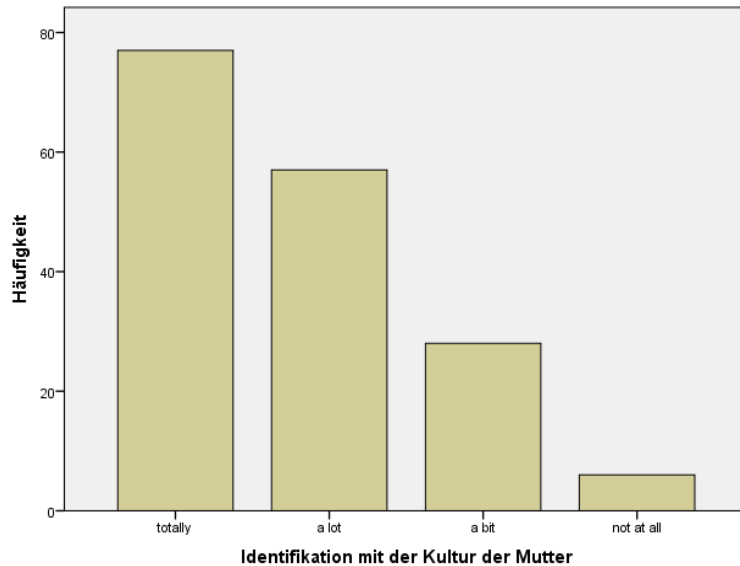


Abb. 21 Balkendiagramm über Identifikation mit der Kultur mütterlicher Herkunft

Bei der Identifikation mit der Kultur des eigenen Reisepasslandes machten 19 Personen keinerlei Angaben. Von den übrigen 167 behaupteten, 77 (41,4%) sich völlig („totally“), 59 (31,7%) sich sehr („a lot“), 26 (14%) ein wenig („a bit“) und 5 (2,7%) überhaupt nicht („not at all“) mit der Kultur des eigenen Reisepasslandes zu identifizieren.

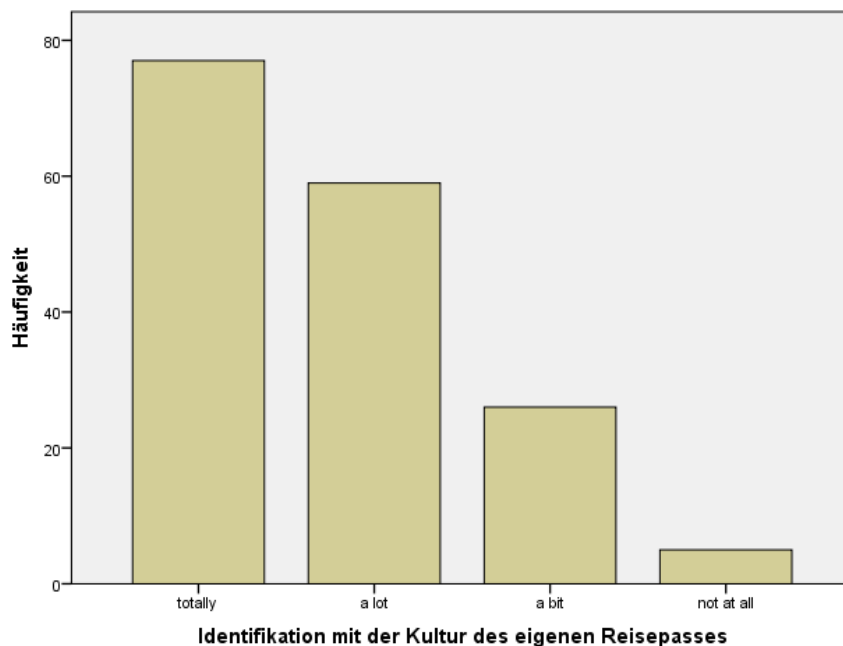


Abb. 22 Balkendiagramm über Identifikation mit der Kultur des eigenen Reisepasslandes

Was die Identifikation mit der österreichischen Kultur anbelangt, enthielten sich 18 Personen einer Angabe. Von 168 Schülerinnen und Schülern meinten, nur 24 (12,9%) sich völlig („totally“) mit der österreichischen Kultur zu identifizieren. 50 (26,8%) gaben jedoch an, sich sehr („a lot“), 69 (37,1%) ein wenig („a bit“) und 25 (13,4%) meinten, sich überhaupt nicht („not at all“) mit der Kultur Österreichs zu identifizieren.

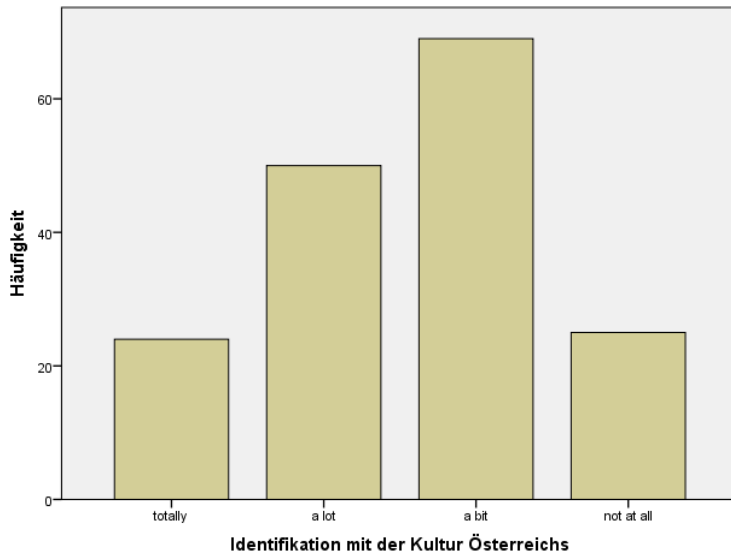


Abb. 23 Balkendiagramm über Identifikation mit der Kultur Österreichs

Auf die Frage mit der Identifikation mit der spezifischen Kultur der Schule haben 168 Schülerinnen und Schüler eine Angabe gemacht. 59 (31,7%) meinten, sich völlig („totally“), 65 (34,9%) meinten, sich sehr („a lot“), 36 (19,4%) ein wenig („a bit“) und 8 (4,3%) behaupteten, sich überhaupt nicht („not at all“) mit der sie umgebenden schulischen Kultur identifizieren zu können.

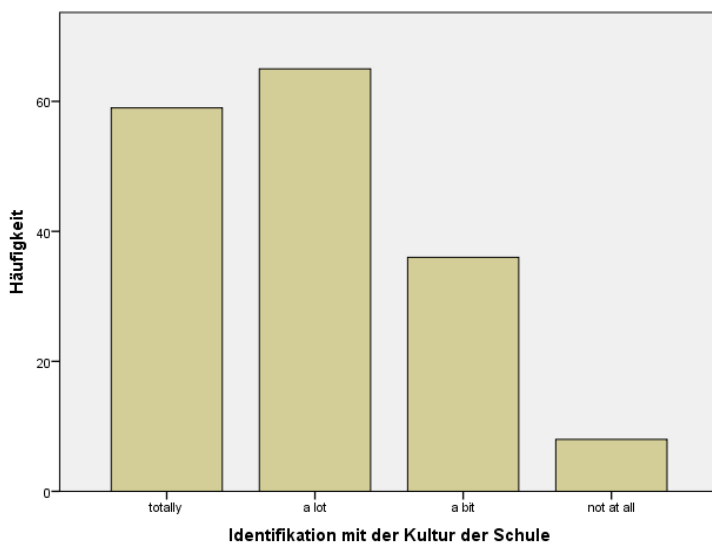


Abb. 24 Balkendiagramm über Identifikation mit der Kultur der Schule

8.5.15 Vertrautheit mit dem Gastland

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, inwiefern sie speziell mit Österreich als Gastland und den Landsleuten vertraut sind, bzw. ob sie sich eher im Umfeld von internationalen Personen wohler fühlten. Von 186 Schülerinnen und Schülern, machten 21 (11,3%) hierzu eine Angaben. Die übrigen 165 äußerten sich folgendermaßen:

Tab. 32 Häufigkeitenverteilung der Angaben zur Vertrautheit mit Österreich als Gastland

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Very familiar I feel at home in this country and have many native Austrian friends	51	27,4	30,9	30,9
	Familiar I know Austria and native Austrians well enough to get along and feel secure	49	26,3	29,7	60,6
	Quite familiar I somehow know Austria and native Austrians, but feel more secure with internationals	53	28,5	32,1	92,7
	Less familiar I hardly know Austria or native Austrians and barely interact with them	12	6,5	7,3	100,0
	Gesamt	165	88,7	100,0	
Fehlend	Not answered	3	1,6		
	System	18	9,7		
	Gesamt	21	11,3		
Gesamt		186	100,0		

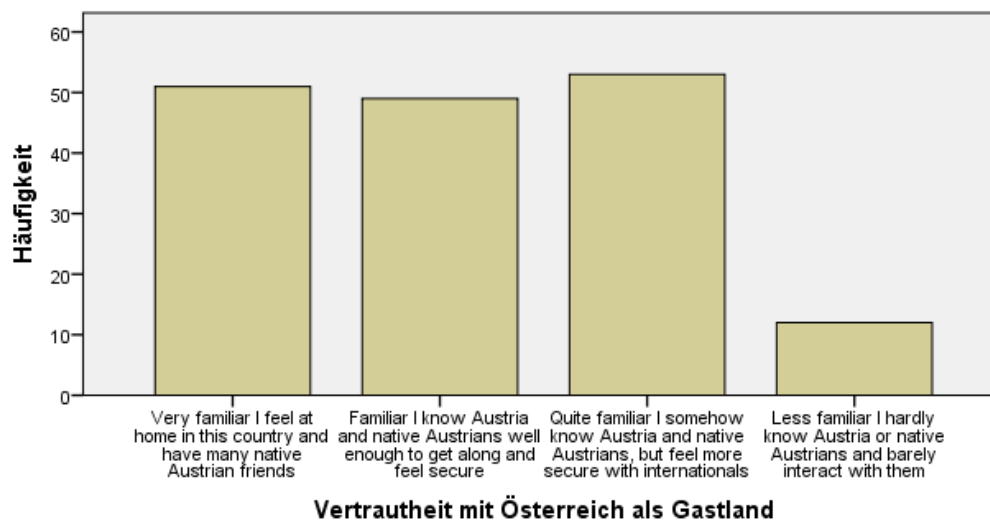


Abb. 25 Balkendiagramm zur Angabe der Vertrautheit mit Österreich als Gastland

8.5.16 Selbsteinschätzung TCK/CCK

Die dichotome Frage „Do you see yourself as a TCK/CCK?“ befasste sich mit der subjektiven Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler bezüglich dem Phänomen „Third Culture Kid“ / „Cross Cultural Kid“, und inwieweit sie sich selber als solche betrachten. 18 (9,7%) machten keine Angabe zur Selbsteinschätzung. Von den 168 beantworteten 125 (67,2%) die Frage mit ja, während 43(23,1%) der Schülerinnen und Schüler sich nicht als TCK / CCK betrachten. Das Tortendiagramm bildet die Antworten der Schülerinnen und Schüler ab.

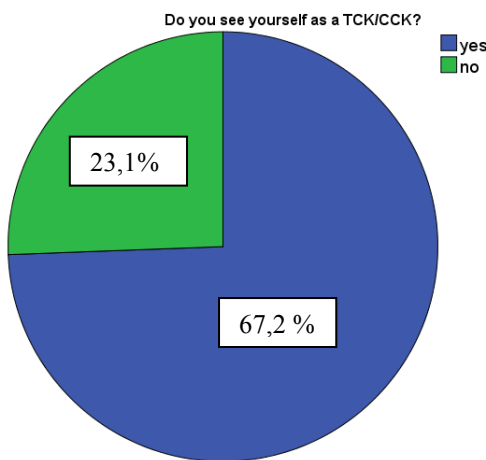


Abb. 26 Kreisdigramm Selbsteinschätzung TCK / CCK

Folgende Kreuztabelle zeigt das Verhältnis der Selbsteinschätzung in Bezug auf kulturellen Ausdruck innerhalb der Familie. Bei den internationalen Familien, sowie den österreichisch-international gemischten Familien, ist die Anzahl derer die sich als TCK, bzw. CCK betrachten höher als die, die sich nicht als solche sehen. Bei den österreichischen Familien geben verhältnismäßig mehr Schülerinnen und Schüler an nicht ein TCK / CCK zu sein.

Tab. 33 Statistik zur Kreuztabelle kultureller Ausdruck der Eltern und Selbsteinschätzung TCK/CCK

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%
Kateg. kultureller Ausdruck Vater-Mutter * Do you see yourself as a TCK/CCK?	148	79,6%	38	20,4%	186	100,0%

Tab. 34 Kreuztabelle kultureller Ausdruck der Eltern und Selbsteinschätzung TCK / CCK

		Do you see yourself as a TCK/CCK?		Gesamt
		yes	no	
Kateg. kultureller	AT/AT	4	6	10
Ausdruck Vater-Mutter	AT/Intl.	11	3	14
	Intl./Intl. gleich	65	22	87
	Intl./Intl. versch.	30	7	37
Gesamt		110	38	148

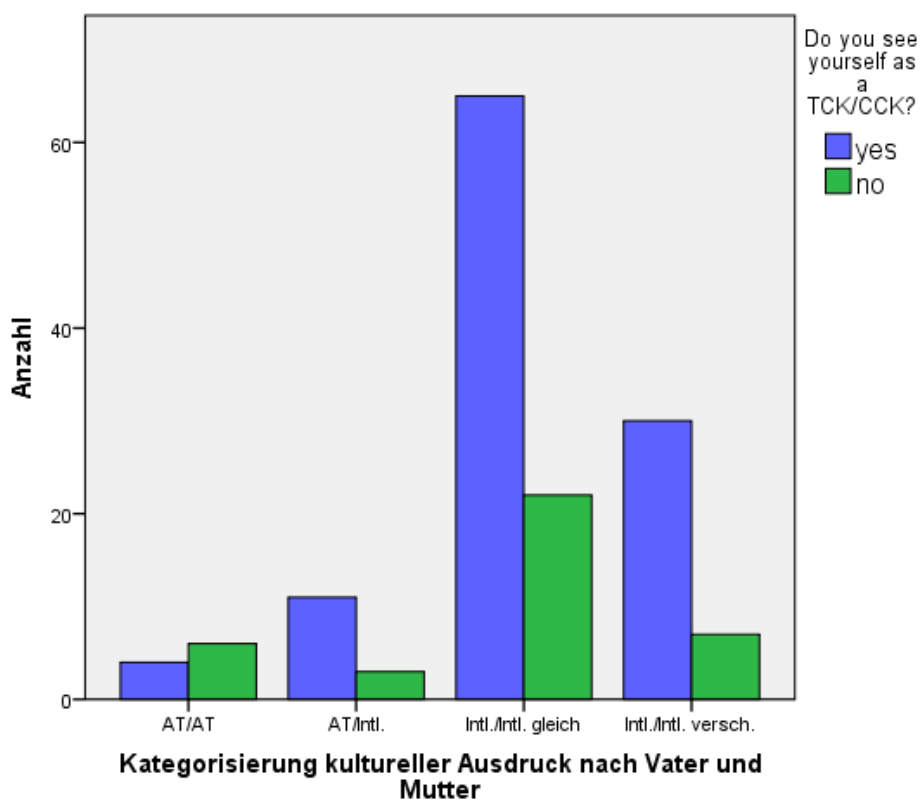


Abb. 27 Gruppiertes Balkendiagramm der Selbsteinschätzung TCK / CCK und familiärer kultureller Ausdruck

9 Ergebnisse

Da zur Prüfung der jeweiligen Hypothesen vermehrt ein- wie mehrfaktorielle Varianzanalysen angewendet wurden, welche zu einer Unterschätzung des α -Fehlers führen kann, werden zusätzlich auch die Werte nach der Bonferroni-Korrektur angegeben.

9.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Skalen des AVT-IS

Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Schülerinnen und Schülern der internationalen Schule bezüglich der Skalen des AVT-IS?

- 1) H0: Es gibt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der Anstrengungsvermeidung.
H1: Es gibt geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Anstrengungsvermeidung.
- 2) H0: Es gibt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich des Pflichteifers.
H1: Es gibt geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich des Pflichteifers
- 3) H0: Es gibt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der anstrengungsvermeidungsbestimmten Arbeitsweise.
H1: Es gibt geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der anstrengungsvermeidungsbestimmten Arbeitsweise.
- 4) H0: Es gibt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der Anstrengungsvermeidungsstrategien.
H1: Es gibt geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Anstrengungsvermeidungsstrategien.
- 5) H0: Es gibt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der Selbstorganisation.
H1: Es gibt geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Selbstorganisation.

Um zu ermitteln, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Skalen des AVT-IS gibt, wurde ein t-Test für zwei unabhängige Stichproben mit den Skalen als abhängige Variablen und dem Geschlecht als Gruppierungsvariable berechnet. Der Levene-Test zeigt, dass die Homogenität der Varianzen, bei allen Skalen bis auf Pflichteifer, gegeben ist. Für Pflichteifer werden die Kennzahlen von der Statistik „Varianzen sind nicht gleich“ angegeben $t(107,645) = 2,360$; $p = ,020$.

Tab. 35 Levene-Test auf Homogenität der Varianzen für t-Test Berechnung des Geschlechtervergleichs über die Skalen des AVT-IS

	Levene-Test der Varianzgleichheit	
	F	Signifikanz
Anstrengungsvermeidung	,164	,686
Pflichteifer	12,043	,001
Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweise	3,244	,073
Anstrengungsvermeidungsstrategien	1,355	,246
Selbstorganisation	,026	,872

Tab. 36 Gruppenstatistik für die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Schülern über die Skalen des AVT-IS

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Anstrengungsvermeidung	female	120	,2166621	,94930230	,08665905
	male	66	-,3939310	,97574516	,12010593
Pflichteifer	female	120	,1364717	,88210697	,08052498
	male	66	-,2481304	1,15096021	,14167341
Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweise	female	120	-,1510682	,94973164	,08669824
	male	66	,2746694	1,03734365	,12768818
Anstrengungsvermeidungsstrategien	female	120	,0254619	,96046637	,08767818
	male	66	-,0462943	1,07419933	,13222480
Selbstorganisation	female	120	,0568201	,99270727	,09062136
	male	66	-,1033093	1,01251790	,12463234

Tab. 37 T-Test für Mittelwertsvergleiche zwischen den Geschlechtern über die Skalen des AVT-IS

	T-Test für die Mittelwertgleichheit						
	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stand.Fehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
						Untere	Obere
Anstrengungsvermeidung	4,156	184	,000	,61059307	,14692266	,32072341	,90046273
Pflichteifer	2,360	107,645	,020	,38460207	,16295897	,06157705	,70762709
Anstrengungsvermeidung sbestimmte Arbeitsweise	-2,830	184	,005	-,42573758	,15042412	-,72251542	-,12895973
Anstrengungsvermeidung sstrategien	,467	184	,641	,07175618	,15357246	-,23123315	,37474551
Selbstorganisation	1,045	184	,297	,16012942	,15320943	-,14214366	,46240251

Was die Anstrengungsvermeidung betrifft, zeigt die T-Statistik von $t(184) = 4,156$ Signifikanz im gesicherten Bereich von $p < ,001$ was darauf hindeutet, dass sehr wohl ein Unterschied zwischen den Gruppen, sprich den Geschlechtern vorherrscht und demnach ist die H_0 : „Es gibt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der Anstrengungsvermeidung“, zu verwerfen. Der Gruppenmittelwert der weiblichen Schüler ($M = ,2166621$; $SD = ,94930230$) liegt deutlich über dem der männlichen ($M = -,3939310$; $SD = ,97574516$), was weiterhin darauf deutet, dass in dieser Stichprobe Mädchen anstrengungsvermeidender sind als Burschen.

Im Bereich Pflichteifer zeigen die Mädchen höhere Werte ($M = ,1364717$; $SD = ,88210697$) als die Burschen ($M = -,2481304$; $SD = 1,15096021$), und auch dieser Unterschied zwischen den Gruppen ist signifikant, demnach ist die H_0 : „Es gibt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich des Pflichteifers“, zu Gunsten der H_1 : „Es gibt geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich des Pflichteifers“, zu verwerfen.

Was die anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweise anbelangt, zeigen hier die Burschen ($M = ,2746694$; $SD = 1,03734365$) höhere Werte als die Mädchen ($M = -,1510682$; $SD = 1,03734365$) und der entsprechende T-Wert von $t(184) = -2,830$; für diesen Gruppenvergleich ist mit einer Wahrscheinlichkeit von $p = ,005$ hoch signifikant. Demnach ist auch hier die H_0 : „Es gibt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der anstrengungsvermeidungsbestimmten Arbeitsweise“, zu verwerfen. Es gibt also sehr wohl einen Unterschied, das heißt Burschen neigen eher dazu anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweisen einzusetzen als Mädchen.

In Bezug auf die Anstrengungsvermeidungsstrategien, sowie der Selbstorganisation, liegen die Gruppenmittelwerte der Mädchen im Allgemeinen über den der Burschen. Die Teststatistiken AVS $t(184) = ,467$; $p = ,641$ und SO $t(184) = 1,045$; $p = ,297$ sind in beiden Fällen jedoch nicht signifikant, weshalb hier die jeweilige H_0 beibehalten wird. Es gibt keine signifikanten, geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der Anstrengungsvermeidungsstrategien und der Selbstorganisation.

9.2 Unterschiede zwischen den Schulstufen in den Skalen des AVT-IS

Gibt es Unterschiede zwischen den jeweiligen Schulstufen bezüglich der Skalen des AVT-IS?

- 1) H_0 : Es gibt keine Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich der Anstrengungsvermeidung.
 H_1 : Es gibt Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich der Anstrengungsvermeidung
- 2) H_0 : Es gibt keine Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich des Pflichteifers.
 H_1 : Es gibt Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich des Pflichteifers.
- 3) H_0 : Es gibt keine Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich der anstrengungsvermeidungsbestimmten Arbeitsweise.
 H_1 : Es gibt Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich der anstrengungsvermeidungsbestimmten Arbeitsweise.
- 4) H_0 : Es gibt keine Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich der Anstrengungsvermeidungsstrategien.
 H_1 : Es gibt Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich der Anstrengungsvermeidungsstrategien.
- 5) H_0 : Es gibt keine Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich der Selbstorganisation.
 H_1 : Es gibt Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich der Selbstorganisation.

Um die jeweiligen Gruppenunterschiede bezüglich der Skalen des AVT-IS über die Schulstufen hinweg zu ermitteln, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse berechnet, mit den Schulstufen als unabhängige Variable und die Skalen des AVT-IS als Abhängige. Da für die Skala „Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweise“ der Levene-Test auf Homogenität der Varianzen signifikant ausfiel, wurde im Anschluss für diese Skala der robuste Welch-Test zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte angewendet.

Tab. 38 Levene-Test auf Homogenität der Varianzen innerhalb der Schulstufen in Bezug auf die Skalen des AVT-IS

	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Anstrengungsvermeidung	,698	5	178	,626
Pflichteifer	1,287	5	178	,271
Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweise	2,818	5	178	,018
Anstrengungsvermeidungsstrategien	,339	5	178	,889
Selbstorganisation	,747	5	178	,589

Tab. 39 Einfaktorielle Varianzanalyse der Schulstufen in Bezug auf die Skalen des AVT-IS

		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
AV	Zwischen den Gruppen	53,111	5	10,622	2,365	,042
	Innerhalb der Gruppen	799,492	178	4,492		
	Gesamt	852,603	183			
P	Zwischen den Gruppen	14,740	5	2,948	1,335	,251
	Innerhalb der Gruppen	393,037	178	2,208		
	Gesamt	407,777	183			
AVA	Zwischen den Gruppen	5,570	5	1,114	,814	,541
	Innerhalb der Gruppen	243,468	178	1,368		
	Gesamt	249,038	183			
AVS	Zwischen den Gruppen	56,775	5	11,355	2,290	,048
	Innerhalb der Gruppen	882,682	178	4,959		
	Gesamt	939,457	183			
SO	Zwischen den Gruppen	9,622	5	1,924	2,742	,021
	Innerhalb der Gruppen	124,938	178	,702		
	Gesamt	134,560	183			

Tab. 40 Welch-Test zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte innerhalb der Schulstufen bezüglich der Skala Pflichteifer

		Statistik ^a	df1	df2	Sig.
AVA	Welch-Test	,964	5	61,875	,447

a. Asymptotisch F-verteilt

Die statistische Auswertung deutet darauf hin, dass es bei den Skalen Anstrengungsvermeidung $F(5, 178) = 2,365$; $p = ,042$; Anstrengungsvermeidungsstrategien $F(5, 178) = 2,290$; $p = ,048$) und Selbstorganisation ($F(5, 178) = 2,742$; $p = ,021$) deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen gibt. Der Games-Howell Post-Hoc Test kam in weiterer Folge zum Einsatz, um zu eruieren welche Schulstufen sich signifikant voneinander unterschieden. In der Skala Anstrengungsvermeidung, waren die Unterschiede zwischen der 8. und 12. Schulstufe $MD = ,91412896$; $SE = ,27722201$; $p = ,035$; 95% CI $[,0479561; 1,7803018]$ sowie der 9. und 12. Schulstufe $MD = ,98385066$; $SE = ,27884090$; $p = ,021$; 95% CI $[,1141719; 1,8535294]$ markant. Nach der Bonfferoni-Korrektur, war nur noch der Unterschied zwischen der 9. und 12. Schulstufe signifikant ($p = 0,042$). Demnach ist die H_0 zu verwerfen zugunsten der H_1 : Es gibt Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich der Anstrengungsvermeidung.

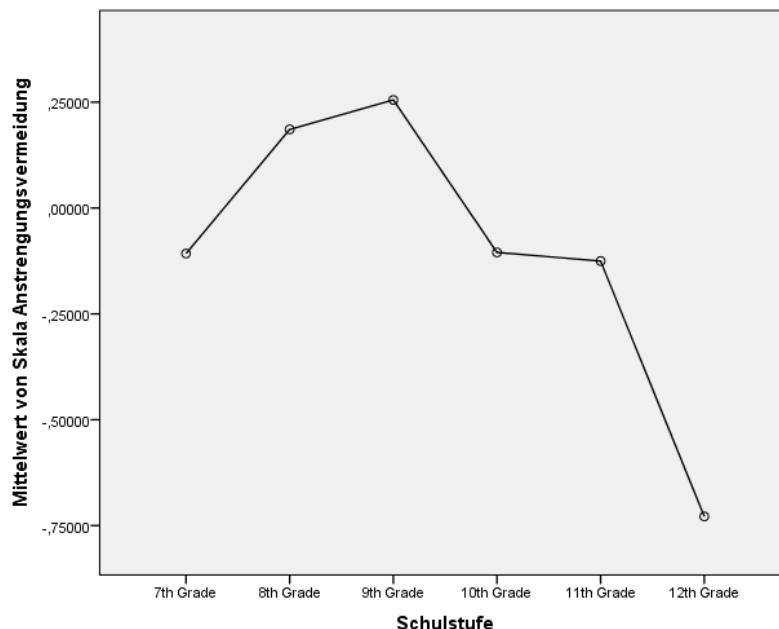


Abb. 28 Diagramm der Gruppenmittelwerte für Anstrengungsvermeidung über die Schulstufen hinweg

Die Varianzanalyse zeigte zwar, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Schulstufen in der Skala Anstrengungsvermeidungsstrategien gibt, was für die H_1 sprechen würde, dieser Unterschied der zwischen der 7. und 12. Schulstufe laut dem Games-Howell Post-Hoc Test zu finden ist, war jedoch nicht signifikant $MD = ,88759610$; $SE = ,30981327$; p

= ,079; 95% CI [-,0656417; 1,8408339], demnach wird die H0 beibehalten: Es gibt keine Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich der Anstrengungsvermeidungsstrategien.

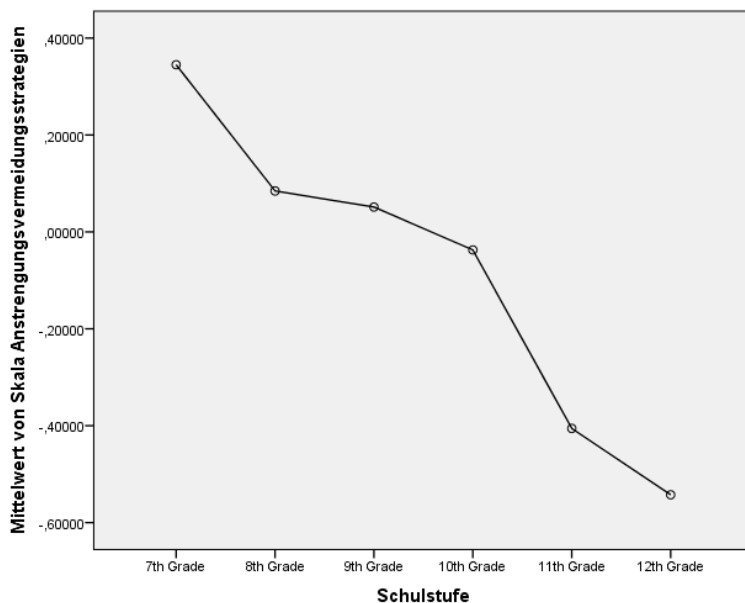


Abb. 29 Diagramm der Gruppenmittelwerte für Anstrengungsvermeidungsstrategien über die Schulstufen hinweg

Bezüglich der Skala Selbstorganisation, zeigte der Post-Hoc Test den Unterschied zwischen der 9. und 10. Schulstufe auf MD = -,64228708; SE = ,20885961; $p = ,033$; 95% CI [-1,2525327; -,0320415]. Die Bonferroni-Korrektur würde die Schwelle der Signifikanz auf $p = 0,056$ anheben. Die H0 wird verworfen und die H1 angenommen: Es gibt Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich der Selbstorganisation.

