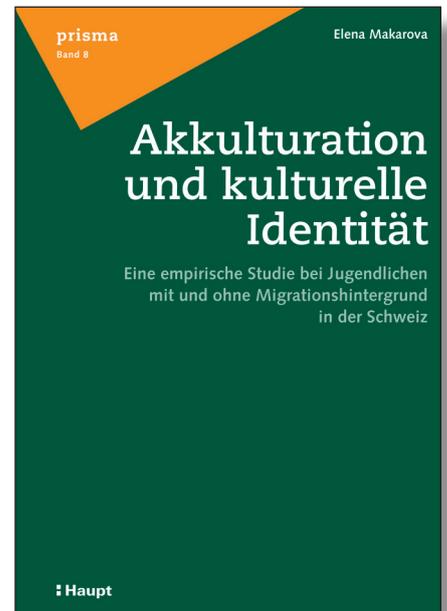


Elena Makarova

Akkulturation und kulturelle Identität

Eine empirische Studie bei Jugendlichen
mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz

«Prisma – Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer,
psychologischer und soziologischer Perspektive» Band 8.
202 Seiten, 7 Abbildungen, 43 Tabellen, kartoniert
EUR 29.50 / CHF 46.–
ISBN 978-3-258-07318-7



Wie gehen Jugendliche mit der kulturellen Vielfalt ihrer Lebens- und Entwicklungsräume um? Die Diskussion dieser Frage wird eingeleitet durch die Auseinandersetzung mit dem Verständnis des Kulturbegriffs sowie durch die Darstellung der Zusammenhänge zwischen Individuum, Gruppe und Kultur im zeitgenössischen Kontext. Vor diesem Hintergrund prüft die vorliegende Studie die Rolle des familiären und des schulischen Lebensbereiches für die Akkulturation und die kulturelle Identität. Von innovativer Bedeutung ist dabei, dass der Fokus nicht ausschliesslich auf Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt, sondern auch auf einheimischen Jugendlichen und solchen aus bi-kulturellen Familien.

Die Autorin zeichnet ein differenziertes Bild der soziokulturellen Zugehörigkeit von Jugendlichen im Spannungsfeld von tradiertem und durch Migration bedingter Kultur. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Polarisierung zwischen den beiden oft als homogen aufgefassten Kategorien «Migranten» und «Einheimische» die soziale Realität verzerrt. Damit wird ein wichtiger Beitrag zur Grundlagenforschung im Bereich der kulturellen Heterogenität geleistet.

Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse werden Folgerungen für die Schule als Integrationsinstanz von kulturellen und sozialen Minderheiten abgeleitet. Das Buch greift somit ein für die Gesellschaft höchst aktuelles Thema auf und stellt grundlegende Aspekte zur Diskussion.

Elena Makarova, geb. 1971. Studium der Logopädie und Sonderpädagogik an der Staatlichen Pädagogischen Universität in Kiev. Studium der Pädagogik, der slavischen und russischen Philologie sowie Erwerb des Diploms für das Höhere Lehramt der Universität Bern. Tätigkeit als Gymnasiallehrerin und Lehrbeauftragte der Universität Bern. Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern.

Haupt Verlag

Falkenplatz 14, CH-3001 Bern, www.haupt.ch

Bestellschein



Haupt-Bücher sind im Buchhandel erhältlich.

Bitte bestellen Sie bei:

_____ Ex. Elena Makarova
Akkulturation und kulturelle Identität
Eine empirische Studie bei Jugendlichen
mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz
«Prisma – Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer,
psychologischer und soziologischer Perspektive» Band 8.
202 Seiten, 7 Abbildungen, 43 Tabellen, kartoniert
EUR 29.50 (D) / CHF 46.– (zzgl. Versandkosten)
ISBN 978-3-258-07318-7

Haupt Buchhandlung
Falkenplatz 14
CH-3001 Bern
Tel. ++41 (0)31 309 09 09
Fax ++41 (0)31 309 09 10
buchhandlung@haupt.ch
www.haupt.ch

Name/Vorname: _____

Strasse/PLZ/Ort: _____

E-Mail: _____

Datum: _____

Unterschrift: _____

Haupt

Vorwort

Die Entwicklung der letzten zwanzig Jahre in Europa, die durch den Zerfall von einst mächtigen Nationalstaaten und die geopolitische Situierung neuer Völkerbündnisse – EU und GUS – gekennzeichnet ist, schaffte neue Nationalstaaten, die sich einerseits aufgrund einer engeren räumlich-ethnischen Zugehörigkeit definieren, und andererseits als einen neuen transnationalen Kultur-, Wirtschafts- und Politikraum erfassen lassen. Diese Umbruchprozesse gaben dem einzelnen Individuum sowie den Gemeinschaften als Ganzes den Anlass und die Möglichkeit oder zwangen sie – oft durch krisenhafte Entwicklungen im eigenen Land – zu erhöhter Mobilität. Die Länder Westeuropas wurden zum Ziel einer Arbeits- und Fluchtmigration. Die gesellschaftliche Konfrontation mit den neuen und unterschiedlichen Einwanderergruppen¹ brachte die Migrationsforschung hierzulande auf einen Höhepunkt. Da die Internationalisierungs-, Globalisierungs- und Mobilisierungstendenzen nicht nur gesellschaftliche Strukturen durchdringen, sondern sich auf alle Lebensbereiche und Individuen ausbreiten, rücken die Themen der Akkulturation, der Identitätsfindung und der Integration in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Diskussion der Migrationsphänomene.

Die erwähnten Aspekte der kulturellen und sozialen Mobilisierung sind ein zentraler Bestandteil auch meiner Biographie und bilden nicht zuletzt deshalb den Schwerpunkt meines Forschungsinteresses. Demzufolge ist die Entstehung dieser Arbeit ein Produkt der persönlichen Erfahrungen und der wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex. Die Schweiz bietet für eine solche Untersuchung eine günstige Ausgangslage, weil die historische Multikulturalität der Schweizer Bevölkerung sich gegenwärtig mit immer wieder neuen Einwanderungswellen qualitativ und quantitativ verändert, was zur Etablierung einer neuen sozio-kulturellen Heterogenität führt. Dies betrifft insbesondere die Bildungsinstitutionen.

Die vorliegende Studie soll einen Beitrag zur Erörterung zentraler Elemente und Prozesse im Beziehungsnetz Individuum-Umwelt in einer Gesellschaft von multiplen und heterogenen Kontexten leisten.

Dieses Buch ist eine überarbeitete Fassung meiner Dissertation, mit der ich an der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern promoviert habe. Deshalb gilt ein ganz besonderer Dank meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Walter Herzog, Direktor der Abteilung Pädagogische Psychologie am Institut für

¹ In der Regel wird sowohl die weibliche als auch die männliche Form aufgeführt. Bei Komposita hingegen wird der Lesbarkeit halber ausschliesslich die männliche grammatikalische Form verwendet, wobei weibliche Personen stets implizit darin eingeschlossen sind.

Erziehungswissenschaft, für das in mich gesetzte Vertrauen und die Begleitung meiner Arbeit mit wertvollen und hilfreichen Kommentaren, die mich jedes Mal zu weiteren Schritten angeregt haben. Auch meinem zweiten Gutachter Herrn Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander danke ich ganz herzlich für seine durchwegs raschen und konstruktiven Rückmeldungen.

Den Kolleginnen und Kollegen am Institut für Erziehungswissenschaft möchte ich für die zahlreichen Tipps und die aufmunternden Worte in den Pausengesprächen danken. Insbesondere haben die methodischen Ratschläge und Rückmeldungen von Prof. Dr. Armin Hollenstein und Dr. Silvio Herzog sowie stilistische und semantische Hinweise von Dr. Marie-Theres Schönbächler zur Qualität dieser Arbeit beigetragen.

Den Studierenden, die im Rahmen des Forschungspraktikums in meinem Projekt gearbeitet haben, möchte ich mein Dankeschön für ihr Engagement und ihre zuverlässige Arbeit ausdrücken.

Ich danke auch den Schulleitungen, welche die Durchführung des Projekts an ihren Schulen unterstützt haben und insbesondere allen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern der befragten Klassen, deren Mitwirkung die Verwirklichung des Forschungsvorhabens überhaupt ermöglicht hat.

Diese Arbeit wäre ohne vielfältige Unterstützung aus meinem privaten Kreis nicht zustande gekommen.

Mein Lebenspartner Christian Stulz hat mich in meinem Vorhaben vom Anfang an ermutigt und stand mir während dem gesamten Entstehungsprozess mit seinem Rat und mit seiner Hilfe zur Seite, wofür ich mich ganz besonders bedanke. Mein Dank geht auch an Rosmarie Locher, die meine Arbeit von den ersten Entwürfen an und bis zur vorliegenden Fassung hin in sprachlicher Hinsicht überprüft hat.

Meine Eltern unterstützten mich stets mit ihrer Zuversicht und Liebe, dafür danke ich von ganzem Herzen meiner Mutter Lydia Makarova und widme das Buch meinem Vater Nikolaj Makarov († 21. Oktober 2007).

Bern, 8. Dezember 2007

Elena Makarova

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	11
1.1	Situierung des Forschungsgegenstandes.....	13
1.2	Inhaltsübersicht.....	15
2	Kontroversen um den Kulturbegriff.....	17
2.1	Die historisch-semantische Differenzierung des Kulturbegriffs.....	17
2.2	Kulturbegriff im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.....	19
2.2.1	Enkulturation als Grundbegriff der Pädagogik.....	19
2.2.2	Kulturbegriff in der «Alltagswende» der pädagogischen Theorie.....	21
2.2.3	Kulturbegriff der Ausländerpädagogik.....	21
2.2.4	Kultur im Zentrum der Interkulturellen Pädagogik.....	22
2.2.5	Prozesshafte Auffassung der Kultur.....	24
2.3	Kulturbegriff in der Psychologie.....	25
2.3.1	Kultur als Bedingungs- und Bestimmungsgrösse.....	25
2.3.2	Kultur als Grundlage für die Entstehung von sozialer Interaktion.....	26
2.3.3	Kulturtypologie.....	27
2.3.4	Internationalisierung von Kultur.....	30
2.4	Implikationen für den Umgang mit dem Kulturbegriff.....	31
3	Individuum, Gruppe, Kultur.....	33
3.1	Akkulturation.....	34
3.1.1	Definition und Forschungstradition.....	34
3.1.2	Theorie- und Forschungsansätze.....	37
3.1.3	Modelle der Akkulturation.....	38
3.1.4	Interaktionsaspekt in der Akkulturation.....	40
3.1.5	Aktuelle Forschung zur Akkulturation.....	44
3.2	Kulturelle Identität.....	47
3.2.1	Kulturelle Identität: Begriffsabgrenzung.....	47
3.2.2	Zugehörigkeit zur ethnischen Gruppe.....	49
3.2.3	Aspekte, Komponenten und Dimensionen der kulturellen Identität.....	53
3.2.4	Kulturelle Identität als lebenslanger Prozess.....	55
3.2.5	Identität in pluralen kulturellen Kontexten.....	56
3.2.6	Aktuelle Forschung zur kulturellen Identität.....	58
3.3	Umgang mit kultureller Vielfalt.....	61

3.3.1	Grundproblem der kulturellen Vielfalt: Assimilation oder Differenz	61
3.3.2	Schweizerische Integrationsperspektiven	63
3.3.3	Migrantenkinder im schweizerischen Bildungswesen	65
3.3.4	Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Umfeld	67
3.3.5	Aktuelle Forschung zum sozialen Kontext der Schulklasse	70
4	Forschungsdesign	75
4.1	Prämissen für die eigene Studie	75
4.2	Begriffe, Modell und Leitfragen der Studie	76
5	Forschungsmethodische Grundlagen	83
5.1	Entwicklung der Fragebogen	83
5.1.1	Operationalisierung des Konstrukts Akkulturation	83
5.1.2	Operationalisierung des Konstrukts kulturelle Identität	87
5.1.3	Operationalisierung von Merkmalen des Entwicklungskontextes	90
5.2	Befragung	92
5.3	Datenaufbereitung	94
5.4	Realisierte Stichprobe	94
5.5	Datenauswertung	97
6	Akkulturation	101
6.1	Bedeutung der strukturellen Merkmale	101
6.2	Bedeutung der kulturellen Merkmale	111
6.3	Bedeutung der institutionellen Merkmale	115
6.4	Bedeutung der Interaktion	124
6.5	Zusammenfassung und Diskussion	128
7	Kulturelle Identität	133
7.1	Bedeutung der strukturellen Merkmale	133
7.2	Bedeutung der kulturellen Merkmale	140
7.3	Bedeutung der institutionellen Merkmale	144
7.4	Bedeutung der Interaktion	150
7.5	Zusammenfassung und Diskussion	154

- 8 Akkulturation und kulturelle Identität 159
 - 8.1 Akkulturation und Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit... 159
 - 8.2 Akkulturation, Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit 161
 - 8.3 Akkulturation und Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe 164
 - 8.4 Zusammenfassung und Diskussion..... 166

- 9 Diskussion 169
 - 9.1 Perspektive I: Theoretische und methodische Grundlagen 169
 - 9.1.1 Kontakt und Veränderung 169
 - 9.1.2 Kultur und Struktur..... 172
 - 9.1.3 Heterogenität und Identität 174
 - 9.1.4 Assimilation und Integration 177
 - 9.2 Perspektive II: Forschungsdesign 180

- 10 Folgerungen für die Schule..... 184

- 11 Verzeichnisse 187
 - 11.1 Abkürzungsverzeichnis 187
 - 11.2 Abbildungsverzeichnis 187
 - 11.3 Tabellenverzeichnis 188
 - 11.4 Literaturverzeichnis 191

1 Einleitung

Die Schweiz erlebte, wie die meisten westlichen Industrieländer, in den letzten zwanzig Jahren einen Populationswandel. Nach den im Auftrag des Europarates erhobenen Daten (1997) hat die Schweiz im Vergleich zu den Staaten der Europäischen Union nach Luxemburg (34.0%) mit 19.0% den zweithöchsten Ausländeranteil² (vgl. Haug 1998, p. 65). Die Tendenz ist steigend: Der Ausländeranteil der gesamten Wohnbevölkerung der Schweiz erreichte Ende August 2005 bereits 21.9%, wobei 20.3% zur ständigen Wohnbevölkerung zählen und 0.7% Asylbewerber sind (vgl. IMES 2005). Auch im Asylbereich gehört die Schweiz zu den Spitzenreitern, sie lag 1995 an der Spitze mit 24 Gesuchen auf 10'000 Einwohner (vgl. Haug 1998, p. 62).

Eine Erhöhung der Einwanderungs- bzw. Migrationszahlen führt nicht nur zu einer Verstärkung der kulturellen Vielfalt, sondern damit auch zur Herausbildung von neuen kulturellen Minoritäten. Dies illustrieren folgende Tendenzen der Migrationsströme: Einerseits findet eine Verschiebung zu Gunsten geografisch weiter entfernter Herkunftsländer statt. Während 1900 gegen 90.0% aller Ausländer in der Schweiz aus den Nachbarstaaten (Deutschland, Italien) stammten, kamen 1990 nur noch 44.5% aller Einwanderer aus Nachbarstaaten der Schweiz (vgl. Haug 1998, p. 63f.). Der Anteil der Einwanderer aus nichteuropäischen Ländern erreichte 2003 14.6%³ (vgl. Heiniger, Moresi & Rausa 2004, p. 8). Andererseits setzte sich der seit 1999 feststellbare Aufwärtstrend bei den Einwanderern aus den EU-Mitgliedstaaten weiter fort, so beispielsweise verdreifachte sich seit dem Inkrafttreten des Freizügigkeitsabkommens mit der EU die jährliche Einwandererzahl aus Portugal. Demzufolge stammte 2003 eine knappe Mehrheit der Ausländer (54.9%) aus einem Mitgliedsland der EU- oder der EFTA- Staaten, worin sich die Schweiz von den meisten anderen europäischen Staaten unterscheidet. Die wachsende Diversifizierung der ausländischen Wohnbevölkerung zeigt sich sehr deutlich bei den Sprachen und den Konfessionen.

Slawische Sprachen, Portugiesisch, Türkisch, Spanisch und Albanisch haben stark an Verbreitung gewonnen. Die albanische Sprache z.B. wird heute in der Schweiz von mindestens ebenso vielen Personen gesprochen wie das Rätoromanische.

² Was zum Teil auf die Einbürgerungspraxis der Schweiz zurück zu führen ist.

³ 1990 stammten sogar 16.0% aller Einwanderer aus nichteuropäischen Ländern. In den meisten westeuropäischen Staaten dominieren die Einwanderer aus Osteuropa, der Türkei und ausser-europäischen Ländern (vgl. Heiniger et al. 2004).

Ähnliche Verschiebungen sind bei den Konfessionen festzustellen. Nach den Ergebnissen der Volkszählung waren 1990 34% der Zugewanderten Angehörige von Nichtlandeskirchen (vor allem Muslime, Angehörige ostkirchlich-orthodoxer Kirchen und anderer nicht-christlicher Religionen), gegenüber 4% im Jahre 1960 (Haug 1998, p. 66).

Darüber hinaus wandelt sich die Arbeitsimmigration der Nachkriegszeit, die ursprünglich als temporäres Phänomen beurteilt wurde, zu einer «immigration for settlement» (Sayad 1987, p. 133), wobei der häufigste Einwanderungsgrund (40.0%) der Familiennachzug ist (vgl. IMES 2005). Dies führt zu einem meist langjährigen Aufenthalt in der Schweiz, was durch die neuste Statistik belegt wird: Heute ist nahezu ein Viertel aller Ausländer (23.5%) in der Schweiz geboren und gehört somit zur zweiten oder zur dritten Einwanderergeneration. Mehr als ein Drittel (36.2%) aller im Ausland Geborenen hält sich seit mindestens 15 Jahren in der Schweiz auf.

Die Folgen der zunehmenden Multikulturalität der Bevölkerung und der permanenten Migration zeigen sich bei Eheschliessungen und Geburten: 2003 war jede dritte Ehe (35.8%) eine schweizerisch-ausländische Verbindung, «hinzu kamen Heiraten zwischen zwei Ausländern – jeweils gleicher oder unterschiedlicher Nationalität – so dass bei rund 49 von 100 Ehen mindestens ein Partner Ausländer war» (Heiniger et al. 2004, p. 40).

Seit 1992 stieg der Anteil der Kinder aus binationalen und multikulturellen Ehen um mehr als die Hälfte (ebd., p. 40). 2003 stammte ein Fünftel (19.1%) aller Geburten von verheirateten Frauen aus einer Ehe mit einem schweizerischen und einem ausländischen Elternteil (ebd., p. 8).