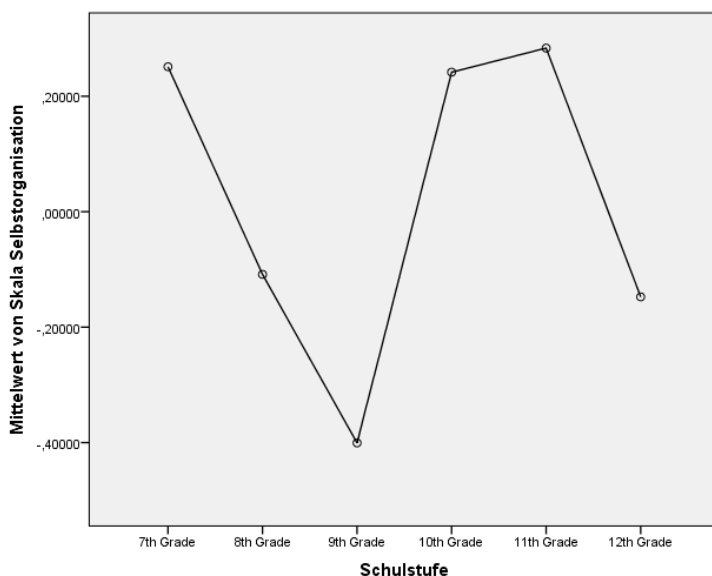


Abb. 30 Diagramm der Gruppenmittelwerte für Selbstorganisation über die Schulstufen hinweg

Da die Kennzahlen der Varianzanalyse für die Skalen Pflichteifer und anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweisen nicht signifikant waren, $P F(5, 178) = 1,335$; $p = ,251$ und $AVA F(5, 178) = ,814$; $p = ,541$, wird in beiden Fällen die H_0 beibehalten. Es gibt demnach keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulstufen in den Skalen Pflichteifer und anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweisen. Eine komplette Tabelle über alle Gruppenvergleiche ist der Tabelle 8 im Anhang A zu entnehmen.

9.3 Schichtzugehörigkeit der Familie und die Skalen des AVT-IS

Spielt der sozioökonomische Status, sowie die Schichtzugehörigkeit der Eltern eine Rolle bezüglich der Skalen des AVT-IS?

- 1) H_0 : Es gibt keine Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Schichten bezüglich der Anstrengungsvermeidung.
 H_1 : Es gibt Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Schichten bezüglich der Anstrengungsvermeidung
- 2) H_0 : Es gibt keine Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Schichten bezüglich des Pflichteifers.
 H_1 : Es gibt Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Schichten bezüglich des Pflichteifers.
- 3) H_0 : Es gibt keine Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Schichten bezüglich der anstrengungsvermeidungsbestimmten Arbeitsweise.
 H_1 : Es gibt Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Schichten bezüglich der anstrengungsvermeidungsbestimmten Arbeitsweise.
- 4) H_0 : Es gibt keine Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Schichten bezüglich der Anstrengungsvermeidungsstrategien.
 H_1 : Es gibt Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Schichten bezüglich der Anstrengungsvermeidungsstrategien.
- 5) H_0 : Es gibt keine Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Schichten bezüglich der Selbstorganisation.
 H_1 : Es gibt Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Schichten bezüglich der Selbstorganisation.

Anhand der Angaben der Schülerinnen und Schüler zu elterlichen Berufen und Bildungsgrad, wurden die Familien in sozioökonomische Schichten gruppiert (siehe Kapitel 8.5.7). Mittels einfaktorieller Varianzanalyse und anschließendem Post-Hoc Test wurde ermittelt ob etwaige Unterschiede zwischen den Schichten in Bezug auf die Skalen des AVT-IS bestehen.

Tab. 41 Levene-Test auf Homogenität der Varianzen innerhalb der Schichtzugehörigkeiten in Bezug auf die Skalen des AVT-IS

	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
AV	2,298	5	168	,047
P	,807	5	168	,546
AVA	1,425	5	168	,218
AVS	1,955	5	168	,088
SO	,757	5	168	,582

Da in Bezug auf die Skala Anstrengungsvermeidung laut dem Levene-Test keine Homogenität der Varianzen vorliegt, wird für diese Skala der robuste Welch-Test zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte angewendet. Da dieser nicht signifikant ausgefallen ist $t(5, 35,958) = ,281$; $p = ,920$, kann davon ausgegangen werden, dass Unterschiede in den Gruppenmittelwerten zwischen den sozioökonomischen Schichten in Bezug auf die Skala Anstrengungsvermeidung rein zufällig sind. Demnach wird die H_0 beibehalten: Es gibt keine Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Schichten bezüglich der Anstrengungsvermeidung. In Tabelle 40 sind die Kennzahlen der Varianzanalyse für die weiteren Skalen abzulesen.

Tab. 42 Einfaktorielle Varianzanalyse der sozioökonomischen Schichten in Bezug auf die Skalen des AVT-IS

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
P	Zwischen den Gruppen	11,205	5	2,241	2,314	,046
	Innerhalb der Gruppen	162,730	168	,969		
	Gesamt	173,935	173			
AVA	Zwischen den Gruppen	2,990	5	,598	,607	,694
	Innerhalb der Gruppen	165,437	168	,985		
	Gesamt	168,427	173			
AVS	Zwischen den Gruppen	3,389	5	,678	,682	,638
	Innerhalb der Gruppen	167,005	168	,994		
	Gesamt	170,394	173			
SO	Zwischen den Gruppen	2,943	5	,589	,582	,714
	Innerhalb der Gruppen	169,868	168	1,011		
	Gesamt	172,812	173			

Für die Skala Pflichteifer $F(5, 168) = 2,314$; $p = ,046$, deutet die Statistik auf einen gering signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen hin. Der Games-Howell Post-Hoc Test jedoch konnte keine sich signifikant voneinander unterscheidende Gruppen aufzeigen (siehe Tabelle 43).

Da die einfaktorielle Varianzanalyse auch bei den weiteren Skalen AVA, AVS und SO keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen sozioökonomische Schicht aufzeigen konnte, wird auf die Berechnung einer Bonferroni-Korrektur verzichtet und in allen Fällen die H_0 beibehalten. Es gibt keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der sozioökonomischen Schichtzugehörigkeit in Bezug auf die Skalen des AVT-IS.

**Tab. 43 Games-Howell Post-Hoc Test Gruppenvergleich über die Schichten hinweg für die Skala
Pflichteifer**

Abhäng. Variable	(I) Kategorisierung Schichten nach Vater / Mutter	(J) Kategorisierung Schichten nach Vater / Mutter	Mittlere Differenz (I-J)	Standard- fehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Pflichteifer	VaO / MuO	VaO / Mu<O	,47544626	,37926386	,803	-,8052110	1,7561035
		Va<O / MuO	1,04598178	,45446134	,250	-,4223873	2,5143509
		VaOM / MuOM	,86413320	,37511781	,268	-,4110261	2,1392925
		VaOM / Mu<OM	,81338476	,36824707	,310	-,4552511	2,0820206
		VaMM / MuMM	,36038028	,41023340	,946	-,9747868	1,6955473
	VaO / Mu<O	VaO / MuO	-,47544626	,37926386	,803	-1,7561035	,8052110
		Va<O / MuO	,57053552	,33636276	,557	-,5451249	1,6861959
		VaOM / MuOM	,38868693	,21752740	,480	-,2471893	1,0245632
		VaOM / Mu<OM	,33793849	,20545242	,572	-,2640498	,9399267
		VaMM / MuMM	-,11506599	,27367178	,998	-,9437139	,7135819
	Va<O / MuO	VaO / MuO	-1,04598178	,45446134	,250	-2,5143509	,4223873
		VaO / Mu<O	-,57053552	,33636276	,557	-1,6861959	,5451249
		VaOM / MuOM	-,18184858	,33168089	,993	-1,2898740	,9261769
		VaOM / Mu<OM	-,23259703	,32389001	,976	-1,3314023	,8662083
		VaMM / MuMM	-,68560150	,37093164	,464	-1,8729484	,5017454
	VaOM / MuOM	VaO / MuO	-,86413320	,37511781	,268	-2,1392925	,4110261
		VaO / Mu<O	-,38868693	,21752740	,480	-1,0245632	,2471893
		Va<O / MuO	,18184858	,33168089	,993	-,9261769	1,2898740
		VaOM / Mu<OM	-,05074844	,19769421	1,000	-,6249468	,5234500
		VaMM / MuMM	-,50375292	,26789652	,432	-1,3160737	,3085679
	VaOM / Mu<OM	VaO / MuO	-,81338476	,36824707	,310	-2,0820206	,4552511
		VaO / Mu<O	-,33793849	,20545242	,572	-,9399267	,2640498
		Va<O / MuO	,23259703	,32389001	,976	-,8662083	1,3314023
		VaOM / MuOM	,05074844	,19769421	1,000	-,5234500	,6249468
		VaMM / MuMM	-,45300448	,25818805	,510	-1,2423662	,3363573
	VaMM / MuMM	VaO / MuO	-,36038028	,41023340	,946	-1,6955473	,9747868
		VaO / Mu<O	,11506599	,27367178	,998	-,7135819	,9437139
		Va<O / MuO	,68560150	,37093164	,464	-,5017454	1,8729484
		VaOM / MuOM	,50375292	,26789652	,432	-,3085679	1,3160737
		VaOM / Mu<OM	,45300448	,25818805	,510	-,3363573	1,2423662

9.4 Anstrengungsvermeidungscluster

Unterscheiden sich die Anstrengungsvermeidungscluster bezüglich den Skalen des AVT-IS?

- 1) H0: Die Anstrengungsvermeidungscluster unterscheiden sich nicht bezüglich der Anstrengungsvermeidung.
H1: Die Anstrengungsvermeidungscluster unterscheiden sich bezüglich der Anstrengungsvermeidung.
- 2) H0: Die Anstrengungsvermeidungscluster unterscheiden sich nicht bezüglich des Pflichteifers.
H1: Die Anstrengungsvermeidungscluster unterscheiden sich bezüglich des Pflichteifers.
- 3) H0: Die Anstrengungsvermeidungscluster unterscheiden sich nicht bezüglich der anstrengungsvermeidungsbestimmten Arbeitsweise.
H1: Die Anstrengungsvermeidungscluster unterscheiden sich bezüglich der anstrengungsvermeidungsbestimmten Arbeitsweise.
- 4) H0: Die Anstrengungsvermeidungscluster unterscheiden sich nicht bezüglich der Anstrengungsvermeidungsstrategien.
H1: Die Anstrengungsvermeidungscluster unterscheiden sich bezüglich der Anstrengungsvermeidungsstrategien
- 5) H0: Die Anstrengungsvermeidungscluster unterscheiden sich nicht bezüglich der Selbstorganisation.
H1: Die Anstrengungsvermeidungscluster unterscheiden sich bezüglich der Selbstorganisation.

Um Cluster zu bilden, wurde eine hierarchische Clusteranalyse und das agglomerative Verfahren nach Ward (vgl. Rollett & Bartram, 1976) eingesetzt. Hierbei soll bei jeder Cluster-Zusammenführung die quadrierte Summe der Fehlerwerte möglichst gering sein. Ein sprunghafter Anstieg des Fehlerwertes konnte zwischen den Reduktionsschritten 183 und 184 beobachtet werden, welches eine 3-Cluster-Lösung nahelegt, wie auch am Dendrogramm ersichtlich (Siehe Tabelle 9 und Abbildung 1 im Anhang A). Die Clusteranalyse wurde ein weiteres Mal durchgeführt wo die Anzahl an Cluster auf drei festgesetzt wurde. Die so ermittelten Cluster wurden folgendermaßen benannt:

Cluster 1 : „Anstrengungsvermeider“

Cluster 2: „Pflichteifrige“

Cluster 3: „Unauffällige Normalgruppe“

Tab. 44 Häufigkeitenverteilung der Cluster

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Anstrengungsvermeider	31	16,7	16,7	16,7
	Pflichteifrige	55	29,6	29,6	46,2
	Unauffällige Normalgruppe	100	53,8	53,8	100,0
	Gesamt	186	100,0	100,0	

Um die Passgenauigkeit der Gruppenzuweisungen zu überprüfen, wurde eine lineare Diskriminanzanalyse gerechnet (siehe Tabellenblock 10 in Anhang A). Wilks' Lambda zeigte für die mittleren Werte beider Funktionen höchste Signifikanz, $\lambda(1, 2) = ,179$; $p > ,001$, $\lambda(2) = ,793$; $p > ,001$. Laut der Klassifikationsmatrix wurden 93% der ursprünglich gruppierten Fälle korrekt klassifiziert. Da der Box-M Test jedoch hochsignifikant ausfiel (siehe Tabelle 45), was auf Heterogenität der Varianz-Kovarianzmatrizen und zu unterschiedliche Gruppengrößen hinweist, wurde auf eine einfaktorielle Varianzanalyse zurückgegriffen, mit anschließendem Post-Hoc Test nach Games-Howell, um zu ermitteln, inwieweit die Cluster sich bezüglich der Skalen des AVT-IS unterscheiden.

Tab. 45 Diskriminanzanalyse, Box-M Test auf Homogenität der Varianz-Kovarianzmatrizen

Box-M		113,999
F	Näherungswert	3,605
	df1	30
	df2	30771,080
	Signifikanz	,000

Tab. 46 Levene-Test auf Homogenität der Varianzen der Cluster

Skala	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
AV	1,758	2	183	,175
P	8,590	2	183	,000
AVA	13,978	2	183	,000
AVS	,747	2	183	,475
SO	,232	2	183	,793

Tab. 47 Welch-Test zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte der Cluster

Skala	Statistik ^a	df1	df2	Sig.	
AV	Welch-Test	35,785	2	79,617	,000
P	Welch-Test	52,129	2	74,142	,000
AVA	Welch-Test	262,001	2	77,246	,000
AVS	Welch-Test	37,158	2	74,586	,000
SO	Welch-Test	8,215	2	76,320	,001

a. Asymptotisch F-verteilt

Tab. 48 Einfaktorielle Varianzanalyse der Cluster

Skala		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
AV	Zwischen den Gruppen	49,050	2	24,525	33,013	,000
	Innerhalb der Gruppen	135,950	183	,743		
	Gesamt	185,000	185			
P	Zwischen den Gruppen	54,688	2	27,344	38,400	,000
	Innerhalb der Gruppen	130,312	183	,712		
	Gesamt	185,000	185			
AVA	Zwischen den Gruppen	116,977	2	58,488	157,349	,000
	Innerhalb der Gruppen	68,023	183	,372		
	Gesamt	185,000	185			
AVS	Zwischen den Gruppen	59,275	2	29,637	43,139	,000
	Innerhalb der Gruppen	125,725	183	,687		
	Gesamt	185,000	185			
SO	Zwischen den Gruppen	15,111	2	7,556	8,139	,000
	Innerhalb der Gruppen	169,889	183	,928		
	Gesamt	185,000	185			

Tab. 49 Games-Howell Post-Hoc Test der Gruppenunterschiede zwischen den Clustern

Abhängige Variable	(I) Ward Method	(J) Ward Method	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
AV	1	2	1,57027172 [*]	,18671143	,000	1,1240119	2,0165316
		3	,94446664 [*]	,15668338	,000	,5671530	1,3217802
	2	1	-1,57027172 [*]	,18671143	,000	-2,0165316	-1,1240119
		3	-,62580508 [*]	,15533668	,000	-,9955133	-,2560969
	3	1	-,94446664 [*]	,15668338	,000	-1,3217802	-,5671530
		2	,62580508 [*]	,15533668	,000	,2560969	,9955133
P	1	2	-1,32866417 [*]	,20963925	,000	-1,8384632	-,8188651
		3	-,19716998	,21203214	,625	-,7118463	,3175064
	2	1	1,32866417 [*]	,20963925	,000	,8188651	1,8384632
		3	1,13149419 [*]	,11965497	,000	,8481491	1,4148392
	3	1	,19716998	,21203214	,625	-,3175064	,7118463
		2	-1,13149419 [*]	,11965497	,000	-1,4148392	-,8481491
AVA	1	2	2,42886831 [*]	,10969095	,000	2,1619186	2,6958180
		3	1,57295975 [*]	,12536645	,000	1,2721731	1,8737464
	2	1	-2,42886831 [*]	,10969095	,000	-2,6958180	-2,1619186
		3	-,85590856 [*]	,08422735	,000	-1,0553620	-,6564552
	3	1	-1,57295975 [*]	,12536645	,000	-1,8737464	-1,2721731
		2	,85590856 [*]	,08422735	,000	,6564552	1,0553620
AVS	1	2	1,63284800 [*]	,19675735	,000	1,1594687	2,1062273
		3	1,41677470 [*]	,18156292	,000	,9770006	1,8565488
	2	1	-1,63284800 [*]	,19675735	,000	-2,1062273	-1,1594687
		3	-,21607330	,13715995	,261	-,5419544	,1098078
	3	1	-1,41677470 [*]	,18156292	,000	-1,8565488	-,9770006
		2	,21607330	,13715995	,261	-,1098078	,5419544
SO	1	2	-,67670449 [*]	,22088645	,009	-1,2077173	-,1456917
		3	-,07157451	,20438645	,935	-,5657986	,4226495
	2	1	,67670449 [*]	,22088645	,009	,1456917	1,2077173
		3	,60512998 [*]	,15961129	,001	,2260501	,9842098
	3	1	,07157451	,20438645	,935	-,4226495	,5657986
		2	-,60512998 [*]	,15961129	,001	-,9842098	-,2260501

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

Homogenität der Varianzen ist laut dem Levene-Test für die Skalen „Pflichteifer“ und „Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweisen“ nicht gegeben. Es wurde wiederum auf den robusten Welch-Test zurückgegriffen und dieser zeigte sowohl für die beiden Skalen „P“ und „AVA“, als auch für die übrigen Skalen hochsignifikante Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten. Anhand des Games-Howell Post-Hoc Tests kann man erkennen, welche Cluster sich wie voneinander unterscheiden. In allen fünf Fällen, können die Nullhypothesen zugunsten der Alternativhypothesen verworfen werden. Der Cluster 1 „Anstrengungsvermeider“ unterscheidet sich hochsignifikant von dem Cluster der „Pflichteifrigen“ und in den drei Anstrengungsvermeidungsskalen auch signifikant von der „Unauffällige Normalgruppe“. Die „Anstrengungsvermeider“ weisen in allen Anstrengungsvermeidungsskalen „AV“, „AVA“ und „AVS“ die höchsten Werte auf. In den Skalen „P“ und „SO“ erzielt der Cluster 2 mit den „Pflichteifrigen“ die höchsten Werte und hat die niedrigsten Werte in den Skalen „AV“, „AVA“ und „AVS“ inne. Die folgende Tabelle zeigt die Geschlechterverteilung innerhalb der Cluster auf.

Tab. 50 Häufigkeitenverteilung der Geschlechter innerhalb der Cluster

		Geschlecht		Gesamt
		female	male	
Cluster	1 Anstrengungsvermeider	20	11	31
	2 Pflichteifrige	41	14	55
	3 Unauffällige Normalgruppe	59	41	100
Gesamt		120	66	186

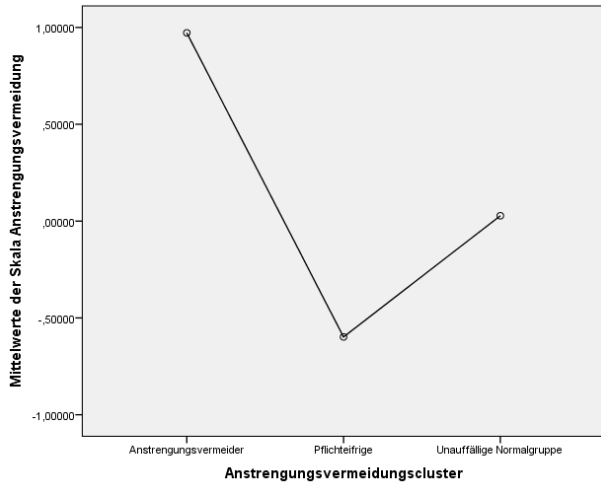


Abb. 31 Mittelwertdiagramm der Cluster der Skala AV

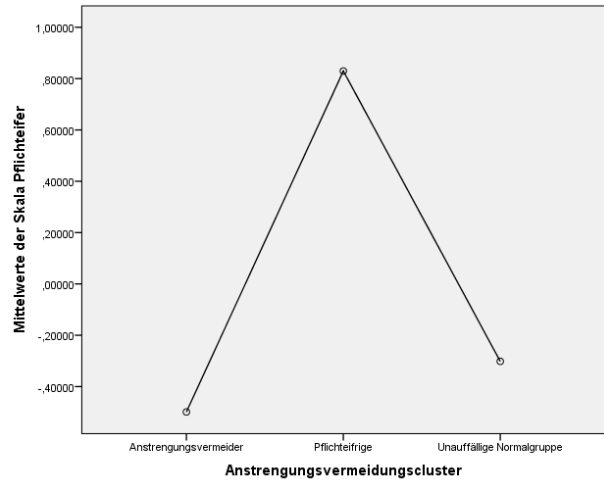


Abb. 32 Mittelwertdiagramm der Cluster der Skala P

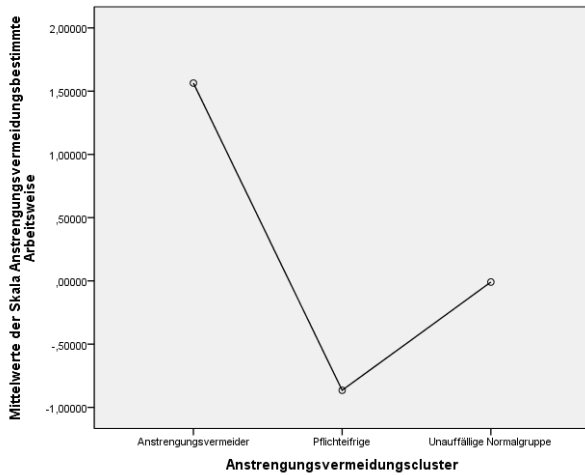


Abb. 33 Mittelwertdiagramm der Cluster der Skala AVA

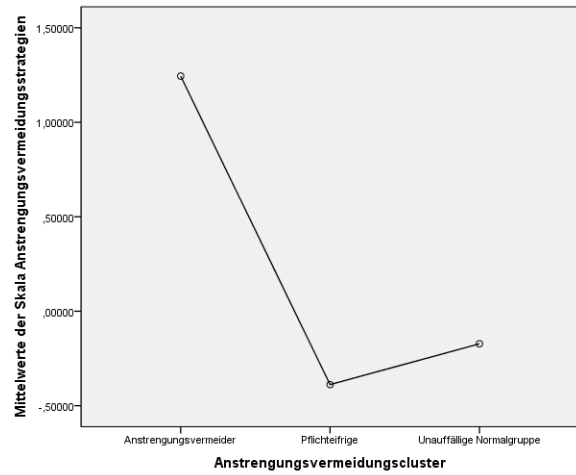


Abb. 34 Mittelwertdiagramm der Cluster der Skala AVS

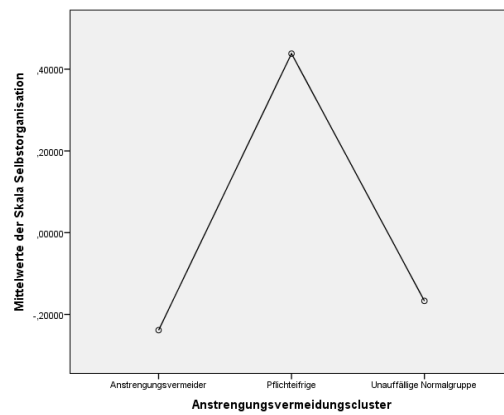


Abb. 35 Mittelwertdiagramm der Cluster der Skala SO

9.5 Unterschiede zwischen österreichischen und internationalen Schülerinnen und Schüler

Gibt es systematische Unterschiede zwischen österreichischen Schülerinnen und Schülern und denen unterschiedlicher Herkunft in Bezug auf die Skalen des AVT-IS?

- 1) H0: Österreichische Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht von Schülerinnen und Schülern gemischter, bzw. internationaler Herkunft bezüglich der Anstrengungsvermeidung.
H1: Österreichische Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich von Schülerinnen und Schülern gemischter, bzw. internationaler Herkunft bezüglich der Anstrengungsvermeidung.
- 2) H0: Österreichische Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht von Schülerinnen und Schülern gemischter, bzw. internationaler Herkunft bezüglich des Pflichteifers.
H1: Österreichische Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich von Schülerinnen und Schülern gemischter, bzw. internationaler Herkunft bezüglich des Pflichteifers.
- 3) H0: Österreichische Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht von Schülerinnen und Schülern gemischter, bzw. internationaler Herkunft bezüglich der anstrengungsvermeidungsvermeidungsbestimmten Arbeitsweisen.
H1: Österreichische Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich von Schülerinnen und Schülern gemischter, bzw. internationaler Herkunft bezüglich der anstrengungsvermeidungsvermeidungsbestimmten Arbeitsweisen.
- 4) H0: Österreichische Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht von Schülerinnen und Schülern gemischter, bzw. internationaler Herkunft bezüglich der Anstrengungsvermeidungsvermeidungsstrategien.
H1: Österreichische Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich von Schülerinnen und Schülern gemischter, bzw. internationaler Herkunft bezüglich der Anstrengungsvermeidungsvermeidungsstrategien.
- 5) H0: Österreichische Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht von Schülerinnen und Schülern gemischter, bzw. internationaler Herkunft bezüglich der Selbstorganisation.

H1: Österreichische Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich von Schülerinnen und Schülern gemischter, bzw. internationaler Herkunft bezüglich der Selbstorganisation.

Die Variable „Kultureller Ausdruck von Vater und Mutter“ (siehe Kapitel 8.5.13) wurde herangezogen, um zwischen österreichischen und internationalen Familien zu unterscheiden, sowie auch Familien, wo lediglich ein Elternteil kulturell österreichisch geprägt ist. Die Variable „Pass“ wurde bewusst nicht gewählt für diese Analyse, da der Reisepass nicht in allen Fällen die Herkunft noch kulturelle Prägung verrät. Eine einfaktorielle Varianzanalyse wurde angewendet, um die Unterschiede in Bezug auf die Skalen des AVT-IS zwischen den Gruppen zu ermittelt.

Tab. 51 Levene-Test zur Prüfung der Homogenität der Varianzen zwischen den Gruppen österreichische und internationale Familien in Bezug auf die Skalen des AVT-IS

	Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
AV	3,707	3	147	,013
P	,856	3	147	,466
AVA	,510	3	147	,676
AVS	,964	3	147	,412
SO	,144	3	147	,934

Laut dem Levene-Test liegt keine Homogenität der Varianzen für die Skala Anstrengungsvermeidung vor, weshalb hierfür auf den robusten Welch-Test zurückgegriffen wurde. Da dieser auch nicht signifikant ausfiel $t(3, 33,892) = 1,624$; $p = ,202$, können die Unterschiede zwischen den Gruppen, was die Skala Anstrengungsvermeidung betrifft auf Zufall beruhen. Die Werte der Varianzanalyse für die weiteren 4 Skalen können den Tabellen 52 und 53 entnommen werden.

Tab. 52 Deskriptive Statistik der einfaktoriellen Varianzanalyse

Skala	kult. Ausdruck	N	M	SD	SE	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Min.	Max.
						Untergrenze	Obergrenze		
AV	AT/AT	10	-,2558961	,46222184	,14616738	-,5865497	,0747575	-,76719	,62725
	AT/Intl.	14	-,0367708	,90634608	,24223118	-,5600794	,4865379	-1,69681	1,55687
	Intl./Intl. gleich	89	-,1300315	,98696449	,10461803	-,3379378	,0778749	-1,69681	2,02168
	Intl./Intl. versch.	38	,2480572	1,10129863	,17865423	-,1139306	,6100451	-1,69681	2,02168
	Gesamt	151	-,0345721	,99174821	,08070732	-,1940421	,1248980	-1,69681	2,02168

P	AT/AT	10	,2429377	1,21944775	,38562324	-,6294027	1,1152781	-1,90880	1,45329
	AT/Intl.	14	,3005734	,76570045	,20464205	-,1415288	,7426757	-1,23638	1,45329
	Intl./Intl. gleich	89	-,0048744	1,01995180	,10811467	-,2197295	,2099808	-2,58121	1,45329
	Intl./Intl. versch.	38	-,1392782	,93042948	,15093559	-,4451028	,1665464	-1,90880	1,45329
	Gesamt	151	,0060332	,99052685	,08060793	-,1532404	,1653069	-2,58121	1,45329
AVA	AT/AT	10	-,1295531	1,07336022	,33942631	-,8973888	,6382825	-,99016	1,59165
	AT/Intl.	14	,3007483	,93971662	,25114983	-,2418279	,8433245	-,99016	1,59165
	Intl./Intl. gleich	89	-,1198834	,93101423	,09868731	-,3160037	,0762369	-,99016	2,45226
	Intl./Intl. versch.	38	,1422162	1,04170244	,16898645	-,2001829	,4846153	-,99016	2,45226
	Gesamt	151	-,0155660	,97201388	,07910137	-,1718628	,1407308	-,99016	2,45226
AVS	AT/AT	10	,0623459	,99627828	,31505085	-,6503487	,7750404	-1,35400	1,30165
	AT/Intl.	14	-,5320137	,69131390	,18476141	-,9311665	-,1328610	-1,35400	,85904
	Intl./Intl. gleich	89	-,0361220	1,03150584	,10933940	-,2534111	,1811671	-1,35400	2,62947
	Intl./Intl. versch.	38	,2184235	,95261491	,15453454	-,0946932	,5315403	-1,35400	2,62947
	Gesamt	151	-,0115199	,99420126	,08090695	-,1713843	,1483446	-1,35400	2,62947
SO	AT/AT	10	,3001107	,96141338	,30402560	-,3876430	,9878644	-1,21802	1,11757
	AT/Intl.	14	,0331862	1,07072149	,28616236	-,5850300	,6514024	-1,21802	1,11757
	Intl./Intl. gleich	89	-,0633490	1,01888729	,10800184	-,2779800	,1512819	-1,21802	1,11757
	Intl./Intl. versch.	38	,0419666	,99319452	,16111743	-,2844883	,3684215	-1,21802	1,11757
	Gesamt	151	-,0038253	1,00801537	,08203113	-,1659110	,1582605	-1,21802	1,11757

Tab. 53 Einfaktorielle Varianzanalyse der Gruppen österreichischer und internationaler Familien, bezüglich der Skalen des AVT-IS

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
P	Zwischen den Gruppen	2,589	3	,863	,877	,454
	Innerhalb der Gruppen	144,583	147	,984		
	Gesamt	147,172	150			
AVA	Zwischen den Gruppen	3,445	3	1,148	1,221	,304
	Innerhalb der Gruppen	138,276	147	,941		
	Gesamt	141,722	150			
AVS	Zwischen den Gruppen	5,910	3	1,970	2,034	,112
	Innerhalb der Gruppen	142,355	147	,968		
	Gesamt	148,265	150			
SO	Zwischen den Gruppen	1,338	3	,446	,434	,729
	Innerhalb der Gruppen	151,076	147	1,028		
	Gesamt	152,414	150			

Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigte bei der Skala Anstrengungsvermeidungsstrategien keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, der Welch-Test jedoch,

deutete auf einen signifikanten Unterschied hin $t(3, 29,803) = 3,179$ $p = ,038$, welcher auch durch den Games-Howell Post-Hoc Test, zwischen den Gruppen „AT/Intl.“ und „Intl./Intl. versch.“ belegt werden konnte. Nach der konservativen Bonferroni-Korrektur jedoch, wäre die Signifikanz bei $p = ,095$ und Unterschiede würden auf Zufall beruhen.