Eine Folge dieser Entwicklung zeigt sich in der kulturellen Zusammensetzung der Schulklassen im schweizerischen Bildungswesen. Die ausländischen Kinder und Jugendlichen in Schweizer Schulen sind bereits seit Anfang der 1990er Jahre nicht mehr als eine vorübergehende Erscheinung, sondern als feste Komponente zu interpretieren. Im Einklang mit dem Populationswandel der Gesellschaft steigt die Tendenz in Richtung ethnischer Diversifizierung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Allemann-Ghionda 1993). Diese ethnische Vielfalt hat multikulturelle Klassen zur Folge.

In den obligatorischen Schulen von Genf und Basel sind 44% bzw. 38% der Kinder Ausländer; in den Schulklassen einzelner Stadtquartiere sogar 70% bis 80%. Gesamtschweizerisch stammt in 34% aller Schulabteilungen der obligatorischen Schule mehr als ein Drittel der Schüler aus einer anderen Kultur als jener des Schulortes. In 51% der Schulabteilungen sind es bis zu einem Drittel (Haug 1998, p. 66).

Aus dem Bildungsbericht Schweiz (2006) wird ersichtlich, dass sich diese Lage bis heute verfestigt hat: Im Schuljahr 2004/05 betrug der gesamtschweizerische Durchschnitt an sehr heterogenen⁴ Schulklassen in der obligatorischen Schule 38.0%. Dabei sind es nach wie vor die Kantone Genf mit 75.0% und Basel Stadt mit 68.0% solcher Schulklassen, die von der sprachlich-kulturellen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler am meisten betroffen sind (vgl. SKBF 2006).

Dieser Wandel zu einer ethnischen Pluralisierung von permanenter Natur in allen Lebens- und Entwicklungsbereichen der Gesellschaft und des einzelnen Individuums verlangt eine interdisziplinär konzipierte sowie systematisch betriebene Forschung, welche die Migrationsphänomene auf unterschiedlichen Analyseebenen betrachtet. Da diese Arbeit einem interdisziplinären und systematischen Ansatz zu folgen beabsichtigt, werden mögliche Analyseebenen im folgenden Kapitel diskutiert, worauf die Festlegung eigener Analyseebenen zur Situierung der zentralen Fragestellung unternommen wird.

1.1 Situierung des Forschungsgegenstandes

Diefenbach und Nauck (2000) schlagen folgende Betrachtungsebenen der Migrationsphänomene in sozialwissenschaftlichen Disziplinen im heuristischen Analysemodell vor. Dieses interdisziplinäre Mehrebenenmodell eignet sich zur Analyse vielfältiger Themenbereiche in der Migrationsforschung.⁵ Es werden eine Makro-, Meso- und Mikroebene der Analyse mit je spezifischen Forschungsschwerpunkten unterschieden (vgl. ebd., p. 38).

Die Migrationsforschung auf der *Makroebene* untersucht Phänomene der Ab- und Zuwanderung, die für die demographische Veränderung der Bevölkerungsstrukturen grundlegend sind. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit Merkmalen und Gesetzen von Wanderungsbewegungen sowie deren Folgen für die Bevölkerungsstruktur einer bestimmten Gesellschaft, wobei nicht nur rein deskriptive, sondern auch prognostische Aussagen zur Demographie gemacht werden können. Darüber hinaus können die Erkenntnisse dieser Analyseebene die Bedingungen,

⁴ Im Bericht werden die Klassen mit einem Anteil an fremdsprachigen oder ausländischen Kindern, der höher ist als ein Drittel, zu sehr heterogenen gezählt.

⁵ Diefenbach und Nauck (2000) verwenden in ihren Ausführungen den Begriff «Migrations- und Integrationsforschung», womit vorwiegend die gesamtgesellschaftliche und institutionelle Ebene fokussiert wird, die Entwicklung eines Individuums unter Migrationsbedingungen aber nicht in gleichem Masse angesprochen wird. Deshalb wird in dieser Arbeit der Terminus Migrationsforschung verwendet, der alle Fragen in der intra- und interdisziplinären Auseinandersetzung mit Phänomenen der Migration mit einschliesst.

unter welchen Einwanderung zu strukturellen Spannungen in der Aufnahmegesellschaft führen kann, sichtbar machen (vgl. ebd., p. 39ff.).

Der Analysefokus auf der *Mesoebene* der Migrationsforschung richtet sich auf den Umgang der Institutionen mit ihrer heterogenen Klientel. Von Bedeutung ist dabei die Frage, inwiefern bestimmte institutionelle Strukturen den Verlauf und das Ergebnis von Integrationsprozessen beeinflussen. Die Ursachen und Mechanismen einer institutionellen Diskriminierung und ihre Auswirkungen auf die soziale Platzierung der Migrantenkinder werden zu den meist untersuchten Themen auf dieser Ebene, was die Institutionen der schulischen Bildung und der beruflichen Qualifizierung ins Zentrum des Forschungsinteresses stellt.

In diesem Zusammenhang ist das Bildungssystem von besonderer Bedeutung, weil der Erfolg, mit dem die Nachkommen der Zuwanderer es durchlaufen, ihre Lebenschancen wesentlich beeinflusst (ebd., p. 43).

Die *Mikroebene* der Migrationsforschung beschäftigt sich mit der Problematik des Kulturwechsels im Sozialisationsprozess. Dabei steht das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt im Mittelpunkt der Forschung, wobei der Akkulturationsprozess von Migranten und die Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität im neuen kulturellen Umfeld des Einwanderungslandes die prominentesten Themen dieser Analyseebene darstellen (vgl. ebd., p. 45f.).

Der Kontakt zwischen Migranten und der einheimischen Mehrheit betrifft also drei interagierende Ebenen mit je prominenten Themen, welche einen herausragenden Platz in der Diskussion der zeitgenössischen Sozialwissenschaften einnehmen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Migration auf der Makro-, Meso- und Mikroanalyseebene. Im Mittelpunkt der Analyse steht die Frage nach den Zusammenhängen zwischen *Akkulturation*, *kultureller Identität* und *Integration* bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund und bei einheimischen Jugendlichen.

Um die Zielsetzung der Arbeit zu verfolgen und die Fragen der eigenen Forschung zu formulieren, wird eine multiperspektivische sowie interdisziplinäre Zugangsweise angestrebt. Die Multiperspektivität ermöglicht die Betrachtung eines Individuums nicht als einer isolierten Monade, sondern als eingebunden in das Beziehungsnetz Individuum-Umwelt. Die Interdisziplinarität wird mit Hilfe von soziologischen, psychologischen sowie pädagogischen Theorien und Forschungsansätzen angestrebt.

1.2 Inhaltsübersicht

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert. In den Kapiteln 2 und 3 erfolgt die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen, die mit der Kontroverse um den Kulturbegriff eröffnet und mit den Themen der Akkulturation, der kulturellen Identität sowie der Integration in der Schweiz und insbesondere im schweizerischen Bildungswesen fortgesetzt wird.

In den Kapiteln 4 und 5 werden die Untersuchungsgrundlagen zur eigenen Studie dargestellt. Eingangs werden die Schlüsse aus der Auseinandersetzung im ersten Teil für die eigene Studie formuliert und anschliessend das eigene Forschungsdesign präsentiert. Im Weiteren werden die forschungsmethodischen Grundlagen der Studie aufgezeigt.

Die Kapitel 6 bis 9 enthalten die Ergebnisse der Untersuchung, die in drei inhaltliche Hauptbereiche gegliedert werden. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse in Bezug auf die Bedeutung von kulturellen, strukturellen und institutionellen Merkmalen für die Akkulturation von einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund referiert, in Kapitel 7 wird die Bedeutung dieser Merkmale im Hinblick auf die kulturelle Identität von Jugendlichen behandelt und in Kapitel 8 werden die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen den beiden Konstrukten präsentiert. Die Reflexion der Ergebnisse findet in Kapitel 9 statt. Diese Diskussion wird durch eine inhaltliche und eine forschungsmethodische Perspektive strukturiert. Anschliessend an die Diskussion werden die Folgerungen im Hinblick auf die Rolle der Schule in der Integration von Einwanderern formuliert.

Das Schlusswort bietet einen kurzen Rückblick auf die gesamte Arbeit.

2 Kontroversen um den Kulturbegriff

Bereits im Jahr 1952 fanden Kroeber und Kluckhohn über 300 Definitionen des Kulturbegriffs⁶, die sie in folgende Typen bzw. Aspekte unterteilten (vgl. Staub & Thomas 2003, p. 35):

- Deskriptive Definitionen (inhaltliche Aufzählung);
- Historische Definitionen (soziales Erbe oder Tradition);
- Normative Definitionen (Regeln, Ideale, Werte, Verhalten u.ä.);
- Psychologische Definitionen (Anpassung, Lernvorgang, Gewohnheit);
- Strukturalistische Definitionen (Pattern, Muster);
- Genetische Definitionen (Kultur als Artefakt, Ideen, Symbole);
- Unvollständige Definitionen.

Im Verlaufe der Zeit ist die Zahl der Kulturdefinitionen exponentiell gestiegen und im Zusammenhang mit dem Migrationsthema erlebt der Kulturbegriff eine Hochkonjunktur. Darüber hinaus äussert sich seine Blütezeit in zusammengesetzten Termini wie «interkulturelle Erziehung», «interkulturelle Kompetenz», «multikulturelle Gesellschaft» etc. Die vorhandene Deutungsvielfalt in der Begriffsverwendung und -expansion führt zu Orientierungsschwierigkeiten (vgl. Gogolin 1998, p. 125; Herzog 2001, p. 110ff.; Krüger-Potratz 1999, p. 156f.).

Deshalb erachte ich es als sinnvoll, den Kulturbegriff im Lichte der unterschiedlichen Disziplinen zu betrachten. Die Betrachtungs- bzw. Interpretationsweise der unterschiedlichen Disziplinen wird zum Teil aus ihrer Entstehungsgeschichte heraus verfolgt und zum Teil beschränkt auf eine zeitgenössische Behandlung des Begriffs. Das Fazit dieser Auseinandersetzung soll die begriffliche Grundlage für die Ausführungen in den folgenden Kapiteln schaffen.

2.1 Die historisch-semantiche Differenzierung des Kulturbegriffs

Der Kulturbegriff hat seinen Ursprung im lateinischen Wort *cultura*. Im antiken Kontext weist der Begriff auf Pflege sowie sorgfältige Gestaltung des Ackers. Die Wortgeschichte belegt die Verwendung des Terminus *Kultur* als Benennung des Gegensatzes zur *Natur*. Kultur meint dann den Prozess und das Ergebnis aller menschlichen Gestaltung der Natur.

⁶ Nur in der englischsprachigen Literatur.

Hier verweist bereits das antike Kulturverständnis auf eine besondere Differenz zwischen dem, was individuell bewirkt oder hervorgebracht werden kann und gewissen Umständen, Bedingungen sowie Gewogenheiten, die hinzukommen müssen (Riegler 2001, p. 3).

Der Mensch als Kulturwesen in Abgrenzung zum Tier, das keine Kultur hervorbringen könne, ist bereits bei Cicero als «cultura animi» im Sinne der Kultivierung des menschlichen Geistes zu finden. Kultur wird hier als Steigerung der im Menschen angelegten Möglichkeiten begriffen. In der Renaissance widerspiegelt sich diese Bedeutung von Kultur als Steigerung geistiger Naturanlage im Terminus «cultura ingenii». Ein solcher Kulturbegriff richtet den Fokus auf das Individuum und klammert die Eigenschaften einer Gemeinschaft aus (vgl. ebd., p. 3f.).

Die begriffliche Trennung von *Kultur* und *Zivilisation* stammt aus dem Deutschen und wird auf Kant (1784) zurückgeführt.

Wir sind zivilisiert bis zum Überlästigen, zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. Aber, uns schon moralisiert zu halten, daran fehlt noch sehr viel. Denn die Idee der Moralität gehört noch zur Kultur; der Gebrauch dieser Idee, welcher nur auf das Sittenähnliche und in der Ehrliche und der äusseren Anständigkeit hinausläuft, macht bloss die Zivilisierung aus (Kant 1968, p. 44).

Während Zivilisation den Rahmen meint, der uns das Leben mit anderen Menschen überhaupt erst ermöglicht, meint Kultur zweckfreie menschliche Schöpfung, die als Instrument der Selbst- und Fremdbeobachtung die gesellschaftlichen Aspekte des Kulturbegriffs offenbart. In diesem gesellschaftlich-gemeinschaftlichen Kulturkontext lassen sich drei Bereiche des Kulturbegriffs abgrenzen (vgl. Nieke 2000, p. 42ff.):

- *Werkzeug-Kultur*, zu der alle Formen des gestaltenden Umgangs mit der Natur gehören, die das Leben möglich, erträglich und angenehm gestalten (z.B. Möbel, Kleider usw.);
- *Sozialkultur* als gesamter Bereich der sozialen Reglementierung des Zusammenlebens (z.B. Riten, Bräuche, Sitten, Recht, Normen, Werte usw.);
- *Symbolkultur* umfasst am ehesten das, was im Gegensatz zur Zivilisation mit Kultur gemeint ist (z.B. die Weltorientierungen, religiösen Deutungssysteme und künstlerischen Äusserungsformen, die Sprache).

Die Kontextualisierung der Kultur führte zur Abschwächung der universalistischen Aspekte des Kulturbegriffes, womit die Differenz zwischen Kultur im Singular und

der Zivilisation durch die ins Zentrum gestellte Differenz zwischen einzelnen Kulturen ergänzt wurde. In diesem Verständnis des Kulturbegriffs wird Kultur als eine Vielfalt gleichwertiger Kulturen bzw. Lebensweisen einzelner Völker und Nationen verstanden, die horizontal verglichen werden. Diese Auffassung von Kultur, welche die Individualität und Abgeschlossenheit einzelner Kulturen bzw. Lebensweisen betont, bereitet die Verwendung eines holistischen Kulturbegriffes in den Sozialwissenschaften des 19. Jahrhunderts vor (vgl. Riegler 2001, p. 7f.). Die meist zitierte holistische Definition von Kultur für die Kulturanthropologie stammt von Tylor (1871).

Culture or civilisation, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law custom, and other capabilities and habits acquired by man as a member of society (Tylor 1977, zit. n. Riegler 2001, p. 9).

Das Ringen um den Kulturbegriff setzte sich auch im Verlaufe des folgenden Jahrhunderts fort und erlebte am Ende des 20. Jahrhunderts eine «nicht geahnte Renaissance» (Herzog 2001, p. 97).

2.2 Kulturbegriff im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Im folgenden Kapitel wird die Diskussion des Kulturverständnisses anhand von wichtigen Wendepunkten in den Sozialwissenschaften verfolgt, wobei im Mittelpunkt der Auseinandersetzung die Bedeutung des Kulturbegriffs für die Erziehungswissenschaft steht.

2.2.1 Enkulturation als Grundbegriff der Pädagogik

Im Konzept der Erziehungswissenschaft als geisteswissenschaftlicher Pädagogik stand vom Anfang des 20. Jahrhunderts bis Ende der 1960er Jahre der Kulturgedanke im Zentrum. Daher wird die Pädagogik dieser Periode auch «Kulturpädagogik» genannt (vgl. Herzog 2001, p. 98f.).

Die sozialwissenschaftliche Wende, die in den späten 1960er Jahren das Ende der Zeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik markierte, machte den Sozialisationsbegriff zum Leitbegriff der Pädagogik und verdrängte somit den Bildungsbegriff. Die anthropologischen Fragestellungen gewannen an Bedeutung für die Definition des Erziehungsbegriffs und für die Theorie der Erziehung (vgl. Loch 1969, p. 124). Die Übernahme des kulturanthropologischen Konzepts der «kulturellen Basispersönlichkeit» verschaffte dem Kulturbegriff eine neue Blüte und liess den

Menschen im Prozess der «sozio-kulturellen Prägung» als Geschöpf seiner Kultur erscheinen (Claessens 1972, p. 28). Die Kultur wird zu einem umfassenden Medium, in dem der Mensch sein Leben verwirklicht.

Als Lebensform des Menschen enthält die Kultur alle Gebilde, durch deren Benutzung und Verlebendigung der Mensch sein Leben realisiert (Loch 1969, p. 127).

Nach dieser Auffassung gehören zur Kultur: a) die Sprache mit ihren Begriffen und Bedeutungen, b) die moralischen Normen und Verhaltensmuster, c) die emotionalen Ausdrucksweisen, d) die sozialen Organisationen, Rollen und Spielregeln, e) die Einrichtungen des Rechts und der Politik, f) die Arbeits- und Wirtschaftsformen mit ihren Werkzeugen, Produktions- und Verwaltungstechniken und -praktiken, g) die Technik, h) die Künste und Wissenschaften, i) die religiösen Kulte (ebd.).

Die jeweils nachwachsende Generation wird in das bestehende System einer Kultur hinein sozialisiert, indem sie die Orientierungen, Deutungen und Handlungsmuster dieser Kultur übernimmt. Demnach hat die Kultur eine fundamentale Bedeutung für die Entwicklung des menschlichen Individuums, wobei der Begriff der Enkulturation als eigentliche ethnische bzw. kulturelle Sozialisation des Kindes zentral wird (vgl. Renner 1983).

*Die spezifisch pädagogische Betrachtung der Kultur sieht den Menschen nicht primär als bereits **in der Kultur** befindlich, sondern **auf dem Wege zur Kultur**, beim Lernen der Kultur, beim Hineinwachsen in sie und Geprägtwerden durch sie. Durch diesen Lernprozess der **Enkulturation** wächst der Einzelne in die typische Kulturgestalt hinein, die in der von ihm vorgefundenen Kultur oder in einer ihrer Subkulturen für ihn bereitsteht, und entwickelt im Rahmen dieser Prägung zum Träger einer bestimmten Kultur, zur **Persönlichkeit**, zugleich seine Anlage als **Individualität*** (Loch 1969, p. 129, Hervorhebung im Original).

Nach dieser Definition des Menschen als reines Kulturwesen, wird der Mensch durch eine bestimmte Kultur absorbiert, was aber problematisch werden kann, sobald der Mensch in Berührung mit einer anderen, «fremden» Kultur kommt.

Jeder kulturelle Wandel und jeder Schritt in eine fremde Kultur muss das Individuum im Innersten treffen und ihm als Bedrohung seiner Identität erscheinen (Herzog 2001, p. 104).

2.2.2 Kulturbegriff in der «Alltagswende» der pädagogischen Theorie

Ein neu ausgerichtetes Interesse für den Kulturbegriff in den Gesellschafts- und Sozialwissenschaften kam durch eine Art Paradigmenwechsel in den 1970-1980er Jahren zu Stande und bewirkte eine Schwerpunktänderung in Fragestellungen und Themengebieten (vgl. Herzog 2001, p. 105; Riegler 2001, p. 10f.).

Beschäftigen sich klassische Sozialstudien eher mit Fragen der gesellschaftlichen Stratifikation und Entstehung von Klassen- und sozialen Gruppenstrukturen in Bezug auf sozioökonomische Ressourcenverteilung und funktionale Hierarchiemuster; legen neuere Studien mehr Aufmerksamkeit auf kulturelle Konstitutionen sozialer Milieus, gruppenspezifische Deutungsmuster und bestimmte Praktiken der Lebensführung und des Lebensstiles (Riegler 2001, p. 11).