Tab. 54 Games-Howell Post-Hoc Test der Skala AVS für österreichische und internationale Familien

Abhängige Variable	(I) kultureller Ausdruck Vater-Mutter	(J) kultureller Ausdruck Vater-Mutter	Mittlere Differenz (I-J)	Stan. Fehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
AVS	AT/AT	AT/Intl.	,59435964	,36523119	,394	-,4580861	1,6468053
		Intl./Intl. gleich	,09846790	,33348485	,991	-,9010799	1,0980157
		Intl./Intl. versch.	-,15607764	,35091020	,970	-1,1792529	,8670976
	AT/Intl.	AT/AT	-,59435964	,36523119	,394	-1,6468053	,4580861
		Intl./Intl. gleich	-,49589174	,21469020	,125	-1,0894687	,0976852
		Intl./Intl. versch.	-,75043728*	,24086865	,019	-1,4029922	-,0978823
	Intl./Intl. gleich	AT/AT	-,09846790	,33348485	,991	-1,0980157	,9010799
		AT/Intl.	,49589174	,21469020	,125	-,0976852	1,0894687
		Intl./Intl. versch.	-,25454554	,18930407	,538	-,7519009	,2428098
	Intl./Intl. versch.	AT/AT	,15607764	,35091020	,970	-,8670976	1,1792529
		AT/Intl.	,75043728*	,24086865	,019	,0978823	1,4029922
		Intl./Intl. gleich	,25454554	,18930407	,538	-,2428098	,7519009

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

Eine vollständige Auflistung der Gruppenvergleiche über die Skalen hinweg kann der Tabelle 11 im Anhang A entnommen werden. Die folgenden Grafiken veranschaulichen die Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen.

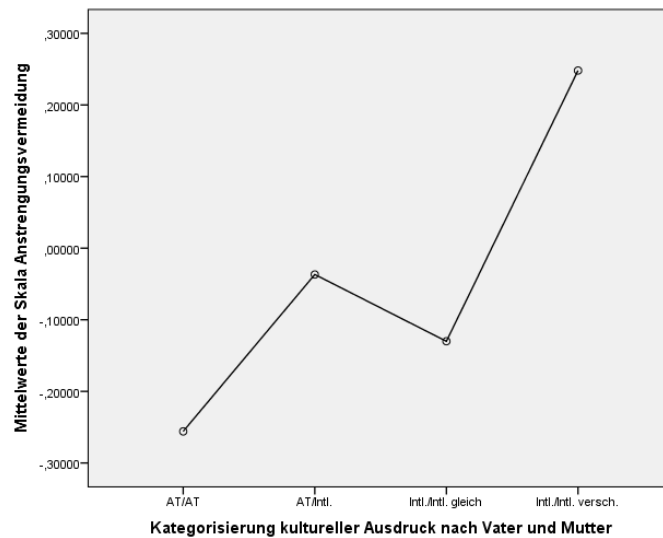


Abb. 36 Liniendiagramm der Gruppenmittelwerte der Skala AV für öst. und int. Familien

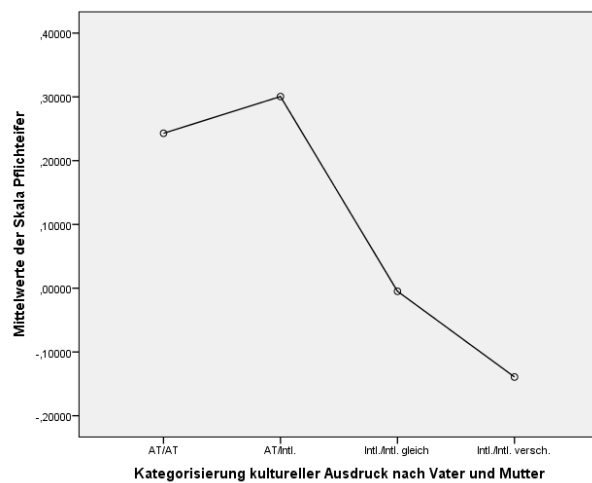


Abb. 37 Liniendiagramm der Gruppenmittelwerte der Skala P für öst. und int. Familien

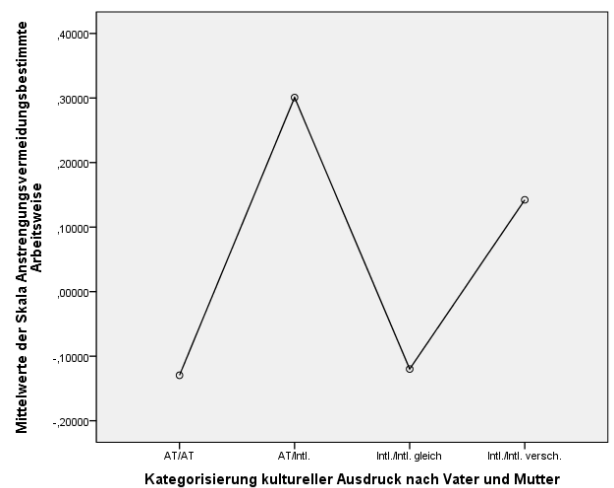


Abb. 38 Liniendiagramm der Gruppenmittelwerte der Skala AVA für öst. und int. Familien

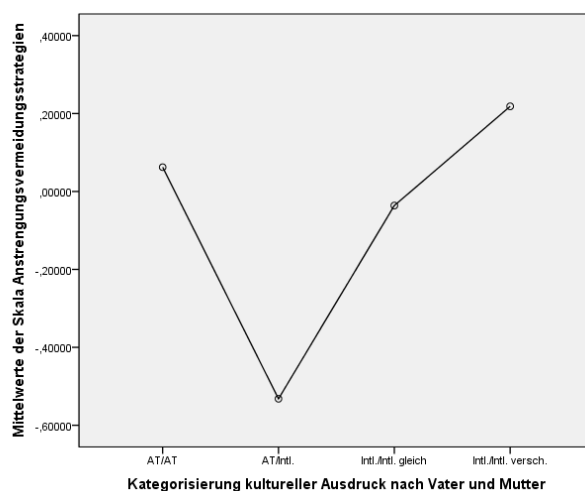


Abb. 39 Liniendiagramm der Gruppenmittelwerte der Skala AVS für öst. und int. Familien

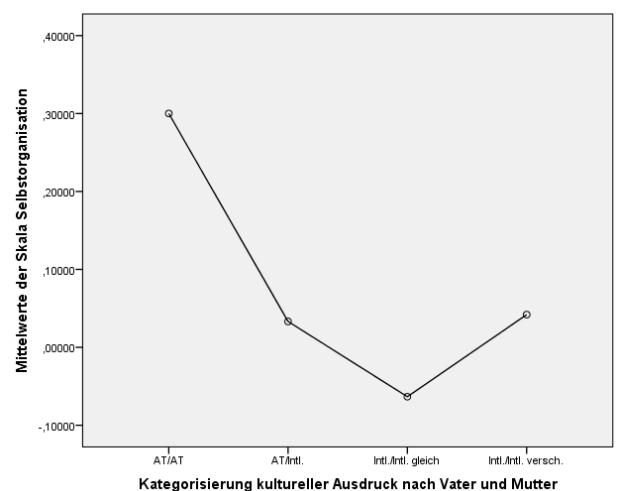


Abb. 40 Liniendiagramm der Gruppenmittelwerte der Skala SO für öst. und int. Familien

9.6 Kulturelle Identifikation und die Skalen des AVT-IS

Unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler anhand ihrer kulturellen Identifikation, sowie Vertrautheit mit den jeweiligen Kulturen in den Skalen des AVT-IS?

- 1.) H0: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht anhand ihrer kulturellen Identifikation, sowie Vertrautheit mit den jeweiligen Kulturen bezüglich Anstrengungsvermeidung.
H1: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich anhand ihrer kulturellen Identifikation, sowie Vertrautheit mit den jeweiligen Kulturen bezüglich Anstrengungsvermeidung.
- 2.) H0: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht anhand ihrer kulturellen Identifikation, sowie Vertrautheit mit den jeweiligen Kulturen bezüglich Pflichteifer.
H1: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich anhand ihrer kulturellen Identifikation, sowie Vertrautheit mit den jeweiligen Kulturen bezüglich Pflichteifer.
- 3.) H0: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht anhand ihrer kulturellen Identifikation, sowie Vertrautheit mit den jeweiligen Kulturen bezüglich Anstrengungsvermeidungsbestimmter Arbeitsweisen.
H1: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich anhand ihrer kulturellen Identifikation, sowie Vertrautheit mit den jeweiligen Kulturen bezüglich Anstrengungsvermeidungsbestimmter Arbeitsweisen.
- 4.) H0: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht anhand ihrer kulturellen Identifikation, sowie Vertrautheit mit den jeweiligen Kulturen bezüglich Anstrengungsvermeidungsstrategien.
H1: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich anhand ihrer kulturellen Identifikation, sowie Vertrautheit mit den jeweiligen Kulturen bezüglich Anstrengungsvermeidungsstrategien.
- 5.) H0: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht anhand ihrer kulturellen Identifikation, sowie Vertrautheit mit den jeweiligen Kulturen bezüglich Selbstorganisation.

H1: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht anhand ihrer kulturellen Identifikation, sowie Vertrautheit mit den jeweiligen Kulturen bezüglich Selbstorganisation.

Die Variablen „kulturelle Vertrautheit“ sowie „Ranking Platz 1“, wo vor allem Letztere die persönliche Wichtigkeit einer jeweiligen Kultur für eine Schülerin oder einen Schüler hervorhebt, wurden zusammen mit den Skalen des AVT-IS einer multivariaten Varianzanalyse unterzogen, wo die Skalen des AVT-IS als abhängige Variablen festgelegt wurden, um zu testen, ob die Faktorstufen der beiden unabhängigen Variablen eine Auswirkung auf die Skalen des AVT-IS haben.

Tab. 55 Box-M Test zur Prüfung der Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen

Box-M-Test	101,025
F	1,074
df1	75
df2	2391,476
Sig.	,314

a. Design: Konstanter Term + Kultur_Vertrautheit + Ranking_Platz1 + Kultur_Vertrautheit * Ranking_Platz1

Tab. 56 Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen^a

	F	df1	df2	Sig.
AV	1,609	17	145	,069
P	,963	17	145	,503
AVA	1,624	17	145	,065
AVS	1,584	17	145	,075
SO	1,762	17	145	,038

a. Design: Konstanter Term + Kultur_Vertrautheit + Ranking_Platz1 + Kultur_Vertrautheit * Ranking_Platz1

Anhand des Levene-Tests ist ersichtlich, dass in der Skala „Selbstorganisation“ keine Gleichheit der Fehlervarianzen gegeben ist. Da die Zellenbesetzung in manchen Zellen geringer als 5 ist, beziehungsweise mitunter auch nur ein Fall pro Zelle vorkommt (siehe Tabelle 12 im Anhang A), werden bei der Varianzanalyse Interaktionseffekten nicht berücksichtigt.

Tab. 57 Häufigkeiten der Zwischensubjektfaktoren

		Wertelabel	N
Kultur Vertrautheit	1	Father's	31
	2	Mother's	27
	3	My passport country's	48
	4	Country of current stay (e.g. Austrian)	11
	5	School's	46
Ranking Platz 1	1	Austrian Culture	10
	2	Father's Culture	33
	3	Mother's Culture	38
	4	Passport Culture	41
	5	School's Culture	41

Tab. 58 Multivariate Varianzanalyse der kulturellen Identifikation und den Skalen des AVT-IS

Effekt		Wert	F	Hypoth. df	Fehler df	Sig.	Part. Eta- Quadrat	Dezent. Parameter	Beob. Schärfe
Konstanter Term	Pillai-Spur	,015	,423 ^b	5,000	141,000	,832	,015	2,116	,159
	Wilks-Lambda	,985	,423 ^b	5,000	141,000	,832	,015	2,116	,159
	Hotelling-Spur	,015	,423 ^b	5,000	141,000	,832	,015	2,116	,159
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,015	,423 ^b	5,000	141,000	,832	,015	2,116	,159
Kultur_Vetr autheit	Pillai-Spur	,073	,532	20,000	576,000	,954	,018	10,636	,417
	Wilks-Lambda	,929	,526	20,000	468,594	,956	,018	8,712	,333
	Hotelling-Spur	,075	,522	20,000	558,000	,958	,018	10,445	,409
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,043	1,250 ^c	5,000	144,000	,289	,042	6,249	,434
Ranking_PI atz1	Pillai-Spur	,149	1,113	20,000	576,000	,331	,037	22,260	,817
	Wilks-Lambda	,857	1,116	20,000	468,594	,329	,038	18,433	,711
	Hotelling-Spur	,160	1,117	20,000	558,000	,327	,038	22,339	,818
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,096	2,768 ^c	5,000	144,000	,020	,088	13,838	,817
Kultur_Vetr autheit * Ranking_PI atz1	Pillai-Spur	,267	,910	45,000	725,000	,642	,053	40,944	,935
	Wilks-Lambda	,755	,914	45,000	633,830	,634	,055	36,677	,893
	Hotelling-Spur	,296	,918	45,000	697,000	,626	,056	41,330	,938
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,158	2,553 ^c	9,000	145,000	,009	,137	22,977	,929

a. Design: Konstanter Term + Kultur_Vertrautheit + Ranking_Platz1 + Kultur_Vertrautheit * Ranking_Platz1

b. Exakte Statistik

c. Die Statistik ist eine Obergrenze auf F, die eine Untergrenze auf dem Signifikanzniveau ergibt.

Anhand der Kennzahlen des Wilks'schen Lambdas sind keine signifikanten Haupteffekte der Variablen „Kulturelle Vertrautheit“, sowie dem „Ranking Platz 1“ auf die Skalen des AVT-IS zu erkennen. Es wurden noch einfache Varianzanalysen berechnet mit Post-Hoc Test nach Tamhane (siehe Tabellen 13 im Anhang A) wo sich zeigte, dass in Bezug auf die kulturelle Vertrautheit, in der Skala Selbstorganisation ein signifikanter Unterschied zwischen jenen Gruppen herrscht, die mit der Kultur Österreichs und der Kultur der väterlichen Herkunft vertraut sind. Die, die mit der Kultur Österreichs vertraut sind, weisen die höchsten Werte auf in Sachen Selbstorganisation, im Vergleich zu jenen, die mit der väterlichen Kultur am meisten Vertraut sind. Letztere erzielten die niedrigsten Werte. Auch die Bonferroni-Korrektur deutet auf einen signifikanten Unterschied hin, mit der Wahrscheinlichkeit von $p = ,042$. Demnach wird die H1 angenommen.

Tab. 59 Tamhane Post-Hoc Test für die Skala Selbstorganisation

Ab. Var.	(I) Kultur Vertrautheit (J) Kultur Vertrautheit		Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
SO	Father's	Mother's	-,23006094	,25836798	,991	-,9826532	,5225314
		My passport country's	-,16452144	,22983999	,998	-,8310795	,5020367
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,96688378*	,28417886	,021	-1,8344331	-,0993345
		School's	-,33743416	,23131749	,802	-1,0081942	,3333259
	Mother's	Father's	,23006094	,25836798	,991	-,5225314	,9826532
		My passport country's	,06553950	,23343427	1,000	-,6141660	,7452450
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,73682284	,28709365	,151	-1,6125873	,1389416
		School's	-,10737322	,23488916	1,000	-,7911495	,5764030
	My passport country's	Father's	,16452144	,22983999	,998	-,5020367	,8310795
		Mother's	-,06553950	,23343427	1,000	-,7452450	,6141660
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,80236234	,26171582	,056	-1,6188131	,0140884
		School's	-,17291272	,20308945	,994	-,7551683	,4093428
	Country of current stay (e.g. Austrian)	Father's	,96688378*	,28417886	,021	,0993345	1,8344331
		Mother's	,73682284	,28709365	,151	-,1389416	1,6125873
		My passport country's	,80236234	,26171582	,056	-,0140884	1,6188131
		School's	,62944962	,26301431	,230	-,1896439	1,4485432
	School's	Father's	,33743416	,23131749	,802	-,3333259	1,0081942
		Mother's	,10737322	,23488916	1,000	-,5764030	,7911495
		My passport country's	,17291272	,20308945	,994	-,4093428	,7551683
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,62944962	,26301431	,230	-1,4485432	,1896439

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

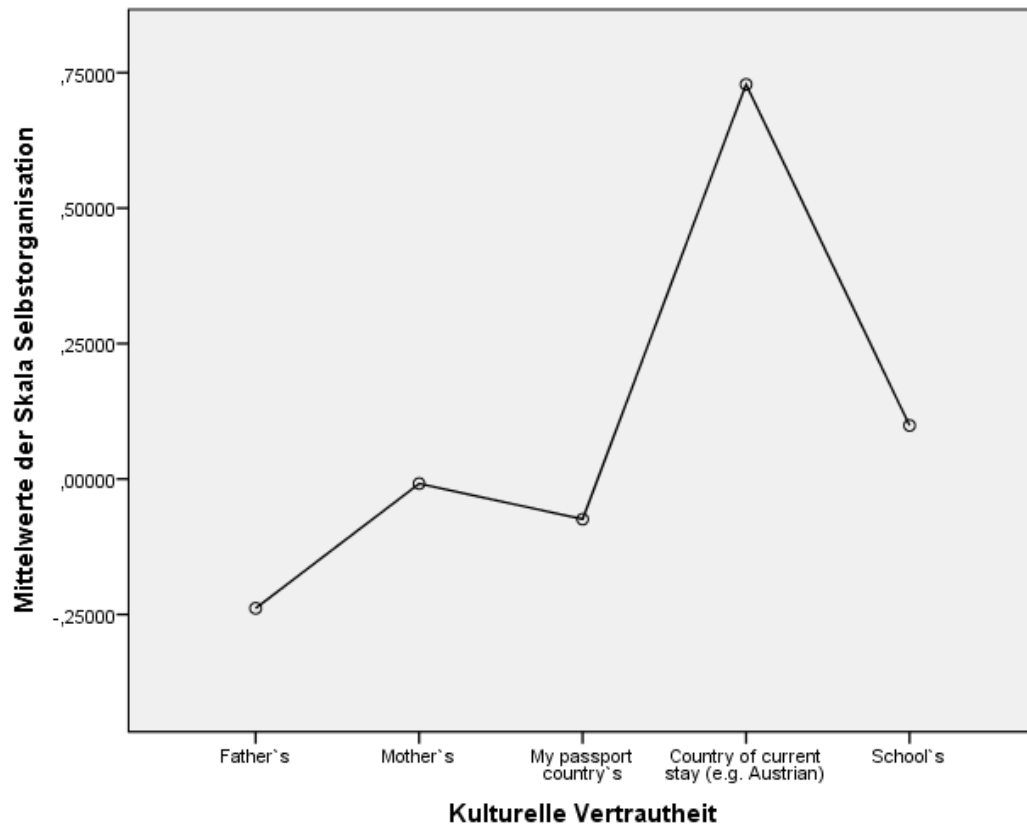


Abb. 41 Diagramm der Mittelwertvergleiche kultureller Vertrautheit der Skala Selbstorganisation

In Bezug auf die anderen Skalen des AVT-IS, kann in allen Fällen die Nullhypothese angenommen werden. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht anhand ihrer kulturellen Identifikation, sowie Vertrautheit mit den jeweiligen Kulturen bezüglich den Skalen „Anstrengungsvermeidung“, „Pflichteifer“, „Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweisen“, sowie „Anstrengungsvermeidungsstrategien“.

9.7 Selbsteinschätzung TCK / CCK und die Skalen des AVT-IS

Unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler, welche von sich angeben ein TCK/CCK zu sein von denen die nicht behaupten ein TCK/CCK zu sein, in Bezug auf die Skalen des AVT-IS?

- 1) H0: Schülerinnen und Schüler welche von sich behaupten ein TCK / CCK zu sein unterscheiden sich nicht von denen, die behaupten keine zu sein in Bezug auf die Anstrengungsvermeidung.
H1: Schülerinnen und Schüler welche von sich behaupten ein TCK / CCK zu sein unterscheiden sich von denen, die behaupten keine zu sein in Bezug auf die Anstrengungsvermeidung.
- 2) H0: Schülerinnen und Schüler welche von sich behaupten ein TCK / CCK zu sein unterscheiden sich nicht von denen, die behaupten keine zu sein in Bezug auf den Pflichteifer.
H1: Schülerinnen und Schüler welche von sich behaupten ein TCK / CCK zu sein unterscheiden sich von denen, die behaupten keine zu sein in Bezug auf den Pflichteifer.
- 3) H0: Schülerinnen und Schüler welche von sich behaupten ein TCK / CCK zu sein unterscheiden sich nicht von denen, die behaupten keine zu sein in Bezug auf die Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweise.
H1: Schülerinnen und Schüler welche von sich behaupten ein TCK / CCK zu sein unterscheiden sich von denen, die behaupten keine zu sein in Bezug auf die Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweise.
- 4) H0: Schülerinnen und Schüler welche von sich behaupten ein TCK / CCK zu sein unterscheiden sich nicht von denen, die behaupten keine zu sein in Bezug auf die Anstrengungsvermeidungsstrategien.
H1: Schülerinnen und Schüler welche von sich behaupten ein TCK / CCK zu sein unterscheiden sich von denen, die behaupten keine zu sein in Bezug auf die Anstrengungsvermeidungsstrategien.
- 5) H0: Schülerinnen und Schüler welche von sich behaupten ein TCK / CCK zu sein unterscheiden sich nicht von denen, die behaupten keine zu sein in Bezug auf die Selbstorganisation.

H1: Schülerinnen und Schüler welche von sich behaupten ein TCK / CCK zu sein unterscheiden sich von denen, die behaupten keine zu sein in Bezug auf die Selbstorganisation.

Für die Unterscheidung der beiden Gruppen „Schülerinnen und Schüler welche angeben ein TCK / CCK zu sein“ von denen die nicht behaupten TCK oder CCK in Bezug auf die Skalen des AVT-IS wurde ein t-Test gerechnet. In den folgenden Tabellen sind die Kennzahlen ersichtlich.

Tab. 60 Gruppenstatistik des T-Tests über Selbsteinschätzung TCK/CCK ja bzw. nein

Skala	Do you see yourself as a TCK/CCK?	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
AV	no	43	-,1294242	1,00422638	,15314309
	yes	125	,0397239	,98449998	,08805636
P	no	43	-,1261097	1,00470828	,15321658
	yes	125	,0277643	1,00536640	,08992270
AVA	no	43	-,0895251	,83888514	,12792878
	yes	125	,0425674	1,04833673	,09376609
AVS	no	43	-,3761451	,85059640	,12971473
	yes	125	,1189997	1,01768231	,09102427
SO	no	43	-,1045438	,98543529	,15027747
	yes	125	,0431958	1,00150489	,08957732

Tab. 61 T-Test der unabhängigen Stichproben Selbsteinschätzung TCK / CCK ja bzw. nein

Skala Varianzen		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	T	df	Sig (2-seitig)	Mittlere Differenz	SE der Differenz	95% KI der Differenz	
									Untere	Obere
AV	gleich	,104	,747	-,967	166	,335	-,364	,376	-1,107	,379
	nicht gleich			-,958	71,708	,342	-,364	,380	-1,122	,394
P	gleich	,204	,652	-,866	166	,388	-,229	,264	-,751	,293
	nicht gleich			-,866	72,984	,389	-,229	,264	-,755	,298
AVA	gleich	4,973	,027	-,748	166	,456	-,153	,205	-,559	,252
	nicht gleich			-,833	90,410	,407	-,153	,184	-,520	,213
AVS	gleich	,885	,348	-2,863	166	,005	-1,119	,391	-1,890	-,347
	nicht gleich			-3,125	86,447	,002	-1,119	,358	-1,830	-,407
SO	gleich	,310	,578	-,838	166	,403	-,127	,151	-,425	,172
	nicht gleich			-,844	73,985	,401	-,127	,150	-,425	,172

Wie die Gruppenstatistik in Tabelle 60 zeigt weisen diejenigen, die sich als ein TCK / CCK bezeichnen in allen Skalen des AVT-IS leicht höhere Werte auf, als jene die nicht behaupten ein TCK oder CCK zu sein. Die Unterschiede sind jedoch bis auf die Skala „Anstrengungsvermeidungsstrategien“ nicht signifikant und können auf Zufall beruhen. Demnach können bezüglich den Punkten 1, 2, 3 und 5 jeweils die Nullhypothesen beibehalten werden. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist in Bezug auf die Skala „Anstrengungsvermeidungsstrategien“ jedoch hochsignifikant. Demnach wird die Alternativhypothese: „Schülerinnen und Schüler welche von sich behaupten ein TCK / CCK zu sein unterscheiden sich von denen, die behaupten keine zu sein in Bezug auf die Anstrengungsvermeidungsstrategien.“ angenommen. Ferner noch deutet die Auswertung darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler die angeben ein TCK oder CCK zu sein eher geneigt sind Anstrengungsvermeidungsstrategien anzuwenden, als jene die behaupten keine zu sein.

10 Diskussion

In der Literatur ist es hinreichend belegt, dass Burschen, im Vergleich zu Mädchen, vermehrt zur Anstrengungsvermeidung neigen und Mädchen eher pflichteiferndes Verhalten zu Tage legen (Sirsch & Jirasko, 1996; Rollett, 1994; Rollett & Bartram, 1998; Gasser, 1991; Huber, 1992; Spöck, 2011). Es überrascht demnach, dass dieses Ergebnis anhand der Stichprobe von internationalen Schülerinnen und Schülern, was die Anstrengungsvermeidung betrifft, nicht repliziert wurde. Wider Erwarten wiesen hier die weiblichen Schüler deutlich höhere Werte im statistisch gesicherten Bereich auf, als männliche Schüler. Lediglich was die anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweise betrifft, zeigten Schüler signifikant höhere Werte als Schülerinnen. Im Bereich Pflichteifer jedoch, wurde die von der Literatur hinreichend belegte Erwartung erfüllt. Auch hier erzielten die weiblichen Schüler signifikant höhere Werte als die männlichen. Im Bereich Anstrengungsvermeidungsstrategien und Selbstorganisation liegen die Werte der weiblichen Schüler leicht über denen der männlichen, doch sind diese Unterschiede nicht signifikant. Anzumerken sei jedoch, dass in den Skalen „Anstrengungsvermeidung“ und „Anstrengungsvermeidungsstrategien“ Items zu finden sind, deren Inhalt sich eher mit Personen- und Umfeld bezogenen Ausreden wie Müdigkeit, Überforderung und Ablenkung durch andere befassen, während die Skala „Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweisen“ Items anführt, die direktes Lügen implizieren. Vermutlich sind Burschen eher dazu geneigt eine direkte Lüge einzusetzen wie: „When I don't want to do homework, I sometimes tell my parents I've already done it, even though it's not true“, als Mädchen, die anscheinend mehr zu subjektiv begründbaren Ausreden tendieren, um eine unliebsame Tätigkeit zu vermeiden. Da in diesem Fall die Untersuchung lediglich an einer internationalen Schule durchgeführt werden konnte, wäre es interessant, in weiteren Untersuchungen an mehreren internationalen Schulen zu überprüfen, ob diese Ergebnisse verallgemeinert werden können. Des Weiteren wäre eine Untersuchung der schulischen und extracurricularen Leistungsanforderungen nicht uninteressant, um mögliche Stressfaktoren zu eruieren, die die Ermüdung der vor allem weiblichen Schüler bedingen könnten. Interessant wäre es auch zu untersuchen, wie es sich mit der eigentlichen Geschlechterverteilung verhält. Besuchen tatsächlich mehr weibliche Schüler diese Schule(n), oder haben lediglich ein Großteil der männlichen Schüler nicht an der Untersuchung teilgenommen, vielleicht aus Gründen der Anstrengungsvermeidung?

Die Unterschiede zwischen den Schulstufen, was die Anstrengungsvermeidung anbelangt, die Rollett (1994) beschrieb, konnten nur tendenziell nachgewiesen werden. Rollett (1994) bewies, dass Anstrengungsvermeidung vor allem in den Schulstufen 5 und 6 am höchsten sei und begründet dies mit der Vorpubertät als leistungsmindernde Krisensituation. Von der 7. bis zur 9. Schulstufe sinkt diese wieder ab. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen einen Gipfel der Anstrengungsvermeidung in den Schulstufen 8 und 9, wobei sie eine Schulstufe davor eher niedriger war. Nach der 9. Schulstufe ist aber eine deutliche Abwärtstendenz zu beobachten, die ihren Tiefpunkt im 12. Schuljahr erreicht. Da in den Schulstufen 8 und 9 vermehrt 13 – 15 Jährige zu finden sind, kann es auch sein, dass die Herausforderungen der Pubertät einen ebenso leistungsmindernden Effekt erwirken. Da von schulischer Seite her eine Untersuchung jüngerer Schülerinnen und Schüler nicht möglich war, können keine Aussagen oder Vergleiche mit den Schulstufen 5 und 6 gemacht werden.

Die sozioökonomische Schichtzugehörigkeit wurde auch untersucht, um zu sehen, ob die Zugehörigkeit zu einer spezifischen Schicht Anstrengungsvermeidungsverhalten begünstigt oder nicht. Laut Helmke und Schrader (2010) spielt die Schichtzugehörigkeit eine wesentliche Rolle im schulischen Leistungsverhalten. Außerdem können ungünstige familiäre Konstellationen zur Bildung von Anstrengungsvermeidungsverhalten beitragen. Die Ergebnisse zeigten keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Schichten in Bezug auf die Skalen des AVT-IS. Dies verwundert aber nicht sonderlich, da man dazu sagen muss, dass es sich bei dieser Stichprobe im Besonderen um Kinder von überwiegend besserverdienenden Eltern handelt und demnach lediglich die Oberschicht, sowie Abstufungen der Mittelschicht vertreten waren. Effekte und deutliche Unterschiede wären demnach in den unteren Schichten zu erwarten (vgl. Elian 2011). Hier wären weitere Forschungen von Einflussfaktoren, welche Anstrengungsvermeidung begünstigen, innerhalb der jeweiligen Gesellschaftsschicht empfehlenswert. Interessant wären auch Vergleiche mit Studien anderer Schultypen.

Anhand des AVT-IS konnten mittels Clusteranalyse klar unterscheidbare Gruppen innerhalb der Stichprobe gebildet werden, welche sich in den Skalen signifikant unterschieden: Die „Anstrengungsvermeider“, die zahlenmäßig die kleinste Gruppe bildeten, erreichten jedoch die höchsten Werte in den Skalen „Anstrengungsvermeidung“, „Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweisen“ und „Anstrengungsvermeidungsstrategien“. Die „Pflichteifrigen“ erreichten die höchsten Werte in den Skalen „Pflichteifer“ und „Selbstorganisation“. Die „Unauffällige Normalgruppe“ hingegen, welche zahlenmäßig die größte Gruppe darstellte, lag mit ihren Werten in allen Skalen jedoch stets im mittleren Bereich.

Die Interaktion mit vielen verschiedenen Kulturen bringt einerseits große Vorteile mit sich, kann aber auch zu interkulturellen und sprachlichen Missverständnissen, Identifikationsschwierigkeiten und Frustrationserlebnissen führen, die starke negative Emotionen hervorrufen. Unter der Annahme, dass – bezogen auf österreichische Verhältnisse – Schülerinnen und Schüler internationaler Herkunft, aufgrund der überwiegenden kulturellen Faktoren und deren Implikationen vermutlich eher zur Anstrengungsvermeidung neigen, wurden diese Gruppen dahingehend untersucht. Die Ergebnisse bezüglich Anstrengungsvermeidung deuten auf diese Tendenz hin, nur sind die meisten Unterschiede zwischen den Gruppen (AT/AT, AT/Intl., etc.) nicht signifikant. Einen einzig deutlichen Unterschied gab es bei Schülerinnen und Schülern aus international gemischten Familien, die signifikant mehr zum Einsatz von Anstrengungsvermeidungsstrategien neigten als jene aus österreichisch-international gemischten Familien. Was Schülerinnen und Schüler aus rein österreichischen Familien betrifft, zeigten diese in den Skalen „Anstrengungsvermeidung“ und „Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweisen“ die geringsten Werte, in der Skala „Pflichteifer“ den zweithöchsten, sowie den höchsten Wert in „Selbstorganisation“. Diese Ergebnisse sind jedoch mit Vorsicht zu genießen und nur richtungsweisend. Weitere Untersuchungen anhand größerer Stichproben, wären notwendig, um mögliche Effekte in diesen Belangen zu untermauern.

Bis auf die Skala „Selbstorganisation“ bezüglich kultureller Vertrautheit, wo Schülerinnen und Schüler, die mit der österreichischen Kultur am meisten vertraut sind, die höchsten Werte erzielten, schien kulturelle Identifikation im Allgemeinen keinerlei signifikanten Einfluss auf die Anstrengungsvermeidung zu haben. Dieses Ergebnis könnte darauf hindeuten, dass das Vertraut sein mit einer fremden Kultur die eigene Organisation erleichtert, oder auch umgekehrt: Selbstorganisierte Personen finden sich vermutlich in fremden Kulturen schneller und besser zurecht, was die Vertrautheit mit dieser begünstigend erhöht (lediglich 4 von 12 Schülerinnen und Schüler die Angaben mit Österreich am meisten vertraut zu sein, haben auch einen österreichischen Pass). Es sei an dieser Stelle anzumerken, dass für zukünftige Untersuchungen die Modalität der Fragestellung bezüglich kultureller Identifikation in Richtung Eindeutigkeit methodisch optimiert werden sollte, um mögliche Effekte zu verdeutlichen. Die Variable „ID Kultur“, welche anhand eines vierstufigen Antwortformats „totally“, „alot“, „a bit“, und „not at all“ ermitteln sollte, inwieweit sich eine Person mit der Kultur des Vaters, der Mutter, der eigenen Herkunft, Österreich oder der Schule identifiziert, erwies sich für weitere statistische Auswertungen (über Häufigkeitsverteilungen hinaus) als unbrauchbar. Es entstanden Überlappungen der

Angaben, da etliche Schülerinnen und Schülern bei zwei oder mehreren kulturellen Kategorien (Vater, Mutter, Pass, Schule, Österreich) angaben, sich total damit zu identifizieren. Dadurch wurde eine klare Gruppierung erschwert. Daher wurden jene Variablen „Kulturelle Vertrautheit“ sowie „Ranking Platz1“ für die Analyse herangezogen, anhand derer die Schülerinnen und Schüler eindeutigen Gruppen zugewiesen werden konnten.

In der Studie von Imhof (2011) zu Third Culture Kids als Dolmetscher ging diese in der Untersuchung so voran, dass im Interview Fragen an die Personen gestellt wurden, die implizit TCK/CCK relevant waren, wie Mehrsprachigkeit, Herkunft, kulturelle Zugehörigkeit und Identifikation, sowie Vertrautheit mit Österreich und dergleichen. Jedoch wurden die Begriffe TCK oder CCK explizit nicht verwendet. Pollock und Van Reken (2009) deuten darauf hin, dass das TCK/CCK Dasein auch eine subjektive Komponente in sich birgt, da TCKs und CCKs sich selbst über diesen Begriff definieren und sich als grenzüberschreitend-internationale Gemeinschaft betrachten, deren Gemeinsamkeit einerseits durch die (kulturelle) Diversität geprägt ist. Andererseits verblüffen ihre unterschiedlichen Erfahrungen durch einen hohen Grad an Ähnlichkeit und Vergleichbarkeit. Deshalb wurde in der vorliegenden Studie untersucht, ob die Bezeichnung TCK/CCK gerade unter internationalen Schülerinnen und Schülern ein ihnen bekannter Begriff ist, mit dem sie sich selbst beschreiben würden. Der hohe Anteil derer, die die Frage „Do you see yourself as a TCK/CCK“ mit ja beantwortet haben, deutet darauf hin, dass der Begriff sehr wohl bedeutsam ist für die untersuchte Schülergruppe. Dass 4 von 10 Schülerinnen und Schüler, die laut ihren Angaben der österreichischen Kultur entstammen, dennoch von sich behaupten ein TCK/CCK zu sein, könnte daraufhin deuten, dass entweder der Besuch einer internationalen Schule Einfluss auf das kulturelle Verständnis und die Identifikation ausübt, oder dass diese Familien im Allgemeinen von Internationalität geprägt sind. In allen Skalen des AVT-IS zeigten Schülerinnen und Schüler, die sich als ein TCK/CCK bezeichnen höhere Werte, als die Vergleichsgruppe, diese waren jedoch nicht signifikant. Lediglich die Gruppenunterschiede in Belangen der Anstrengungsvermeidungsstrategien, weisen eine sehr hohe Signifikanz auf, was bedeuten würde, dass Schülerinnen und Schüler, welche sich als TCKs / CCKs betrachten, eher dazu neigen Anstrengungsvermeidungsstrategien einzusetzen, um sich einer unliebsamen Tätigkeit zu entziehen.

Wie Baumgartner (2011) treffend anmerkt, ist Österreich ein Land, welches aus wirtschaftlicher Sicht weitreichende internationale Verbindungen pflegt. Personen mehrkultureller Prägung, die sowohl mit der österreichischen, als auch der entsprechend anderen Kultur vertraut sind, bringen in der interkulturellen Kommunikation viele Vorteile

mit sich. Sie weist auch darauf hin, dass Österreich ein Land mit einem hohen Grad an Zuwanderung hat. Van Reken (Pollock & Van Reken, 2009) argumentiert, dass Kinder mit Migrationshintergrund zwar keine TCKs im klassischen Sinne sind, jedoch sind die Erfahrungen der Interkulturalität, Multilingualität und auch Herausforderungen, sowie Traumata, den von TCKs erlebten sehr ähnlich. Man kann demnach von diesem Paradigma lernen und die Erkenntnisse auch bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund anwenden. Unsere Gesellschaft wird kulturell immer durchmischter. In den Landesmedien wird sehr häufig das Thema der Schulklassen mit hohem Migrationsanteil aufgegriffen und dass ihre Zahl in den Schulen Österreichs stets zunimmt („Wohnpolitik im Klassenzimmer,“ 2014; „Österreichischer Migrationshintergrund,“ 2014). Demnach ist es von großem Interesse, Themen wie Anstrengungsvermeidung und Pflichteifer im Lichte kultureller Diversität weiter zu erforschen. Auch in Anbetracht der aktuellen Flüchtlingssituation und die Frage nach der Integration dieser Kinder in das österreichische Schulsystem, könnten Forschungen in solchen Belangen wertvolle Beiträge leisten. Weitere Übersetzungen und Erprobungen des AVT in Sprachen wie Türkisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Bulgarisch, Rumänisch, Arabisch und Farsi wären hierfür zu empfehlen.

11 Zusammenfassung

Der Anstrengungsvermeidungstest von Rollett und Bartram (1998) in seiner dritten Auflage, gilt als ein im deutschsprachigen Raum bewährter und evidenzbasierter Test zur Ermittlung von Anstrengungsvermeidungstendenzen, sowie Pflichteifer bei Schülern und Schülerinnen zwischen 10 und 16 Jahren. Über die Jahre haben mehrere Forscher weitere Formen des AVTs für unterschiedliche Altersgruppen sowie Berufssparten entwickelt. Die Einsatzmöglichkeiten blieben aber bislang nur auf den deutschsprachigen Raum beschränkt. Ziel der vorliegenden Studie war in erster Linie die Konstruktion und – in weiterer Folge – die Erprobung einer englischsprachigen Version des AVTs an einer Stichprobe internationaler Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung des „Third Culture Kids“ / „Cross Cultural Kids“ Phänomens, wie er von Pollock und Van Reken (2009) beschrieben wird. Für diese Untersuchung wurden der Anstrengungsvermeidungstest für internationale Schüler und Schülerinnen (AVT-IS) konstruiert, sowie der TCK-Questionnaire. Für den AVT-IS wurden in erster Linie an der International Christian School of Vienna anonymisierte Ausreden von Schülerinnen und Schülern gesammelt, die sie angeben, wenn sie eine unliebsame Tätigkeit vermeiden wollen. Aus diesen Antworten wurden dann die ursprünglich 41 Items des AVT-IS

konstruiert. Nach einer eingehenden Faktorenanalyse, sowie Reliabilitätstestung, wurden 11 Items ausgeschlossen und 5 Skalen ermittelt, die folgendermaßen benannt wurden: „Anstrengungsvermeidung“, „Pflichteifer“, „Anstrengungsvermeidungsbestimmte Arbeitsweisen“, „Anstrengungsvermeidungsstrategien“ und „Selbstorganisation“. Der TCK-Questionnaire fragt Themen wie Herkunft, Sprachfähigkeiten, kultureller Ausdruck, Identifikation und Vertrautheit ab, sowie die Selbsteinschätzung als TCK / CCK. Zur Teilnahme an dieser Studie zeigte sich lediglich die Vienna International School bereit und eine Onlineversion der Fragebögen wurde den Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht. Die Stichprobe bestand aus 186 Schülerinnen und Schülern, von denen 120 weiblich und 66 männlich waren. Es wurden Geschlechtereffekte, Unterschiede zwischen Schulstufen, Herkunft, kulturelle Prägung und Identifikation, sowie die Selbsteinschätzung TCK / CCK in Bezug auf die Skalen des AVT-IS berechnet. Wider Erwarten zeigten Mädchen, im Vergleich zu Burschen, signifikant höhere Werte bezüglich Anstrengungsvermeidung. Die Burschen dieser Stichprobe wiederum erzielten bei den anstrengungsvermeidungsbestimmten Arbeitsweisen die höheren Werte. Zwischen den Schulstufen war Anstrengungsvermeidung am höchsten in der 8. und 9. Schulstufe zu beobachten und ging deutlich zurück bis zur 12. Schulstufe, wo sie am geringsten war. Was die Herkunft anbelangt, zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen österreich-international und international gemischten Familien. Letztere wiesen die höchsten Werte in der Skala „Anstrengungsvermeidungsstrategien“ auf. Zwischen den sozioökonomischen Schichten konnten keine nennenswerten Gruppenunterschiede bezüglich der Skalen des AVT-IS ermittelt werden. In Sachen kultureller Vertrautheit zeigten sich signifikante Unterschiede lediglich in der Skala „Selbstorganisation“ zwischen Schülerinnen und Schülern, welche am meisten mit der österreichischen Kultur vertraut sind – sie erzielten die höchsten Werte – als im Vergleich zu jenen, die mit der väterlichen Kultur am meisten vertraut sind. Sonst konnten bei der kulturellen Identifikation keine signifikanten Auswirkungen auf die anderen Skalen des AVT-IS beobachtet werden. Die Schülerinnen und Schüler, die sich selbst als TCKs / CCKs bezeichnen würden (67,2%), zeigten die höchsten Werte wiederum in der Skala „Anstrengungsvermeidungsstrategien“, im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern die sich nicht als TCKs / CCKs betrachten.

12 Literaturverzeichnis

- Ambros, H. (1982). *Anstrengungsvermeidung bei Grundschülern in Abhängigkeit vom häuslichen Anregungs- und Leistungsdruck* (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Wien
- Ambros, R. (1985). *Testanalytische Überprüfung und Normierung des „Bild-AVT“ an einer repräsentativen Stichprobe niederösterreichischer Volksschüler* (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Wien
- Atkinson, J. W. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung* (C. Buchroithner & L. Montada, Übers.). Stuttgart: Klett. (Originalwerk veröffentlicht 1964)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Mar; 84(2), 191-215. Abgerufen von: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Baumgartner, A. (2011). *Third culture kids - development of a current phenomenon*. (Nicht veröffentlichte Masterarbeit). Universität Wien
- Bell-Villada, G., Sichel, N., (Hrsg.), Eidse, F., & Orr, E. N. (2011). *Writing Out of Limbo: International Childhoods, Global Nomads and Third Culture Kids*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Bittner, U. (2000). *Leistungsmotiviertes Handeln & Anstrengungsvermeidung in der Wirtschaft* (Nicht veröffentlichte Dissertation), Universität Wien.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (2008). *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa & McCrae*. (2., neu normierte und vollständig überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Brümmer, S. (2005). *Leistungsmotivation und Anstrengungsvermeidung in der deutschen und in der US-amerikanischen Individualisierungsgesellschaft. Eine vergleichende empirische Studie im Rahmen der Sozialpersönlichkeitspsychologie* (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Flensburg.
- Bushong, L. (2013). *Belonging Everywhere and Nowhere: Insights into Counseling the Globally Mobile*. Indianapolis: Mango Tree International Services.

- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag: die Psychologie des Flow-Erlebnisses* (U. Stopfel, & U. Aeschbacher, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalwerk veröffentlicht 1988)
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension on the Language Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Elian, K. (2010). *Berufswahlzufriedenheit und spezifische Arbeitsmotivation bei Lehrlingen* (Nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Gashi, A. (2011). *Untersuchungen über Beziehungen zwischen Anstrengungsvermeidung, Selbststeuerung und Lernemotionen bei Jugendlichen aus psychologischer Sicht* (Nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Gasser, A. (1991). *Anstrengungsvermeidungsverhalten in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der vorschulischen Fördermaßnahmen* (Nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Global Coaches Network (2014). *Global Coaches*. Abgerufen von <http://www.globalcoaches.com/index.php>
- Graumann, C.F. (1969). *Einführung in die Psychologie 1. Motivation*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Hanfstingl, B. (2004). *Anstrengungsvermeidung als belastungsreduzierende Copingstrategie im Lehrberuf unter Berücksichtigung der Handlungskontrolle, der Selbststeuerungsfähigkeit und der sozialen Kompetenz* (Nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Wien.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Springer-Verlag.
- Heckhausen, H. (2013). *Motivation und Handeln* (2., aktualisierte Auflage). Springer-Verlag.
- Helmke, A. & Schrader, F.W. (2010). Determinanten der Schulleistung. In D. Rost, (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 90-101). (4. Überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz

- Huber, C. (1992). *Anstrengungsvermeidung im leistungsdifferenzierten Unterricht unter Berücksichtigung des Begabungsniveaus und des Selbstkonzepts* (Nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Hoerstring, R., & Jenkins, S. R. (2010). *No place to call home: Cultural homelessness, self-esteem and cross-cultural identities. International journal of intercultural relations*, (35)1, 17-30. doi:10.1016/j.ijintrel.2010.11.005
- Imhof, T. (2011). *Third Culture Kids als Dolmetscher? Bilingualität, Bikulturalität und Dolmetschkompetenz* (Nicht veröffentlichte Masterarbeit). Universität Wien.
- Jeder fünfte Österreicher hat Migrationshintergrund. (2014, Juli). *Kleine Zeitung*. Abgerufen von http://www.kleinezeitung.at/k/politik/4176018/Integrationsberichts-2014_Jeder-funfte-Oesterreicher-hat
- Jirasko, M. & Sirsch, U. (1996). Anstrengungsvermeidung und elterliches Erziehungsverhalten. In: Spiel, C., Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (Hrsg.) *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung*. (S. 225–234). Münster: Waxmann.
- Lederach, J.P. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.
- Linton, R. (1945). *The Cultural Background of Personality*. New York.
- Lyttle, A., Barker, G., & Cornwell, T. L. (2011). *Adept through adaptation: Third culture individuals. International journal of intercultural relations*, 35(5), 686-694. doi: 10.1016/j.ijintrel.2011.02.015
- Mießler, M. (1979). *Leistungsmotivation und Zeitperspektive*. München: Oldenburg Verlag.
- Moore, A., & Barker, G. (2012). Confused or multicultural: Third culture individuals. *International journal of intercultural relations*, 36(4), 553-562. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.11.002
- Navarrete, V. & Jenkins, S., R. (2011). Cultural homelessness, multiminority status, ethnic identity development, and self-esteem. *International journal of intercultural relations*, 35(6), 791-804. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.04.006

- Peer, C. & Hlava, P. (2011). *Internationale Schulen und bilinguales Bildungsangebot in Wien. MA 18, Stadtentwicklung und Stadtplanung*, [PDF]. Abgerufen von <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.wien.gv.at%2Fstadtentwicklung%2Fstudien%2Fpdf%2Fb008160.pdf&ei=oF94UZnsB6ey7AbQo4GABA&usg=AFQjCNE MxzmC3V-GpSKRcUq-heMHUO6xrw&sig2=jd65yX-IsbQoR6YyL83ZDA>
- Peterson, B. E., & Plamondon, L. (2009). Third culture kids and the consequences of international sojourns on authoritarianism, acculturative balance, and positive affect. *Journal of research in personality*, 43(5), 755-763. doi: 10.1016/j.jrp.2009.04.014
- Perrez, M. (1987). *Der Einfluss der Eltern auf die Leistungsmotivation der Schüler*. Handbuch für Erzieher (Psychol. und soziol. Aspekte VIII). Landsberg: mvg Verlag
- Pons. (2015). *Stichwort: colo*. URL: <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/colo> [Zugriff am 14.09.15]
- Pons. (2015). *Stichwort: cultura*. URL: <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/cultura> [Zugriff am 14.09.15]
- Pollock, D. C., & Van Reken, R. E. (2009). *Third Culture Kids. Growing Up Among Worlds* (Rev. ed). Boston: Nicholas Brealey Pub.
- Purnell, L., & Hoban, E. (2014). The lived experiences of Third Culture Kids transitioning into university life in Australia. *International journal of intercultural relations*, 41, 80-90. doi: 10.1016/j.ijintrel.2014.05.002
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation*. (7., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Rollett, B. & Bartram, M. (1977). *Anstrengungsvermeidungstest*. Braunschweig: Westermann.
- Rollett, B. (1986). Effort Avoidance In School. *Invited Address, AERA Annual Meeting. April 16-20*. San Francisco.
- Rollett, B. (1994). Anstrengungsvermeidung in Schule und Beruf. In G. Gittler, M. Jirasko, U. Kastner-Koller, C. Korunka, A. Al-Roubaie (Hrsg.), *Die Seele ist ein weites Land. Aktuelle Forschung am WienerInstitut für Psychologie* (S.81–92). Wien: WUV Universitätsverlag.

- Rollett, B. & Bartram, M. (1976). *Einführung in die hierarchische Clusteranalyse für Psychologen, Pädagogen und Soziologen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Rollett, B. & Bartram, M. (1998). *Anstrengungsvermeidungstest (AVT)*. (3.Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Rollett, B. (1996). Rahmenbedingungen und Probleme entwicklungspsychologischer Theorienbildung. In C. Spiel, U. Kastner-Koller, P. Deimann (Hrsg.). *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung: Festschrift für Brigitte Rollett*. (S.241–261). Münster: Waxmann Verlag.
- Rollett, W. (2000). Vermeidungsmotivation in Leistungssituationen bei jungen Erwachsenen. *Vortrag gehalten auf dem 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. Jena, Deutschland
- Rollett, W. & Engeser, S. (2003). Effort avoidance and volitional components. In L. Mason, S. Andreuzza, B. Arfé & L. Del Favero (Hrsg.), *10th European Conference for Research on Learning and Instruction* (p. 474). Padova: Cleu
- Schaetti, Barbara (2010). *Global Nomad, Third Culture Kid, Adult Third Culture Kid, ThirdCulture Adult: What Do They All Mean?*. Abgerufen von http://www.figt.org/global_nomads
- Scheuch, E.K. & Daheim, H. (1961). Sozialprestige und soziale Schichtung. In D. V. Glass & R. König (Hrsg.), *Sozioale Schichtung und soziale Mobilität, 5. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologi* (S.65-103). Köln und Opladen
- Schwemmer, O. (2005). *Kulturphilosophie: Eine medientheoretische Grundlegung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Sirsch, U., Spiel, C. & Wagner, P (1994). Leistungsdruck aus der Sicht von Eltern und Kindern. In K. Pawlik (Hrsg.), *39. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 25.-29. September 1994. Schwerpunktthema Persönlichkeit und Verhalten. Abstracts*. Band II (L-Z) (S. 683-684). Hamburg: Firma Telesatz, Norderstedt und Druckerei Schnell.
- Sirsch, U. & Jirasko, M. (1996). Anstrengungsvermeidung. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung* (S. 185-194). Münster: Waxmann.

- Spöck, B. (2011). *Anstrengungsvermeidungsmotivation als spezifisches Leistungsmotiv im beruflichen und schulischen Kontext von Lehrlingen* (Nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Stadt Wien. (2015). *International Schools in Vienna*. Abgerufen von: <https://www.wien.gv.at/english/education/internatschool.htm>
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 487-501. doi:10.1016/S0147-1767(03)00035-X
- Tannenbaum, M., & Tseng, J. (2015). Which one is Ithaca? Multilingualism and sense of identity among Third Culture Kids. *International Journal of Multilingualism*. 12(3), 276-297. doi: 10.1080/14790718.2014.996154
- Titz, J. (2014). *Anstrengungsvermeidung bei Lehrlingen: Eine entwicklungspsychologische Studie* (Nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Useem, J., Useem, R., & Donoghue, J. (1963). Men in the middle of the third culture: The roles of American and non-western people in cross-cultural administration. *Human Organizations*, 22(3), 169-179. doi: 10.17730/humo.22.3.5470n44338kk6733
- Useem, R.H., Useem J., Cottrell, A.B. & Finn Jordan, K.A. (1993a). Third Culture Kids: Focus of Major Study. *Newslinks (the newspaper of International Schools Services)*. 7(1): 1-29. Abgerufen von: <http://www.tckworld.com/useem/art1.html>
- Useem, R., & Cottrell, A.B. (1993). TCKs Four Times More Likely to Earn Bachelor's Degrees. *Newslinks the newspaper of International Schools Services*; (7)5, New Jersey: Princeton Press. Abgerufen von: <http://www.tckworld.com/useem/art2.html>
- Useem, R. H. (1973). Third culture factors in educational change. In C. S. Brembeck & W. H. Hill (Hrsg.), *Cultural challenges to education*, 469–481. Lexington, MA: Lexington Books
- Useem, R. & Schryer, S. (1999). *A Third Culture Kid Bibliography*. Abgerufen von <http://tckresearcher.net/RHU%20bib%20v2%20copy.pdf>
- Vienna Region. (2015). *Internationale Schulen in Wien*. Abgerufen von <http://www.viennaregion.at/de/home/standort/education/international-schools/vienna>

Vienna International School. (2013). VIS Association Statutes. *Adopted at the Spring Meeting of the General Assembly of 10 April 2013*. Abgerufen von http://issuu.com/vienna_int_school/docs/visa_statutes_ga_adopted_10.04.2013?e=5717881/4897909

Weber, H. A., Büttner, P., Rücker, S. & Petermann, F. (2015). Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und der schulbezogenen Anstrengungsvermeidung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, (64)9, 673-689. ISSN: 2196-8225

Weiner, B. (1976). *Theorien der Motivation*. Stuttgart: Klett Cotta.

Weiß, R. H. & Osterland, J. (1976). *Grundintelligenztest Skala 1 CFT 1*. Göttingen: Hogrefe.

Wohnpolitik spiegelt Klassenzimmer wider. (2014, Juli). *Kurier*. Abgerufen von <http://kurier.at/politik/inland/integration-wohnpolitik-spiegelt-klassenzimmer-wider/77.372.667>

Zilber, E. (2009). *Third Culture Kids - The Children of Educators in International Schools*. Melton: John Catt Educational Ltd.

13 Verzeichnisse

13.1 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Das Risikowahl Modell nach Atkinson (1975)	29
Abb. 2 Darstellung des Flow Kanals nach Csikszentmihalyi.....	31
Abb. 3 Geschlechterverteilung der Schülerinnen und Schüler.....	62
Abb. 4 Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler (N=186)	63
Abb. 5 Geschlechterverteilung über die Schulstufen (N=186)	64
Abb. 6 Kreisdiagramm zum Bildungsgrad der Väter	66
Abb. 7 Kreisdiagramm zum Bildungsgrad der Mütter	66
Abb. 8 Balkendiagramm der Berufskategorien der Mütter	68
Abb. 9 Balkendiagramm der Berufskategorien der Väter	69
Abb. 10 Balkendiagramm der Kategorisierung der Schichten nach Zugehörigkeit von Vater und Mutter	72
Abb. 11 Balkendiagramm der angegebenen Geschwisteranzahl.....	73
Abb. 12 Balkendiagramm der angegebenen Muttersprachen.....	75
Abb. 13 Balkendiagramm der Anzahl gesprochener Sprachen von Schülerinnen und Schülern	76
Abb. 14 Balkendiagramm der Anzahl gesprochener Sprachen innerhalb der Familien	77
Abb. 15 Balkendiagramm der Kategorien laut Reisepassangaben.....	78
Abb. 16 Balkendiagramm der Anzahl der Länderaufenthalte	79
Abb. 17 Balkendiagramm der Kategorisierung kulturellen Ausdrucks nach Vater und Mutter	82
Abb. 18 Balkendiagramm zur kulturellen Vertrautheit	83
Abb. 19 Balkendiagramm Ranking der Kulturen nach persönlicher Wichtigkeit (Platz 1)	84
Abb. 20 Balkendiagramm über Identifikation mit der Kultur väterlicher Herkunft	84
Abb. 21 Balkendiagramm über Identifikation mit der Kultur mütterlicher Herkunft	85
Abb. 22 Balkendiagramm über Identifikation mit der Kultur des eigenen Reisepasslandes ...	85
Abb. 23 Balkendiagramm über Identifikation mit der Kultur Österreichs.....	86
Abb. 24 Balkendiagramm über Identifikation mit der Kultur der Schule	86
Abb. 25 Balkendiagramm zur Angabe der Vertrautheit mit Österreich als Gastland	87
Abb. 26 Kreisdiagramm Selbsteinschätzung TCK / CCK	88

Abb. 27 Gruppiertes Balkendiagramm der Selbsteinschätzung TCK / CCK und familiärer kultureller Ausdruck	89
Abb. 28 Diagramm der Gruppenmittelwerte für Anstrengungsvermeidung über die Schulstufen hinweg	95
Abb. 29 Diagramm der Gruppenmittelwerte für Anstrengungsvermeidungsstrategien über die Schulstufen hinweg	96
Abb. 30 Diagramm der Gruppenmittelwerte für Selbstorganisation über die Schulstufen hinweg.....	96
Abb. 31 Mittelwertdiagramm der Cluster der Skala AV	106
Abb. 32 Mittelwertdiagramm der Cluster der Skala P	106
Abb. 33 Mittelwertdiagramm der Cluster der Skala AVA	106
Abb. 34 Mittelwertdiagramm der Cluster der Skala AVS	106
Abb. 35 Mittelwertdiagramm der Cluster der Skala SO	106
Abb. 36 Liniendiagramm der Gruppenmittelwerte der Skala AV für öst. und int. Familien	111
Abb. 37 Liniendiagramm der Gruppenmittelwerte der Skala P für öst. und int. Familien...	111
Abb. 38 Liniendiagramm der Gruppenmittelwerte der Skala AVA für öst. und int. Familien	111
Abb. 39 Liniendiagramm der Gruppenmittelwerte der Skala AVS für öst. und int. Familien	111
Abb. 40 Liniendiagramm der Gruppenmittelwerte der Skala SO für öst. und int. Familien.	111
Abb. 41 Diagramm der Mittelwertvergleiche kultureller Vertrautheit der Skala Selbstorganisation	116
 Anhang A Abb. 1 Dendrogramm der Clusteranalyse des AVT-IS nach dem Ward Verfahren	168
Anhang A Abb. 2 Streudiagramm der kanonischen Diskriminanzfunktion	172

13.2 Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Ladungen der Items auf den Faktoren	52
Tab. 2 Reliabilitätstest der Skala 1 mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items	55
Tab. 3 Reliabilität der Skala 1 neu berechnet mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items	56

Tab. 4 Reliabilitätstest der Skala 2 mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items	56
Tab. 5 Reliabilität der Skala 2 neu berechnet mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items	57
Tab. 6 Reliabilitätstest der Skala 3 mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items	58
Tab. 7 Reliabilitätstest der Skala 4 mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items	58
Tab. 8 Reliabilitätstest der Skala 4 mit entsprechenden Cronbachs α der einzelnen	59
Tab. 9 Reliabilitätstest der Skala 5 mit entsprechenden Cronbachs α und Trennschärfen der einzelnen Items	60
Tab. 10 Wertebereich der einzelnen Skalen des AVT-IS	61
Tab. 11 Interkorrelationsmatrix der Skalen des AVT-IS	61
Tab. 12 Häufigkeitenverteilung über die jeweiligen Schulstufen (N=186).....	63
Tab. 13 Geschlechterverteilung über die Schulstufen	64
Tab. 14 Statistische Kennzahlen für die Altersangaben der Eltern	65
Tab. 15 Bildungsgrad der Väter	65
Tab. 16 Bildungsgrad der Mütter	66
Tab. 17 Kategorisierung der Berufe der Mütter	67
Tab. 18 Kategorisierung der Berufe der Väter	68
Tab. 19 Kreuztabelle von Beruf und Bildung der Väter.....	70
Tab. 20 Kreuztabelle von Beruf und Bildung der Mütter.....	70
Tab. 21 Kategorisierung der sozioökonomischen Schichten nach Vater und Mutter	71
Tab. 22 Statistische Kennzahlen zur Anzahl der Geschwister	73
Tab. 23 Häufigkeiten der Geschwisteranzahl.....	73
Tab. 24 Häufigkeiten der angegebenen Muttersprachen	74
Tab. 25 Anzahl gesprochener Sprachen von Schülerinnen und Schüler.....	75
Tab. 26 Häufigkeiten der Anzahl gesprochener Sprachen innerhalb der Familien.....	76
Tab. 27 Häufigkeitenverteilung von Kategorisierung der Herkunft nach Reisepassangaben ..	78
Tab. 28 Häufigkeitenverteilung der Anzahl der Länderaufenthalte	79
Tab. 29 Häufigkeitenverteilung der Kategorisierung kulturellen Ausdrucks von Vater und Mutter	81
Tab. 30 Häufigkeitenverteilung kulturelle Vertrautheit	82