In solchen Ansätzen ist Kultur «die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt» (Nieke 2000, p. 50). Dabei umfasst die Lebenswelt von Menschen oder Menschengruppen alle Deutungsmuster, mit denen sie sich in ihrer jeweiligen Lebenswelt orientieren. Es wird unterschieden zwischen kollektiven oder kollektiv geteilten Deutungsmustern und individuellen Deutungsmustern:⁷ Die individuellen Deutungsmuster werden vom Individuum im Laufe seiner Entwicklung zu einer einzigartigen Persönlichkeit erarbeitet, deshalb stellen die individuellen Deutungsmuster «die psychische und mentale Grundlage seiner Individualität» dar (ebd., p. 55f.). Die individuellen Deutungsmuster sind oft mit den kollektiven Deutungsmustern identisch, da die Individuen sich zunächst an letzteren orientieren. Dieser Ansatz wurde wegen seiner statischen Auffassung der Lebenswelt, in der das Individuum zu einem Kulturprodukt wird, kritisiert. Darüber hinaus schliesst der Begriff Lebenswelt «das diskursive Moment und damit die Machtthematik» aus (Auernheimer 2005, p. 76).

2.2.3 Kulturbegriff der Ausländerpädagogik

Die Hochkonjunktur des Kulturbegriffs im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wurde aber nicht durch die «Alltagswende» der pädagogischen Theorie der zweiten Hälfte der 1970er Jahre und deren Zuwendung zum Thema der Lebenswelt eines Individuums hervorgerufen, sondern vor allem durch den pädagogischen Alltag, in dem die Kinder aus der Arbeitsmigration der 1960er Jahre im Schulsystem des Aufnahmelandes auf Schwierigkeiten stiessen (vgl. Herzog 2001, p. 105f.).

⁷ In Bezug auf den sozialwissenschaftlichen Begriff Deutungsmuster verweist der Autor auf das Fehlen einer hinreichend ausgearbeiteten Begriffsbestimmung (vgl. Nieke 2000, p. 54f.).

Die ausländischen Schülerinnen und Schüler sind zu einer pädagogischen Zielgruppe geworden, wobei der Fokus auf deren *Defizite* im Vergleich mit den einheimischen Schülerinnen und Schülern gerichtet wurde. Diese am Defizitmodell ausgerichtete Problemdefinition rief die Ausländerpädagogik ins Leben (vgl. Diehm & Radtke 1999, p. 128f.). Im Zentrum standen dabei zwei Aspekte, die auf dem Verständnis des Migrationsphänomens auch in anderen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen jener Zeit gründeten: einerseits wurden Einwanderer in der einheimischen Gesellschaft und im Bildungswesen als vorübergehende Erscheinung betrachtet, d.h. die Migrantenkinder sollten auf eine mögliche Rückkehr in das Herkunftsland vorbereitet werden, andererseits wurde die Assimilation an die einheimische kulturelle Mehrheit angestrebt mit dem Ziel, die ausländische Komponente in die einheimische Gesellschaft zu integrieren und die Defizite von Migrantenkindern im hiesigen Bildungssystem zu nivellieren (vgl. Krüger-Potratz 1999, p. 154ff.; Nieke 2000, p. 14ff.; Prenzel 2006, p. 74ff.). Die Kultur wurde dabei universalistisch konzipiert, der Kulturbegriff bezeichnete eine statisch aufgefasste einheitliche und homogene Grösse im Sinne einer Nationalkultur der einheimischen Gesellschaft (vgl. Gogolin 1998, p. 136; Herzog 2001, p. 105f.). Die Kritik des Defizitansatzes der Ausländerpädagogik äusserte sich nicht zuletzt in der Kritik des durch sie implizierten Gesellschaftsmodells.

In einer Gesellschaft, die sich in ständigem Wandel befindet, kann es nicht mehr nur um die Einpassung von Zuwanderern in vorgegebene Verhältnisse gehen. Vielmehr befinden sich alle Mitglieder der Gesellschaft permanent in irgendeiner Hinsicht im Status der Fremdheit. Alle haben wir es mit heterogenen Kontexten zu tun, denen wir immer nur partiell assimiliert sind (Herzog 2001, p. 106).

2.2.4 Kultur im Zentrum der Interkulturellen Pädagogik

Die Kritik der Ausländerpädagogik führte zunächst zur Anpassung der Terminologie und rief die Interkulturelle Pädagogik ins Leben, wobei der häufige Rückgriff auf den Kulturbegriff dessen Problematisierung zum «täglichen Geschäft der Interkulturellen Pädagogik» machte (Krüger-Potratz 1999, p. 158). Ins Zentrum der wissenschaftlichen Diskussion rückte die Frage nach einer angemessenen Definition des Kulturbegriffs im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Hamburger 1999, p. 168). Da das Konzept der Interkulturellen Pädagogik aus der Diagnose der *Differenz* hervorging (vgl. Diehm & Radtke 1999; Nieke 2000; Prenzel 2006), stützte es sich auf einen relativistisch aufgefassten Kulturbegriff (vgl. Diehm & Radtke 1999, p. 129; Herzog 2001, p. 106; Krüger-Potratz 1999, p. 158).

Gestützt auf normative Anerkennungs- und Gerechtigkeitsideale wurde eine ausdrückliche Ablehnung von Ethnozentrismus und Rassismus in die Pädagogik eingeführt und die Differenz der Kulturen wie in der Kulturanthropologie zu ihrem neuen Leitbegriff erhoben (Diehm & Radtke 1999, p. 129).

Die Betrachtung der unterschiedlichen Volksgruppen durch die Brille der kulturellen Unterschiede brachte auch den Begriff Ethnie⁸ in die Diskussion der Migrationsphänomene ein (vgl. Hamburger 1999, p. 168). Die Hervorhebung der ethnischen Charakteristika stellt zugleich die ökonomischen und sozialstrukturellen Bedingungen der Migration in den Schatten und lässt die Tatsache vergessen, dass die Migration für die Einwanderer oft nicht so sehr ein kulturelles, sondern viel mehr ein strukturelles Problem ist (vgl. Hamburger 1999, p. 168; Herzog 2001, p. 107).

Das Verhältnis von «Eigenem» und «Fremden», «Einheimischen» und «Migranten» könnte also mit soziologischen Mitteln statt als Kultur- auch als Struktur- oder Machtproblem beschrieben werden (Diehm & Radtke 1999, p. 155).

So gesehen ist die Gefahr einer folgenschweren Diskriminierung in einer modernen Gesellschaft nicht auf einer individuellen, sondern auf einer institutionellen Ebene anzusiedeln. Sie geht demnach nicht von einem Individuum, sondern von Institutionen und deren Behörden aus. Da der egalitäre Zugang zu Statuslinien in einer modernen Gesellschaft die Zuweisung sozialer Positionen ausschliesslich aufgrund von individuellen Leistungen und Fähigkeiten sichern soll (vgl. Kiesel 1996, p. 37f.), erscheinen die Kategorie Kultur (Ethnie) als «ein prämodernes Einsprengsel in einer modernen Gesellschaft» (Herzog 2001, p. 108) und Ethnizität als eine vorläufige «Restgrösse» (Hamburger 1999, p. 168).

Die Anerkennung der Differenz und der Wünschbarkeit ihrer Bewahrung, stellte die Frage nach dem pädagogischen Umgang mit der Vielfalt von Kulturen in den Bildungsinstitutionen in den Vordergrund, was zu einer Neuorientierung der Diskussion an universalistischen Idealen der Bildung führte. Es wurde nach einer kulturüberschreitenden Bildung gesucht, die sich in einer transkulturell verankerten Pädagogik äussert, dabei erscheint die Kultur in einer universalistischen Auffassung erneut im Singular. Bei näherer Prüfung der universalistischen Begründung der interkulturellen Erziehung und Bildung erwies sie sich jedoch als nicht universell gültig, sondern als kulturspezifisch und eurozentrisch, weil «die Vorstellung, es existiere ein universal gültiger Massstab zur Beurteilung menschlicher Handlungen, selbst Ausdruck einer kulturellen Position ist» (Herzog 2001, p. 109).

⁸ Die ausführliche Begriffsdefinition wird in Kapitel 3.2.2 diskutiert.

Die Kontroverse zwischen beiden Positionen innerhalb der Interkulturellen Pädagogik bleibt unentschieden, da beide Zugänge zum Kulturverständnis ihre Plausibilität besitzen.

Der Universalismus erlaubt zwar, die kulturelle Vielfalt zu ordnen, indem er sie in ein historisches (evolutionäres) Schema einfügt, unterschlägt aber den Wert von Differenzen. Der Relativismus vermag die Verschiedenheit der Kulturen positiv auszuzeichnen, doch gerät er in Gefahr, auch Differenzen tolerieren zu müssen, die (uns) als inhuman erscheinen (ebd., p. 110).

Die begriffliche und theoretische Reflexion der Phase der Interkulturellen Pädagogik ist für die Situierung des Kulturbegriffs in der neueren Erziehungswissenschaft von zentraler Bedeutung, da eine explizite Auseinandersetzung mit dem Kulturthema praktisch nur in dieser Phase stattfindet.⁹

2.2.5 Prozesshafte Auffassung der Kultur

Die vorausgehenden Ausführungen machen deutlich, dass die Diskussion des Kulturbegriffs in der neueren pädagogischen Literatur zwei grundsätzlich verschiedene Zugangsformen aufweist. Eine Form bezieht sich auf das ethnologische Verständnis des Kulturbegriffs. Kultur wird als eine Vielfalt gleichwertiger Kulturen verstanden, die horizontal verglichen werden. Die andere Form bezieht sich auf das anthropologische Verständnis des Kulturbegriffes im Sinne einer «*differentia specifica*». Kultur wird hier als Steigerung der im Menschen angelegten Möglichkeiten aufgefasst und insofern werden die Kulturen nicht als gleichwertig begriffen (vgl. Herzog 1999, p. 230ff.).

Die Verbindung zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten ist in einer prozesshaften Auffassung der Kultur möglich.

Kultur ist ein offener und instabiler Prozess der Auseinandersetzung und des Aushandelns von Bedeutungen, der sozial, emotional und kognitiv kompetente Akteure mit unterschiedlichen Interessen und unterschiedlichem Status zueinander in Beziehung setzt und bei einer Einigung oder Kompromissbildung zu vorübergehender sozialer Abschliessung und Grenzziehung führt (ebd., p. 232).

⁹ Bedauerlicher Weise findet diese Reflexion keinen angemessenes Echo in anderen pädagogischen Teildisziplinen und in der Allgemeinen Pädagogik (vgl. Reich 1994, p. 77; Herzog 2001, p. 116).

Dieser prozessuale Kulturbegriff führt zu einem neuen Verständnis der Interkulturalität. Er lässt im Unterschied zum herkömmlichen Begriff der Interkulturalität – im Sinne der kulturellen Diversifizität – die Schule mit ihren Sprach-, Fach- und Geschlechtskulturen «auch ohne Einbezug der ethnischen Vielfalt als ein Ort der Multikulturalität und damit eine Stätte des Umgangs mit Heterogenität» (ebd., p. 241) begreifen. Der so verstandene Kulturbegriff ist für die erziehungswissenschaftliche Analyse Gewinn bringend, da er die heterogenen Kontexte «der Institutionen wie Schule und Unterricht in ihrer Modernität bezeichnen lässt» (ebd.). Und auch im Hinblick auf die Zielsetzung meiner Arbeit ist dieses Kulturverständnis für die Auseinandersetzung mit Migrationsphänomenen auf der Mesoebene der Analyse, die den institutionellen Umgang mit der Heterogenität fokussiert, fruchtbar.

2.3 Kulturbegriff in der Psychologie

In der Psychologie sind es der Zweig der Kulturvergleichenden Psychologie und der Zweig der Kulturpsychologie, für die der Begriff *Kultur* von immanenter Bedeutung ist. Die Verwendung des Begriffs wurde durch die Entstehungsgeschichte des jeweiligen Zweiges geprägt. Demnach haben

Kulturvergleichende Psychologen die Hauptlinien der Tradition des Positivismus und des Empirismus geerbt, während die Kulturpsychologen die Erben von Wundts Völkerpsychologie und Vygotskys sozio-historischem Ansatz sind (Jahoda 2003, p. 35).

Diese Prägung führt zu zwei «konträren Grundauffassungen und Orientierungen» (Staub & Thomas 2003, p. 38) im Hinblick auf den Kulturbegriff, wobei «eine theoretische Kluft diese beiden Konzeptionen trennt, die nicht überbrückt werden kann» (Jahoda 2003, p. 35).

Im Folgenden werden die Auffassungen des Kulturbegriffs der beiden Disziplin-zweige dargestellt und diskutiert.

2.3.1 Kultur als Bedingungs- und Bestimmungsgrösse

Im Mittelpunkt des Interesses der Kulturvergleichenden Psychologie steht der Zusammenhang zwischen Kultur und Erleben, Verhalten und Handeln eines Subjektes, wobei von einer Wechselwirkung zwischen der Kultur und dem Individuum ausgegangen wird. In der Auslegung der Wechselwirkung zeigt sich die wichtigste terminologische Differenz und zwar darin, dass entweder von kulturell bedingten oder von kulturell bestimmten psychischen Phänomenen die Rede ist. Die psycho-

logisch relevanten, hypothetisch vermuteten oder bereits identifizierten Differenzen haben dabei sowohl deskriptive als auch explanative Charakteristika.

Während der Terminus ‹Bedingungsverhältnisse› stets kontingente Ursache-Wirkungs- bzw. Korrelationsbeziehungen zwischen Tatsachen meint, die als logisch voneinander unabhängige Variablen begriffen und in ihrem hypothetisch unterstellten Zusammenhang erforscht werden, bezieht sich die Rede von ‹Bestimmungsverhältnissen› auf ‹innere›, hermeneutische oder semantische Sinn- und Bedeutungsbeziehungen (‹Verweisungsbeziehungen›) innerhalb einer symbolisch vermittelten Praxis, wodurch Kultur als integraler Bestandteil des Subjekts und seines sinn- und bedeutungsstrukturierten Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns erscheint (Staub & Thomas 2003, p. 38).

Damit gehört die Kultur in der Auffassung der Kulturvergleichenden Psychologie zu einem ‹nomologisch-experimentellen Paradigma› (ebd.).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass in der Sicht der Kulturvergleichenden Psychologie bestimmte psychische Phänomene und nicht das Individuum als handelndes Subjekt den Fokus des Forschungsinteresses bilden. Die angenommene Wechselwirkung ist damit aber keine Wechselwirkung zwischen der Kultur und dem Subjekt, sondern meint die Art der Einwirkung der Kultur auf das Subjekt (bzw. auf sein Erleben, Verhalten, Handeln etc.).

Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung (Thomas 1993, p. 380, zit. n. Staub & Thomas 2000, p. 36).

Eine solche Auffassung erlaubt nur der Kultur eine aktive Rolle des Schaffenden bzw. des Schöpfers, dem Individuum wird die bescheidende Rolle des Geschöpfes seiner Kultur zugewiesen. Ob eine solche Auffassung für bestimmte Forschungsfragen sinnvoll und folgerichtig erscheint, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

2.3.2 Kultur als Grundlage für die Entstehung von sozialer Interaktion

Im Ansatz der Kulturpsychologie gehören sozial- und kulturwissenschaftliche Überlegungen zur Definitionsgrundlage des Kulturbegriffs, wobei eine Wechselwirkung zwischen einem Individuum und seiner sozio-kulturellen Umwelt angenommen wird.

Soziale Interaktionen (und Systeme) beeinflussen die Kultur; und individuelles Handeln beeinflusst soziale Systeme und kulturelle Besonderheiten. Kultur kann somit durch soziale Interaktion und individuelles Handeln hergestellt, stabilisiert und verändert werden (Trommsdorff 2000, p. 388).

Die Gewichtung von Intensität und Gehalt dieser Wechselwirkung ist von der dominierenden Sichtweise abhängig. So wird der kulturelle Kontext in der «Symbolischen Handlungstheorie» von Boesch (1980, 1991) zu einem Medium, in dem die Handlungen stattfinden. In den Arbeiten von Eckensberger (1990) wird ein soziokultureller Blickwinkel hinzugefügt und in denen von Cole (1988) eine soziohistorische Ebene angesprochen. Aber auch hier wird vor allem die Wirkung der Kultur auf die Persönlichkeitsentwicklung betont und untersucht. Diese Wirkung findet statt durch die vermittelnden Prozesse innerhalb von sozialen Systemen und Sozialisationsbedingungen mit ihren kulturell vermittelten Wert- und Normvorstellungen, worunter Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraktiken subsumiert werden.

Der Ansatz gehört zum interpretativen Paradigma, in dem versucht wird, abgrenzbare Einheiten von Kulturen und deren «kulturellen Besonderheiten» empirisch zu bestimmen und zu beschreiben. Ein prominentes und oft zitiertes Beispiel der Beschreibung der Kulturcharakteristika lieferte Hofstede (1983) in seiner Kulturtypologie.

2.3.3 Kulturtypologie

Die Typisierung von Nationalkulturen wurde von Hofstede (1983)¹⁰ eingeführt und zwar anhand von vier Dimensionen a) Machtdistanz, b) Individualismus – Kollektivismus, c) Maskulinität – Feminität, d) Unsicherheitsvermeidung. Eine fünfte Dimension kam später «als eine wesentliche Ergänzung seiner vier bereits existierenden Dimensionen» hinzu, nämlich die Dimension «Kurzeitorientierung – Langzeitorientierung» (vgl. Hofstede & Hofstede 2006, p. 292).

¹⁰ In dieser Studie wurden rund 177'000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer internationalen Firma in über 40 Ländern zu arbeitsrelevanten Werten und Einstellungen befragt mit dem Ziel eine Datenbank zu erstellen, welche einen Vergleich zwischen den Ländern zulässt. Die Mittelwerte jedes Items innerhalb eines Landes basierten auf der Anzahl der Antworten innerhalb dieses Landes. Die Unterschiede in Alter, Geschlecht oder Art der Beschäftigung waren ebenfalls ausgeglichen. Die Faktorenanalyse der Mittelwerte der vierzig Länder erlaubte im Ganzen 50 Nationalkulturen sowie drei zusätzliche Regionen (Ostafrika, Westafrika und arabische Region) zu unterscheiden (vgl. Hofstede 1983).

Die methodologische Kritik an dieser Typisierung liegt hauptsächlich darin, dass die Nationen «keineswegs immer geeignet (sind), Kulturbesonderheiten abzugrenzen» (Trommsdorff 2000, p. 389). Trotzdem prägt diese Typisierung noch heute zahlreiche Untersuchungen, wobei die Typologiedimensionen nationaler Kulturen von zeitgenössischen Forschern adaptiert werden (vgl. Chesebro 1998). Deshalb werden sie im Folgenden näher betrachtet.