Tab. 31 Häufigkeitenverteilung der Ranking Angaben nach persönlicher Wichtigkeit (Platz 1)	83
Tab. 32 Häufigkeitenverteilung der Angaben zur Vertrautheit mit Österreich als Gastland..	87
Tab. 33 Statistik zur Kreuztabelle kultureller Ausdruck der Eltern und Selbsteinschätzung TCK/CCK	88
Tab. 34 Kreuztabelle kultureller Ausdruck der Eltern und Selbsteinschätzung TCK / CCK .	89
Tab. 35 Levene-Test auf Homogenität der Varianzen für t-Test Berechnung des Geschlechtervergleichs über die Skalen des AVT-IS	91
Tab. 36 Gruppenstatistik für die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Schülern über die Skalen des AVT-IS	91
Tab. 37 T-Test für Mittelwertsvergleiche zwischen den Geschlechtern über die Skalen des AVT-IS.....	92
Tab. 38 Levene-Test auf Homogenität der Varianzen innerhalb der Schulstufen in Bezug auf die Skalen des AVT-IS	94
Tab. 39 Einfaktorielle Varianzanalyse der Schulstufen in Bezug auf die Skalen des AVT-IS	94
Tab. 40 Welch-Test zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte innerhalb der Schulstufen bezüglich der Skala Pflichteifer	95
Tab. 41 Levene-Test auf Homogenität der Varianzen innerhalb der Schichtzugehörigkeiten in Bezug auf die Skalen des AVT-IS	98
Tab. 42 Einfaktorielle Varianzanalyse der sozioökonomischen Schichten in Bezug auf die Skalen des AVT-IS	99
Tab. 43 Games-Howell Post-Hoc Test Gruppenvergleich über die Schichten hinweg für die Skala Pflichteifer.....	100
Tab. 44 Häufigkeitenverteilung der Cluster	102
Tab. 45 Diskriminanzanalyse, Box-M Test auf Homogenität der Varianz-Kovarianzmatrizen	102
Tab. 46 Levene-Test auf Homogenität der Varianzen der Cluster	103
Tab. 47 Welch-Test zur Prüfung auf Gleichheit der Mittelwerte der Cluster.....	103
Tab. 48 Einfaktorielle Varianzanalyse der Cluster	103
Tab. 49 Games-Howell Post-Hoc Test der Gruppenunterschiede zwischen den Clustern...	104
Tab. 50 Häufigkeitenverteilung der Geschlechter innerhalb der Cluster.....	105
Tab. 51 Levene-Test zur Prüfung der Homogenität der Varianzen zwischen den Gruppen österreichische und internationale Familien in Bezug auf die Skalen des AVT-IS.....	108

Tab. 52 Deskriptive Statistik der einfaktoriellen Varianzanalyse	108
Tab. 53 Einfaktorielle Varianzanalyse der Gruppen österreichischer und internationaler Familien, bezüglich der Skalen des AVT-IS	109
Tab. 54 Games-Howell Post-Hoc Test der Skala AVS für österreichische und internationale Familien.....	110
Tab. 55 Box-M Test zur Prüfung der Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen	113
Tab. 56 Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen ^a	113
Tab. 57 Häufigkeiten der Zwischensubjektfaktoren.....	114
Tab. 58 Multivariate Varianzanalyse der kulturellen Identifikation und den Skalen des AVT-IS.....	114
Tab. 59 Tamhane Post-Hoc Test für die Skala Selbstorganisation	115
Tab. 60 Gruppenstatistik des T-Tests über Selbsteinschätzung TCK/CCK ja bzw. nein	118
Tab. 61 T-Test der unabhängigen Stichproben Selbsteinschätzung TCK / CCK ja bzw. nein	118
Anhang A Tab. 1 anfänglich extrahierte Faktoren der Faktorenanalyse des AVT-IS	138
Anhang A Tab. 2 Ladungen der Items auf die Faktoren des AVT-IS.....	139
Anhang A Tab. 3 Schrittweise Schichteinteilung von Vater und Mutter.....	140
Anhang A Tab. 4 Unkorrigierte Kategorisierung der Schichten nach Vater und Mutter.....	141
Anhang A Tab. 5 angegebene Muttersprachen	142
Anhang A Tab. 6 Gesprochene Sprachen innerhalb der Familie, Sprache 1 von 4	143
Anhang A Tab. 7 Genannte Länder der Aufenthalte Land 1 von 6.....	154
Anhang A Tab. 8 Games-Howell Post-Hoc Test für Unterschiede zwischen den Schulstufen	159
Anhang A Tab. 9 Fehlerwertverlauf der Clusteranalyse des AVT-IS mit Ward-Verfahren ..	163
Anhang A Tab. 10 Tabellenblock Ergebnisse der Diskriminanzanalyse	169
Anhang A Tab. 12 Games-Howell Post-Hoc Test der Unterschiede zwischen öst. und intl. Familien.....	173
Anhang A Tab. 13 Deskriptive Statistik der MANOVA zur kulturellen Identifikation über die Skalen des AVT-IS.....	175
Anhang A Tab. 14 Tamhane Post-Hoc Test der einfaktoriellen Varianzanalyse von kultureller Vertrautheit.....	179
Anhang A Tab. 15 Tamhane Post-Hoc Test der einfaktoriellen Varianzanalyse von Ranking Platz1	183

14 Anhänge

14.1 Anhang A

Anhang A Tab. 1 anfänglich extrahierte Faktoren der Faktorenanalyse des AVT-IS

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	4,826	11,772	11,772	2,349	5,728	5,728
2	2,612	6,370	18,142	2,226	5,429	11,157
3	2,008	4,898	23,040	2,071	5,051	16,208
4	1,731	4,223	27,263	1,916	4,673	20,882
5	1,657	4,042	31,305	1,843	4,494	25,376
6	1,560	3,805	35,110	1,802	4,396	29,772
7	1,506	3,672	38,782	1,735	4,232	34,004
8	1,445	3,525	42,307	1,691	4,125	38,129
9	1,429	3,486	45,793	1,525	3,720	41,849
10	1,314	3,206	48,999	1,511	3,684	45,533
11	1,242	3,029	52,028	1,503	3,667	49,200
12	1,170	2,853	54,881	1,448	3,531	52,731
13	1,141	2,782	57,663	1,370	3,342	56,073
14	1,117	2,723	60,386	1,339	3,267	59,340
15	1,067	2,601	62,988	1,307	3,188	62,528
16	1,039	2,535	65,522	1,228	2,995	65,522
17	,949	2,314	67,836			
18	,901	2,197	70,033			
19	,846	2,062	72,096			
20	,800	1,951	74,047			
21	,772	1,883	75,930			
22	,757	1,846	77,776			
23	,728	1,776	79,552			
24	,709	1,730	81,283			
25	,666	1,623	82,906			
26	,602	1,468	84,374			
27	,590	1,440	85,814			
28	,572	1,396	87,210			
29	,558	1,360	88,570			
30	,527	1,285	89,855			
31	,501	1,221	91,076			
32	,482	1,175	92,250			
33	,478	1,167	93,417			
34	,433	1,056	94,473			

35	,400	,974	95,448			
36	,393	,959	96,407			
37	,361	,881	97,288			
38	,323	,787	98,075			
39	,277	,677	98,751			
40	,262	,639	99,390			
41	,250	,610	100,000			

Anhang A Tab. 2 Ladungen der Items auf die Faktoren des AVT-IS

	Komponente															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
32: I would rather stay in bed all day if I could	,757	,096	-,055	,014	,065	,045	,049	,113	,145	-,036	,106	,040	-,107	,021	-,167	-,093
01: After a long and tiring day at school, I just don't have the energy to do any more work	,668	-,011	,118	,099	-,055	-,152	,079	,014	,113	,301	,057	-,159	-,060	,020	,020	-,024
11: I simply don't have time to do homework, because of all my out-of-school activities (for example: sports or music practice, stage acting, debate club etc.)	,496	,093	,148	,300	,111	-,100	-,165	,046	-,095	,093	-,090	-,127	,154	,273	,148	,263
30: My parents always want me to do things, even though I still need more sleep	,447	,288	-,105	-,193	,312	,215	,057	,076	,075	,068	,074	,102	,294	-,214	,252	-,184
39: I often feel distracted by my classmates in school, so I can't finish up on time	,424	,097	-,132	,311	-,045	,207	,025	,129	,126	,134	,221	,331	-,025	,086	,075	,206
28: I always keep a book close to me and my mobile phone far away, so when someone comes, it looks like I'm studying	,047	,726	,008	,014	,120	,055	-,153	,022	-,001	-,071	,065	-,107	,098	,048	-,111	,098
19: I surf the internet and chat with friends, but when my parents check on me, I pretend like I'm doing homework or research for a school assignment	,122	,697	-,106	,227	,031	-,126	-,114	-,002	,030	,077	-,068	-,049	,008	,102	-,062	-,013
10: If I don't feel like cleaning my room, I sometimes push my things under the bed, so it looks all tidied up.	-,028	,467	,032	,120	,144	-,078	,091	,169	,035	-,029	,256	,161	-,141	,345	,225	-,103
35: When it's my birthday, I let people know so I don't have to be the one doing unwanted chores or assignments	,085	,457	-,095	-,092	,042	,096	,246	,175	,139	,178	,175	,115	,056	-,226	-,360	,121
05: When I don't want to do homework, I sometimes tell my parents I've already done it, even though it's not true.	,087	,368	-,303	,268	,117	-,239	-,087	-,232	,087	,340	,004	,017	,008	-,120	,244	,140
22: When I'm sick and miss out on class I write my teachers an e-mail asking them to send me the assignments, so I can catch up on time	,033	-,030	,667	-,062	-,005	-,057	,044	,060	,007	,093	,054	-,009	-,041	,029	,001	,002
37: When I happen to miss out in class, I ask a classmate what we learnt during that time and try to catch up	,047	-,094	,609	-,031	-,114	,052	,028	,101	,055	-,181	,029	,087	,116	,118	,130	,019
13: I often feel bored	,098	-,354	-,462	,124	-,115	-,072	-,043	,149	,174	,178	,248	,087	,184	,218	-,052	,104
12: I set myself a certain time for playing, surfing or watching TV, so I have enough time for homework and other chores	-,199	-,012	,420	-,188	-,203	,121	,064	,004	-,151	,206	,240	,406	,147	,014	,129	,137
26: Before I start doing my assignment, I just want to complete one more level, until I break the next high score on my favorite computer game	,006	,128	-,166	,798	,064	,060	,070	-,024	-,059	-,035	,137	-,058	,006	,001	,030	-,060
02: If I don't want to do a task, I keep ignoring it, until there is no more time left to do it	,451	,024	-,114	,536	,156	-,115	,057	-,017	-,032	,034	-,102	,070	,021	-,117	-,121	-,004

ANHANG A

Anhang A Tab. 3 Schrittweise Schichteinteilung von Vater und Mutter

Schichtzugehörigkeit Vater

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Oberschicht	42	22,6	24,3	24,3
	obere Mittelschicht	114	61,3	65,9	90,2
	mittlere Mittelschicht	17	9,1	9,8	100,0
	Gesamt	173	93,0	100,0	
Fehlend	System	13	7,0		
Gesamt		186	100,0		

Schichtzugehörigkeit Mutter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Oberschicht	18	9,7	11,1	11,1
	obere Mittelschicht	60	32,3	37,0	48,1
	mittlere Mittelschicht	73	39,2	45,1	93,2
	untere Mittelschicht	11	5,9	6,8	100,0
	Gesamt	162	87,1	100,0	
Fehlend	System	24	12,9		
Gesamt		186	100,0		

ANHANG A

Anhang A Tab. 4 Unkorrigierte Kategorisierung der Schichten nach Vater und Mutter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	VaO / MuO	9	4,8	5,2	5,2
	VaO / Mu<O	33	17,7	19,0	24,1
	Va<O / MuO	9	4,8	5,2	29,3
	VaOM / MuOM	52	28,0	29,9	59,2
	VaOM / Mu<OM	53	28,5	30,5	89,7
	Va<OM / MuOM	1	,5	,6	90,2
	VaMM / MuMM	17	9,1	9,8	100,0
	Gesamt	174	93,5	100,0	
Fehlend	System	12	6,5		
Gesamt		186	100,0		

ANHANG A

Anhang A Tab. 5 angegebene Muttersprachen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	English	79	42,5	48,2	48,2
	German	17	9,1	10,4	58,5
	Russian	10	5,4	6,1	64,6
	French	6	3,2	3,7	68,3
	Italian	6	3,2	3,7	72,0
	Spanish	5	2,7	3,0	75,0
	Dutch	4	2,2	2,4	77,4
	Slovenian	4	2,2	2,4	79,9
	Greek	3	1,6	1,8	81,7
	Indonesian	3	1,6	1,8	83,5
	Romanian	3	1,6	1,8	85,4
	Danish	2	1,1	1,2	86,6
	Hindi	2	1,1	1,2	87,8
	Urdu	2	1,1	1,2	89,0
	Amharic	1	,5	,6	89,6
	Czech	1	,5	,6	90,2
	Hungarian	1	,5	,6	90,9
	Japanese	1	,5	,6	91,5
	Korean	1	,5	,6	92,1
	Portugese	1	,5	,6	92,7
	Swedish	1	,5	,6	93,3
	Arabic	1	,5	,6	93,9
	Hebrew	1	,5	,6	94,5
	Latvian	1	,5	,6	95,1
	Lithuanian	1	,5	,6	95,7
	Norwegian	1	,5	,6	96,3
	Slovak	1	,5	,6	97,0
	Swiss	1	,5	,6	97,6
	Ukrainian	1	,5	,6	98,2
	Bengali	1	,5	,6	98,8
	Marathi	1	,5	,6	99,4
	Singhalese	1	,5	,6	100,0
	Gesamt	164	88,2	100,0	
Fehlend	System	22	11,8		
Gesamt		186	100,0		

ANHANG A

Anhang A Tab. 6 Gesprochene Sprachen innerhalb der Familie, Sprache 1 von 4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	English	61	32,8	38,4	38,4
	German	19	10,2	11,9	50,3
	Russian	9	4,8	5,7	56,0
	Arabic	7	3,8	4,4	60,4
	French	6	3,2	3,8	64,2
	Spanish	5	2,7	3,1	67,3
	Dutch	4	2,2	2,5	69,8
	Italian	4	2,2	2,5	72,3
	Czech	3	1,6	1,9	74,2
	Greek	3	1,6	1,9	76,1
	Indonesian	3	1,6	1,9	78,0
	Portugese	3	1,6	1,9	79,9
	Romanian	3	1,6	1,9	81,8
	Slovenian	3	1,6	1,9	83,6
	Danish	2	1,1	1,3	84,9
	Mandarin	2	1,1	1,3	86,2
	Swedish	2	1,1	1,3	87,4
	Urdu	2	1,1	1,3	88,7
	Latvian	2	1,1	1,3	89,9
	Norwegian	2	1,1	1,3	91,2
	Amharic	1	,5	,6	91,8
	Hindi	1	,5	,6	92,5
	Hungarian	1	,5	,6	93,1
	Japanese	1	,5	,6	93,7
	Korean	1	,5	,6	94,3
	Hebrew	1	,5	,6	95,0
	Lithuanian	1	,5	,6	95,6
	Slovak	1	,5	,6	96,2
	Swiss	1	,5	,6	96,9
	Ukrainian	1	,5	,6	97,5
	Kalabari	1	,5	,6	98,1
	Kazakh	1	,5	,6	98,7
	Luo	1	,5	,6	99,4
	Marathi	1	,5	,6	100,0

	Gesamt	159	85,5	100,0
Fehlend	System	17	9,1	
	Not answered	10	5,4	
	Gesamt	27	14,5	
Gesamt		186	100,0	

Sprache Familie 2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	English	40	21,5	40,8	40,8
	German	25	13,4	25,5	66,3
	Spanish	6	3,2	6,1	72,4
	Italian	5	2,7	5,1	77,6
	Russian	4	2,2	4,1	81,6
	French	3	1,6	3,1	84,7
	Hindi	2	1,1	2,0	86,7
	Finnish	2	1,1	2,0	88,8
	Amharic	1	,5	1,0	89,8
	Farsi	1	,5	1,0	90,8
	Polish	1	,5	1,0	91,8
	Portugese	1	,5	1,0	92,9
	Serbian	1	,5	1,0	93,9
	Swedish	1	,5	1,0	94,9
	Arabic	1	,5	1,0	95,9
	Slovak	1	,5	1,0	96,9
	Slovenian	1	,5	1,0	98,0
	Ukrainian	1	,5	1,0	99,0
	Bengali	1	,5	1,0	100,0
	Gesamt	98	52,7	100,0	
Fehlend	Not answered	71	38,2		
	System	17	9,1		
	Gesamt	88	47,3		
Gesamt		186	100,0		

Sprache Familie 3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	German	6	3,2	30,0	30,0
	English	4	2,2	20,0	50,0
	French	3	1,6	15,0	65,0
	Indonesian	1	,5	5,0	70,0
	Italian	1	,5	5,0	75,0
	Punjabi	1	,5	5,0	80,0
	Swedish	1	,5	5,0	85,0
	Urdu	1	,5	5,0	90,0
	Russian	1	,5	5,0	95,0
	Arabic	1	,5	5,0	100,0
	Gesamt	20	10,8	100,0	
Fehlend	Not answered	149	80,1		
	System	17	9,1		
	Gesamt	166	89,2		
Gesamt		186	100,0		

Sprache Familie 4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Urdu	1	,5	16,7	16,7
	Russian	1	,5	16,7	33,3
	Swiss	1	,5	16,7	50,0
	Kashmiri	1	,5	16,7	66,7
	Nahuatl	1	,5	16,7	83,3
	Singhalese	1	,5	16,7	100,0
	Gesamt	6	3,2	100,0	
Fehlend	Not answered	162	87,1		
	System	18	9,7		
	Gesamt	180	96,8		
Gesamt		186	100,0		

ANHANG A

Codierte Liste der Länder, welche für die Angabe von Herkunft zur Auswahl stand.

Abgerufen von <https://www.soscisurvey.de>

1001 Abkhazia; Apsny; Аҧсны; Abkhaziya; Абхазия
0004 Afghanistan; Afghanistan; افغانستان
0008 Albania; Shqipëria
0010 Antarctica
0012 Algeria; Dzayer; Al-Jazā'ir; الجزائر
0016 American Samoa; Amerika Sāmoa; American Samoa
0020 Andorra; Andorra
0024 Angola; Angola
0660 Anguilla; Anguilla
0028 Antigua and Barbuda; Antigua and Barbuda
0032 Argentina; Argentina
0051 Armenia; Hayastán; Հայաստան
0533 Aruba; Aruba; Aruba
0036 Australia; Australia
0040 Austria; Österreich
0031 Azerbaijan; Azərbaycan
0044 Bahamas; The Bahamas
0048 Bahrain; Al-Baḥrayn; البحرين
0050 Bangladesh; Bangladesh; বাংলাদেশ
0052 Barbados; Barbados
0112 Belarus; Belarus'; Беларусь; Biełaruś; Belorussiya or Belorussiâ; Белоруссия
0056 Belgium; België; Belgique; Belgien
0248 Åland Islands; Åland; Ahvenanmaa
0084 Belize
0204 Benin; Bénin
0060 Bermuda
0064 Bhutan; Druk Yul; འབྲུག་ཡུལ
0068 Bolivia; Bolivia; Buliwyá; Wuliwyá; Volívia
0535 Caribbean Netherlands; Caribisch Nederland; Bonaire, Sint Eustatius and Saba
0070 Bosnia and Herzegovina; Bosna i Hercegovina; Босна и Херцеговина

0072 Botswana

0076 Brazil; Brasil

0074 Bouvet Island; Bouvetøya

0092 British Virgin Islands

0096 Brunei; Brunei; بروني

0086 British Indian Ocean Territory; Chagos Islands; फेहंद्वीप; Phehandweep; பேயிகான

தீவுகள்; Paeikaana Theevukal; فيهندھيبو; Feyhandheebu

0100 Bulgaria; Bulgariya or Bălgarija; България

0854 Burkina Faso

0104 Burma; Myanmar

0108 Burundi

0116 Cambodia; Kampuchea; កម្ពុជា

0120 Cameroon; Cameroun; Cameroon

0124 Canada

0132 Cape Verde; Cabo Verde

0136 Cayman Islands

0140 Central African Republic; République Centrafricaine; Kōdörösêse tî Bêafrîka

0148 Chad; Tchad; Tšād; تشاد

0152 Chile

0156 China (People's Republic of China); Zhōngguó (Zhōnghuá Rénmín Gònghéguó); 中国
(中华人民共和国)

0162 Christmas Island

0166 Cocos Islands; Cocos Keeling Islands

0170 Colombia

0174 Comoros; Komori; Juzur al-Qamar; القمر جزر; Comores

0178 Republic of the Congo; Congo; République du Congo; Congo-Brazzaville

0180 Democratic Republic of the Congo; République démocratique du Congo

0184 Cook Islands

0188 Costa Rica

0384 Côte d'Ivoire

0191 Croatia; Hrvatska

0192 Cuba; Cuba

0531 Curaçao; Curaçao; Kòrsou

0196 Cyprus; Kypros; Κύπρος; Kıbrıs
0203 Czech Republic; Česká republika; Česko
0208 Denmark; Danmark
0262 Djibouti; Jībūtī; جيبوتي; Djibouti
0212 Dominica
0214 Dominican Republic; República Dominicana
0626 East Timor; Timor Lorosa'e; Timor-Leste
0218 Ecuador
0818 Egypt; Misr or Masr; مصر
0222 El Salvador
0226 Equatorial Guinea; Guinea Ecuatorial
0232 Eritrea; Iritriya; إرتريا; Erta; ኤርትራ
0233 Estonia; Eesti
0231 Ethiopia; Ityop'ia; ኢትዮጵያ
0238 Falkland Islands
0234 Faroe Islands; Føroyar; Færøerne
0583 Federated States of Micronesia
0242 Fiji; Fiji; Viti; फ़िजी
0246 Finland; Suomi; Finland
0250 France
0254 French Guiana; Guyane
0258 French Polynesia; Polynésie française
0260 French Southern Territories; Terres australes et antarctiques françaises; TAAF
0266 Gabon
0270 Gambia
0268 Georgia; Sak'art'velo; საქართველო
0276 Germany; Deutschland
0288 Ghana
0292 Gibraltar
0300 Greece; Hellas; Ελλάς or Ellada; Ελλάδα
0304 Greenland; Kalaallit Nunaat; Grønland
0308 Grenada
0312 Guadeloupe
0316 Guam; Guåhån

0320 Guatemala; Guatemala

0831 Guernsey

0324 Guinea; Guinée; Gine; Gine

0624 Guinea-Bissau; Guiné-Bissau

0328 Guyana

0332 Haiti; Haïti; Ayiti

0334 Heard Island and McDonald Islands; HIMI

0336 Vatican City; Città del Vaticano; Holy See

0340 Honduras

0344 Hong Kong; Hong Kong; Heung Gong; 香港

0348 Hungary; Magyarország

0352 Iceland; Ísland

0356 India; Bharôt; ভাৰত; Bharot; ভারত; India, Hindustan; Bhārat; ભારત; Bhārat; भारत;

Bhārata; ಭಾರತ; Bhārat; भारत; Indya, Bhāratam; ഇന്ത്യ, ഭാരതം; Bhārat; भारत; Bhārat;

भारत; Bharôtô; ଭାରତ; Bhārat; ভারত; Bhāratam; भारतम्; Bhāratu; Indiyā, Bārata; இந்தியா,

பாரத; Bhāratadēsham; ಭಾರತ ದೇಶ; Bhārat

0360 Indonesia; Indonesia

0364 Iran; Īrān; ایران

0368 Iraq; Al-'Iraq; العراق; Īraq

0372 Ireland; Éire; Ireland

0833 Isle of Man; Isle of Man; Ellan Vannin

0376 Israel; yisrael; ישראל; Isrā'īl; إِسْرَائِيل

0380 Italy; Italia

0388 Jamaica

0392 Japan; Nihon; Nippon; 日本

0832 Jersey; Jersey; Jersey; Jèrri

0400 Jordan; Al-'Urdun; الأردن

0398 Kazakhstan; Qazaqstan; Қазақстан; قازاقستان; Kazakhstán; Казахстан

0404 Kenya

0296 Kiribati

0408 North Korea; Chosŏn; 조선; 朝鮮; Buk-han

0410 South Korea; Hanguk; 한국; 韓國; Nam-josŏn

1002 Kosovo; Kosova, Kocovo

- 0414 Kuwait; Al-Kuwayt; الكويت
- 0417 Kyrgyzstan; Kyrgyzstan; Кыргызстан; Kirgizija; Киргизия
- 0418 Laos; Lao; ປະຊາທິລາດລາວ; Lao People's Democratic Republic
- 0428 Latvia; Latvija
- 0422 Lebanon; Lubnān; لبنان
- 0426 Lesotho
- 0430 Liberia
- 0434 Libya; Libya; Lībiyā; ليبيا
- 0438 Liechtenstein; Liechtenstein
- 0440 Lithuania; Lietuva
- 0442 Luxembourg; Lëtzebuerg; Luxemburg; Luxembourg
- 0446 Macao; 澳門; Macao
- 0807 Macedonia; Makedonija; Македонија
- 0450 Madagascar; Madagasikara; Madagascar
- 0454 Malawi
- 0458 Malaysia; Malaysia
- 0462 Maldives; Dhivehi Raajje; ދިވެހިރާއްޖެ
- 0466 Mali; Mali; Mali
- 0470 Malta; Malta
- 0584 Marshall Islands
- 0474 Martinique
- 0478 Mauritania; Muritan / Agawec; Mūrītānyā; موريتانيا
- 0480 Mauritius; Maurice
- 0175 Mayotte; Mayotte
- 0484 Mexico; México; Mēxihco
- 0498 Moldova; Moldova
- 0492 Monaco; Monaco
- 0496 Mongolia; Mongol Uls; Монгол Улс
- 0499 Montenegro; Crna Gora; Црна Гора
- 0500 Montserrat
- 0504 Morocco; Amerruk / Elmeṛrib; Al-mayṛéb; المغرب
- 0508 Mozambique; Moçambique
- 0516 Namibia; Namibia
- 0520 Nauru; Nauru; Naoero

- 0524 Nepal; Nepāla; नेपाल
- 0528 Netherlands; Nederland; Nederlân
- 0540 New Caledonia; Nouvelle-Calédonie
- 0554 New Zealand; New Zealand; Aotearoa
- 0558 Nicaragua
- 0562 Niger
- 0566 Nigeria
- 0570 Niue; Niuē; Niue
- 0574 Norfolk Island
- 0580 Northern Mariana Islands
- 1003 Northern Cyprus; Kuzey Kıbrıs
- 0578 Norway; Norge; Noreg
- 0512 Oman; ‘Umān; عُمان
- 0586 Pakistan; Pākistān; پاکستان
- 0585 Palau; Belau
- 0275 Palestine; Palestinian National Authority; Filastīn; فلسطين
- 0591 Panama; Panamá
- 0598 Papua New Guinea; Papua New Guinea; Papua Niugini; Papua Niugini
- 0600 Paraguay; Paraguay; Paraguái
- 0604 Peru; Perú
- 0608 Philippines; Pilipinas; Philippines; Filipinas; pilipins; Filipinas; Pilipinas; Pilipinas; Pilipinas; Pilipinas; Filipinas; Filipinas; Pilipinas; Pilipinas; Pilipinas
- 0612 Pitcairn Islands; Pitcairn
- 0616 Poland; Polska
- 0620 Portugal; Portugal
- 0630 Puerto Rico
- 0634 Qatar; Qaṭar; قطر
- 0638 Réunion; Réunion
- 0642 Romania; România
- 0643 Russia; Rossiya or Rossiâ; Россия
- 0646 Rwanda
- 0652 Saint Barthélemy; Saint-Barthélemy
- 0654 Saint Helena, Ascension and Tristan da Cunha
- 0659 Saint Kitts and Nevis

0662 Saint Lucia
0663 Saint Martin; Saint-Martin
0666 Saint Pierre and Miquelon; Saint-Pierre et Miquelon
0670 Saint Vincent and the Grenadines
0882 Samoa
0674 San Marino
0678 São Tomé and Príncipe; São Tomé e Príncipe
0682 Saudi Arabia; Al-Mamlaka Al-‘Arabiyyah as Sa‘ūdiyyah; المملكة العربية السعودية
0686 Senegal; Sénégal
0688 Serbia; Србија
0690 Seychelles; Sesel; Seychelles; Seychelles
0694 Sierra Leone
0702 Singapore; Singapura; Singapore; Xīnjiāpō; 新加坡; Singapur; சிங்கப்பூர்
0534 Sint Maarten; Sint Maarten; Sint Maarten
0703 Slovakia; Slovensko
0705 Slovenia; Slovenija
0090 Solomon Islands; Solomon Islands; Solomon Aelan
0706 Somalia; Soomaaliya; aṣ-Ṣūmāl; الصومال
0710 South Africa; South Africa; Suid-Afrika; iNingizimu Afrika; uMzantsi Afrika; Afrika-Borwa; Afrika Borwa; Aforika Borwa; Afurika Tshipembe; Afrika Dzonga; iNingizimu Afrika; iSewula Afrika
0239 South Georgia and the South Sandwich Islands; SGSSI
1004 South Ossetia; Khussar Iryston; Хуссар Ирыстон; Samkhret Oseti
 სამხრეთ ოსეთი; Южная Осетия; Yuzhnaya Osetiya
0728 South Sudan
0724 Spain; España; Espanya; Espainia; Espanha
0144 Sri Lanka; Sri Lankā; ශ්‍රී ලංකාව; இலங்கை
0729 Sudan; As-Sudan; السودان
0740 Suriname
0744 Svalbard; Svalbard and Jan Mayen
0748 Swaziland
0752 Sweden; Sverige
0756 Switzerland; Schweiz; Suisse; Svizzera; Svizra

0760 Syria; Suriyah; سورية ; Syrian Arab Republic
0158 Taiwan; Zhōnghuá Mínguó or Táiwān; 中華民國; 臺灣/台灣
0762 Tajikistan; Tojikistan; Тоҷикистон
0834 Tanzania
0764 Thailand; Mueang Thai, Prathet Thai, Ratcha-anachak Thai; เมืองไทย, ประเทศไทย,
ราชอาณาจักรไทย
0768 Togo
0772 Tokelau
0776 Tonga; Tonga
0780 Trinidad and Tobago
0788 Tunisia; Tunes; Tūns; تونس
0792 Turkey; Türkiye
0795 Turkmenistan; Türkmenistan
0796 Turks and Caicos Islands
0798 Tuvalu
0800 Uganda
0804 Ukraine; Ukraïna; Україна
0784 United Arab Emirates; Al-'Imārat Al-'Arabiyyah Al-Muttaḥidah; المتّحدة العربيّة الإمارات
0826 United Kingdom; United Kingdom; Y Deyrnas Unedig; Unitit Kinrick; Rìoghachd
Aonaichte; Ríocht Aontaithe; An Rywvaneth Unys; UK; England
0840 United States of America; USA; United States; États-Unis; 'Amelika-hui-pu-'ia
0581 United States Minor Outlying Islands
0858 Uruguay; República Oriental del Uruguay
0860 Uzbekistan; O'zbekiston; Ўзбекистон
0548 Vanuatu; Vanuatu
0862 Venezuela
0704 Vietnam; Việt Nam
0850 United States Virgin Islands
0876 Wallis and Futuna; Wallis-et-Futuna
0732 Western Sahara
0887 Yemen; Al-Yaman; اليمن
0894 Zambia
0716 Zimbabwe

ANHANG A

Anhang A Tab. 7 Genannte Länder der Aufenthalte Land 1 von 6

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Austria	42	22,6	26,4	26,4
	USA	9	4,8	5,7	32,1
	Italy	8	4,3	5,0	37,1
	Germany	6	3,2	3,8	40,9
	Russia	6	3,2	3,8	44,7
	India	5	2,7	3,1	47,8
	Australia	4	2,2	2,5	50,3
	Pakistan	4	2,2	2,5	52,8
	United Kingdom	4	2,2	2,5	55,3
	Egypt	3	1,6	1,9	57,2
	Indonesia	3	1,6	1,9	59,1
	London	3	1,6	1,9	61,0
	Romania	3	1,6	1,9	62,9
	Slovenia	3	1,6	1,9	64,8
	Spain	3	1,6	1,9	66,7
	Switzerland	3	1,6	1,9	68,6
	Belgium	2	1,1	1,3	69,8
	Burkina Faso	2	1,1	1,3	71,1
	Czech Republic	2	1,1	1,3	72,3
	Denmark	2	1,1	1,3	73,6
	Ethiopia	2	1,1	1,3	74,8
	France	2	1,1	1,3	76,1
	Greece	2	1,1	1,3	77,4
	Hong Kong	2	1,1	1,3	78,6
	Japan	2	1,1	1,3	79,9
	New Zealand	2	1,1	1,3	81,1
	Norway	2	1,1	1,3	82,4
	Poland	2	1,1	1,3	83,6
	The Netherlands	2	1,1	1,3	84,9
	Bangladesh	1	,5	,6	85,5
	Belarus	1	,5	,6	86,2
	Bourkina Faso	1	,5	,6	86,8
	Britain	1	,5	,6	87,4
	Canada	1	,5	,6	88,1

Colombia	1	,5	,6	88,7
Cyprus	1	,5	,6	89,3
Estonia	1	,5	,6	89,9
Hungary	1	,5	,6	90,6
Ireland	1	,5	,6	91,2
Latvia	1	,5	,6	91,8
Lithuania	1	,5	,6	92,5
Netherlands	1	,5	,6	93,1
Nigeria	1	,5	,6	93,7
Saudi Arabia	1	,5	,6	94,3
Scotland	1	,5	,6	95,0
Singapore	1	,5	,6	95,6
Slovakia	1	,5	,6	96,2
South Africa	1	,5	,6	96,9
South Korea	1	,5	,6	97,5
Sri Lanka	1	,5	,6	98,1
Thailand	1	,5	,6	98,7
Turkey	1	,5	,6	99,4
Ukraine	1	,5	,6	100,0
Gesamt	159	85,5	100,0	
Fehlend -9	27	14,5		
Gesamt	186	100,0		

Aufentalt Land 2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Austria	49	26,3	40,8	40,8
	Germany	7	3,8	5,8	46,7
	United Kingdom	5	2,7	4,2	50,8
	Belgium	4	2,2	3,3	54,2
	Italy	4	2,2	3,3	57,5
	Switzerland	4	2,2	3,3	60,8
	USA	4	2,2	3,3	64,2
	Ethiopia	3	1,6	2,5	66,7
	Bulgaria	2	1,1	1,7	68,3
	Israel	2	1,1	1,7	70,0
	Japan	2	1,1	1,7	71,7
	Libya	2	1,1	1,7	73,3
	Namibia	2	1,1	1,7	75,0

Poland	2	1,1	1,7	76,7
Argentina	1	,5	,8	77,5
Bangladesh	1	,5	,8	78,3
Barbados	1	,5	,8	79,2
Burkina Faso	1	,5	,8	80,0
Cambodia	1	,5	,8	80,8
Croatia	1	,5	,8	81,7
Egypt	1	,5	,8	82,5
Guatemala	1	,5	,8	83,3
Hungary	1	,5	,8	84,2
Indonesia	1	,5	,8	85,0
Iran	1	,5	,8	85,8
Kazakhstan	1	,5	,8	86,7
Lithuania	1	,5	,8	87,5
Malaysia	1	,5	,8	88,3
Nigeria	1	,5	,8	89,2
Panama	1	,5	,8	90,0
Philippines	1	,5	,8	90,8
Portugal	1	,5	,8	91,7
Romania	1	,5	,8	92,5
Russia	1	,5	,8	93,3
Senegal	1	,5	,8	94,2
Slovakia	1	,5	,8	95,0
Slovenia	1	,5	,8	95,8
Sweden	1	,5	,8	96,7
Syria	1	,5	,8	97,5
U.A.E.	1	,5	,8	98,3
Ukraine	1	,5	,8	99,2
Venezuela	1	,5	,8	100,0
Gesamt	120	64,5	100,0	
Fehlend -9	66	35,5		
Gesamt	186	100,0		

Aufentalt Land 3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Austria	23	12,4	41,1	41,1
	USA	4	2,2	7,1	48,2
	Italy	3	1,6	5,4	53,6

Israel	2	1,1	3,6	57,1
Russia	2	1,1	3,6	60,7
Saudi Arabia	2	1,1	3,6	64,3
South Africa	2	1,1	3,6	67,9
Belgrade	1	,5	1,8	69,6
Brazil	1	,5	1,8	71,4
Denmark	1	,5	1,8	73,2
France	1	,5	1,8	75,0
Germany	1	,5	1,8	76,8
India	1	,5	1,8	78,6
Jordan	1	,5	1,8	80,4
Kazakhstan	1	,5	1,8	82,1
Kenya	1	,5	1,8	83,9
Latvia	1	,5	1,8	85,7
Malawi	1	,5	1,8	87,5
Morocco	1	,5	1,8	89,3
Poland	1	,5	1,8	91,1
Sweden	1	,5	1,8	92,9
The Netherlands	1	,5	1,8	94,6
Tunisia	1	,5	1,8	96,4
U.A.E.	1	,5	1,8	98,2
United Kingdom	1	,5	1,8	100,0
Gesamt	56	30,1	100,0	
Fehlend -9	130	69,9		
Gesamt	186	100,0		

Aufentalt Land 4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Austria	16	8,6	53,3	53,3
	Dubai	2	1,1	6,7	60,0
	India	2	1,1	6,7	66,7
	Belguim	1	,5	3,3	70,0
	China	1	,5	3,3	73,3
	Croatia	1	,5	3,3	76,7
	Ethiopia	1	,5	3,3	80,0
	Istanbul	1	,5	3,3	83,3
	Norway	1	,5	3,3	86,7
	Qatar	1	,5	3,3	90,0
	Thailand	1	,5	3,3	93,3

	United Kingdom	1	,5	3,3	96,7
	USA	1	,5	3,3	100,0
	Gesamt	30	16,1	100,0	
Fehlend	-9	156	83,9		
Gesamt		186	100,0		

Aufentalt Land 5

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Austria	9	4,8	60,0	60,0
	Bulgaria	1	,5	6,7	66,7
	Finland	1	,5	6,7	73,3
	Pakistan	1	,5	6,7	80,0
	Russia	1	,5	6,7	86,7
	The Netherlands	1	,5	6,7	93,3
	USA	1	,5	6,7	100,0
	Gesamt	15	8,1	100,0	
Fehlend	-9	171	91,9		
Gesamt		186	100,0		

Aufentalt Land 6

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Austria	4	2,2	100,0	100,0
Fehlend	-9	182	97,8		
Gesamt		186	100,0		

ANHANG A

Anhang A Tab. 8 Games-Howell Post-Hoc Test für Unterschiede zwischen den Schulstufen

Abhängig e Variable	(I) Klasse	(J) Klasse	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
AV	7th Grade	8th Grade	-,29313102	,24408262	,835	-1,0112786	,4250166
		9th Grade	-,36285272	,24591976	,681	-1,0861387	,3604333
		10th Grade	-,00262393	,25186668	1,000	-,7426473	,7373994
		11th Grade	,01784990	,27601608	1,000	-,8019119	,8376116
		12th Grade	,62099794	,30079275	,335	-,3017703	1,5437662
	8th Grade	7th Grade	,29313102	,24408262	,835	-,4250166	1,0112786
		9th Grade	-,06972170	,21645390	1,000	-,7021544	,5627110
		10th Grade	,29050708	,22318733	,783	-,3616913	,9427055
		11th Grade	,31098092	,25012124	,813	-,4352059	1,0571678
		12th Grade	,91412896 [*]	,27722201	,035	,0479561	1,7803018
	9th Grade	7th Grade	,36285272	,24591976	,681	-,3604333	1,0861387
		8th Grade	,06972170	,21645390	1,000	-,5627110	,7021544
		10th Grade	,36022878	,22519501	,601	-,2977937	1,0182512
		11th Grade	,38070262	,25191435	,659	-,3702554	1,1316606
		12th Grade	,98385066 [*]	,27884090	,021	,1141719	1,8535294
	10th Grade	7th Grade	,00262393	,25186668	1,000	-,7373994	,7426473
		8th Grade	-,29050708	,22318733	,783	-,9427055	,3616913
		9th Grade	-,36022878	,22519501	,601	-1,0182512	,2977937
		11th Grade	,02047383	,25772298	1,000	-,7460870	,7870346
		12th Grade	,62362187	,28409953	,278	-,2577002	1,5049440
	11th Grade	7th Grade	-,01784990	,27601608	1,000	-,8376116	,8019119
		8th Grade	-,31098092	,25012124	,813	-1,0571678	,4352059
		9th Grade	-,38070262	,25191435	,659	-1,1316606	,3702554
		10th Grade	-,02047383	,25772298	1,000	-,7870346	,7460870
		12th Grade	,60314804	,30571325	,384	-,3374707	1,5437668
	12th Grade	7th Grade	-,62099794	,30079275	,335	-1,5437662	,3017703
		8th Grade	-,91412896 [*]	,27722201	,035	-1,7803018	-,0479561
		9th Grade	-,98385066 [*]	,27884090	,021	-1,8535294	-,1141719
		10th Grade	-,62362187	,28409953	,278	-1,5049440	,2577002
		11th Grade	-,60314804	,30571325	,384	-1,5437668	,3374707
P	7th Grade	8th Grade	,31722892	,24948932	,799	-,4173364	1,0517943
		9th Grade	,18274555	,24738939	,976	-,5460000	,9114911
		10th Grade	,24998724	,25670383	,925	-,5047358	1,0047103
		11th Grade	-,19108620	,26125531	,977	-,9652802	,5831078

		12th Grade	,56938524	,41262368	,738	-,7420757	1,8808461
	8th Grade	7th Grade	-,31722892	,24948932	,799	-1,0517943	,4173364
		9th Grade	-,13448337	,21205679	,988	-,7540713	,4851046
		10th Grade	-,06724169	,22285293	1,000	-,7184532	,5839698
		11th Grade	-,50831513	,22808093	,244	-1,1848859	,1682556
		12th Grade	,25215632	,39246003	,986	-1,0221359	1,5264485
	9th Grade	7th Grade	-,18274555	,24738939	,976	-,9114911	,5460000
		8th Grade	,13448337	,21205679	,988	-,4851046	,7540713
		10th Grade	,06724169	,22049947	1,000	-,5771558	,7116392
		11th Grade	-,37383175	,22578198	,567	-1,0440915	,2964280
		12th Grade	,38663969	,39112845	,915	-,8854970	1,6587764
	10th Grade	7th Grade	-,24998724	,25670383	,925	-1,0047103	,5047358
		8th Grade	,06724169	,22285293	1,000	-,5839698	,7184532
		9th Grade	-,06724169	,22049947	1,000	-,7116392	,5771558
		11th Grade	-,44107344	,23595094	,432	-1,1394709	,2573240
		12th Grade	,31939801	,39708539	,963	-,9626204	1,6014164
	11th Grade	7th Grade	,19108620	,26125531	,977	-,5831078	,9652802
		8th Grade	,50831513	,22808093	,244	-,1682556	1,1848859
		9th Grade	,37383175	,22578198	,567	-,2964280	1,0440915
		10th Grade	,44107344	,23595094	,432	-,2573240	1,1394709
		12th Grade	,76047145	,40004286	,436	-,5287224	2,0496653
	12th Grade	7th Grade	-,56938524	,41262368	,738	-1,8808461	,7420757
		8th Grade	-,25215632	,39246003	,986	-1,5264485	1,0221359
		9th Grade	-,38663969	,39112845	,915	-1,6587764	,8854970
		10th Grade	-,31939801	,39708539	,963	-1,6014164	,9626204
		11th Grade	-,76047145	,40004286	,436	-2,0496653	,5287224
AVA	7th Grade	8th Grade	,17559072	,26383684	,985	-,6066659	,9578474
		9th Grade	-,16865038	,28293950	,991	-1,0025357	,6652349
		10th Grade	,00347017	,27407513	1,000	-,8061916	,8131319
		11th Grade	-,25778424	,29905531	,954	-1,1439434	,6283749
		12th Grade	,18276241	,35302162	,995	-,8978712	1,2633961
	8th Grade	7th Grade	-,17559072	,26383684	,985	-,9578474	,6066659
		9th Grade	-,34424110	,21298832	,591	-,9673688	,2788865
		10th Grade	-,17212055	,20106328	,956	-,7598527	,4156116
		11th Grade	-,43337496	,23397295	,446	-1,1345746	,2678247
		12th Grade	,00717169	,29988920	1,000	-,9543363	,9686796
	9th Grade	7th Grade	,16865038	,28293950	,991	-,6652349	1,0025357
		8th Grade	,34424110	,21298832	,591	-,2788865	,9673688
		10th Grade	,17212055	,22554672	,973	-,4870288	,8312699
		11th Grade	-,08913386	,25531985	,999	-,8472240	,6689562
		12th Grade	,35141279	,31682552	,872	-,6432146	1,3460402
	10th Grade	7th Grade	-,00347017	,27407513	1,000	-,8131319	,8061916

		8th Grade	,17212055	,20106328	,956	-,4156116	,7598527
		9th Grade	-,17212055	,22554672	,973	-,8312699	,4870288
		11th Grade	-,26125441	,24546007	,893	-,9926690	,4701601
		12th Grade	,17929224	,30893500	,991	-,7993082	1,1578927
	11th Grade	7th Grade	,25778424	,29905531	,954	-,6283749	1,1439434
		8th Grade	,43337496	,23397295	,446	-,2678247	1,1345746
		9th Grade	,08913386	,25531985	,999	-,6689562	,8472240
		10th Grade	,26125441	,24546007	,893	-,4701601	,9926690
		12th Grade	,44054665	,33129705	,766	-,5913912	1,4724845
	12th Grade	7th Grade	-,18276241	,35302162	,995	-1,2633961	,8978712
		8th Grade	-,00717169	,29988920	1,000	-,9686796	,9543363
		9th Grade	-,35141279	,31682552	,872	-1,3460402	,6432146
		10th Grade	-,17929224	,30893500	,991	-1,1578927	,7993082
		11th Grade	-,44054665	,33129705	,766	-1,4724845	,5913912
AVS	7th Grade	8th Grade	,26056775	,25579797	,910	-,4907748	1,0119103
		9th Grade	,29376337	,24482993	,835	-,4267292	1,0142560
		10th Grade	,38228502	,24256258	,617	-,3318993	1,0964694
		11th Grade	,75059831	,27837837	,095	-,0762275	1,5774241
		12th Grade	,88759610	,30981327	,079	-,0656417	1,8408339
	8th Grade	7th Grade	-,26056775	,25579797	,910	-1,0119103	,4907748
		9th Grade	,03319562	,22615233	1,000	-,6277584	,6941497
		10th Grade	,12171727	,22369575	,994	-,5321529	,7755874
		11th Grade	,49003055	,26210247	,433	-,2890791	1,2691402
		12th Grade	,62702834	,29527521	,311	-,2904290	1,5444857
	9th Grade	7th Grade	-,29376337	,24482993	,835	-1,0142560	,4267292
		8th Grade	-,03319562	,22615233	1,000	-,6941497	,6277584
		10th Grade	,08852165	,21106606	,998	-,5281727	,7052160
		11th Grade	,45683493	,25140962	,466	-,2935991	1,2072690
		12th Grade	,59383272	,28582607	,337	-,3031821	1,4908476
	10th Grade	7th Grade	-,38228502	,24256258	,617	-1,0964694	,3318993
		8th Grade	-,12171727	,22369575	,994	-,7755874	,5321529
		9th Grade	-,08852165	,21106606	,998	-,7052160	,5281727
		11th Grade	,36831329	,24920214	,680	-,3762983	1,1129248
		12th Grade	,50531107	,28388634	,500	-,3876710	1,3982932
	11th Grade	7th Grade	-,75059831	,27837837	,095	-1,5774241	,0762275
		8th Grade	-,49003055	,26210247	,433	-1,2691402	,2890791
		9th Grade	-,45683493	,25140962	,466	-1,2072690	,2935991
		10th Grade	-,36831329	,24920214	,680	-1,1129248	,3762983
		12th Grade	,13699779	,31503868	,998	-,8343825	1,1083781
	12th Grade	7th Grade	-,88759610	,30981327	,079	-1,8408339	,0656417
		8th Grade	-,62702834	,29527521	,311	-1,5444857	,2904290

			9th Grade	-,59383272	,28582607	,337	-1,4908476	,3031821
			10th Grade	-,50531107	,28388634	,500	-1,3982932	,3876710
			11th Grade	-,13699779	,31503868	,998	-1,1083781	,8343825
SO	7th Grade	8th Grade	,35975611	,23781518	,657	-,3387992	1,0583114	
		9th Grade	,65170478	,23129284	,068	-,0284577	1,3318672	
		10th Grade	,00941770	,23336236	1,000	-,6765599	,6953953	
		11th Grade	-,03228925	,28027109	1,000	-,8676821	,8031036	
		12th Grade	,39868260	,38072357	,895	-,8139711	1,6113363	
	8th Grade	7th Grade	-,35975611	,23781518	,657	-1,0583114	,3387992	
		9th Grade	,29194867	,21382331	,747	-,3328623	,9167596	
		10th Grade	-,35033841	,21606023	,587	-,9816470	,2809702	
		11th Grade	-,39204536	,26603742	,682	-1,1873430	,4032523	
		12th Grade	,03892649	,37037071	1,000	-1,1539084	1,2317614	
	9th Grade	7th Grade	-,65170478	,23129284	,068	-1,3318672	,0284577	
		8th Grade	-,29194867	,21382331	,747	-,9167596	,3328623	
		10th Grade	-,64228708*	,20885961	,033	-1,2525327	-,0320415	
		11th Grade	-,68399404	,26022342	,115	-1,4641781	,0961900	
		12th Grade	-,25302218	,36621685	,980	-1,4387673	,9327229	
	10th Grade	7th Grade	-,00941770	,23336236	1,000	-,6953953	,6765599	
		8th Grade	,35033841	,21606023	,587	-,2809702	,9816470	
		9th Grade	,64228708*	,20885961	,033	,0320415	1,2525327	
		11th Grade	-,04170695	,26206458	1,000	-,8266484	,7432345	
		12th Grade	,38926490	,36752741	,890	-,7986840	1,5772138	
	11th Grade	7th Grade	,03228925	,28027109	1,000	-,8031036	,8676821	
		8th Grade	,39204536	,26603742	,682	-,4032523	1,1873430	
		9th Grade	,68399404	,26022342	,115	-,0961900	1,4641781	
		10th Grade	,04170695	,26206458	1,000	-,7432345	,8266484	
		12th Grade	,43097185	,39896151	,884	-,8227941	1,6847378	
	12th Grade	7th Grade	-,39868260	,38072357	,895	-1,6113363	,8139711	
		8th Grade	-,03892649	,37037071	1,000	-1,2317614	1,1539084	
		9th Grade	,25302218	,36621685	,980	-,9327229	1,4387673	
		10th Grade	-,38926490	,36752741	,890	-1,5772138	,7986840	
		11th Grade	-,43097185	,39896151	,884	-1,6847378	,8227941	

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

ANHANG A

Anhang A Tab. 9 Fehlerwertverlauf der Clusteranalyse des AVT-IS mit Ward-Verfahren

Schritt	Zusammengeführte Cluster		Koeffizienten	Erstes Vorkommen des Clusters		Nächster Schritt
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	24	145	,000	0	0	6
2	115	139	,000	0	0	51
3	20	113	,000	0	0	77
4	63	79	,000	0	0	50
5	5	28	,000	0	0	29
6	16	24	,000	0	1	53
7	110	186	,098	0	0	46
8	15	183	,196	0	0	152
9	27	182	,294	0	0	32
10	64	172	,392	0	0	117
11	25	171	,490	0	0	121
12	33	164	,588	0	0	105
13	150	158	,686	0	0	31
14	126	154	,784	0	0	81
15	70	148	,882	0	0	47
16	78	143	,980	0	0	33
17	55	142	1,077	0	0	34
18	117	137	1,175	0	0	107
19	107	118	1,273	0	0	30
20	46	116	1,371	0	0	35
21	43	114	1,469	0	0	88
22	72	112	1,567	0	0	46
23	73	94	1,665	0	0	103
24	19	87	1,763	0	0	127
25	23	77	1,861	0	0	47
26	17	185	1,969	0	0	53
27	56	132	2,077	0	0	93
28	93	120	2,185	0	0	101
29	5	92	2,316	5	0	36
30	107	153	2,492	19	0	133
31	36	150	2,669	0	13	75
32	27	138	2,846	9	0	52
33	12	78	3,022	0	16	66
34	55	58	3,199	17	0	120
35	42	46	3,376	0	20	67
36	5	176	3,554	29	0	68
37	50	179	3,760	0	0	114
38	155	169	3,966	0	0	102

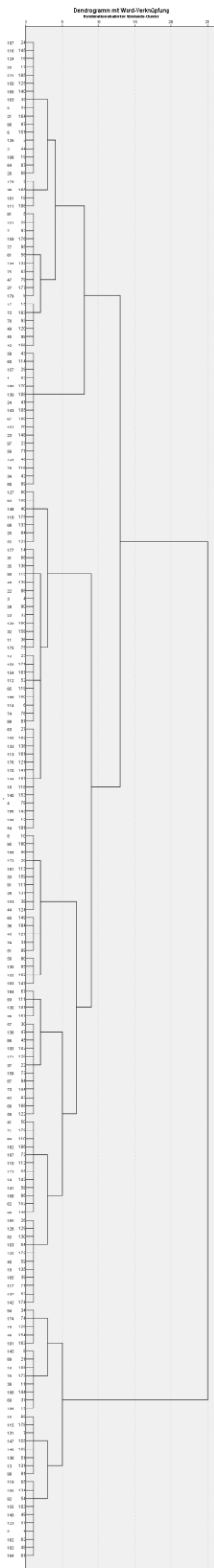
39	125	140	4,172	0	0	86
40	52	119	4,378	0	0	61
41	54	103	4,584	0	0	62
42	4	90	4,790	0	0	60
43	34	74	4,996	0	0	143
44	39	71	5,202	0	0	135
45	1	62	5,408	0	0	124
46	72	110	5,624	22	7	114
47	23	70	5,840	25	15	119
48	83	170	6,066	0	0	99
49	30	47	6,292	0	0	85
50	63	177	6,567	4	0	93
51	88	115	6,842	0	2	146
52	27	161	7,121	32	0	132
53	16	17	7,421	6	26	116
54	10	180	7,745	0	0	113
55	40	175	8,069	0	0	92
56	38	124	8,393	0	0	107
57	8	21	8,717	0	0	97
58	86	152	9,051	0	0	69
59	3	44	9,385	0	0	134
60	4	32	9,742	42	0	137
61	52	160	10,112	40	0	87
62	49	54	10,482	0	41	84
63	149	184	10,852	0	0	89
64	82	166	11,222	0	0	122
65	59	135	11,593	0	0	117
66	12	181	11,966	33	0	133
67	42	89	12,340	35	0	119
68	5	95	12,722	36	0	151
69	86	146	13,121	58	0	120
70	53	174	13,553	0	0	135
71	97	151	13,985	0	0	105
72	121	141	14,418	0	0	132
73	65	134	14,850	0	0	164
74	48	61	15,318	0	0	124
75	36	75	15,794	31	0	137
76	26	129	16,273	0	0	109
77	20	159	16,766	3	0	126
78	2	165	17,266	0	0	136
79	98	156	17,766	0	0	101
80	102	128	18,266	0	0	118
81	126	163	18,792	14	0	143
82	109	173	19,369	0	0	97

83	41	105	19,965	0	0	104
84	49	57	20,592	62	0	153
85	30	45	21,244	49	0	142
86	35	125	21,902	0	39	116
87	6	52	22,568	0	61	129
88	29	43	23,239	0	21	128
89	127	149	23,938	0	63	112
90	67	111	24,643	0	0	138
91	76	81	25,347	0	0	129
92	40	133	26,093	55	0	94
93	56	63	26,841	27	50	125
94	40	84	27,592	92	0	141
95	101	157	28,355	0	0	138
96	80	85	29,134	0	0	123
97	8	109	29,919	57	82	157
98	11	144	30,721	0	0	108
99	83	108	31,543	48	0	128
100	14	66	32,367	0	0	144
101	93	98	33,231	28	79	152
102	51	155	34,151	0	38	130
103	73	104	35,082	23	0	147
104	41	100	36,015	83	0	149
105	33	97	36,965	12	71	156
106	31	99	37,994	0	0	112
107	38	117	39,043	56	18	126
108	11	37	40,094	98	0	145
109	26	130	41,163	76	0	160
110	69	178	42,271	0	0	111
111	7	69	43,432	0	110	161
112	31	127	44,602	106	89	167
113	10	96	45,806	54	0	159
114	50	72	47,055	37	46	155
115	18	106	48,307	0	0	136
116	16	35	49,574	53	86	166
117	59	64	50,868	65	10	148
118	22	102	52,200	0	80	142
119	23	42	53,544	47	67	149
120	55	86	54,897	34	69	155
121	25	167	56,301	11	0	140
122	82	122	57,744	64	0	147
123	80	162	59,204	96	0	150
124	1	48	60,679	45	74	153
125	9	56	62,221	0	93	151
126	20	38	63,786	77	107	159

127	19	68	65,430	24	0	134
128	29	83	67,084	88	99	162
129	6	76	68,801	87	91	140
130	51	131	70,564	102	0	139
131	60	168	72,342	0	0	154
132	27	121	74,143	52	72	158
133	12	107	75,947	66	30	158
134	3	19	77,774	59	127	156
135	39	53	79,656	44	70	148
136	2	18	81,692	78	115	173
137	4	36	83,746	60	75	146
138	67	101	85,905	90	95	169
139	51	91	88,066	130	0	161
140	6	25	90,364	129	121	170
141	40	123	92,863	94	0	154
142	22	30	95,416	118	85	163
143	34	126	98,275	43	81	175
144	14	136	101,160	100	0	165
145	11	13	104,053	108	0	157
146	4	88	107,285	137	51	165
147	73	82	110,616	103	122	163
148	39	59	113,949	135	117	160
149	23	41	117,324	119	104	162
150	80	147	120,766	123	0	167
151	5	9	124,264	68	125	168
152	15	93	127,917	8	101	168
153	1	49	131,759	124	84	164
154	40	60	135,712	141	131	176
155	50	55	139,667	114	120	174
156	3	33	144,503	134	105	166
157	8	11	149,387	97	145	175
158	12	27	154,442	133	132	170
159	10	20	159,647	113	126	171
160	26	39	165,415	109	148	174
161	7	51	171,470	111	139	177
162	23	29	177,545	149	128	182
163	22	73	184,082	142	147	169
164	1	65	190,651	153	73	177
165	4	14	197,869	146	144	172
166	3	16	205,296	156	116	173
167	31	80	213,418	112	150	171
168	5	15	221,596	151	152	178
169	22	67	230,838	163	138	179
170	6	12	242,835	140	158	172

171	10	31	255,453	159	167	181
172	4	6	270,329	165	170	176
173	2	3	286,285	136	166	178
174	26	50	303,240	160	155	179
175	8	34	320,473	157	143	180
176	4	40	339,770	172	154	183
177	1	7	362,484	164	161	180
178	2	5	389,342	173	168	182
179	22	26	420,998	169	174	181
180	1	8	454,020	177	175	185
181	10	22	504,095	171	179	183
182	2	23	560,887	178	162	184
183	4	10	629,899	176	181	184
184	2	4	729,870	182	183	185
185	1	2	925,000	180	184	0

ANHANG A



Anhang A Abb. 1 Dendrogramm der Clusteranalyse des AVT-IS nach dem Ward Verfahren

ANHANG A

Anhang A Tab. 10 Tabellenblock Ergebnisse der Diskriminanzanalyse

Eigenwerte					Standardisierte kanonische Diskriminanzfunktionskoeffizienten		
Funktion	Eigenwert	% der Varianz	Kum. %	Kanon. Korrelation	Funktion		
1	3,436 ^a	92,9	92,9	,880	1	2	
2	,262 ^a	7,1	100,0	,455			

a. Die ersten 2 kanonischen Diskriminanzfunktionen werden in dieser Analyse verwendet.