Die Art und Weise, wie die Individuen mit der Ungleichheit umgehen, ergibt die Grundlage für die Unterscheidung zwischen Ländern mit geringer und hoher *Machtdistanz*. In Ländern mit geringer Machtdistanz existiert häufiger eine geringere Abhängigkeit der Untergebenen vom Vorgesetzten, wobei auch die Beratung untereinander als häufige Kommunikationsform dominiert. In Ländern mit höherer Machtdistanz geben die Vorgesetzten meistens Anweisungen und die Untergebenen widersprechen weniger häufig direkt (vgl. Hofstede 1991, p. 27f.).

Im Erziehungs- und Bildungsprozess widerspiegelt sich die grosse Machtdistanz in einem lehrerzentrierten Unterricht und die geringe Machtdistanz in einem schülerorientierten Unterricht (Hofstede & Hofstede 2006, p. 69f.).

In Kulturen mit grosser Machtdistanz wird das ungleiche Verhältnis zwischen Eltern und Kind fortgesetzt durch ein ungleiches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler [...]. Alles konzentriert sich auf den Lehrer. Er gibt die intellektuelle Richtung an. [...] In Kulturen mit geringer Machtdistanz wird vom Lehrer erwartet, dass er die Schüler wie seinesgleichen behandelt und betrachtet. [...] Die Schüler sollen ihre eigenen intellektuellen Weichen stellen (Hofstede & Hofstede 2006, p. 69).

Hoche Machtdistanzwerte erhalten dabei die meisten asiatischen Länder (z.B. Malaysia, die Philippinen), osteuropäische Länder (z.B. Slowakei, Russland) sowie Länder Lateinamerikas (z.B. Panama, Mexiko) und in geringerem Masse lateineuropäische Länder wie Frankreich. Niedrige Machtdistanzwerte wurden zum Beispiel den deutschsprachigen Ländern wie Österreich, der deutschsprachigen Schweiz und Deutschland attestiert (vgl. ebd., p. 57).

Standards, Werte und Normen einer Gesellschaft im Hinblick auf die Bindungen zwischen Individuen fungierten als Basis für die Unterscheidung der Landeskulturen entlang des Kontinuums mit zwei Polen «*extrem individualistisch*» und «*extrem kollektivistisch*». Individualismus bezieht sich auf Gesellschaften, in denen die Bindungen oft ziemlich lose sind. Kollektivismus bezeichnet dagegen die Gesellschaften, in denen Individuen von der Geburt an in starke, beständige Gruppen eingebunden sind. Nach Hofstede (1983) haben in den kollektivistischen Gesellschaften die Haltungen zu den Aufgaben einen grösseren Wert, zudem wird eher eine harmonische Konfliktregelung gesucht und meistens indirekt kommuniziert. Fast alle wohl-

habenden Länder haben hohe Individualismuswerte, dagegen verzeichnen die armen Länder niedrige Werte (vgl. Hofstede & Hofstede 2006, p. 106).

Zwischen individualistischen und kollektivistischen Gesellschaften gibt es eine unterschiedliche Auffassung vom Zweck der Erziehung. In ersterer ist sie darauf hin ausgerichtet, das Individuum auf einen Platz in einer Gesellschaft von anderen Individuen vorzubereiten. [...] In der kollektivistischen Gesellschaft liegt der Schwerpunkt in der Anpassung an die Fertigkeiten und Tugenden, die erforderlich sind, um ein akzeptables Gruppenmitglied zu sein (ebd., p. 132, Hervorhebung im Original).

Maskulinität kennzeichnet die Kulturen, in denen Leistung, Anerkennung, Aufstieg, Herausforderung die herausragenden Werte darstellen und das Verhalten extrem selbstsicher ist. Feminität bezeichnet dagegen die Kulturen, in denen die Beziehung zu Arbeitskollegen, Lebensqualität und Kooperation die dominanten Werte darstellen und das Verhalten bescheiden und zurückhaltend ist (vgl. Hofstede 1991, p. 81).

Im Hinblick auf Erziehung und Bildung wird die Schlussfolgerung gezogen, «dass in den mehr femininen Kulturen der durchschnittliche Schüler die Norm darstellt, wohingegen in den eher maskulinen Ländern der beste Schüler die Norm ist» (Hofstede & Hofstede 2006, p. 187 Hervorhebung im Original).

Zu den am stärksten femininen Ländern gehören Schweden, Norwegen, die Niederlande und Dänemark. An der Spitze der maskulinen Länder sind die Slowakei, Japan, Ungarn, Österreich, Venezuela und die deutschsprachige Schweiz (vgl. ebd., p. 167).

Das Ausmass, in dem sich die Mitglieder einer Kultur in unsicheren Situationen bedroht fühlen, ist ein weiteres Unterscheidungskriterium. Eine grosse *Unsicherheitsvermeidung* äussert sich darin, dass die Menschen präzise Antworten und Instruktionen, eindeutige Kompetenzzuordnungen, detaillierte Aufgabenbeschreibungen und klare Regeln vorziehen (vgl. Hofstede 1991, p. 81f.). Die deutschsprachigen europäischen Länder (Österreich, Schweiz, Deutschland) haben eine mittlere Unsicherheitsvermeidung nach dem Unsicherheitsvermeidungsindex (Hofstede & Hofstede 2006, p. 235).

In den Kulturen mit starker Unsicherheitsvermeidung wird den Eltern manchmal von den Lehrern eine Zuhörerrolle zugeordnet, doch werden sie selten um ihre Meinung gefragt. [...] In Ländern mit schwacher Unsicherheitsvermeidung versuchen die Lehrer oft, die Eltern in den Lernprozess ihrer Kinder mit einzubeziehen [...] (ebd., p. 249).

Die Dimension «*Kurzzeitorientierung – Langzeitorientierung*» wird von Hofstede und Hofstede (2006) wie folgt definiert:

Langzeitorientierung steht für das Hegen von Tugenden, die auf künftigen Erfolg hin ausgerichtet sind, insbesondere Beharrlichkeit und Sparsamkeit. Das Gegenteil, die Kurzzeitorientierung, steht für das Hegen von Tugenden, die mit der Vergangenheit und der Gegenwart in Verbindung stehen, insbesondere Respekt für Traditionen, Wahrung des «Gesichts» und die Erfüllung sozialer Pflichten (ebd., p. 292f.).

In der Adaptation von Triandis (1995) wurde diese Typisierung reduziert auf einen «individualistischen» und einen «kollektivistischen» Kulturtyp mit dem Ziel, die Zusammenhänge zwischen einem Kulturtyp und dem Handeln seiner Vertreter zu analysieren. Laut dieser Dichotomisierung können kulturell bedingte soziale Beziehungen entweder horizontal (wenn sich Kulturangehörige als gleich verstehen) oder vertikal (wenn sich die Kulturangehörigen als ungleich auf einer hierarchischen Positionsebene sehen) ablaufen. In den individualistischen Kulturen sind die Zielsetzungen eines Individuums auf sich bezogen, wobei das eigene Selbst auch im Mittelpunkt der Selbstbeschreibung steht. In den kollektivistischen Kulturen dagegen sind die Ziele eines Individuums auf Gruppeninteressen bezogen, wobei auch die Selbstbeschreibungen auf die Gruppe bezogen sind (vgl. Triandis 1995).

Die Kritik am kulturtypologischen Ansatz besteht darin, dass kaum eine Kultur eindeutig in die eine oder die andere Typologie passt, nicht zuletzt deshalb, weil diese Typologien keine sich gegenseitig ausschliessenden Kulturtypen darstellen. Darüber hinaus darf bezweifelt werden, dass in einer Welt mit zunehmender territorialen und medial-kommunikativen Verflechtung die Existenz von hermetisch konzipierten Kulturtypen möglich ist (vgl. Trommsdorff 2000).

2.3.4 Internationalisierung von Kultur

Trommsdorff (2000) problematisiert solche Typologien unter folgenden Gesichtspunkten: «a) Kulturen sind komplex und unterliegen ständigem Wandel und b) kulturspezifische Einzelmerkmale entfalten ihre Wirkung aus dem Gesamtkontext» (ebd., p. 390).

Diese Kritik führt zur Diskussion von vier Thesen zur Internationalisierung von Kultur: a) Globalisierungsthese, b) Regionalisierungsthese, c) Auflösung regionaler Kulturen, d) Revitalisierung von Kulturen (vgl. Trommsdorff 2000). Die Grundlage bilden dabei Forschungen zu Kulturbegegnungen und zum Verlauf von Akkulturationsprozessen, wobei die Bereitschaft der jeweiligen Kulturangehörigen, Beziehungen zu den Vertretern anderer Kulturen aufzunehmen und dennoch ihre eigene Identität zu bewahren, zentral wird (vgl. Berry 1990).

Es wird angenommen, dass die Folgen einer solchen Kulturbegegnung sehr unterschiedlich sein können. Es kann sich eine durch die Globalisierung entstandene

«internationale Kultur» herausbilden, bei der die verschiedenen früheren Minoritätskulturen von einer bestimmten Majoritätskultur dominiert werden, oder dank gegenseitiger Assimilation kann sich eine Kultur herausbilden, in der alle Kulturen in gleicher Weise vertreten sind. Eine weitere Folge kann aber auch eine Abgrenzung verschiedener Kulturen sein, was zu konfliktreichen Begegnungen und/oder Marginalisierung einzelner Kulturen führen kann (vgl. Trommsdorff 2000, p. 394ff.). Die Diskussion der Thesen führt zum Fazit, dass die kulturellen Einheiten nicht etwa obsolet werden, sondern im Gegenteil erst durch die Bindung des Individuums an die Besonderheiten der eigenen kulturellen Einheit die Entwicklung einer Identität und somit auch die Voraussetzungen für das Handeln in einem bestimmten kulturellen Werterahmen ermöglichen (ebd., p. 441).

Das Fazit bekräftigt die Auffassung der Kulturpsychologie, dass Kulturen als mit Besonderheiten behaftete Einheiten existieren, die eine prägende Rolle für die kulturelle Identität eines Individuums spielen sowie eine Voraussetzung für seine Handlungsfähigkeit und -ziele darstellen. In diesem Sinne bleibt der Gedanke einer internationalen «Weltkultur» nur eine Vision, da die Entwicklung einer globalen Kultur «schwer begründbar» erscheint (ebd.).

Diese Auffassung kann insofern kritisiert werden, als die Kulturen auch hier als in sich geschlossene Einheiten erscheinen und die Rolle des Individuums bzw. sein Beitrag zur Entstehung solcher kulturellen Einheiten mit ihren Werterahmen nicht thematisiert wird. Das Individuum bzw. seine kulturelle Identität wird durch solche kulturelle Einheiten geprägt und sein Handeln durch deren Werterahmen entscheidend bestimmt.

Das macht deutlich, dass aus der Sicht der Kulturpsychologie die kulturellen Einheiten bzw. deren Besonderheiten und nicht das Individuum als handelndes Subjekt den Fokus des Forschungsinteresses bilden. Die postulierte Wechselwirkung zwischen einem Individuum und seiner sozio-kulturellen Umwelt bedeutet hier aber keine Wechselwirkung zwischen der Kultur und dem aktiv handelnden Subjekt. Untersucht wird – wie bei der Kulturvergleichenden Psychologie – die Art der Einwirkung einer bestimmten Kultur auf das Subjekt bzw. auf seine kulturelle Identität und sein Handeln. Damit erscheint auch in dieser Auffassung das Subjekt der Macht der Einwirkung der eigenen Kultur ausgesetzt.

2.4 Implikationen für den Umgang mit dem Kulturbegriff

Die Auseinandersetzung mit den oben referierten theoretischen Perspektiven der Auffassung des Kulturbegriffs hat gezeigt, dass dessen Definition von der Geschichte und der Tradition einer Wissenschaft sowie vom jeweiligen Forschungsfokus

abhängig ist. Die Verbindungspunkte bzw. Abgrenzungskriterien dieser vielfältigen Definitionen können mit den hier vorgeschlagenen Zugangsmodi sichtbar gemacht werden:

- *Auffassungsmodus*: absolut (monistisch) vs. relativ (pluralistisch); isoliert vs. interagierend; determinierend vs. heuristisch;
- *Vergleichsmodus*: vertikal (anthropologisch) vs. horizontal (ethnologisch);
- *Fokussierungsmodus*: Individuum vs. Gemeinschaft; Individuum vs. Umwelt; Individuum-Umwelt-Interaktion;
- *Betrachtungsmodus*: statisch vs. dynamisch; zeitunabhängig vs. kontinuierlich;
- *Inhaltsmodus*: materiell vs. symbolisch;
- *Implikationsmodus*: Individuum als Schöpfer vs. Individuum als Geschöpf; Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Kulturbegriff im Zusammenhang mit der jeweiligen Analyseebene anhand der hervorgehobenen Zugangsmodi wie folgt definiert.

Kultur ist ein Aushandlungs- und Entstehungsprozess, der in der Interaktion ihrer Subkomponenten und Akteure sichtbar wird und in diesem Sinne eine sich kontinuierlich wandelnde materielle und symbolische Interkultur darstellt. In diesem Prozess ist das Individuum als ein aktives handelndes Subjekt zu verstehen, das einen Beitrag zum Kulturwandel leistet und sich in dieser Dynamik ständig verändert und neu definiert.

Die Persönlichkeitsbildung eines Individuums wird demnach begriffen «als eine ständige Erfahrung prozesshaft sich vollziehender Entwicklung der innerpsychischen Strukturen des Individuums wie auch seines Verhältnisses zur Umwelt» (Kohnen 1998, p. 5).

Im Folgenden wird die Entwicklung des Individuums unter Voraussetzung einer pluralen sozio-kulturellen Umwelt näher betrachtet.

3 Individuum, Gruppe, Kultur

Im Zusammenhang mit der Migration wird die Problematik des Kulturwechsels im Sozialisationsprozess zentral. In früheren Auseinandersetzungen mit dem Thema wurde der Kulturkontakt bzw. «Kulturschock» als etwas per se Problematisches dargestellt, da angenommen wurde, dass die Migrationsbedingungen die Entwicklung eines Individuums in sozialer und psychologischer Hinsicht beeinträchtigen, «wobei die soziale Situation als der diesbezüglich primäre Aspekt betrachtet wurde, da sie es sei, die die psychologische Randständigkeit hervorbringe» (Diefenbach & Nauck 2000, p. 45). Diese Betrachtungsweise des Kulturwechsels als unvermeidlich belastend und folgeschwer für das von ihm betroffene Individuum gilt bereits seit langem als überholt (vgl. Eisenstadt 1954; Goldberg 1941).

Heute nimmt das Thema der *Akkulturation* und ihrer Auswirkungen auf Entwicklung, psychisches Wohlbefinden eines Individuums sowie auf seine Integration im neuen sozio-kulturellen Umfeld eine herausragende Stelle in den Sozialwissenschaften ein (vgl. Berry 1990, 2003, 2005; Berry, Trimble & Olmedo 1986; Schönplflug 2003; Suarez-Orozco 2001; Trimble 2003). Als Forschungsgegenstand ist die Akkulturation zu einem interdisziplinären Anliegen geworden.

Originally identified and conceptualized by anthropologists, the concept now is included in the research agenda of psychologists, psychiatrists, sociologists, social workers, and educators (Trimble 2003, p. 5).

Auch das Thema der *Identitätsentwicklung* gewinnt an Aktualität. In diesem Zusammenhang wird v.a. die Entwicklung einer kulturellen Identität fokussiert. Dabei wird die kulturelle Identität als Teil des Selbstkonzeptes definiert, welcher sich in den Gefühlen der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe und der Identifikation mit den Mitgliedern dieser Gruppe zeigt (vgl. Breton 1990; Isajiw 1990; Phinney 1989, 1990; Tajfel 1981). Diese bipolare bzw. bi-kulturelle Herangehensweise, die für den Sozialisationsprozess der Migrantenkinder die Zugehörigkeit entweder zur Herkunftskultur oder zur Gastkultur postuliert und die Aufmerksamkeit mehr auf die Gruppe als auf die einzelnen Migrantenkinder richtet, wandelt sich heute zu einer multikulturellen Herangehensweise, die

für die Persönlichkeitsentwicklung weniger die individuelle Orientierung an kollektiver Identität, sondern unter einer identitätstheoretischen Perspektive das Migrantenkind als mündiges, in autonomer Weise seinen Sozialisationsprozess steuerndes Individuum zu betrachten hat (Kohnen 1998, p. 2).

Diese Ausgangslage verdeutlicht, dass auch beim Vorhandensein der für eine erfolgreiche Eingliederung notwendigen gesellschaftlichen Bedingungen die tatsächliche Integration misslingen kann, wenn diese vom Individuum nicht gewünscht wird (Diefenbach & Nauck 2000, p. 45).

Im Weiteren werden die für die Fragestellung der Arbeit grundlegenden Themenkomplexe Akkulturation, kulturelle Identität sowie die Bedingungen der Integration im schulischen Kontext erörtert und mit einander in Verbindung gebracht.

3.1 Akkulturation

Die Ausführungen haben gezeigt, dass das Thema der Akkulturation unterschiedliche Konzept- und Forschungsimplikationen hat: Einerseits im individuellen Umgang mit der kulturellen Vielfalt, die sich in der Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität niederschlägt und andererseits im institutionellen Umgang mit der sozio-kulturellen Heterogenität, der sich in der Suche nach Konzepten einer angemessenen Integration von Migranten in den Institutionen der Aufnahmegesellschaft widerspiegelt.

Demzufolge hat das Konzept der Akkulturation für das Ziel der vorliegenden Arbeit eine fundamentale Bedeutung und wird deshalb im Folgenden einer ausführlichen Analyse unterzogen.

3.1.1 Definition und Forschungstradition

Unter *Akkulturation* wird der längerfristige Anpassungsprozess eines Individuums verstanden, der durch den Kontakt mit einer zweiten Kultur notwendig wird. Zu den klassischen Begriffsdefinitionen der Akkulturation gehören diejenigen von Redfield, Linton und Herkovits (vgl. Berry 1990, p. 232f., 2005, p. 701; Schönplflug 2003, p. 518; Trimble 2003, p. 6).

Acculturation comprehends those phenomena, which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups [...] under this definition acculturation is to be distinguished from culture change, of which it is but one aspect, and assimilation, which is at time a phase of acculturation (Redfield, Linton & Herkovits 1936, p. 149f., zit. n. Berry 1990, p. 232f.).

Es ist wichtig festzuhalten, dass bereits in dieser frühen Definition einerseits die dauerhafte Interaktion zwischen Vertretern beider Kulturen – und nicht nur eine «Nebeneinanderexistenz» – als Ausgangslage akkulturativer Prozesse angesehen wird. Andererseits werden akkultorative Prozesse seitens der Vertreter beider kulturellen Gruppen für möglich gehalten. Die Assimilation als Phase der Akkulturation wird bereits 1954 in der Definition von Social Science Research Council (SSRC) um den Begriff der Integration ergänzt.