	Funktion	
	1	2
AV	,368	-,321
P	-,343	,744
AVA	,859	,220
AVS	,341	,627
SO	-,443	,342

Skala	Funktion	
	1	2
AVA	,705*	,224
AV	,324*	,020
P	-,295	,682*
AVS	,340	,535*
SO	-,132	,333*

*. Größte absolute Korrelation zwischen jeder Variablen und einer Diskriminanzfunktion

Clusteranalyse	Funktion	
	1	2
Anstrengungsvermeider	3,443	,620
Pflichteifrige	-2,173	,504
Unauffällige	,128	-,469
Normalgruppe		

Nicht-standardisierte kanonische Diskriminanzfunktionen, die bezüglich des Gruppen-Mittelwertes bewertet werden

Klassifizierungsfunktionskoeffizienten			
Skala	Clusteranalyse		
	Anstrengungsvermeider	Pflichteifrige	Unauffällige Normalgruppe
AV	1,240	-1,116	,229
P	-,854	1,328	-,466
AVA	5,073	-2,879	,010
AVS	1,885	-,512	-,303
SO	-1,362	1,178	-,225
(Konstant)	-7,910	-3,706	-,739

Lineare Diskriminanzfunktionen nach Fisher

Klassifizierungsergebnisse^a

		Clusteranalyse	Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit			Gesamt
			Anstrengungs- vermeider	Pflichteifrige	Unauffällige Normalgruppe	
Orig.	Anzahl	Anstrengungsvermeider	29	0	2	31
		Pflichteifrige	0	52	3	55
		Unauffällige Normalgruppe	3	5	92	100
%		Anstrengungsvermeider	93,5	,0	6,5	100,0
		Pflichteifrige	,0	94,5	5,5	100,0
		Unauffällige Normalgruppe	3,0	5,0	92,0	100,0

a. 93,0% der ursprünglich gruppierten Fälle wurden korrekt klassifiziert.

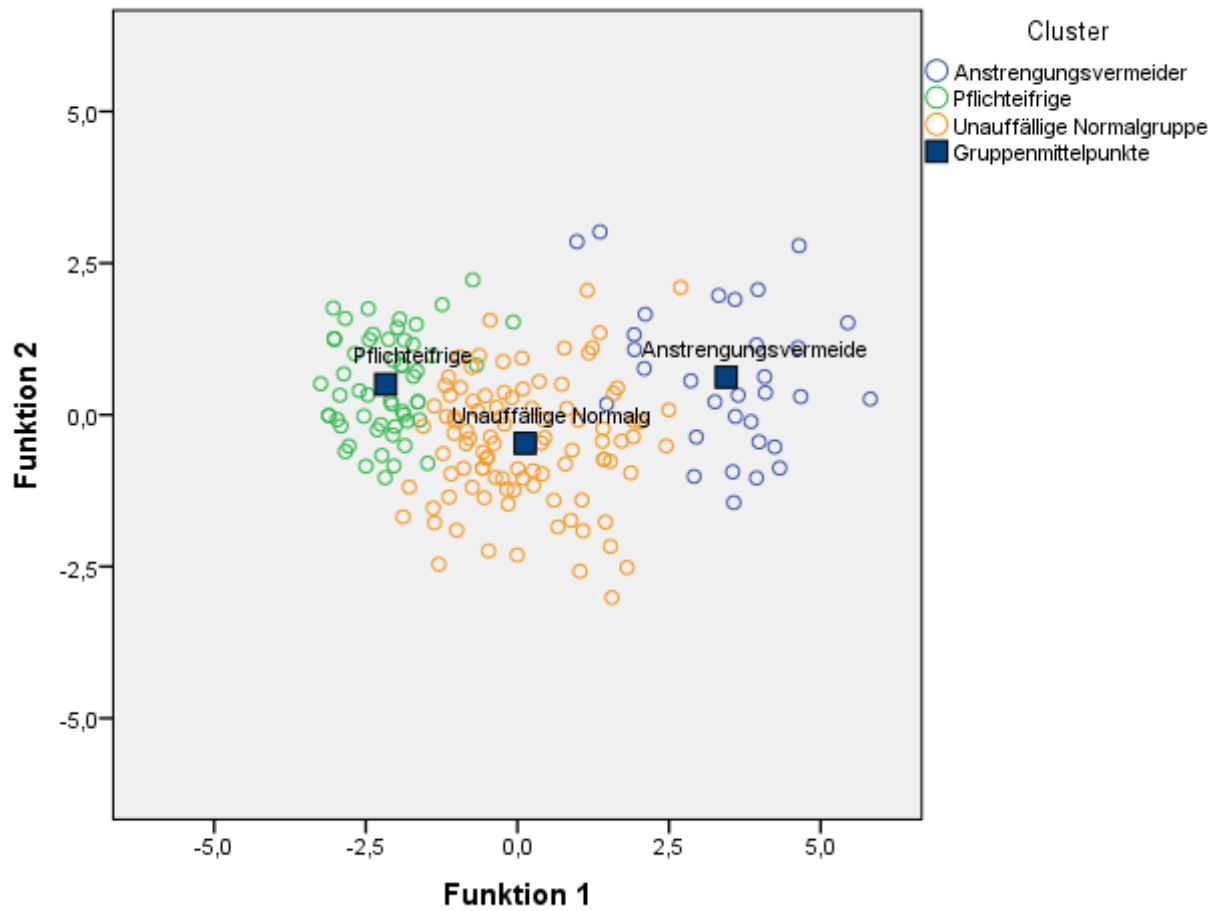
Kovarianz-Matrizen^a

Cluster	Skala	AV	P	AVA	AVS	SO
Anstrengungs- vermeider	AV	,547	-,044	-,017	,068	-,186
	P	-,044	1,156	-,017	-,453	,379
	AVA	-,017	-,017	,320	,087	,296
	AVS	,068	-,453	,087	,819	,092
	SO	-,186	,379	,296	,092	1,009
Pflichteifrige	AV	,947	,136	-,044	,375	,398
	P	,136	,366	-,017	,068	-,082
	AVA	-,044	-,017	,094	-,010	,031
	AVS	,375	,068	-,010	,675	,199
	SO	,398	-,082	,031	,199	,894
Unauffällige Normalgruppe	AV	,691	,187	,029	,099	,061
	P	,187	,766	-,026	,129	-,104
	AVA	,029	-,026	,539	-,121	,217
	AVS	,099	,129	-,121	,653	-,163
	SO	,061	-,104	,217	-,163	,923
Gesamt	AV	1,000	-,100	,408	,442	-,001
	P	-,100	1,000	-,364	-,156	,137
	AVA	,408	-,364	1,000	,373	-,001
	AVS	,442	-,156	,373	1,000	-,099
	SO	-,001	,137	-,001	-,099	1,000

a. Die Kovarianzmatrix für alle Fälle hat einen Freiheitsgrad von 185.

Gruppenstatistik					
Cluster	Skala	M	SD	Gültige Werte (listenweise)	
				Ungewichtet	Gewichtet
Anstrengungs- vermeider	AV	,9721054	,73950049	31	31,000
	P	-,4988899	1,07523414	31	31,000
	AVA	1,5638910	,56581478	31	31,000
	AVS	1,2445382	,90521725	31	31,000
	SO	-,2385817	1,00442900	31	31,000
Pflichteifrige	AV	-,5981663	,97320421	55	55,000
	P	,8297742	,60496131	55	55,000
	AVA	-,8649773	,30620934	55	55,000
	AVS	-,3883098	,82184752	55	55,000
	SO	,4381228	,94527831	55	55,000
Unauffällige - Normalgruppe	AV	,0276388	,83120416	100	100,000
	P	-,3017200	,87539494	100	100,000
	AVA	-,0090687	,73412834	100	100,000
	AVS	-,1722365	,80822306	100	100,000
	SO	-,1670072	,96069671	100	100,000
Gesamt	AV	,0000000	1,00000000	186	186,000
	P	,0000000	1,00000000	186	186,000
	AVA	,0000000	1,00000000	186	186,000
	AVS	,0000000	1,00000000	186	186,000
	SO	,0000000	1,00000000	186	186,000

ANHANG A



Anhang A Abb. 2 Streudiagramm der kanonischen Diskriminanzfunktion

ANHANG A

Anhang A Tab. 11 Games-Howell Post-Hoc Test der Unterschiede zwischen öst. und intl. Familien

Abh.- Var.	(I) Kateg. kult. Ausdruck Vater / Mutter	(J) Kateg. Kult. Ausdruck Vater / Mutter	Mittlere Differenz (I-J)	SE	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
	Untergrenze	Obergrenze					
AV	AT/AT	AT/Intl.	-,21912534	,28291491	,865	-1,0099564	,5717057
		Intl./Intl. gleich	-,12586464	,17974936	,896	-,6288729	,3771436
		Intl./Intl. versch.	-,50395334	,23082945	,147	-1,1253999	,1174932
	AT/Intl.	AT/AT	,21912534	,28291491	,865	-,5717057	1,0099564
		Intl./Intl. gleich	,09326070	,26385768	,984	-,6516459	,8381673
		Intl./Intl. versch.	-,28482800	,30098717	,780	-1,1064881	,5368321
	Intl./Intl. gleich	AT/AT	,12586464	,17974936	,896	-,3771436	,6288729
		AT/Intl.	-,09326070	,26385768	,984	-,8381673	,6516459
		Intl./Intl. versch.	-,37808870	,20703204	,271	-,9243011	,1681237
	Intl./Intl. versch.	AT/AT	,50395334	,23082945	,147	-,1174932	1,1253999
		AT/Intl.	,28482800	,30098717	,780	-,5368321	1,1064881
		Intl./Intl. gleich	,37808870	,20703204	,271	-,1681237	,9243011
P	AT/AT	AT/Intl.	-,05763573	,43655887	,999	-1,3263683	1,2110968
		Intl./Intl. gleich	,24781206	,40049228	,924	-,9676523	1,4632764
		Intl./Intl. versch.	,38221590	,41410969	,793	-,8487637	1,6131955
	AT/Intl.	AT/AT	,05763573	,43655887	,999	-1,2110968	1,3263683
		Intl./Intl. gleich	,30544779	,23144579	,561	-,3395972	,9504927
		Intl./Intl. versch.	,43985163	,25428315	,328	-,2543106	1,1340138
	Intl./Intl. gleich	AT/AT	-,24781206	,40049228	,924	-1,4632764	,9676523
		AT/Intl.	-,30544779	,23144579	,561	-,9504927	,3395972
		Intl./Intl. versch.	,13440384	,18566189	,887	-,3532541	,6220618
	Intl./Intl. versch.	AT/AT	-,38221590	,41410969	,793	-1,6131955	,8487637
		AT/Intl.	-,43985163	,25428315	,328	-1,1340138	,2543106
		Intl./Intl. gleich	-,13440384	,18566189	,887	-,6220618	,3532541
AVA	AT/AT	AT/Intl.	-,43030138	,42223981	,741	-1,6246605	,7640577
		Intl./Intl. gleich	-,00966969	,35348183	1,000	-1,0804624	1,0611230
		Intl./Intl. versch.	-,27176929	,37916571	,889	-1,3757836	,8322450
	AT/Intl.	AT/AT	,43030138	,42223981	,741	-,7640577	1,6246605
		Intl./Intl. gleich	,42063169	,26984333	,426	-,3452036	1,1864670
		Intl./Intl. versch.	,15853209	,30270887	,953	-,6727767	,9898409
	Intl./Intl. gleich	AT/AT	,00966969	,35348183	1,000	-1,0611230	1,0804624
		AT/Intl.	-,42063169	,26984333	,426	-1,1864670	,3452036
		Intl./Intl. versch.	-,26209960	,19569263	,542	-,7784266	,2542274
	Intl./Intl. versch.	AT/AT	,27176929	,37916571	,889	-,8322450	1,3757836

		AT/Intl.	-,15853209	,30270887	,953	-,9898409	,6727767
		Intl./Intl. gleich	,26209960	,19569263	,542	-,2542274	,7784266
AVS	AT/AT	AT/Intl.	,59435964	,36523119	,394	-,4580861	1,6468053
		Intl./Intl. gleich	,09846790	,33348485	,991	-,9010799	1,0980157
		Intl./Intl. versch.	-,15607764	,35091020	,970	-1,1792529	,8670976
	AT/Intl.	AT/AT	-,59435964	,36523119	,394	-1,6468053	,4580861
		Intl./Intl. gleich	-,49589174	,21469020	,125	-1,0894687	,0976852
		Intl./Intl. versch.	-,75043728*	,24086865	,019	-1,4029922	-,0978823
	Intl./Intl. gleich	AT/AT	-,09846790	,33348485	,991	-1,0980157	,9010799
		AT/Intl.	,49589174	,21469020	,125	-,0976852	1,0894687
		Intl./Intl. versch.	-,25454554	,18930407	,538	-,7519009	,2428098
	Intl./Intl. versch.	AT/AT	,15607764	,35091020	,970	-,8670976	1,1792529
		AT/Intl.	,75043728*	,24086865	,019	,0978823	1,4029922
		Intl./Intl. gleich	,25454554	,18930407	,538	-,2428098	,7519009
SO	AT/AT	AT/Intl.	,26692450	,41751702	,918	-,8980416	1,4318906
		Intl./Intl. gleich	,36345970	,32263906	,681	-,6020355	1,3289549
		Intl./Intl. versch.	,25814409	,34407905	,875	-,7376947	1,2539829
	AT/Intl.	AT/AT	-,26692450	,41751702	,918	-1,4318906	,8980416
		Intl./Intl. gleich	,09653520	,30586482	,989	-,7733473	,9664177
		Intl./Intl. versch.	-,00878041	,32840176	1,000	-,9214296	,9038687
	Intl./Intl. gleich	AT/AT	-,36345970	,32263906	,681	-1,3289549	,6020355
		AT/Intl.	-,09653520	,30586482	,989	-,9664177	,7733473
		Intl./Intl. versch.	-,10531561	,19396706	,948	-,6155214	,4048902
	Intl./Intl. versch.	AT/AT	-,25814409	,34407905	,875	-1,2539829	,7376947
		AT/Intl.	,00878041	,32840176	1,000	-,9038687	,9214296
		Intl./Intl. gleich	,10531561	,19396706	,948	-,4048902	,6155214

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

ANHANG A

Anhang A Tab. 12 Deskriptive Statistik der MANOVA zur kulturellen Identifikation über die Skalen des AVT-IS

Skala	Kultur Vertrautheit	Ranking Platz 1	M	SD	N
AV	Father`s	Father's Culture	,0356673	1,06556528	22
		Mother's Culture	,1624341	,84862551	4
		Passport Culture	,1624341	1,56478812	4
		School's Culture	,1624341	.	1
		Gesamt	,0724706	1,05598039	31
	Mother`s	Mother's Culture	,2518209	1,16124147	26
		Passport Culture	,6272454	.	1
		Gesamt	,2657255	1,14098080	27
	My passport country`s	Austrian Culture	-,7671886	1,31468499	2
		Father's Culture	-,3023773	,65734249	4
		Mother's Culture	-,3953395	,89408245	5
		Passport Culture	-,1192698	,93642033	33
		School's Culture	-,4185801	,69721700	4
		Gesamt	-,2152251	,88740589	48
	Country of current stay (e.g. Austrian)	Austrian Culture	,0462312	,95419843	8
		Father's Culture	-1,2319999	.	1
		Mother's Culture	-,0699716	,32867125	2
		Gesamt	-,0910994	,89078121	11
	School`s	Father's Culture	,0849655	1,19110266	6
		Mother's Culture	,1624341	.	1
		Passport Culture	-1,2319999	,46481133	3
		School's Culture	,1236998	,96465351	36
		Gesamt	,0310743	1,00249480	46
	Gesamt	Austrian Culture	-,1164527	1,00887738	10
		Father's Culture	-,0347586	1,03303145	33
		Mother's Culture	,1379703	1,05300955	38
		Passport Culture	-,1549981	1,00467561	41
		School's Culture	,0717392	,93668141	41
		Gesamt	-,0029589	,99968926	163
P	Father`s	Father's Culture	-,1054965	,78708106	22
		Mother's Culture	,6127670	1,27286457	4
		Passport Culture	,7808712	,77644011	4
		School's Culture	-,5639625	.	1
		Gesamt	,0867635	,89347766	31

	Mother's	Mother's Culture	,1860409	,99421190	26
		Passport Culture	,7808712	.	1
		Gesamt	,2080716	,98160291	27
	My passport country's	Austrian Culture	-1,2363794	,95094104	2
		Father's Culture	,2765585	1,14837041	4
		Mother's Culture	,5119044	,36829788	5
		Passport Culture	-,0953084	1,01539466	33
		School's Culture	-,2277541	1,16466017	4
		Gesamt	-,0596499	1,00504224	48
	Country of current stay (e.g. Austrian)	Austrian Culture	,1084543	1,43768772	8
		Father's Culture	-,5639625	.	1
		Mother's Culture	,4446628	,47547052	2
		Gesamt	,1084543	1,23987543	11
	School's	Father's Culture	,4446628	,70523675	6
		Mother's Culture	,7808712	.	1
		Passport Culture	,1084543	1,16466017	3
		School's Culture	-,2837888	1,02135293	36
		Gesamt	-,1400476	1,00596894	46
	Gesamt	Austrian Culture	-,1605124	1,42464947	10
		Father's Culture	,0269493	,81936926	33
		Mother's Culture	,3031013	,92366515	38
		Passport Culture	,0264523	1,01080965	41
		School's Culture	-,2851555	1,00835191	41
		Gesamt	,0011977	,99378487	163
AVA	Father's	Father's Culture	,2616300	1,14933161	22
		Mother's Culture	,0855976	1,29090414	4
		Passport Culture	-,3447038	,82396441	4
		School's Culture	,7310497	.	1
		Gesamt	,1758221	1,10095251	31
	Mother's	Mother's Culture	,1683479	1,05941025	26
		Passport Culture	-,1295531	.	1
		Gesamt	,1573145	1,04041800	27
	My passport country's	Austrian Culture	-,1295531	1,21707609	2
		Father's Culture	-,3447038	,82396441	4
		Mother's Culture	,0425674	1,12208871	5
		Passport Culture	-,3121052	,82651407	33
		School's Culture	-,7750052	,43030138	4
		Gesamt	-,3088453	,83189495	48
	Country of current stay (e.g. Austrian)	Austrian Culture	,5158990	1,36073244	8
		Father's Culture	,7310497	.	1
		Mother's Culture	-,5598545	,60853805	2
		Gesamt	,3398666	1,23900716	11

AVS	School's	Father's Culture	-,2729869	1,14387888	6
		Mother's Culture	-,9901559	.	1
		Passport Culture	-,7032883	,49686923	3
		School's Culture	,2051257	,97100092	36
		Gesamt	,0575345	,99229722	46
	Gesamt	Austrian Culture	,3868086	1,29567644	10
		Father's Culture	,1051567	1,10279635	33
		Mother's Culture	,0742739	1,04800439	38
		Passport Culture	-,3394562	,78829728	41
		School's Culture	,1223306	,96686532	41
		Gesamt	,0077210	1,00711171	163
	Father's	Father's Culture	,4566696	1,05723422	22
		Mother's Culture	,4164325	1,39965015	4
		Passport Culture	,3057804	1,46239442	4
		School's Culture	-1,3540005	.	1
		Gesamt	,3735994	1,13911712	31
	Mother's	Mother's Culture	,0929880	,93311805	26
		Passport Culture	-,0261758	.	1
		Gesamt	,0885745	,91528487	27
	My passport country's	Austrian Culture	-,2474799	1,56485644	2
		Father's Culture	-,0261758	,72277623	4
		Mother's Culture	,3279108	,79176169	5
		Passport Culture	-,3078355	,86293130	33
		School's Culture	-,4687840	,62594258	4
		Gesamt	-,2290379	,84650506	48
	Country of current stay (e.g. Austrian)	Austrian Culture	,1398023	1,29447372	8
		Father's Culture	,8590407	.	1
		Mother's Culture	-1,3540005	,00000000	2
		Gesamt	-,0664129	1,27444346	11
	School's	Father's Culture	,1951284	1,33518115	6
		Mother's Culture	-,9113922	.	1
		Passport Culture	-1,2064644	,25553999	3
		School's Culture	-,0384704	,79519073	36
		Gesamt	-,1031511	,89647734	46
	Gesamt	Austrian Culture	,0623459	1,26571856	10
		Father's Culture	,3627830	1,04832287	33
		Mother's Culture	,0553573	,98624691	38
		Passport Culture	-,3068542	,92713537	41
		School's Culture	-,1125383	,79926956	41
		Gesamt	-,0153142	,97610839	163
SO	Father's	Father's Culture	-,3156356	1,01498173	22

	Mother's Culture	-,0502277	,95350038	4
	Passport Culture	-,3421764	1,11807830	4
	School's Culture	1,1175670	.	1
	Gesamt	-,2385817	1,00442900	31
Mother's	Mother's Culture	,0396026	,98666293	26
	Passport Culture	-,0502277	.	1
	Gesamt	,0362756	,96765704	27
My passport country's	Austrian Culture	-,0502277	1,65151110	2
	Father's Culture	,2417209	1,11807830	4
	Mother's Culture	-,5173456	1,04450733	5
	Passport Culture	-,0856154	1,03156867	33
	School's Culture	,2417209	,58389735	4
	Gesamt	-,0745568	1,00744721	48
Country of current stay (e.g. Austrian)	Austrian Culture	,8256183	,54058390	8
	Father's Culture	-1,2180224	.	1
	Mother's Culture	1,1175670	,00000000	2
	Gesamt	,6929144	,78732702	11
School's	Father's Culture	,3390372	,95350038	6
	Mother's Culture	1,1175670	.	1
	Passport Culture	-,0502277	1,16779470	3
	School's Culture	,0795272	,99787270	36
	Gesamt	,1274802	,98376694	46
Gesamt	Austrian Culture	,6504491	,81652894	10
	Father's Culture	-,1563909	1,02654884	33
	Mother's Culture	,0419666	,99319452	38
	Passport Culture	-,1071933	1,00969408	41
	School's Culture	,1206691	,96160556	41
	Gesamt	,0214161	,99407253	163

ANHANG A

Anhang A Tab. 13 Tamhane Post-Hoc Test der einfaktoriellen Varianzanalyse von kultureller

Vertrautheit

Abh. Var.	(I) Kultur Vertrautheit (J) Kultur Vertrautheit		Mittlere Differenz (I-J)	SE	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
AV	Father`s	Mother`s	-,22276672	,28568150	,997	-1,0556986	,6101652
		My passport country`s	,27050245	,22804121	,936	-,3941755	,9351804
		Country of current stay (e.g. Austrian)	,10370791	,31570117	1,000	-,8684935	1,0759093
		School`s	,02871175	,23885086	1,000	-,6647636	,7221871
	Mother`s	Father`s	,22276672	,28568150	,997	-,6101652	1,0556986
		My passport country`s	,49326917	,24834477	,420	-,2368627	1,2234011
		Country of current stay (e.g. Austrian)	,32647463	,33066533	,982	-,6817724	1,3347216
		School`s	,25147847	,25830615	,983	-,5041287	1,0070856
	My passport country`s	Father`s	-,27050245	,22804121	,936	-,9351804	,3941755
		Mother`s	-,49326917	,24834477	,420	-1,2234011	,2368627
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,16679454	,28236224	1,000	-1,0737765	,7401874
		School`s	-,24179070	,19264200	,908	-,7944025	,3108211
	Country of current stay (e.g. Austrian)	Father`s	-,10370791	,31570117	1,000	-1,0759093	,8684935
		Mother`s	-,32647463	,33066533	,982	-1,3347216	,6817724
		My passport country`s	,16679454	,28236224	1,000	-,7401874	1,0737765
		School`s	-,07499616	,29116211	1,000	-,9961513	,8461590
	School`s	Father`s	-,02871175	,23885086	1,000	-,7221871	,6647636
		Mother`s	-,25147847	,25830615	,983	-1,0070856	,5041287
		My passport country`s	,24179070	,19264200	,908	-,3108211	,7944025
		Country of current stay (e.g. Austrian)	,07499616	,29116211	1,000	-,8461590	,9961513
P	Father`s	Mother`s	-,06972064	,24809419	1,000	-,7935669	,6541256
		My passport country`s	,14298265	,21435596	,999	-,4769388	,7629041
		Country of current stay (e.g. Austrian)	,03434387	,38125192	1,000	-1,2016181	1,2703059
		School`s	,22152374	,21643226	,975	-,4043824	,8474299
	Mother`s	Father`s	,06972064	,24809419	1,000	-,6541256	,7935669
		My passport country`s	,21270329	,23663438	,991	-,4768945	,9023011
		Country of current stay (e.g. Austrian)	,10406451	,39420854	1,000	-1,1527266	1,3608556
		School`s	,29124438	,23851682	,924	-,4035303	,9860190

	My passport country`s	Father`s	-,14298265	,21435596	,999	-,7629041	,4769388
		Mother`s	-,21270329	,23663438	,991	-,9023011	,4768945
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,10863878	,37389588	1,000	-1,3340244	1,1167468
		School`s	,07854109	,20319454	1,000	-,5040216	,6611038
	Country of current stay (e.g. Austrian)	Father`s	-,03434387	,38125192	1,000	-1,2703059	1,2016181
		Mother`s	-,10406451	,39420854	1,000	-1,3608556	1,1527266
		My passport country`s	,10863878	,37389588	1,000	-1,1167468	1,3340244
		School`s	,18717987	,37509008	1,000	-1,0396996	1,4140593
	School`s	Father`s	-,22152374	,21643226	,975	-,8474299	,4043824
		Mother`s	-,29124438	,23851682	,924	-,9860190	,4035303
		My passport country`s	-,07854109	,20319454	1,000	-,6611038	,5040216
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,18717987	,37509008	1,000	-1,4140593	1,0396996
AVA	Father`s	Mother`s	-,00198296	,27703346	1,000	-,8087871	,8048212
		My passport country`s	,46344507	,23104001	,402	-,2122068	1,1390969
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,19664310	,39555144	1,000	-1,4497837	1,0564975
		School`s	,12226820	,24415236	1,000	-,5877240	,8322604
	Mother`s	Father`s	,00198296	,27703346	1,000	-,8048212	,8087871
		My passport country`s	,46542802	,22787553	,380	-,2035253	1,1343814
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,19466015	,39371146	1,000	-1,4452194	1,0558991
		School`s	,12425116	,24115999	1,000	-,5791386	,8276410
	My passport country`s	Father`s	-,46344507	,23104001	,402	-1,1390969	,2122068
		Mother`s	-,46542802	,22787553	,380	-1,1343814	,2035253
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,66008817	,36282318	,613	-1,8657924	,5456160
		School`s	-,34117686	,18652102	,520	-,8764281	,1940744
	Country of current stay (e.g. Austrian)	Father`s	,19664310	,39555144	1,000	-1,0564975	1,4497837
		Mother`s	,19466015	,39371146	1,000	-1,0558991	1,4452194
		My passport country`s	,66008817	,36282318	,613	-,5456160	1,8657924
		School`s	,31891131	,37131058	,994	-,8961198	1,5339424
	School`s	Father`s	-,12226820	,24415236	1,000	-,8322604	,5877240
		Mother`s	-,12425116	,24115999	1,000	-,8276410	,5791386
		My passport country`s	,34117686	,18652102	,520	-,1940744	,8764281
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,31891131	,37131058	,994	-1,5339424	,8961198
AVS	Father`s	Mother`s	,19427850	,28089849	,999	-,6237467	1,0123037
		My passport country`s	,61656289	,23742541	,116	-,0783743	1,3115001
		Country of current stay (e.g. Austrian)	,43665921	,40609707	,970	-,8484296	1,7217480

	School's		,48452995	,24216907	,405	-,2226734	1,1917333
Mother's	Father's		-,19427850	,28089849	,999	-1,0123037	,6237467
	My passport country's		,42228439	,22706705	,511	-,2438794	1,0884482
	Country of current stay (e.g. Austrian)		,24238070	,40012930	1,000	-1,0328944	1,5176558
	School's		,29025145	,23202259	,913	-,3887056	,9692086
My passport country's	Father's		-,61656289	,23742541	,116	-1,3115001	,0783743
	Mother's		-,42228439	,22706705	,511	-1,0884482	,2438794
	Country of current stay (e.g. Austrian)		-,17990369	,37090472	1,000	-1,4139266	1,0541192
	School's		-,13203294	,17692185	,998	-,6393563	,3752904
Country of current stay (e.g. Austrian)	Father's		-,43665921	,40609707	,970	-1,7217480	,8484296
	Mother's		-,24238070	,40012930	1,000	-1,5176558	1,0328944
	My passport country's		,17990369	,37090472	1,000	-1,0541192	1,4139266
	School's		,04787075	,37395902	1,000	-1,1892339	1,2849754
School's	Father's		-,48452995	,24216907	,405	-1,1917333	,2226734
	Mother's		-,29025145	,23202259	,913	-,9692086	,3887056
	My passport country's		,13203294	,17692185	,998	-,3752904	,6393563
	Country of current stay (e.g. Austrian)		-,04787075	,37395902	1,000	-1,2849754	1,1892339
SO	Father's	Mother's	-,23006094	,25836798	,991	-,9826532	,5225314
		My passport country's	-,16452144	,22983999	,998	-,8310795	,5020367
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,96688378*	,28417886	,021	-1,8344331	-,0993345
		School's	-,33743416	,23131749	,802	-1,0081942	,3333259
	Mother's	Father's	,23006094	,25836798	,991	-,5225314	,9826532
		My passport country's	,06553950	,23343427	1,000	-,6141660	,7452450
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,73682284	,28709365	,151	-1,6125873	,1389416
		School's	-,10737322	,23488916	1,000	-,7911495	,5764030
My passport country's	Father's		,16452144	,22983999	,998	-,5020367	,8310795
	Mother's		-,06553950	,23343427	1,000	-,7452450	,6141660
		Country of current stay (e.g. Austrian)	-,80236234	,26171582	,056	-1,6188131	,0140884
		School's	-,17291272	,20308945	,994	-,7551683	,4093428
Country of current stay (e.g. Austrian)	Father's		,96688378*	,28417886	,021	,0993345	1,8344331
	Mother's		,73682284	,28709365	,151	-,1389416	1,6125873
	My passport country's		,80236234	,26171582	,056	-,0140884	1,6188131
	School's		,62944962	,26301431	,230	-,1896439	1,4485432
School's	Father's		,33743416	,23131749	,802	-,3333259	1,0081942
	Mother's		,10737322	,23488916	1,000	-,5764030	,7911495

My passport country's	,17291272	,20308945	,994	-,4093428	,7551683
Country of current stay (e.g. Austrian)	-,62944962	,26301431	,230	-1,4485432	,1896439

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

ANHANG A

Anhang A Tab. 14 Tamhane Post-Hoc Test der einfaktoriellen Varianzanalyse von Ranking Platz1

Abh. Var	(I) Ranking Platz 1	(J) Ranking Platz 1	Mittlere Differenz (I-J)	SE	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
AV	Austrian Culture	Father's Culture	-,08169411	,36622583	1,000	-1,2784539	1,1150656
		Mother's Culture	-,25442305	,36188820	,999	-1,4448581	,9360120
		Passport Culture	,03854533	,35553089	1,000	-1,1443918	1,2214824
		School's Culture	-,16821744	,35008947	1,000	-1,3459177	1,0094828
	Father's Culture	Austrian Culture	,08169411	,36622583	1,000	-1,1150656	1,2784539
		Mother's Culture	-,17272893	,24802765	,999	-,8903894	,5449316
		Passport Culture	,12023944	,23865635	1,000	-,5703498	,8108287
		School's Culture	-,08652332	,23047187	1,000	-,7542953	,5812487
	Mother's Culture	Austrian Culture	,25442305	,36188820	,999	-,9360120	1,4448581
		Father's Culture	,17272893	,24802765	,999	-,5449316	,8903894
		Passport Culture	,29296838	,23194519	,906	-,3758330	,9617698
		School's Culture	,08620561	,22351509	1,000	-,5586580	,7310692
	Passport Culture	Austrian Culture	-,03854533	,35553089	1,000	-1,2214824	1,1443918
		Father's Culture	-,12023944	,23865635	1,000	-,8108287	,5703498
		Mother's Culture	-,29296838	,23194519	,906	-,9617698	,3758330
		School's Culture	-,20676277	,21306839	,983	-,8201272	,4066017
	School's Culture	Austrian Culture	,16821744	,35008947	1,000	-1,0094828	1,3459177
		Father's Culture	,08652332	,23047187	1,000	-,5812487	,7542953
		Mother's Culture	-,08620561	,22351509	1,000	-,7310692	,5586580
		Passport Culture	,20676277	,21306839	,983	-,4066017	,8201272
P	Austrian Culture	Father's Culture	-,18746167	,47255374	1,000	-1,8385207	1,4635974
		Mother's Culture	-,46361373	,47477797	,986	-2,1151227	1,1878952
		Passport Culture	-,18696469	,47737093	1,000	-1,8392807	1,4653513
		School's Culture	,09926154	,47668152	1,000	-1,5527657	1,7512887
	Father's Culture	Austrian Culture	,18746167	,47255374	1,000	-1,4635974	1,8385207
		Mother's Culture	-,27615206	,20687178	,873	-,8744365	,3221324
		Passport Culture	,00049698	,21275530	1,000	-,6139513	,6149452
		School's Culture	,28672321	,21120389	,861	-,3230036	,8964500
	Mother's Culture	Austrian Culture	,46361373	,47477797	,986	-1,1878952	2,1151227
		Father's Culture	,27615206	,20687178	,873	-,3221324	,8744365
		Passport Culture	,27664904	,21765087	,902	-,3506557	,9039538
		School's Culture	,56287527	,21613460	,105	-,0598242	1,1855748
	Passport Culture	Austrian Culture	,18696469	,47737093	1,000	-1,4653513	1,8392807
		Father's Culture	-,00049698	,21275530	1,000	-,6149452	,6139513

		Mother's Culture	-,27664904	,21765087	,902	-,9039538	,3506557
		School's Culture	,28622622	,22177252	,893	-,3520393	,9244918
	School's Culture	Austrian Culture	-,09926154	,47668152	1,000	-1,7512887	1,5527657
		Father's Culture	-,28672321	,21120389	,861	-,8964500	,3230036
		Mother's Culture	-,56287527	,21613460	,105	-1,1855748	,0598242
		Passport Culture	-,28622622	,22177252	,893	-,9244918	,3520393
AVA	Austrian Culture	Father's Culture	,28165181	,45247218	1,000	-1,2342613	1,7975649
		Mother's Culture	,31253469	,44359973	,999	-1,1955076	1,8205769
		Passport Culture	,72626477	,42782490	,717	-,7747556	2,2272852
		School's Culture	,29096569	,43622734	,999	-1,2126104	1,7945418
	Father's Culture	Austrian Culture	-,28165181	,45247218	1,000	-1,7975649	1,2342613
		Mother's Culture	,03088287	,25642992	1,000	-,7116315	,7733973
		Passport Culture	,44461295	,22805642	,439	-,2199342	1,1091602
		School's Culture	,00931388	,24345406	1,000	-,6964832	,7151110
	Mother's Culture	Austrian Culture	-,31253469	,44359973	,999	-1,8205769	1,1955076
		Father's Culture	-,03088287	,25642992	1,000	-,7733973	,7116315
		Passport Culture	,41373008	,20990327	,418	-,1934436	1,0209038
		School's Culture	-,02156899	,22653814	1,000	-,6748389	,6317009
	Passport Culture	Austrian Culture	-,72626477	,42782490	,717	-2,2272852	,7747556
		Father's Culture	-,44461295	,22805642	,439	-1,1091602	,2199342
		Mother's Culture	-,41373008	,20990327	,418	-1,0209038	,1934436
		School's Culture	-,43529907	,19383745	,244	-,9936668	,1230686
	School's Culture	Austrian Culture	-,29096569	,43622734	,999	-1,7945418	1,2126104
		Father's Culture	-,00931388	,24345406	1,000	-,7151110	,6964832
		Mother's Culture	,02156899	,22653814	1,000	-,6317009	,6748389
		Passport Culture	,43529907	,19383745	,244	-,1230686	,9936668
AVS	Austrian Culture	Father's Culture	-,30043711	,43989407	,999	-1,7793105	1,1784363
		Mother's Culture	,00698855	,43104671	1,000	-1,4646559	1,4786330
		Passport Culture	,36920004	,42564036	,994	-1,0994181	1,8378181
		School's Culture	,16228969	,41857170	1,000	-1,3041116	1,6286909
	Father's Culture	Austrian Culture	,30043711	,43989407	,999	-1,1784363	1,7793105
		Mother's Culture	,30742566	,24269192	,905	-,3954008	1,0102521
		Passport Culture	,66963715	,23295454	,053	-,0056116	1,3448859
		School's Culture	,46272680	,21977345	,332	-,1767989	1,1022525
	Mother's Culture	Austrian Culture	-,00698855	,43104671	1,000	-1,4786330	1,4646559
		Father's Culture	-,30742566	,24269192	,905	-1,0102521	,3954008
		Passport Culture	,36221149	,21578296	,641	-,2600576	,9844806
		School's Culture	,15530114	,20148162	,997	-,4268317	,7374340
	Passport Culture	Austrian Culture	-,36920004	,42564036	,994	-1,8378181	1,0994181
		Father's Culture	-,66963715	,23295454	,053	-1,3448859	,0056116
		Mother's Culture	-,36221149	,21578296	,641	-,9844806	,2600576
		School's Culture	-,20691036	,18963989	,962	-,7531723	,3393516

	School's Culture	Austrian Culture	-,16228969	,41857170	1,000	-1,6286909	1,3041116
		Father's Culture	-,46272680	,21977345	,332	-1,1022525	,1767989
		Mother's Culture	-,15530114	,20148162	,997	-,7374340	,4268317
		Passport Culture	,20691036	,18963989	,962	-,3393516	,7531723
SO	Austrian Culture	Father's Culture	,80683997	,31401491	,175	-,1900351	1,8037150
		Mother's Culture	,60848250	,30435305	,473	-,3711072	1,5880722
		Passport Culture	,75764241	,30255143	,209	-,2188090	1,7340939
		School's Culture	,50604437	,29785007	,685	-,4635387	1,4756275
	Father's Culture	Austrian Culture	-,80683997	,31401491	,175	-1,8037150	,1900351
		Mother's Culture	-,19835747	,24060805	,995	-,8949076	,4981927
		Passport Culture	-,04919756	,23832505	1,000	-,7387104	,6403153
		School's Culture	-,30079560	,23232762	,892	-,9734710	,3718798
	Mother's Culture	Austrian Culture	-,60848250	,30435305	,473	-1,5880722	,3711072
		Father's Culture	,19835747	,24060805	,995	-,4981927	,8949076
		Passport Culture	,14915991	,22544233	,999	-,5006677	,7989875
		School's Culture	-,10243813	,21909254	1,000	-,7339811	,5291049
	Passport Culture	Austrian Culture	-,75764241	,30255143	,209	-1,7340939	,2188090
		Father's Culture	,04919756	,23832505	1,000	-,6403153	,7387104
		Mother's Culture	-,14915991	,22544233	,999	-,7989875	,5006677
		School's Culture	-,25159804	,21658285	,943	-,8750077	,3718116
	School's Culture	Austrian Culture	-,50604437	,29785007	,685	-1,4756275	,4635387
		Father's Culture	,30079560	,23232762	,892	-,3718798	,9734710
		Mother's Culture	,10243813	,21909254	1,000	-,5291049	,7339811
		Passport Culture	,25159804	,21658285	,943	-,3718116	,8750077

14.2 Anhang B

14.3 Elternbriefe

An die Eltern und Erziehungsberechtigten von Schülerinnen und Schülern der ICSV,
zur anonymen Sammlung von Ausreden für die Itemgenerierung.

Dear parents and caregivers,

My name is Pushpa Tetteh and I am a student of the University of Vienna's Faculty of Psychology. I am currently in the course of writing my diploma thesis concerning student motivation under the title "Effort Avoidance Under the Aspect of the "Third Culture Kid" Phenomenon" and I hereby kindly ask for your support.

To further on my research in this area, I need to first construct a "Third Culture Kid" – tailored "Effort Avoidance" questionnaire based on the ideas and responses that international students have concerning evading effortfully perceived tasks. I plan on interviewing students of ICSV, asking them about their ideas and recording their responses and would like to ask of your permission, to allow your child to participate in my interview. Participation is not mandatory.

All gathered data (recorded responses) will of course be handled **strictly confidential and anonymous** and none of the student's issued comments will be traceable to an individual.

Thank you very much for your cooperation and support.

With kind regards

Pushpa Tetteh

For further Information concerning this project please contact Miss Amanda Howard: ahoward@vcs-austria.org

I hereby permit my child to participate in this interview:

☐ YES ☐ NO

Student Name: _____ Grade: _____

Parent Name: _____

Signature _____ Date: _____

ANHANG B

E-Mail der Direktion an die Eltern und Erziehungsberechtigte von Schülerinnen und Schülern der VIS, zur Teilnahme an der Untersuchung.

On Di, 2.06.2015, 17:43, Grade 6 News wrote:

> Dear Parents,

>

> Your child has received an email today through their school email account
> from Ms. Pushpa Carlsson a graduate student of the University of Vienna's
> Faculty of Psychology.

>

> The email invites your child to complete an online survey that explores
> the topic of effort avoidance in students with international backgrounds
> ("Third Culture Kids"). This is a topic that we are interested in as a
> school, given that it has such a direct link to our international student
> body, and we are looking forward to the feedback from Ms. Carlsson at the
> completion of her study.

>

> All data gathered will be handled confidentially and is anonymous, and is
> to be used for the sole purpose of the diploma thesis. None of the
> students' stated answers will be traceable to an individual.

>

> If you do not wish your child to complete this survey, please communicate
> this to your child directly.

>

> Should you wish to have further information regarding the research and/or
> the online survey you can contact Ms. Carlsson directly
> (a0503697@unet.univie.ac.at<<mailto:a0503697@unet.univie.ac.at>>).

>

> Kind regards,

>

> Kirsty Evitt

>

> --

> Curriculum Leader Student Learning Support
> Vienna International School
> Strasse der Menschenrechte 1
> A-1220 Wien

>

14.4 Fragebögen AVT-IS und TCK-Questionnaire

ANHANG B

Seite 01

Hello there!

My name is Pushpa, I'm 28 years old and study psychology at the University of Vienna.

At the moment I'm writing my diploma thesis focusing on kids with international backgrounds, their outlook on life and how they feel in their environment.

This is why you received an E-mail from your school and the link to this questionnaire.

I would be very glad if you'd just lend me 15 - 20 minutes of your precious time to answer these questions.

Since this is all about you and what you think, you feel and you have experienced, there are no right or wrong answers.

And don't worry, it is all anonymous, your answers cannot be traced back to you and you don't have to give your name.

Please read the instructions before the questions carefully, they explain everything, so it's all clear to you.

Thank you very much for your help



Seite 02

Please enter in details to your person

Note: this questionnaire is fully anonymous, the personal info is required for statistical reasons. No result will be tracable to an individual.

Age years

(e.g. 12 years, 3 months) month(s)

School

Class

Note: if your birthday was less than a month ago, type in your age and "0" for month.

What's your gender?

☐ female

☐ male

Seite 03

Parents

answer if you know

My Father is years old

My mother is years old

Parents occupation

[e.g. IT-Specialist, Accountant, Manager, Diplomat, Missionary etc.]

What does your father do at his job?

What does your mother do at her job?

What is the highest form of education your father accomplished?

☐ Middle School

☐ High School

☐ University/College

What is the highest form of education your mother accomplished?

☐ Middle School

☐ High School

☐ University/College

Seite 04

On the following pages you'll find a list of statements, on how you could feel, think or act. Read each statement carefully and tick the box which applies to you generally, not only today.

Tick either "true" if it applies to you, or "false" if it does not apply.

There are no inbetween choices, please choose only one option.

Here is an example:

	true	false
I enjoy reading	☐	☐

Seite 05

In case you don't know what to tick, try imagining how you feel most of the time and if this applies to you or not. Don't think too long about your answer though, this is not an exam and there are no correct or wrong answers.

	true	false
After a long and tiring day at school, I just don't have the energy to do any more work	☐	☐
If I don't want to do a task, I keep ignoring it, until there is no more time left to do it	☐	☐
When I want a new gadget, like a tablet PC, Kindle or mobile phone etc., I save my own pocket money to get it	☐	☐
Why should I do someone else's task, if they don't want to do it?	☐	☐
When I don't want to do homework, I sometimes tell my parents I've already done it, even though it's not true	☐	☐
When I don't understand something during lessons in school, I read about it later on the internet	☐	☐
I often do my homework on my way to school or during breaks	☐	☐
When my parents ask me to do something, I sometimes shut myself up in my room and wait until they leave or forget what they told me to do	☐	☐
I set reminders with my mobile phone or other devices, so I don't forget important things for school	☐	☐
If I don't feel like cleaning my room, I sometimes push my things under the bed, so it looks all tidied up.	☐	☐
I simply don't have time to do homework, because of all my out-of-school activities (for example: sports or music practice, stage acting, debate club etc.)	☐	☐
I set myself a certain time for playing, surfing or watching TV, so I have enough time for homework and other chores	☐	☐
I often feel bored	☐	☐
When I'm feeling sick, or weak, I simply can't do any chores around the house	☐	☐

In case you don't know what to tick, try imagining how you feel most of the time and if this applies to you or not. Don't think too long about your answer though, this is not an exam and there are no correct or wrong answers.

	true	false
I go to bed on time, so I have enough energy for school the next day	☐	☐
I can't do many chores around the house when I have so much homework to do	☐	☐
I use sites like Wikipedia and others to learn more about topics we treated at school	☐	☐
Why can't someone else in my family do more instead of always me?	☐	☐
I surf the internet and chat with friends, but when my parents check on me, I pretend like I'm doing homework or research for a school assignment	☐	☐
I would do my homework if things like Facebook, Whatsapp, Snapchat, Instagramm and others weren't so distracting	☐	☐
I reward myself whenever I'm able to accomplish a difficult or hard task	☐	☐
When I'm sick and miss out on class I write my teachers an e-mail asking them to send me the assignments, so I can catch up on time	☐	☐
Sometimes the computer crashes right before I finish the assignment, and then it's all lost	☐	☐
Why bother memorizing things, if one can find any information on the internet?	☐	☐
I don't need to read the whole book, I'm sure I'll find a good summary somewhere on the Internet	☐	☐
Before I start doing my assignment, I just want to complete one more level, until I break the next high score on my favorite computer game	☐	☐
I use my phone or online calendar to keep myself organized	☐	☐
I always keep a book close to me and my mobile phone far away, so when someone comes, it looks like I'm studying	☐	☐

Seite 07

In case you don't know what to tick, try imagining how you feel most of the time and if this applies to you or not. Don't think too long about your answer though, this is not an exam and there are no correct or wrong answers.

	true	false
I don't copy homework or information straight from the Internet and hand it in, because I would not have learnt anything by doing that	☐	☐
My parents always want me to do things, even though I still need more sleep	☐	☐
If my computer happens to crash when I'm writing an assignment, I start all over again	☐	☐
I would rather stay in bed all day if I could	☐	☐
When I'm listening to music, I tend to become unaware of what's happening around me	☐	☐
My classmates often borrow things from me, because I prefer being prepared and pack everything useful	☐	☐
When it's my birthday, I let people know so I don't have to be the one doing unwanted chores or assignments	☐	☐
Sometimes I can't hear what my parents are telling me to do, because I have loud music playing	☐	☐
When I happen to miss out in class, I ask a classmate what we learnt during that time and try to catch up	☐	☐
Spelling is not that important, computer programmes have spell-checkers for that	☐	☐
I often feel distracted by my classmates in school, so I can't finish up on time	☐	☐
I always check my schoolbag every morning, to make sure that I have all the things I need with me	☐	☐
Teachers often use difficult words, I don't understand	☐	☐

Seite 08

Andrew Lee is a 12 year old student at an international school in Salzburg. His father Mr. Lee, originally from South Korea, works for an international IT company.

Mr. Lee worked for 15 years in Great Britain, where he also met and married his wife Elizabeth, a music teacher, Andrew's mother.

Andrew, his sister Amy (16 years) and his brother James (10 years) were born in England. Because of his job Mr. Lee had to travel a lot. But due to a job transfer two years ago the Lee family now lives in Salzburg, Austria.

What nationality is your father's passport country:

Country:

What nationality is your mother's passport country:

Country:

What nationality is your passport country:

Country:

Seite 09

Siblings

please do not insert yourself in this list. Your siblings must not necessarily be ordered according to age, the numbers simply help to know how many siblings you have

1. gender:		age:		(years)
2. gender:		age:		(years)
3. gender:		age:		(years)
4. gender:		age:		(years)
5. gender:		age:		(years)
6. gender:		age:		(years)
7. gender:		age:		(years)

Seite 10

Andrew Lee and his family are getting used to life in Austria after two years of stay. Nevertheless they are not a regular Austrian family. They are all learning German, but most of the time, the family speaks English at home. Since the Lee kids go to an international school, they speak English at school as well. They also learnt some Korean from their father and can speak with their grandparents or families abroad, who only understand Korean.

At home, the Lees not only eat Western food but sometimes also a mixture of Korean and British dishes and all kids are able to use chopsticks. They have a set of traditional Korean clothes for special occasions. Oftentimes they spend their holidays in England or Korea to visit family and explore their culture.

Seite 11

On the following pages, you'll find questions concerning cultural sense of belonging. Some of them are open questions where you can state which applies to you the most. Culture here means a "way of life or lifestyle, such as how to dress, eat, speak and act like those others around us, a system of common ideas, beliefs and shared values held by the people of a same community".

A school for example can be a community with a culture as well, just like a town, city or a country. Please try thinking along these lines, while answering the questions.

There are no right or wrong answers, as this is not an exam. Please try to answer each question and if you're not sure, don't think about it for too long. Simply state the answer that most likely applies.

Remember the definition of "culture" mentioned earlier and the customs that go along with it. If your parents are not from Austria, which culture or custom do they most express?

Father

Mother

Which culture are you most acquainted with?

- ☐ Father's
- ☐ Mother's
- ☐ My passport country's
- ☐ Country of current stay (e.g. Austrian)
- ☐ School's

Below, make a ranking list of all the different cultures you know so far according to personal importance (including the Austrian and the school's culture). Place where you feel most comfortable in the first spot and where you feel least comfortable at last:
drag and drop

1	Father's culture	Mother's culture
2	My passport country's culture	Current country (e.g. Austrian) culture
3		
4	School's culture	
5		

How much do you identify with these cultures?

	totally	a lot	a bit	not at all
Father's culture	☐	☐	☐	☐
Mother's culture	☐	☐	☐	☐
Passport country's culture	☐	☐	☐	☐
Austrian culture	☐	☐	☐	☐
School's culture	☐	☐	☐	☐

**In what countries have you and your family lived in so far?
Also list the country you are currently in. State how long you have been
here
(this does not include vacations)**

Country I stayed there for year(s) and
month(s)

Country I stayed there for year(s) and
month(s)

Country I stayed there for year(s) and
month(s)

Country I stayed there for year(s) and
month(s)

Country I stayed there for year(s) and
month(s)

Country I stayed there for year(s) and
month(s)

Which place (town / city / country), do you most consider home?

☐ My passport country

☐ Father's passport country

☐ Mother's passport country

☐ Austria / Vienna

☐ other country / city / town

☐ I don't feel at home anywhere

What makes you feel at home the most in this town/city/country?

- ☐ My closest family lives here
- ☐ I have most of my friends living here
- ☐ I grew up in that country / city / town
- ☐ I have very fond memories of that place

other:



Which language would you say is your "mother tongue"?

If you're multilingual, consider the language you mostly use while thinking in your head

other (if not listed):

What other language(s) do you speak apart from your mother tongue in no specific order

1.
2.
3.
4.
5.
6.

How well do you speak these languages?

	fluently	averagely	basic skills
1. Named language	☐	☐	☐
2. Named language	☐	☐	☐
3. Named language	☐	☐	☐
4. Named language	☐	☐	☐
5. Named language	☐	☐	☐
6. Named language	☐	☐	☐

What language(s) does your father speak

other (if not listed):

--

What language(s) does your mother speak

other (if not listed):

--

What language(s) do you speak with your family?

other (if not listed):

--

Andrew and his siblings take German classes in school. Amy is finding it a bit difficult. James is picking up the language quite fast. Yet understanding native Austrians is still a bit of a challenge for them, especially when Austrians talk fast or in their native dialect. They don't know all of town yet but their friends from school show them around. Beside school colleagues and classmates, they don't know that many Austrian kids their age yet. The Austrian culture and customs are still foreign to them.

When asked, they'd probably say, they feel most secure at home, in school or in their parents countries

How familiar are you with the surrounding Austrian culture?

- ☐ **Very familiar**
I feel at home in this country and have many native Austrian friends
- ☐ **Familiar**
I know Austria and native Austrians well enough to get along and feel secure
- ☐ **Quite familiar**
I somehow know Austria and native Austrians, but feel more secure with internationals
- ☐ **Less familiar**
I hardly know Austria or native Austrians and barely interact with them
- ☐ **Not familiar**
I don't know Austria or native Austrians, everything still seems foreign to me

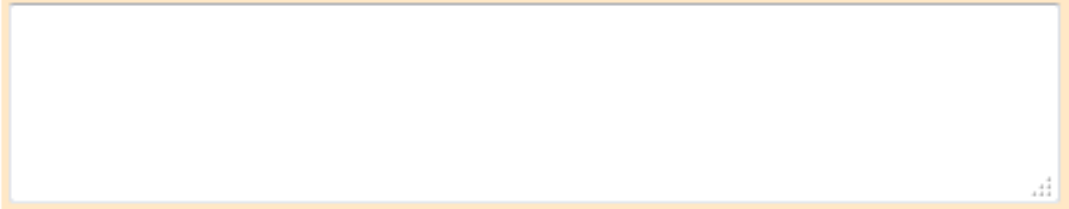
How do you feel about your familiarity?

				
☐	☐	☐	☐	☐

People that identify with two or more different cultures at the same time are called "Third Culture Kids / Cross Cultural Kids".

	yes	no
Do you see yourself as a TCK/CCK	☐	☐

Here is space for you to write comments, remarks or feedback
this is optional, you may skip this if you like :-)



Thank you for completing this questionnaire!

I would like to thank you very much for helping me.

Your answers were transmitted, and you may close the browser window or tab now.

If you have any further questions concerning this topic, or the results of my research,

you can write me an e-mail.

Simply click on my name below to send me a direct message.

I'll be happy to hear from you.

14.5 Abstract – deutsch

Diese Studie diente der Erstellung und Erprobung eines Anstrengungsvermeidungstests in englischer Sprache an einer Stichprobe internationaler Schülerinnen und Schüler in Wien, mit Berücksichtigung des „Third Culture Kids“/„Cross Cultural Kids“-Profils. 186 Schülerinnen und Schüler der Vienna International School, von denen 120 weiblich und 66 männlich waren, füllten eine Onlineversion des AVT-IS sowie den TCK-Questionnaire aus, der nebst demographischer Daten auch Herkunft, kulturelle Identifikation, Vertrautheit und Ausdruck, Sprachkenntnisse und Länderaufenthalte, sowie persönlicher Identifikation mit dem TCK/CCK-Dasein abfragte. Ergebnisse zeigten, dass Mädchen, wider Erwarten, mehr zur Anstrengungsvermeidung neigten als Burschen. Auch zeigte sich, dass Anstrengungsvermeidung in den Schulstufen 8 und 9 am höchsten ist und kontinuierlich abnimmt bis hin zur 12. Schulstufe, wo sie am geringsten ist. Es konnten keine signifikanten Unterschiede in der Anstrengungsvermeidungstendenz, sowie den anderen Skalen des AVT-IS zwischen Familien unterschiedlicher sozioökonomischer Schichten gefunden werden. In der Skala „Selbstorganisation“ zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, welche mit der Kultur Österreichs am meisten vertraut sind – diese hatten die höchsten Werte – im Vergleich zu jenen, die mit der väterlichen Kultur am meisten vertraut sind. Sonst konnten keine weiteren Effekte der kulturellen Identifikation und Vertrautheit auf die Anstrengungsvermeidungsneigung oder dem Pflichteifer der Schülerinnen und Schüler gefunden werden. Es zeigte sich jedoch, dass im Einsatz von Anstrengungsvermeidungsstrategien, Schülerinnen und Schüler aus Familien international gemischter Herkunft höhere Werte aufweisen, als die aus österreichisch-international gemischten Familien. Zum signifikant erhöhten Einsatz von Anstrengungsvermeidungsstrategien neigen auch Schülerinnen und Schüler, welche von sich behaupten ein TCK oder CCK zu sein.

14.6 Abstract – englisch

The goal of this research study was to construct and probe an English version of the Anstrengungsvermeidungstest (Effort Avoidance Test / AVT-IS) on a sample of international students in Vienna, considering the “Third Culture Kids” / “Cross Cultural Kids” profile. 186 students of the Vienna International School participated, of which 120 were female and 66 male participants. The AVT-IS as well as the TCK-Questionnaire were presented as an online survey inquiring demographic data and origin, cultural identification, acquaintance and expression, language proficiency, countries of stay and a TCK/CCK self-assessment. Results showed that, against expectation, female students tended more towards effort avoidance than male students. Furthermore, effort avoidance is at its peak during grades 8 and 9, continually recedes and is at its lowest in grade 12. Significant differences in effort avoidance tendencies, as well as the other scales of the AVT-IS could not be found between the various social classes. For the students who were most acquainted with the Austrian culture, self-organisation scores were the highest, as compared to those who were most acquainted with their father’s culture. Apart from that cultural identification and acquaintance did not pose as an indicator for effort avoidance or zeal. However, results showed that students of internationally mixed families rather tend to apply effort avoidance strategies compared to students from Austrian-international families. The use of effort avoidance strategies is also significantly higher in the group of those who claim to be a TCK/CCK.

14.7 Eidesstattliche Erklärung

„Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen
selbstständig durchgeführt wurde“

14.8 Lebenslauf

CURRICULUM VITAE

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Pushpa Carlsson
Geburtsdatum: 05. März 1987
Geburtsort: Accra, Ghana
Staatsangehörigkeit: Österreich
Familienstand: Verheiratet
Adresse: Adalbert-Stifter-Straße 11/33
1200 Wien
Tel: +43 699 114 97610
E-Mail: pushpa.carlsson@gmail.com



BERUFLICHE ERFAHRUNG

Seit 02/2015	Telekom & Netzwerk GmbH Telemarketing und Kundenakquise
03/2013-06/2014	mquadr.at software engineering & consulting GmbH Assistenz der Vertriebsleitung und Vertriebsabteilung
05/2012-10/2012	Christen Gemeinde Wien Nord Seelsorgerin / geringfügig mit 10 Std./Woche • Seelsorge, Beratung • Jugendarbeit • Musikdienst
04/2010-07/2010	crosstv Regional Manager / geringfügig mit 10 Std./Woche
08/2007-04/2011	A.S.E. Ebner & Partner GmbH Telefonistin

PRAKTIKA IM RAHMEN DES STUDIUMS

09-11/2012

meinungsraum.at Online MarktforschungsgmbH

Praktikantin

- Betreuung des Online Access Panels
- First Level Support
- Abrechnung und Vergütung der Incentives
- Versand von Einladungen und Remindern
- Berichtslegung/Ergebnisberichte
- Programmierung SPSS-Syntaxfiles
- Vercodung offener Fragen
- Datenkontrolle auf Plausibilität
- Charten in Excel

AUSBILDUNG

03/2006-2016

Universität Wien / Diplomstudium

Psychologie, 2. Abschnitt

Titel Abschlussarbeit (in Arbeit): Anstrengungsvermeidung bei internationalen Schülerinnen und Schülern unter der Berücksichtigung des „Third Culture Kids“/ „Cross Cultural Kids“-Phänomens.

10/2007-03/2009

Universität Wien

Japanologie

Nicht abgeschlossen

10/2005-01/2006

Universität Wien

Theater Film und Medienwissenschaften
abgebrochen

SCHULBILDUNG

09/1997-06/2005

Sigmund Freud Gymnasium 1020 Wien

Matura

09/1993-06/1997

Volksschule Wehlistraße 1020 Wien

Volksschule

WEITER QUALIFIKATIONEN

Sprachkenntnisse	Deutsch:	Muttersprachen-Niveau
	Englisch:	Muttersprache
	Französisch:	Alltägliche Konversation
	Japanisch:	Grundkenntnisse
	Twì (Akan):	Alltägliche Konversation
	Berndeutsch:	Alltägliche Konversation
EDV-Kenntnisse	MS Office	(Office 2003, 2007, 2010, 2013)
	MS-CRM	(2010 / 2013)
	A.S.E. Workgroups	
	EFS-Survey	
	SPSS	
	HTML	
	Adobe Photoshop	
	GIMP	
	CAS Genesis World	