Akkulturation sollte definiert werden als kulturelle Veränderung, die eintritt, wenn zwei oder mehrere eigenständige kulturelle Systeme zusammengeführt werden. Die Dynamik kann dabei in der selektiven Übernahme von Wertsystemen, in den Prozessen der Integration und Differenzierung, im Auslösen von Entwicklungsschritten und der Wirkungsweise von Rollenbestandteilen und Persönlichkeitsfaktoren gesehen werden (SSRC 1954, p. 974).

Nichtsdestotrotz werden die Begriffe Assimilation und Akkulturation zum Teil als Synonyme verwendet, wobei oft die Assimilation als Endphase der vollständigen Akkulturation der Einwandererkultur an die Kultur der Aufnahmegesellschaft interpretiert wird. Damit wird impliziert, dass die Akkulturation «directional, unilinear, nonreversible» verläuft (Suarez-Orozco 2001, p. 8). Diese Sichtweise gilt in den zeitgenössischen Akkulturationkonzeptionen als überholt, weil angenommen wird, dass die Assimilation nicht zwingend die *Endphase* der Akkulturation darstellt.

Ethnic, or cultural, groups select portions of dominant or contributing culture that fit their original worldview and, at the same time, strive to retain vestiges of their traditional culture (Trimble 2003, p. 7).

Eine weitere für die Konzeptualisierung und Erforschung der Akkulturation wichtige Unterscheidungsdimension fügte Graves (1967) mit dem Begriff der psychologischen Akkulturation hinzu. Der Begriff umfasst die Veränderungen, die ein Individuum als Mitglied einer kulturellen Gruppe, die sich im Prozess der Akkulturation befindet, erlebt. Demnach umschreibt die psychologische Akkulturation den Prozess, den die Individuen durch den Kontakt mit einer anderen Kultur und zugleich durch die gesamten akkulturativen Veränderungen ihrer eigenen Kultur durchmachen (vgl. Berry 1990, p. 235 f., 2003, p. 19; Schönplflug 2003, p. 518). Diese Unterscheidung zwischen der Akkulturation eines Individuums und der Akkulturation einer kulturellen Gruppe wirft auch einen unterschiedlichen Forschungsfokus auf das Thema der Akkulturation. So richtet sich die Analyse bei den Untersuchungen der *akkulturativen Prozesse einer Gruppe* vor allem auf politische, sozio-ökonomische und

kulturelle Charakteristika. Bei der Untersuchung der *akkulturativen Veränderungen eines Individuums* stehen die Bereiche der individuellen Entwicklung, des Verhaltens, des Wohlbefindens usw. im Vordergrund (vgl. Berry 1990, p. 233f., 2005, p. 699ff.; Schönpflug 2003, p. 518f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei allen Definitionen der Akkulturation zwei Komponenten grundlegend sind: Kontakt und Veränderung. Dabei meint Kontakt die Interaktion zwischen Vertretern der an der Akkulturation beteiligten kulturellen Gruppen und Individuen. Die Veränderung bedeutet Wandel der kulturellen und psychologischen Phänomene, der einige Generationen und ganze soziale Strukturen und Institutionen betreffen kann. Darüber hinaus unterscheiden Berry, Trimble und Olmedo (1986) zwischen Prozess und Zustand im Akkulturationsverlauf.

There is activity during and after contact that is dynamic, and there is a result of the process that may be relatively stable (ebd., p. 236).

Die in Kontakt tretenden Kulturen können sich theoretisch gesehen gegenseitig im gleichen Ausmass beeinflussen. Dabei betrifft die Akkulturation sowohl eine kulturelle Gruppe insgesamt als auch jedes einzelnen Individuum einer bestimmten kulturellen Gruppe, wobei die Akkulturationsdynamik einer bestimmten kulturellen Gruppe und eines bestimmten Individuum dieser kulturellen Gruppe unterschiedlich verlaufen kann.

[...] the crucial point is that not every person in the acculturating group will necessarily enter into the acculturation process in the same way or to the same degree. Hence assessment of the individual experience of acculturation is an important aspect of the study of psychological acculturation (Berry 1990, p. 239).

Bei einem Individuum oder einer Gruppe können die akkultativen Veränderungen zum Verlust bzw. zur Aufgabe bestimmter Elemente der eigenen Kultur zum Beispiel wegen ihrer mangelnden Funktionalität führen – so genanntes «culture shedding» (Berry 1992). Solche Veränderungen können aber auch zur Bereicherung der eigenen Kultur durch die Übernahme ausgewählter Elemente der fremden Kultur und die Entstehung einer Interkultur führen (vgl. Camilleri & Malewska-Peyre 1997; Trommsdorff 2000).

Nachdem im Laufe von akkultativen Veränderungen in einer kulturellen Gruppe und/oder bei einem Individuum ein bestimmter Zustand erreicht wird, beginnt eine neue Schlaufe des Akkulturationsprozesses. Die Interaktion zwischen dem Individuum und der eigenen kulturellen Gruppe sowie der Mehrheitskultur kann wieder-

um Veränderungen des bereits gewonnenen akkulturativen Zustandes bei der Einwanderergruppe, den ihr angehörenden Individuen und der Kultur des Aufnahmelandes verursachen.

Im Falle der Migration gehört jedoch eine der kulturellen Gruppen der Mehrheitskultur der Aufnahmegesellschaft an und die andere der Kultur der Einwanderergruppe, die zugleich eine kulturelle Minderheit darstellt. Die Akkulturationsforschung befasst sich jedoch oft nur mit den Einwanderergruppen.

3.1.2 Theorie- und Forschungsansätze

In der zeitgenössischen Akkulturationsforschung dominieren drei Schwerpunkte, die sich auf einen jeweils unterschiedlichen theoretischen Hintergrund stützen (vgl. Schönplflug 2003, p. 521ff.):

- Akkulturation als Stresszustand und dessen Bewältigung;
- Akkulturation als Prozess sozialen Lernens;
- Akkulturation als Prozess sozialer Identifikation.

Der Stress-Bewältigungsansatz baut auf den bekannten allgemein-psychologischen Stressbewältigungsmodellen (vgl. Lazarus & Folkman 1984) auf und geht davon aus, dass die Migration einen Anpassungsprozess fordert und somit eine kritische Lebensphase darstellt. Der Ansatz gehört zu den am besten etablierten in der Kulturvergleichenden Psychologie. Die damit verbundene Akkulturationsforschung befasst sich mit der psychologischen Anpassung nach der Migration, wobei die Auswirkung der Migration auf Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit, gesundheitliche Vulnerabilität und psychosomatische Beschwerden im Zentrum steht (vgl. Berry, Kim, Minde & Mok 1987; Berry, Kim, Power, Young & Bujaki 1989; Schwarzer & Jerusalem 1994).

Der soziale Lernansatz analysiert die Aspekte des Verhaltens unter den Bedingungen des Kulturkontakts und geht davon aus, dass der Erwerb von neuen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen für die Bewältigung der Interaktion und Kommunikation im neuen kulturellen Kontext unabdingbar ist. Es werden Interaktionsmuster und Wertsysteme der Kulturtypen wie zum Beispiel individualistischer und kollektivistischer Kulturen (vgl. Kapitel 2.3.3) unterschieden (vgl. Hofstede 1980; Markus & Kitayama 1991; Phalet & Schönplflug 2001). Auf Grund einer solchen Unterscheidung werden interkulturelle Trainingsprogramme angeboten, die das Erlernen von Kommunikationsformen, sozialen Regeln, Konventionen, Bräuchen usw. der kontaktierten Kultur erlauben (vgl. Cushner & Brislin 1996). Das interkulturelle Lernen

findet aber auch in den natürlichen sozialen Netzwerken statt, wobei zwischen drei Netzwerkarten unterschieden wird: Das monokulturelle Netzwerk der eigenen Herkunftsethnie, bi-kulturelle Netzwerke von Mitgliedern der eigenen und einer fremden Ethnie und multikulturelle Netzwerke, die sich aus Mitgliedern mehrerer ethnischer Gruppen zusammensetzen (vgl. Schönplflug 2003, p. 524).

Der soziale Identifikationsansatz fokussiert die Selbstzuordnung eines Individuums zur kulturellen Herkunftsgruppe und/oder zur kulturellen Gruppe des Aufnahmelandes, was im Zusammenhang mit individuellen bzw. gruppenspezifischen Akkulturationsorientierungen steht (vgl. Kapitel 3.1.3). Da diese Forschungsrichtung von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist, wird sie anhand von theoretischen Grundlagen zur Entwicklung kultureller Identität (vgl. Kapitel 3.2) sowie von neueren Forschungsbefunden im Hinblick auf die Akkulturation und kulturelle Identität (vgl. Kapitel 3.2.6) dargestellt.

Den Kernpunkt der Erforschung der Akkulturation bilden die Akkulturationsmodelle, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3.1.3 Modelle der Akkulturation

In der Akkulturationsforschung wird zwischen ein- bzw. zweidimensionalen Akkulturationsmodellen unterschieden. Die ursprünglichen Modelle der Akkulturation wurden von der Frage nach dem Akkulturationsverlauf von Immigranten im Aufnahmeland bestimmt (vgl. Berry 1980, 1984) und erst später durch die Frage nach der Akkulturation seitens der einheimischen Bevölkerung des Aufnahmelandes ergänzt (vgl. Bourhis, Moise, Perreault & Senéca 1997; Sayegh & Lasry 1993).

Ein *eindimensionales* Akkulturationsmodell beschreibt die Anpassungsveränderungen von Immigranten entlang eines Kontinuums. Das Kontinuum hat zwei gegensätzliche Pole: Die Erhaltung der Kultur der eigenen ethnischen Gruppe einerseits und die Annahme der Kultur der aufnehmenden Gesellschaft auf Kosten der Kultur der eigenen ethnischen Gruppe andererseits. Die Mitte des Kontinuums ist der Bikulturalismus, bei dem eine Kombination aus Elementen der Kultur der eigenen ethnischen Gruppe und der Kultur der aufnehmenden Gesellschaft zu finden ist (vgl. Gordon 1964). In diesen Modellen wird eine erfolgreiche Eingliederung in die aufnehmende Gesellschaft mit einer vollständigen Anpassung an die dominante Kultur gleichgesetzt und mit dem Begriff Assimilation umschrieben.

Das *zweidimensionale* Akkulturationsmodell ist eine Weiterentwicklung, in der die Identifikation mit der eigenen Kultur und der Kultur der aufnehmenden Gesellschaft getrennt betrachtet wird. Das meist beachtete zweidimensionale Modell zur Akkulturation von Immigranten ist dasjenige von Berry (1980). Die erste Dimension

betrifft die Identifikation mit der ererbten Kultur, wobei die Frage: «Wird es als wertvoll erachtet, die eigene kulturelle Identität und ihre Merkmale beizubehalten?» zentral ist. Die zweite Dimension misst die Erwünschtheit von Kontakten mit anderen ethnischen Gruppen anhand der zentralen Frage: «Wird es als wertvoll erachtet, Beziehungen zu anderen Gruppen aufrecht zu erhalten?» (vgl. Bourhis, Moise, Perreault & Senéca 1997, p. 89ff.).

Die Kombination der bejahenden und verneinenden Antworten ergibt nach Berry (1980, 1984) die vier wie folgt definierten Akkulturationsstrategien:

*When an individual in Culture B¹¹ does not wish to maintain his or her identity (and so on) and seeks daily interaction with Culture A, then the **assimilation** (a) path or mode is defined. [...] In contrast, (b) when there is a value placed on holding onto one's original culture, and at the same time a wish to avoid interaction with others, then the **separation** alternative is defined. [...] When there is an interest both in maintaining one's original culture and in daily interactions with others (c) **integration** is the option; [...] Finally (d), when there is little interest in cultural maintenance, or in relations with other groups, the option of **marginalisation** is defined (Berry 1990, p. 244f., eigene Hervorhebung).*

Sayegh und Lasry (1993) wiesen darauf hin, dass die erste Dimension des Akkulturationsmodells von Berry (1980) die Einstellung misst, während die zweite Verhaltensweisen erfasst. Deshalb wurden die strukturellen Unstimmigkeiten des Modells durch die Umformulierung der Leitfrage zur zweiten Dimension behoben (vgl. Bourhis et al. 1997, p. 89ff.). Demnach erfasst die revidierte Fassung dieses Modells auch in der zweiten Dimension die Einstellung zur Kultur der Majorität anhand der Frage: «Wird es als wertvoll erachtet, die kulturelle Identität der aufnehmenden Gesellschaft zu übernehmen?» (ebd., p. 91).

Eine weitere Revision des Modells von Berry (1980, 1984) betraf die Unterteilung der Marginalisierungsstrategie von Immigranten in zwei Arten: Anomie und Individualisierung (vgl. Bourhis et al. 1997, p. 91).

Das zweidimensionale Modell vernachlässigt aber die Möglichkeit einer Beeinflussung des Akkulturationsprozesses der Einwanderer durch die einheimische Gesellschaft, obschon nach der ursprünglichen anthropologischen Definition der Akkulturation (vgl. Kapitel 3.1.1) ersichtlich wird, dass beide Gruppen im Kontakt akkultorative Veränderungen durchmachen. In den neueren Konzeptionen und Modellen der Akkulturation wird berücksichtigt, dass die Akkulturationsprozesse in der Mehrheitskultur genau so von Interesse für die Forschung sind wie diejenigen in der Minderheitskultur.

¹¹ Mit Kultur B ist die Kultur der Einwanderer und mit der Kultur A die dominante Kultur des Aufnahmelandes gemeint (vgl. Berry 1990, p. 244ff.).

This is not to say that changes in the dominant culture are uninteresting or unimportant: Acculturation often brings about population expansion, greater cultural diversification, attitudinal reaction (prejudice and discrimination), and policy development (for example, in the areas of immigration, cultural pluralism, bilingualism, and schooling) (Berry 1990, p. 237).

3.1.4 Interaktionsaspekt in der Akkulturation

Inwiefern durch die kulturellen Unterschiede die Interaktion zwischen den Vertretern der einheimischen kulturellen Mehrheit und den Vertretern der Einwanderergruppe, die gleichzeitig eine kulturelle Minderheit im Aufnahmeland darstellen, beeinflusst wird, zeigt das *Interaktive Akkulturationsmodell* (IAM) auf (vgl. Bourhis et al. 1997).

Das Modell geht von der Annahme aus, dass

Akkulturation sowohl in der Einwanderergruppe als auch in der aufnehmenden Gesellschaft stattfindet, wobei Veränderungen auf beiden Seiten sich gegenseitig im Hinblick auf Richtung und Ergebnis beeinflussen (Sayegh & Lasry 1993, p. 107, zit. n. Bourhis et al. 1997, p. 94),

Dabei vermittelt das Interaktive Akkulturationsmodell «keine deterministische, sondern eine dynamische Sichtweise der Akkulturation von Einwanderergruppen und einheimischen Gruppen in einer multiethnischen Umgebung» (ebd.).

Das IAM besteht aus zwei Elementen: Das erste Element bilden die Akkulturationsorientierungen der Einwanderer (vgl.

Tabelle 1), das zweite Element die Akkulturationsorientierungen der Mitglieder der einheimischen Gesellschaft (vgl. Tabelle 2).

Die Fragen der beiden Dimensionen in der Tabelle 1 sind prototypisch für die Items der Skala zur Messung der Akkulturationsorientierungen von Immigranten. Diese Fragen wurden zu wichtigen Lebensbereichen, wie Familienleben, Endogamie bzw. Exogamie, Bildung und Beschäftigung, gestellt. Die Akkulturationsskala erlaubt die Messung der Einstellungen eines einzelnen Individuums sowie der Einstellungen einer bestimmten kulturellen Gruppe.

Tabelle 1: Revidiertes Zweidimensionales Modell der Akkulturationsorientierungen von *Immigranten* (aus: Bourhis et al. 1997, p. 91)

		Dimension 1: <i>Wird es als wertvoll erachtet, die kulturelle Identität der Einwanderer zu erhalten?</i>	
		Ja	Nein
Dimension 2: <i>Wird es als wertvoll erachtet, die kulturelle Identität der aufnehmenden Gesellschaft zu übernehmen?</i>	Ja	Integration	Assimilation
	Nein	Separation	Anomie ----- Individualisierung

Die Einwanderer, welche die Integrationsstrategie verfolgen, erhalten Aspekte ihrer ererbten Kultur und nehmen gleichzeitig Elemente der einheimischen Kultur an. Die Einwanderer, welche die Assimilationsstrategie verfolgen, geben ihre eigene ererbte Kultur zugunsten der dominanten Kultur auf. Die Separationsstrategie strebt nach der vollumfänglichen Erhaltung der ererbten Kultur und Vermeidung von Kontakten mit der Kultur der einheimischen Gesellschaft. Anomie bezeichnet eine kulturelle Entfremdung, die verursacht wird durch die Ablehnung der ererbten wie auch der einheimischen Kultur. Die Trennung der ethnischen Gruppe von der einheimischen Majorität führt aber nicht zwingend zu Marginalisierungsgefühlen, zum Beispiel dann nicht, wenn ein Individuum sich als unabhängig von seiner kulturellen Zugehörigkeit wahrnimmt.

Diese Individualisierer lehnen Gruppenzuschreibungen von vornherein ab und behandeln auch andere als Individuen statt in ihnen Vertreter gruppaler Kategorien zu sehen. Solche Immigranten stammen mit grosser Wahrscheinlichkeit eher aus Kulturen mit individualistischem anstatt mit kollektivistischem Wertgefüge (ebd., p. 92).

Was das zweite Element des Interaktiven Akkulturationsmodells anbelangt (vgl. Tabelle 2), so wurden zur Erhebung der Akkulturationsorientierungen von Immigranten zwei prototypische Fragen formuliert, um die Einstellungen der Mitglieder der einheimischen Gesellschaft im Hinblick auf die Integration von Einwanderern zu beurteilen. Diese Fragen werden in der neu eingeführten Akkulturationsskala der aufnehmenden Gesellschaft ebenfalls zu wichtigen Lebensbereichen, wie Familienleben, Endogamie bzw. Exogamie, Bildung und Beschäftigung, sowie zusätzlich zu Gemeindeorganisation und politischem Engagement, gestellt.

Tabelle 2: Zweidimensionales Modell der Akkulturationsorientierungen der *aufnehmenden Gesellschaft* (aus: Bourhis et al. 1997, p. 94)

		Dimension 1: <i>Finden Sie es akzeptabel, dass Immigranten ihre eigene kulturelle Identität erhalten?</i>	
		Ja	Nein
Dimension 2: <i>Akzeptieren Sie es, dass Immigranten die kulturelle Identität der aufnehmenden Gesellschaft übernehmen?</i>	Ja	Integration	Assimilation
	Nein	Segregation	Exklusion ----- Individualisierung

Die Integrationsstrategie liegt vor, wenn die Kultur der Einwanderer von den Einheimischen akzeptiert und geschätzt und die Übernahme der einheimischen Kultur durch die Einwanderer begrüßt wird. Bei der Assimilationsstrategie erwarten die einheimischen Gesellschaftsmitglieder seitens der Einwanderer die Aufgabe des eigenen kulturellen Erbes zu Gunsten der Kultur der einheimischen Bevölkerungsmehrheit. Im Falle der Segregationsstrategie distanzieren sich die einheimischen Gesellschaftsmitglieder von den Einwanderern, weil sie nicht wollen, dass diese die Kultur des Gastlandes übernehmen oder allenfalls sogar verändern. Sie haben aber nichts gegen die Erhaltung der ursprünglichen Kultur. Wenn die Mitglieder der einheimischen Bevölkerungsmehrheit in Richtung Exklusion orientiert sind, dann sind sie nicht nur intolerant gegenüber der Kultur von Einwanderern, sondern sie sind auch gegen eine Übernahme der Kultur des Gastlandes durch die Einwanderer. Die Orientierung in Richtung Individualisierung ist auch in Bezug auf die einheimische Majorität möglich. In diesem Fall definieren die Mitglieder der Majorität sich selbst und andere als Individuen anstatt als Mitglieder sozialer Kategorien wie «Einwanderer» oder «Einheimische». Die persönlichen Eigenschaften sind in diesem Fall entscheidend und nicht die Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Aus diesem Grund tendieren Individualisierer dazu, Immigranten und Mitglieder der eigenen einheimischen Mehrheit gleich zu behandeln.

Die hypothetischen Konsequenzen der Koexistenz der verschiedenen Akkulturationsorientierungen der Einwanderer bzw. der einheimischen Mehrheit werden in Tabelle 3 verdeutlicht, die unterschiedliche Kombinationen bzw. Muster von Akkulturationsorientierungen von Einheimischen und Einwanderern sichtbar macht. Diese Kombinationen haben die folgenden drei Arten von Konsequenzen: konsensuell, problematisch und konfliktär.

Diese drei Arten von Konsequenzen können als auf einem Kontinuum liegend angesehen werden, mit einem konsensuellen Pol an einem Ende, ‹problematisch› in der Mitte und ‹konfliktär› am anderen Ende. In diesem Sinne sind die drei Klassen von Konsequenzen also nicht als diskret und sich gegenseitig ausschliessend anzusehen (Bourhis et al. 1997, p. 99).

Tabelle 3: Soziale Konsequenzen der Akkulturationsorientierungen der aufnehmenden Gesellschaft und Immigranten: Das Interaktive Akkulturationsmodell (aus: Bourhis et al. 1997, p. 96)

Aufnehmende Gesellschaft	Immigranten				
	<i>Integration</i>	<i>Assimilation</i>	<i>Separation</i>	<i>Anomie</i>	<i>Individualisierung</i>
<i>Integration</i>	konsensuell	problematisch	konfliktär	problematisch	problematisch
<i>Assimilation</i>	problematisch	konsensuell	konfliktär	problematisch	problematisch
<i>Segregation</i>	konfliktär	konfliktär	konfliktär	konfliktär	konfliktär
<i>Exklusion</i>	konfliktär	konfliktär	konfliktär	konfliktär	konfliktär
<i>Individualisierung</i>	problematisch	problematisch	problematisch	problematisch	konsensuell

Konsensuelle Konsequenzen sind dort zu finden, wo die Akkulturationsorientierungen der Einwanderer und der Einheimischen übereinstimmen (drei Zellen der Tabelle 3). Auf der soziologischen Ebene kann man eine positive Auswirkung der konsensuellen Konsequenzen in einem fortschreitenden Integrationsmuster im Hinblick auf Beschäftigung, Wohnort, politische und gesellschaftliche Eingebundenheit feststellen.

Problematische Konsequenzen ergeben sich dort, wo die Akkulturationsorientierungen nur zum Teil übereinstimmen (zehn Zellen der Tabelle 3). Diese Konsequenzen können die Kommunikation zwischen Einwanderern und Einheimischen verunmöglichen. Darüber hinaus werden auch die Stereotypenbildung bzw. deren Erhaltung sowie diskriminierendes Verhalten gefördert.

Konfliktäre Konsequenzen (zwölf Zellen der Tabelle 3) sind durch ein hohes Spannungs- und Konfliktpotenzial zwischen separatistischen Einwanderern und exklusionistischen Einheimischen gekennzeichnet. In einem solchen Fall wird nicht nur die Kommunikation zwischen den Einwanderern und Vertretern der einheimischen Majorität gestört, sondern es ist mit schwerwiegenden Folgen wie Verbreitung von negativen Stereotypen gegenüber Einwanderern, Diskriminierung von Einwanderergruppen und rassistischen Anschlägen zu rechnen (vgl. ebd., p. 100).

Diese Ausführungen zeigen, dass das Interaktive Akkulturationsmodell (IAM) als ein nicht deterministisches Modell der Intergruppenbeziehungen zwischen auf-

nehmender Gesellschaft und Einwanderergruppen in multiethnischen Kontexten zu begreifen ist.

Nicht nur die Interaktion zwischen Einwanderergruppen und Einheimischen ist für die Untersuchung der Akkulturation von zentraler Bedeutung, sondern ebenso die Interaktion zwischen den Ebenen der Lokalisierung von Akkulturationsorientierungen. Berry (2003) weist darauf hin, dass die Akkulturationsorientierungen der beiden kulturellen Gruppen (Einwanderer und Einheimische) auf drei Ebenen zu lokalisieren sind: auf der nationalen, der individuellen und der institutionellen Ebene (vgl. Tabelle 4).¹² Dabei ist zu beachten, dass die Akkulturationsorientierungen der drei Ebenen interagieren und sich ständig gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd., p. 25f.).

Tabelle 4: Lokalisierung der Akkulturationsorientierungen (aus: Berry 2003, p. 25)

Levels	Nondominant ethnocultural groups	Dominant larger society
National	Group goals	National policies
Individual	Acculturation strategies	Multicultural ideology
Institutional	Diversity and equity	Uniform or plural

The dominant society, however, may often prefer more uniform programs and standards (based on their own cultural views) in such core institutions as education, health, justice, and defense. The goals of diversity and equity correspond closely to the integration strategy (combining cultural maintenance with inclusive participation), whereas the push for uniformity resembles the assimilation approach (Berry 2003, p. 26).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Interaktion zwischen den von akkulturativen Prozessen erfassten ethnischen Gruppen genauso wie die Interaktion zwischen den von der Akkulturation betroffenen Ebenen für die Konzeptualisierung und Erforschung der Akkulturation von zentraler Bedeutung sind.

3.1.5 Aktuelle Forschung zur Akkulturation

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Interaktionsaspekt in der psychologischen Akkulturation in neueren Studien weiter verfolgt, wobei dem Verhältnis zwischen Akkultu-

¹² Die nationale, institutionelle und individuelle Ebene nach Berry (2003) entspricht jeweils der Makro-, der Meso- und der Mikroebene der Analyse bei Diefenbach und Nauck (2000).

rationsstrategien seitens der Vertreter der Einwandererethnie und der Aufnahmegesellschaft sowie deren Wahrnehmung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Piontkowski, Florac, Hoelker und Obdržálek (2000) untersuchten in ihrer Studie Akkulturationsorientierungen von Einwandererethnien aus der Türkei, Ex-Jugoslawien und Ungarn und Akkulturationsorientierungen der Mehrheitsethnie des Aufnahmelandes (Deutschland, Schweiz und Slowakei). Es wurde festgestellt, dass es bemerkenswerte Unterschiede in den Akkulturationsstrategien der verschiedenen Mehrheitsethnieen gibt.

Germans, for instance, strongly favoured integration followed by assimilation. The preferred Swiss attitude was also integration and to a lesser degree assimilation, however, there was remarkable support for separation and marginalization (ebd., p. 11).

Akkulturationsstrategien seitens der Einwandererethnieen zeigten ebenfalls bemerkenswerte Unterschiede.

The two groups of former Yugoslavians both favoured integration, however, the Swiss former Yugoslavians showed stronger tendencies towards assimilation and against marginalization when directly compared to their countrymen living in Germany. Forty-six percent of the Turks in Germany wanted separation, the other three attitudes were divided almost equally (ebd.).

In der Studie von Arends-Tóth und Van De Vijver (2003) wurden die Einstellungen zum Multikulturalismus¹³ und zu den Akkulturationsorientierungen von Türken bei den Vertretern der holländischen Mehrheit und der türkischen Minderheit in den Niederlanden verglichen. Die Resultate der Studie zeigten, dass die Vertreter der einheimischen Mehrheit die Assimilationsstrategie seitens der Einwandererethnie gegenüber der Integrationsstrategie in allen Lebensbereichen bevorzugten. Die Vertreter der Einwandererethnie machten dagegen Unterschiede zwischen öffentlichem und privatem Lebensbereich, wobei eine Integrationsstrategie im öffentlichen Bereich sowie eine Separationsstrategie im privaten Bereich bevorzugt wurden. Die Forscher kamen zum Schluss, dass «the views on acculturation and multiculturalism differ substantially for majority and minority group members» (ebd., p. 249).

In einer anderen Studie im sozialen Umfeld einer multikulturellen Sekundarschule in Holland wurden die Akkulturationsorientierungen von türkischen und holländischen Jugendlichen untersucht (vgl. Verkuyten & Thijs 2002). Die türki-

¹³ Multikulturalismus nimmt das Konzept «eine Nation/viele Völker/viele Kulturen» zum Ausgangspunkt und wird z.B. von der Politik in Kanada und Australien vertreten (vgl. Kälin 2003).

schen Jugendlichen bevorzugten die Aufrechterhaltung des eigenen kulturellen Erbes, dabei stand dies nicht im Widerspruch zur Anpassung an die Kultur der Aufnahmegesellschaft. Im Gegensatz dazu bevorzugten holländische Jugendliche die Anpassung an die Kultur der Aufnahmegesellschaft seitens der Vertreter der Einwandererethnie (vgl. ebd., p. 98f.).

Im Weiteren zeigten die Resultate der Studie von Roccas, Horenczyk und Schwartz (2000), dass in der Wahrnehmung der Immigranten ihre Präferenzen einer Akkulturationsstrategie von den Vertretern der aufnehmenden Gesellschaft nicht geteilt wurden. Die grössten Wahrnehmungsdiskrepanzen betrafen die Assimilation. Die Immigranten glaubten, dass die Vertreter der aufnehmenden Gesellschaft von ihnen eine viel stärkere Assimilation an die dominante Kultur erwarten als es von Immigranten selbst gewünscht wird (vgl. ebd., p. 331).

For 80 per cent of the immigrants, their own attitude toward assimilation was less positive than the attitude they believed that members of the host society expected of them (ebd., p. 328).

Zugleich glaubten die Immigranten, dass die Vertreter der aufnehmenden Gesellschaft von ihnen eine schwächere Separation von der dominanten Kultur erwarten als es von den Immigranten selbst gewünscht wird.

For 73 per cent of them, their own attitude toward separation was more favourable than the attitude they perceived as expected by the host society (ebd., p. 329).

Die Forscher kommen somit zum Schluss, dass

[...] the immigrants believed that members of the dominant society expected them to relinquish their unique identity and to assimilate much more than they themselves were ready to do (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Befunde der referierten Studien keine eindeutige Tendenz in der Wahl einer Akkulturationsstrategie weder für Vertreter der einheimischen Mehrheit noch für die Vertreter der Einwandererethnie belegen können, was mit interethnischen Präferenzen in Bezug auf Akkulturationsorientierungen und Unterschieden im Forschungsdesign und in der Operationalisierung der Akkulturationsorientierungen erklärt werden kann. Diese Befunde zeigen, dass eine Diskrepanz in der Outgroup-Wahrnehmung von Akkulturationsstrategien zwischen den Vertretern der Einwandererethnie und den Vertretern der einheimischen Mehrheit besteht.

3.2 Kulturelle Identität

Wie die Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Kontexten in das Konstrukt der eigenen Identität einfließen kann, verdeutlichen die soziologischen (vgl. Krappmann 1982; Mead 1988; Wellendorf 1979) und sozialpsychologischen Ansätze (vgl. Tajfel 1978, 1981; Tajfel & Turner 1986) in den Identitätstheorien.¹⁴ Die Bedeutung dieser Ansätze für die Fragestellung dieser Arbeit liegt darin, dass sie die Identität im Interaktionsprozess und in der Wechselwirkung mit dem sozio-kulturellen Umfeld beschreiben. Somit wird die Identität als einem ständigen Wandel unterworfen begriffen. Veränderung bzw. Wandel ist das zentrale Merkmal sowohl der Akkulturation (vgl. Kapitel 3.1.1) als auch der kulturellen Identität. Es sind vor allem zwei Dimensionen des Wandels, die für die theoretische Konzeption der Akkulturation und der kulturellen Identität fundamental sind: a) Beibehaltung der Kultur bzw. Identifikation mit den Mitgliedern der eigenen ethnischen Gruppe und b) Integration in die Kultur bzw. Identifikation mit der Kultur des Aufnahmelandes (vgl. Berry & Sam 1997; Phinney 1990, 2003).

Die Diskussion dieser Dimensionen im Zusammenhang mit der Akkulturation erfolgte in den vorausgehenden Kapiteln, deshalb werden in den folgenden Ausführungen diese beiden Dimensionen nur noch im Hinblick auf den Identifikationsprozess untersucht.

3.2.1 Kulturelle Identität: Begriffsabgrenzung

Der Identitätsbegriff weist eine sehr grosse Komplexität auf und konkurrenziert inhaltlich mit Begriffen wie Selbst, Selbstkonzept und Persönlichkeit. Deshalb kann der Identitätsbegriff nur im Lichte eines bestimmten theoretischen Ansatzes definiert werden (vgl. Neuenschwander 1996).

Die zeitgenössische Diversifizierung von Lebensbereichen und die Pluralisierung von verfügbaren Wert- und Normsystemen führen zu einer gehäuften – und oft unreflektierten – Verwendung des Begriffs *Identität*. Das wird von manchen Autoren als Symptom einer Krise charakterisiert (vgl. Hamburger 1998, p. 130f.; Keupp 1993, p. 56f.).

Die Sehnsucht nach einer Überwindung der als Zerrissenheit erlebten Pluralisierung, der <ontologischen Bodenlosigkeit>, ist offensichtlich riesengross. Die suchtartigen Fluchtbewegungen in die fiktiven Angebote stabiler und eindeutiger Identitäten bis hin zu

¹⁴ An dieser Stelle wird auf eine ausführliche Kritik des Ansatzes von Erikson (1971), wonach eine Identitätsentwicklung nur dann möglich ist, wenn die Wahrnehmung der eigenen Person durch sich selbst und durch andere identisch ist, verzichtet.

der Forderung nach einer positiven nationalen Identität haben hier ihren Ursprung (Keupp 1993, p. 56).

Der Autor kritisiert die Eingrenzung des Identitätsbegriffes auf eine Einheitlichkeit, die zur Ausblendung der Heterogenität der Möglichkeiten führt und vertritt die Meinung, dass eine multikulturelle Gesellschaft «eine ideologische Fiktion» bleibt, solange «Identitätszwänge» nicht überwunden sind (ebd., p. 56).

Die oben erwähnte Kritik ist berechtigt. In der vorliegenden Arbeit wird zudem die Position vertreten, dass *Identitätsbegriff* in einer multikulturellen Gesellschaft einer *prinzipiell neuen* Auffassung bedarf. Diese neue Auffassung sollte sich von dem Bestreben nach einer stabilen und eindeutigen Identität lösen. Sie sollte einer sich ständig wandelnden und mit der Entwicklung der neuen Kommunikationstechnologien immer mehr vernetzten globalen Welt Rechnung tragen. Ein solcher Identitätsbegriff stellt keine Gefährdung dar, sondern eine Chance für den Umgang mit der Heterogenität der heutigen Gesellschaft.

Der Aufenthalt in bzw. zwischen mehreren, mit unterschiedlichen Wert- und Normsystemen operierenden Kulturen ist in besonderer Weise charakteristisch für die Generationen, die das Resultat von Migration oder einer bi-ethnischen bzw. biculturellen Partnerschaft sind. Deren Mitglieder werden oft als Menschen «multiethnischer bzw. multikultureller Herkunft» bezeichnet. Die Tatsache, dass solche Menschen von mindestens zwei Kulturen – Herkunfts- und Aufenthaltskultur – beeinflusst sind, ist unübersehbar. Vorsicht ist aber bei der Zuschreibung dieses Status geboten – man übersieht gern, dass sich nicht nur die Ausländer und Einwanderer in bzw. zwischen mehreren Kulturen befinden, sondern dass auch die einheimischen Mitglieder einer Gesellschaft mit hoher Zuwanderungsrate sich in der Regel in multikulturellen Kontexten bewegen.

Das zeigt, dass die Frage nach der Identität oder, genauer gesagt, die Antwort darauf, ohne Berücksichtigung der kulturellen Heterogenität nicht möglich ist. Dabei stellt sich die Frage, ob und inwiefern die kulturelle Vielfalt der zeitgenössischen Gesellschaft einen Einfluss auf die Identitätsentwicklung ihrer Mitglieder hat.

Die Entwicklung der Identität angesichts heterogener kultureller Kontexte brachte in der sozialwissenschaftlichen Diskussion den Begriff der *kulturellen Identität* hervor.

Die Rede von der <kulturellen Identität> gehört inzwischen zum <Kleingeld> der Diskussion über interkulturelle Erziehung (Hamburger 1998, p. 127).

Dabei konkurrenzieren sich zwei Begriffsbezeichnungen: *ethnische Identität* und *kulturelle Identität*. Die Unterscheidung liegt einerseits in der sprachlichen bzw. se-

mantischen Tradition, wobei im englischsprachigen Raum der Begriff *ethnic identity* überwiegt und in den deutschsprachigen Quellen vor allem der Begriff *kulturelle Identität* verwendet wird. Innerhalb einer Sprache sind die beiden Begriffe oft als Synonyme anzutreffen. Ähnlich ist die Situation in der Verwendung der zusammengesetzten Begriffe: bi- oder multiethnische bzw. bi- oder multikulturelle Identität. In dieser Arbeit wird für eine Gruppe mit tradiertem kulturellem Hintergrund der Begriff *ethnische Gruppe* und im Zusammenhang mit der Selbstzuschreibung zu einer solchen Gruppe der Begriff *kulturelle Identität* eingesetzt, wobei bei der Übersetzung aus der englischen Sprache oder bei den Referenzen anderer Quellen die Bezeichnungen «ethnisch» bzw. «kulturell» beibehalten werden.

In weiteren Kapiteln wird die Konzeptualisierung der kulturellen Identität in der soziologischen und der sozialpsychologischen Tradition fokussiert.

3.2.2 Zugehörigkeit zur ethnischen Gruppe

Bevor der Stellenwert der ethnischen Selbstdefinition für das Identitätsmanagement dargestellt wird, soll der Begriff *ethnische Gruppe* präzisiert werden. Der Soziologe Weber (1972) definierte sie wie folgt:

Wir wollen solche Menschengruppen, welche aufgrund von Ähnlichkeiten des äusseren Habitus oder der Sitten oder beider, oder von Erinnerungen an Kolonisation und Wanderung einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinschaft hegen [...] ethnische Gruppen nennen, ganz einerlei, ob eine Blutgemeinschaft vorliegt oder nicht (ebd., p. 237).

In Bezug auf die Migration beschreibt die Kategorie *Ethnie* eine bestimmte Minoritätsgruppe, wobei die Selbst- und Fremdbegrenzung solcher Minoritäten als *Ethnizität* bezeichnet wird (vgl. Greverus 1981, p. 22; Tselikas 1986, p. 47). Die sozialwissenschaftlichen Konzepte von Ethnizität gehen der Frage nach, wie sich Gruppen als Gemeinschaft konstituieren und gegenseitig abgrenzen.¹⁵

In Abhängigkeit von einem bestimmten Forschungsinteresse treten unterschiedliche Typologien der ethnischen Gruppen auf. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen solche Faktoren wie Mobilität, Freiwilligkeit des Kontaktes und Dauer des Aufenthaltes (vgl. Berry 2003, p. 243; Schönplflug 2003, p. 519). Anhand der Faktorenkombination lassen sich unterschiedliche Gruppentypen eruieren (vgl. Tabelle 5).

¹⁵ Zu beachten ist der Unterschied in der Implikation des Begriffsinhaltes zwischen dem deutschsprachigen Begriff Ethnizität und dem englischsprachigen Begriff ethnicity (vgl. Kapitel 3.2.3).

Tabelle 5: Typen akkulturierender Gruppen (nach: Schönpflug 2003, p. 519)

Mobilität	Freiwilligkeit des Kontaktes	
	Freiwillig	Unfreiwillig
Sesshafte	Ethnokulturelle Gruppen	Einheimische Gruppen
Migranten (dauerhaft)	Immigranten	Flüchtlinge
Migranten (zeitweilig)	(Arbeits-) Migranten	Asylsuchende

Bei den Einwandererethnien werden auch weitere Unterscheidungsfaktoren wie zum Beispiel Migrationsgrund, Populationsgrösse, Kulturnähe bzw. -ferne in Betracht gezogen. Dabei wird zwischen so genannten «push» Faktoren und «pull» Faktoren unterschieden. Die «push» Faktoren haben eine negative Konnotation, da damit Umstände gemeint sind, die ein Individuum bzw. ganze ethnische Gruppe dazu zwingen ihr Land zu verlassen. Die «pull» Faktoren werden dagegen positiv gewertet, weil darunter solche Komponenten fallen, die für das Individuum bzw. die ganze ethnische Gruppe mit der Migration neue Chancen und Möglichkeiten eröffnen (vgl. Berry 1990, p. 235; Isajiw 1999, p. 65ff.).

In Bezug auf das Majorität-Minorität-Verhältnis in einer Gesellschaft wird zwischen einer ethnischen Minderheits- und einer Mehrheitsgruppe unterschieden. Dabei ist davon auszugehen, dass die Massstäbe für die Beurteilung von Norm- und Wertvorstellungen anderer Kulturen von der dominanten Kultur der einheimischen Majorität gesetzt werden (vgl. Essinger & Pommerin 1993, p. 79).

Majority ethnic groups also determine the norms of society as a whole, including the legal system, and thus, their culture becomes the culture of the total society into which the minority ethnic groups inculturate or assimilate. The minority groups may preserve their institutions in larger or smaller degrees (Isajiw 1999, p. 25).

Dieses Machtverhältnis widerspiegelt sich in Mitbestimmungsrecht und -möglichkeiten in einer gesellschaftlichen Institution, wobei die Minoritätsgruppen nur in einem bescheidenen Ausmass – wenn überhaupt – die Entscheide der Majoritätsgruppe beeinflussen können. Ein solches Machtverhältnis hebt die ethnische Mehrheitsgruppe auf den «top of the ethnic stratification system», was ihre Mitglieder zur gesellschaftlichen Elite macht und den Status anderer ethnischer Gruppen in Beziehung zur Majoritätsgruppe bestimmt (vgl. ebd., 25f.). Solche *Machtasymmetrien* manifestieren sich im Zugang zu Machtpositionen innerhalb der Gesellschaft (Bürgerrechts-, Wohlstandsstatus usw.) sowie im Zugang zu den ökonomischen Ressourcen.

cen der Gesellschaft, der vor allem durch die berufliche Eingliederung erfolgt (vgl. Auernheimer 2005, p. 108f.).

Tajfel (1978, 1981) erklärte den Einfluss der Gruppenzugehörigkeit auf die Identität eines Menschen anhand der Theorie der sozialen Identität. Eine soziale Kategorie bzw. soziale Gruppe kann eine Geschlechtsgruppe, eine Nation¹⁶, eine ethnische Gruppe etc. sein.

Das Zugehörigkeitsgefühl zu einer sozialen Gruppe gibt einem Menschen die Möglichkeit, eine «positive» soziale Identität zu erlangen. Das Selbstkonzept eines Individuums entwickelt sich sowohl aus seiner sozialen als auch aus seiner personalen Identität. Die personale Identität bedeutet die Gesamtheit der subjektiv wahrgenommenen und erlebten Merkmale, die Individuen ausschliesslich sich selbst zuschreiben. Die soziale Identität bedeutet dagegen die Gesamtheit der subjektiv wahrgenommenen und erlebten Zugehörigkeiten zu sozialen Kategorien bzw. sozialen Gruppen:

that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership (Tajfel 1978, p. 63).

Demnach richtet sich der sozialpsychologische Fokus der Konzeptionen der kulturellen Identität auf die Bedeutung der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe für die Identitätsentwicklung ihrer Mitglieder (vgl. Phinney 1990, 1992).

*Ethnic group is a phenomenon that gives rise to **social organisation**, an objective phenomenon that provides the structure for the **ethnic community and identity**, a subjective phenomenon that gives to individuals a sense of belonging and to the community a sense of oneness and historical meaning (Isajiw 1990, p. 35, zit. n. Sadowsky, Kwan & Pannu 1995, p. 134, eigene Hervorhebung).*

Unter dieser Prämisse betrachten einige Wissenschaftler das Gefühl der Zugehörigkeit zu *einer* ethnischen Gruppe als eine Grundlage des gesunden psychischen Zustandes eines Individuums.

Acceptance of one's ethnic group as a positive reference group leads to positive self-esteem, whereas rejection [...] leads to self-estrangement and maladaptive psychological behaviour. A sense of ethnic belonging is psychologically important for people, because it

¹⁶ Unter Nation wird in dieser Arbeit eine souveräne Bevölkerung, die über ein nationalstaatliches Territorium sowie über eine nationalgeschichtliche Erfahrung verfügt, verstanden (vgl. Wicker 1998).

serves to anchor the individual's relatedness to others in society. An individual whose ethnic identity is anchored to his or her membership group stands a greater chance of being psychologically healthy than one whose identity is marginal in relationship to his (her) actual membership group (Smith 1991, p. 186).

Diese Ansicht wird aber nicht von allen Wissenschaftlern geteilt. Andere gehen davon aus, dass auch eine plurale Zugehörigkeit einen gesunden psychischen Zustand des Individuums ermöglicht. Dabei bedeutet die Zugehörigkeit zu zwei bzw. mehreren ethnischen Gruppen einen Prozess, in dem das Individuum sich definiert «constantly assessing the ‹fit› between the self and the different social systems in the environment» (Sadowsky et al. 1995, p. 136).

Demnach ist kulturelle Identität ein permanenter Prozess, der von den Wechselbeziehungen zwischen dem Individuum und seinem interaktionalen Umfeld abhängig ist. Das macht ersichtlich, dass kulturelle Identität ein sozialpsychologisches Phänomen ist. Die folgende Definition der kulturellen Identität wird im Rahmen dieser Arbeit bevorzugt, da sie die Entwicklung eines Individuums in seinem Verhältnis zur Umwelt umfasst.

Ethnic identity can thus be defined [...] as a manner in which persons, on account of their ethnic origin, locate themselves psychologically in relation to one or more social systems, and in which they perceive others as locating them (i.e., the ethnic individuals) in relation to those systems (Isajiw 1990, p. 35, zit. n. Sadowsky et al. 1995, p. 134, eigene Hervorhebung).

Dabei ermöglicht die Zugehörigkeit zu zwei oder mehr ethnischen Gruppen die Entwicklung einer bi-kulturellen bzw. multikulturellen Identität (vgl. Kunz-Makarova 2002; Phinney 1990, 2003; Sadowsky et al. 1995; Smith 1991), wobei die Entwicklung einer solchen Identität ein höchst komplexer Prozess ist, der sich nur unter Einbezug mehrerer Zusammenhänge ansatzweise begreifen lässt.

A bicultural identity is not simply a midpoint between an ethnic and American identity; it is rather the result of identification with two cultures. Simple linear models of change are just as inappropriate for ethnic identity as they are for acculturation. Even two-dimensional models are limited in their ability to provide an understanding of identity in multiethnic individuals (Phinney 2003, p. 64).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass die kulturelle Identität ein multidimensionales Konstrukt darstellt. Die Multidimensionalität der kulturellen Identität kann anhand von mehreren Aspekten erfassbar gemacht werden, die im Folgenden dargestellt werden.

3.2.3 Aspekte, Komponenten und Dimensionen der kulturellen Identität

Die Zugehörigkeit zu einer oder mehreren ethnischen Gruppen ist für die sozial-psychologische Auffassung der kulturellen Identität ein fundamentaler Aspekt (vgl. Phinney 1990, 2003), der seinerseits in zwei Arten unterteilt wird: in *eine subjektive kulturelle Zugehörigkeit* zu einer ethnischen Gruppe «self-identification» und in *die tradierte bzw. «objektive» kulturelle Zugehörigkeit* «ethnicity» (vgl. Phinney 1992, p. 158). Nicht nur das Zugehörigkeitsgefühl, sondern auch *die Evaluation der eigenen subjektiven kulturellen Zugehörigkeit* durch das betroffene Individuum sowie *seine emotionale Eingebundenheit* in eine ethnische Gruppe sind für das Konstrukt der kulturellen Identität von zentraler Bedeutung (vgl. Tabelle 6).

Ethnic self-identification, the most obvious and straightforward aspect of ethnic identity, is the group name or label that one chooses for oneself. [...] The label should not be confused conceptually with the aspects of the construct that reflect variation in strength, valence, or understanding of one's ethnicity (Phinney 2003, p. 66).

Die weiteren Komponenten des Konstrukts der kulturellen Identität werden in den internen bzw. psychologischen sowie den externen bzw. soziologischen Aspekten der kulturellen Identität gesehen, wobei die Identitätsentwicklung von der Interaktion der beiden Aspekte beeinflusst wird (vgl. Breton, Isajiw, Kalbach & Reitz 1990; Isajiw 1990; Phinney 1990).

Locating oneself in relation to a community and society is not only a psychological phenomenon, but also a social phenomenon in the sense that the internal psychological states express themselves objectively in external behaviour patterns that come to be shared by others. Thus, individuals locate themselves in one or another community internally by states of mind and feelings [...] and externally by behaviour appropriate to these states of mind and feelings. Behaviour according to cultural patterns is thus an expression of identity and can be studied as an indication of its character (Isajiw 1990, p. 35f.).

Externe Komponenten der kulturellen Identität äussern sich im beobachtbaren sozialen und kulturellen Verhalten. Dieses Verhalten widerspiegelt sich in den Bereichen Sprache, Freundschaften, Teilnahme an den Aktivitäten der ethnischen Gruppe, Medien, kulturelle Traditionen (vgl. Tabelle 6).

Interne Komponenten der kulturellen Identität haben drei Dimensionen: eine kognitive, eine moralische und eine affektive (vgl. Tabelle 6). Die kognitive Dimension beinhaltet die Einstellung zu sich selbst als Mitglied einer ethnischen Gruppe,

deren Image sowie das Wissen über die Traditionen und Wert- und Normvorstellungen dieser ethnischen Gruppe. Die moralische Dimension wird durch das Solidaritätsgefühl gegenüber den Angehörigen der eigenen ethnischen Gruppe vertreten. Die affektive Dimension bedeutet das Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen ethnischen Gruppe, wobei Sympathien und assoziative Präferenz für die Mitglieder der eigenen ethnischen Gruppe sowie das Gefühl der Sicherheit unter Mitgliedern der eigenen ethnischen Gruppe besonders betont werden (vgl. Sadowsky et al. 1995, p. 138f.).

Tabelle 6: Aspekte, Komponenten und Dimensionen der kulturellen Identität

Aspekt der kulturellen Zugehörigkeit	
Objektive/ Subjektive kulturelle Zugehörigkeit	
Evaluation der eigenen Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe	
Emotionale Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe	
Externe Komponenten	Interne Komponenten
Muttersprache/ Sprachgebrauch Interethnische Freundschaften Soziale Aktivitäten Leben von kulturellen Traditionen	<i>Kognitive Dimension</i>
	Image der Ethnie
	Wissen über kulturelle Traditionen
	Wissen über Wert- und Normvorstellungen
	<i>Moralische Dimension</i>
	Schliessung von intimen Freundschaften interkulturelle Eheschliessung Unterstützung und Hilfeleistung
	<i>Affektive Dimension</i>
Sicherheitsgefühl Wohlbefinden Präferenzen sozialer Kontakte	

Die beiden Komponenten der ethnischen Identität können in unterschiedlicher Art und Weise kombiniert sein. Diese kombinatorischen Möglichkeiten hängen von der Akkulturation ab, die selektiv sein kann, d.h. eine ethnische Gruppe betont zum Beispiel das Erlernen von Sprache und kulturellen Traditionen, welche zu den externen Aspekten gehören. Für eine andere ethnische Gruppe sind vor allem kulturell bedingte Werte und Einstellungen, welche zu den internen Aspekten gehören, von Bedeutung.

3.2.4 Kulturelle Identität als lebenslanger Prozess

Der Aspekt der Interaktion ist für das Begreifen der kulturellen Identität genauso grundlegend wie für die Konzeptualisierung der Akkulturation (vgl. Kapitel 3.1.4) und wird im Folgenden anhand der Tradition des symbolischen Interaktionismus erläutert.

Das Individuum, das sich als Mitglied eines Systems in einer Interaktion befindet, versucht seine eigene Identität zu bewahren. Dabei bedeutet die Interaktion eine permanente Veränderung von Interpretation und Definition der Bedürfnisse, Erwartungen, Regeln und Normen, an denen das soziale Verhalten gemessen wird. Dafür setzt sich das Individuum mit den eigenen Erwartungen, die es an das System und an andere Interaktionspartner stellt, auseinander. Die Auseinandersetzung erfolgt auf Grund des Vergleichs eigener Erwartungen mit denjenigen des Systems und der anderen an der Interaktion Beteiligten.

Die Interaktionspartner gewinnen so verschiedene Perspektiven, welche die Wahrnehmung der Interaktion nicht nur von der eigenen Sicht, sondern auch von der Sicht der Interaktionspartner abhängig machen. Dies ermöglicht erst ein gemeinsames Handeln. Zugleich stellen die Interaktionspartner die Diskrepanz zwischen den eigenen Erwartungen und den Erwartungen der andern fest. Diese Diskrepanz zwingt das Individuum, die eigene Identität zu verteidigen, um die eigene Individualität zu bestätigen. Je stärker das Auseinanderklaffen zwischen den Erwartungen, desto stärker muss sich das Individuum um die Bestätigung der eigenen Identität kümmern und desto höher ist seine persönlich-aktive Leistung im Prozess des Erarbeitens der Identität.

Identität als Ich-Identität kann als Balance zwischen der Darstellung der personalen Einzigartigkeit und der Darstellung des <Identisch>-seins mit den Interaktionspartnern im Hinblick auf normierte Verhaltenserwartungen in Szenen kommunikativen Handelns aufgefasst werden (Wellendorf 1979, p. 32).

Die besten Voraussetzungen für eine «balancierende» Identität sind in einem Interaktionsprozess gegeben, in welchem alle Beteiligten in gleichem Ausmass die Möglichkeit haben, die Erwartungen der anderen Mitgliedern zu akzeptieren oder zurückzuweisen, um die eigenen Bedürfnisse zu berücksichtigen.

Der Konsens über die Basis für gemeinsames Handeln entsteht also aufgrund gleichberechtigter Diskussion. Keiner wendet gegen Interaktionspartner Zwangsmittel an, um sein Identitätsproblem auf Kosten der Identitätsbalance der anderen zu lösen (Krappmann 1982, p. 25).

In dieser Auffassung des symbolischen Interaktionismus wird das Individuum zum aktiven Subjekt, das die Entwicklungsdynamik seiner Identität in einem «kreativen Akt» zu steuern vermag (vgl. Goffman 1961).

3.2.5 Identität in pluralen kulturellen Kontexten

Unter Berücksichtigung der Anforderungen heutiger pluraler Gesellschaften wird Identität zum Thema eines lebenslangen Prozesses.

Die Erkenntnis, dass die Identität sich ständig neu in wechselnden sozio-kulturellen Kontexten bewähren muss, d.h. ständig evaluiert und (re-)konstruiert werden muss, bedeutet aber gerade nicht, dass das Individuum in viele Identitäten oder Persönlichkeiten zerfällt. Um diese Annahme theoretisch zu begründen unterscheiden Mecheril und Bales (1994) zwischen zwei Erfahrungen der personalen Identität, die die Gewissheit bedeutet, der- bzw. diejenige zu sein, der/die ich bin.

Personale Identität in diesem Sinne ist eine permanent gegenwärtige Erfahrung, die von einer bestimmten Vergangenheit genährt wird und gleichzeitig auf eine Zukunft der Person verweist. Der Erfahrungsstatus von Identität ist ein zweifacher: Identität ist einmal eine formale Erfahrung und zum anderen eine inhaltliche Erfahrung (Mecheril & Bales 1994, p. 43).

Formale Identitätserfahrung bedeutet die dauerhafte Erfahrung eines Individuums, das feststellt, dass die Erfahrungen, die es macht, von ihm gemacht werden. Dabei erfährt sich das Individuum als kohärent entlang eines Kontinuums, d.h. eine Person erfährt sich als dieselbe im Verlaufe der Zeit.

Die formale Erfahrung von personaler Identität ist irrums- und zweifelsfrei. Sie kann im Hinblick auf die Erfahrung von personaler Kohärenz und von personaler Kontinuität spezifiziert werden (ebd.).

Die konkreten Inhalte der Erfahrung von personaler Identität sind der formalen Erfahrung untergeordnet. Der Blickwinkel verschiebt sich dabei auf die Inhalte einer Erfahrung und die Reaktion des Individuums auf die eigene Erfahrung.

*Denn dass **ich** dieses Gefühl erlebe, ist unbezweifelbar; doch dass ich **dieses** Gefühl erlebe, kann mich befremden, erstaunen, verwirren oder verunsichern (ebd., p. 44, Hervorhebung im Original).*

Die Identitätskrisen, die als Kohärenzkrise erlebt werden (z.B. die Erfahrung von Ambivalenz, Widersprüchen usw.) und/oder, als Kontinuitätskrisen (z.B. die Erfahrung von Entwicklungssprüngen) werden nur auf der Ebene der konkreten Inhalte der Identitätserfahrung gemacht.

Eine solche Vorstellung von personaler Identität vermeidet den Zwang zur Konfliktlosigkeit, der normativen Modellen von Identität immanent ist, welche von Identitätskonflikten auf Handlungsunfähigkeit schließen. Der Blick auf Personen als Wesen, die ihre eigene Wirklichkeit konstruieren, richtet demnach den Fokus auf die handelnde Auseinandersetzung innerhalb der jeweiligen Lebenswelt. Er begreift das Individuum nicht als isolierte Monade, sondern konzentriert sich auf die soziale Bezogenheit in menschlicher Interaktion (ebd.).

Auf diese Art und Weise begriffene Identität erlaubt dem Individuum in einer kulturellen Pluralität die Zugehörigkeit zu mehreren Kulturen. Dabei wird zwischen drei Arten des Zugehörigkeitsgefühls unterschieden:

- Die erste Art ist das Gefühl der doppelten Zugehörigkeit, wenn das Individuum sich der ererbten Kultur und der Kultur der Mehrheit zuschreibt;
- Die zweite Art des Zugehörigkeitsgefühls steht in Abhängigkeit vom Wechsel des kulturellen Umfeldes und wird daher die changierende Zugehörigkeit genannt;
- Die dritte Art ist die partielle Zugehörigkeit, in der das Individuum die von ihm ausgewählten Komponenten der ererbten Kultur mit ausgewählten Komponenten der Kultur der Mehrheit kombiniert.

Unter dem Gesichtspunkt, dass die pluralistische Gesellschaft uns zu pluralistischen Haltungen ihr gegenüber auffordert, definiert Bilden (1997) die Identität als dynamisches System vielfältiger «Selbste». Die innere Vielfalt und Beweglichkeit wird hierbei als eine notwendige Antwort auf die Pluralität von Lebensformen, von Werten und Kulturen begriffen. Ein solcher Identitätsbegriff, der die eigene innere Vielfalt und eine Vielzahl von Formen des Individuum-Seins akzeptiert, ist eine Voraussetzung für den Umgang mit Pluralität in der Gesellschaft. Diese Identität erlaubt es dem Individuum, das Leben in verschiedenen soziokulturellen Kontexten zu gestalten, ohne «eine leidvolle Spannung» und das Gefühl der Zerrissenheit erleben zu müssen (ebd., p. 237ff.; p. 246).

Demnach bietet die Auseinandersetzung mit kulturell heterogenen Kontexten dem Individuum «eine Chance zum Wachstum, eine Bereicherung durch neue Erfahrungen, eine Ausweitung der Identität» (Hamburger 1998, p. 134).

3.2.6 Aktuelle Forschung zur kulturellen Identität

Der Fokus der neueren Forschung im Bereich der kulturellen Identität ist auf das Zugehörigkeitsgefühl zu einer ethnischen Gruppe im Zusammenhang mit der gewählten Akkulturationsstrategie gerichtet.

Die Resultate der Studie von Verkuyten und Thijs (2002) zeigten, dass die Vertreter der Einwandererethnie (Türken) eine positivere Wertung der eigenen kulturellen Identität¹⁷ haben als die Vertreter der Mehrheitsethnie (Holländer). Darüber hinaus korrelierte die kulturelle Identifikation von Vertretern der Einwandererethnie positiv mit der Erhaltung des kulturellen Erbes. Im Gegensatz dazu korrelierte bei den Vertretern der Mehrheitsethnie die kulturelle Identifikation positiv mit der Anpassung an die Kultur der Aufnahmegesellschaft durch die Einwandererethnie und negativ mit der Erhaltung des kulturellen Erbes der Einwandererethnie.

Dutch adolescents with a more positive ethnic identity are more in favor of adaptation of ethnic minority groups and are less in favor of cultural maintenance by ethnic minority groups (ebd., p. 100).

In der Studie von Nesdale und Mak (2000) «Immigrant Acculturation Attitudes and Host Country Identification» kommen die Forscher zum Schluss, dass die Identifikation mit der Kultur des Aufnahmelandes nicht nur von der Akkulturationsorientierung alleine abhängt, sondern auch von der wahrgenommenen Akzeptanz derselben durch die Vertreter des Aufnahmelandes. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Vertreter der Einwandererethnie eine doppelte kulturelle Zugehörigkeit entwickeln können.

Immigrants can take pride in being both a member of a country and a member of their ethnic group within that country, and they can endorse the importance of living according to the standards and values of both their ethnic group and the host country (ebd., p. 493).

¹⁷ Kulturelle Identität wird in dieser Studie auf Grund der Theorie der Sozialen Identität von Tajfel und Turner (1986) definiert, d.h. sie äussert sich im Zugehörigkeitsgefühl zu einer ethnischen Gruppe und der Einstellung zu dieser Zugehörigkeit.

Dieser Befund kam auch in der Studie von Kunz-Makarova (2002) zum Ausdruck, in der die subjektive kulturelle Zugehörigkeit von jugendlichen Migranten in Verbindung einerseits mit Sprache und Staatsangehörigkeit, andererseits mit der objektiven kulturellen Zugehörigkeit gebracht wurde. In dieser Studie wurden aufgrund von Leitfadenterviews mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund und/oder aus einer bi-kulturellen Ehe die drei Arten der pluralen kulturellen Zugehörigkeit nach Mecheril und Bales (1994) eruiert (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Zuordnungsbeispiele der Interviewaussagen zur Auswertungskategorie <Subjektive kulturelle Zugehörigkeit> (aus: Kunz-Makarova 2003, p. 3)

Art der pluralen kulturellen Zugehörigkeit	Interviewaussagen
<i>doppelte bzw. mehrfache</i>	«ich fühle mich immer als Serbin-Türkin» «ich bin halb Polin halb Französin» «ich bin eine Mischung»
<i>wechselnde</i>	«für Türken bin ich Türkin für Serben bin ich Serbin» «im Ausland merke ich also manchmal auch dass ich eher sage dass ich Griechin bin»
<i>partielle</i>	«sehr viel polnisches an mir habe» «bei mir dominiert so der Osten» «ich bin eher wie die Schweizer»

Diese drei Arten der pluralen kulturellen Zugehörigkeit wurden wie folgt definiert:

- *Mehrfache subjektive kulturelle Zugehörigkeit:* Wenn das Individuum im Prozess der Entwicklung der kulturellen Identität ein Gefühl der mehrfachen kulturellen Zugehörigkeit entwickelt, dann schreibt sich das Individuum in gleichem Masse zwei oder mehreren ethnischen Gruppen zu.
- *Wechselnde subjektive kulturelle Zugehörigkeit:* Wenn das Individuum im Prozess der Entwicklung der kulturellen Identität kein eindeutiges Zugehörigkeitsgefühl, sondern ein kontextspezifisches Zugehörigkeitsgefühl entwickelt, dann schreibt sich das Individuum der einen oder anderen ethnischen Gruppe zu in Abhängigkeit vom interaktionalen Umfeld.

- *Partielle subjektive kulturelle Zugehörigkeit*: Fühlt sich ein Individuum weder vollständig als Mitglied einer ethnischen Gruppe noch als Mitglied einer anderen ethnischen Gruppe, empfindet es sich dafür aber teilweise als Mitglied von zwei oder mehreren ethnischen Gruppen, dann ist sein Zugehörigkeitsgefühl partiell.

Die plurale kulturelle Zugehörigkeit ist für einige Individuen, welche in pluralen kulturellen Kontexten agieren, eine Notwendigkeit, aber auch eine Selbstverständlichkeit.

Für Türken bin ich Türkin für Serben bin ich Serbin. [...] für mich ist es irgendwie gar nicht entscheiden müssen, für mich ist es ganz normal, aber für die Türken bin ich einfach Türkin und für die Serben bin ich Serbin (Kunz-Makarova 2003, p. 3).

Wenn ich mit den Italienern zusammen bin dann bin ich natürlich angepasst und italienisch und dann mit den Türken angepasst und türkisch es muss fast sein (ebd.).

Eine solche multikulturelle Identität entwickelt sich in einem *Prozess*, in dessen Verlauf die Individuen die Arten der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit ersetzen bzw. ergänzen können.

Da bin ich auch Serbin aber mit der Zeit und mit den Jahren fühle ich immer wie mehr als Schweizerin (ebd.).

So etwa mit vierzehn fünfzehn Jahren, vorher hatte mich das nicht gross interessiert und dann, je älter ich wurde, desto mehr fühlte ich auch irgendwie ja ein teil von Kroatien in mir (ebd.).

Der Entwicklungsprozess ist aber nicht zwingend mit der Hinterfragung der eigenen kulturellen Zugehörigkeit verbunden.

Das ist einfach auch fast wie ein dynamischer Prozess gewesen, den ich damals auch gar nicht hinterfragt habe und den ich auch jetzt nicht hinterfrage, weil ich es einfach lebe (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Akkulturationsstrategie und der kulturellen Identität gibt, der sich im Zugehörigkeitsgefühl zu einer ethnischen Gruppe äussert. Die Implikationen sind aber für Einwandererethnie und Mehrheitsethnie unterschiedlich, wobei bei den Vertretern der Einwandererethnie eine positivere Wertung der eigenen kulturellen Identität zu

erwarten ist. Die kulturelle Zugehörigkeit steht in Verbindung mit Sprache und Staatsangehörigkeit. Darüber hinaus existieren unterschiedliche Arten der pluralen kulturellen Zugehörigkeit sowie deren Kombination. Die Vertreter der Einwandererethnie können zudem eine bi-kulturelle bzw. multikulturelle Identität entwickeln, indem sie sich zugleich zur eigenen Einwandererethnie und im Fall der bi-ethnischen Herkunft zu den beiden ethnischen Gruppen sowie zur Mehrheitsethnie des Aufnahmelandes zugehörig fühlen. Eine solche bi- bzw. multikulturelle Identität entwickelt sich in einem Prozess während der ganzen Lebensspanne.

3.3 Umgang mit kultureller Vielfalt

Im Weiteren werden die strukturellen Bedingungen der Entwicklung einer kulturellen Identität unter der Prämisse der kulturellen Vielfalt betrachtet, wobei der Blickwinkel insbesondere auf das schweizerische Bildungswesen gerichtet wird.

Auf der Makroebene der Analyse wird die Schweiz, die durch eine kulturelle Vielfalt gekennzeichnet ist, in Bezug auf ihre Integrationsbemühungen in den letzten fünfzig Jahren beleuchtet. Darüber hinaus wird die Situation von Migranten im Schul- und Bildungssystem diskutiert. Anschliessend wird der Fokus auf die Schulklasse als Erfahrungs- und Entwicklungsraum gerichtet.

3.3.1 Grundproblem der kulturellen Vielfalt: Assimilation oder Differenz

Staaten mit hoher Einwanderungspopulation – wie die Schweiz – sind vor ein Grundproblem gestellt, nämlich das richtige Verhältnis zwischen Assimilation und Differenz im Umgang mit kultureller Vielfalt zu finden, wobei die Frage, welches Mass an Einheitlichkeit und welcher Grad an Vielfalt jeweils konkret gewünscht und gefordert wird, von zentraler Bedeutung ist.

Die Gewährleistung der Grundrechte im Kontext von Einwanderungsgesellschaften ist mit zwei Prämissen verbunden: a) der Staat soll die kulturelle Vielfalt akzeptieren, da diese ein wesentliches Element jeder freiheitlichen Ordnung ist, b) der Staat soll seine eigene Identität bewahren.

Dabei bedeutet Integration positiv die Herstellung jenes Masses an Zusammenhalt und Übereinstimmung, das Staat und Gesellschaft vor dem Auseinanderbrechen bewahrt; negativ bildet sie das Gegenteil von Segregation, von Ausgrenzung und Ausschluss (Kälin 2003, p. 144).

Das Verhältnis zwischen Assimilation und Differenz ist nicht spannungslos (vgl. Tabelle 3), kann aber durch den Gedanken der sozialen Integration entschärft werden (vgl. Kälin 2003, p. 143f.).

Unter *sozialer Integration* versteht man die Eingliederung in die Strukturen der Aufnahmegesellschaft: Partizipation in politischen Strukturen, Zugang zum Arbeitsmarkt, Eingliederung in gesellschaftliche Institutionen wie beispielsweise die Schule (vgl. Hoffmann-Nowotny 1992). Dies verdeutlicht, dass für die Analyse der Entstehung einer Einwanderungsgesellschaft zwei grundlegende Dimensionen sozialer Realität, nämlich *Struktur* und *Kultur* einbezogen werden müssen. Nach Hoffmann-Nowotny (2000) bedeutet die Integration von Migranten in die Gesellschaft des Aufnahmelandes einerseits strukturelle Eingliederung und andererseits kulturelle Assimilation, wobei beide Dimensionen wie folgt interagieren:

Selbst bei längerer Aufenthaltsdauer nehmen Assimilation und Assimilationsbereitschaft nicht zu, wenn der Einwanderer strukturell marginal bleibt (ebd., p. 163).

Die mangelnde Integration ist demnach primär auf strukturelle Defizite zurück zu führen und das als Kulturkonflikt bezeichnete Spannungsfälle nicht direkt als Folge der unterschiedlichen Kulturen zu verstehen, sondern als «Konkurrenz um gleichzeitig beanspruchte knappe Ressourcen» (Esser 1990, p. 50). Dabei misslingt es auch den heutigen Aufnahmegesellschaften, den Einwanderern «gleichen Zugang zu Ressourcen zu gewähren und Teilhabe zu sichern» (Kapphan 2001, p. 97).

In diesem Zusammenhang warnt Hoffmann-Nowotny (2000) von einer «Multi-kultur», die in Folge einer geringen kulturellen Assimilation und zugleich einer geringen strukturellen Integration entsteht (vgl. ebd., p. 163ff.) und neue Minderheits- und Klassenprobleme mit sich bringt.

Strukturelle Segregation von Einwanderern aufgrund ethnischer Kriterien bedeutet die Bildung einer fremdethnischen Unterschicht, kulturelle Segregation die einer ethnischen Minderheit (ebd., p. 169, Hervorhebung im Original).

Aus diesem Grund sollten zuerst die strukturelle Distanz zwischen Migranten und Einheimischen und strukturelle Probleme der Einwanderungsgesellschaft gelöst werden und erst in zweiter Linie die Frage der kulturellen Distanz angegangen werden (vgl. Esser 1990; Hoffmann-Nowotny 2000). Damit kann vermieden werden, dass «die kulturelle Folge struktureller Probleme [...] ideologisch überhöht wird, anstatt dass die strukturellen Probleme analysiert und bearbeitet werden» (Hoffmann-Nowotny 2000, p. 165, Hervorhebung im Original).

Dabei erscheint die einzige Chance, Multikulturalität auf Dauer zu leben «weniger von *Kultur* abhängig als viel mehr davon, *Strukturen* zu finden, die dies möglich machen» (ebd., p. 170, Hervorhebung im Original).

In den folgenden Ausführungen wird die Integration von Einwanderern in der Schweiz und insbesondere im schweizerischen Bildungswesen näher betrachtet.

3.3.2 Schweizerische Integrationsperspektiven

Der Begriff der *Integration* weist eine Mehrdimensionalität auf und bedarf deshalb einer inhaltlichen Präzisierung. Haug (2006) unterscheidet drei Dimensionen der Integration: a) die rechtlich-politische Dimension entscheidet über den rechtmässigen Status und die damit verliehenen (Bürger-)Rechte und Pflichten in der Gesellschaft, b) die strukturelle Dimension betrifft v.a. die berufliche Eingliederung und somit die Möglichkeit und die Sicherheit der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen, c) die soziokulturelle Dimension beinhaltet Kontakt und Einstellungen (z.B. Kontakt zwischen Bevölkerungsgruppen, Einstellungen zur Geschlechterrolle, Fremdenfeindlichkeit usw.) sowie die Komponenten der kulturellen Identität eines Individuums (z.B. Sprache, kulturelle und religiöse Identität) (vgl. Haug 2006, p.69). Eine weitere Dimension ist diejenige der subjektiven Integration. Die subjektive Dimension der Integration bedeutet die vom Individuum empfundene «gefühlsmässige» Integration, d.h. inwiefern sich ein bestimmtes Individuum als integriert empfindet (vgl. Herzog & Makarova 2007, p. 23; Schmid 2006, p. 16).

Das Thema der Integration ist in der Schweiz aus verschiedenen Gründen brisant. Die Schweiz ist im Laufe ihrer Geschichte zu einem multikulturellen Land geworden, gegeben durch die vier Landessprachen bzw. -regionen und die damit verbundenen kulturellen Unterschiede. Diese Unterschiede sind nicht zuletzt deshalb entstanden, weil sich die Sprachgruppen (ausgenommen Rätoromanisch) im Hinblick auf das politische, gesellschaftliche und kulturelle Leben oft am Nachbarland orientieren. Das bedeutet, dass die Schweiz ständig vor der Aufgabe steht, die Integration aus zwei Perspektiven zu verfolgen. Die erste: die Auseinandersetzung um die Integration der Einwanderer und die zweite: die Aufgabe der «Binnenintegration». Als Grundsatz dient der Ansatz der staatlichen Neutralität in der kulturbezogenen Grundrechtspraxis.

Die Glaubens-, Gewissens- und Kulturfreiheit verpflichtet die staatlichen Organe zu religiöser Neutralität [...]. Das Neutralitätsgebot [...] verlangt [...] die unparteiische, gleichmässige Berücksichtigung der in einer pluralistischen Gesellschaft auftretenden religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen [...] (BGE 118 Ia 58, zit. n. Kälin 1998, p. 43).

Da für das Vorhaben der vorliegenden Arbeit die Perspektive der strukturellen und soziokulturellen Integration von Einwanderern besonders wichtig ist, wird sie hier näher betrachtet. Der Fokus richtet sich dabei auf die Herausforderungen und Erfolge der zeitgenössischen Integrationspolitik in der Schweiz.

In den vergangenen fünfzig Jahren hat die schweizerische Gesellschaft eine beträchtliche Zahl von Immigranten aufgenommen und im Allgemeinen erfolgreich integriert, wobei die stark integrierende Rolle des schweizerischen Schul- und Bildungssystems in der wissenschaftlichen Diskussion betont wird. Zugleich gibt es aber auch beunruhigende Anzeichen dafür, dass das «Schweizerische Integrationsmodell» an Grenzen stösst, wofür sich zwei Hauptindizien eruieren lassen. Erstens hat sich in den 1990er Jahren in den Städten die räumliche *Segregation* der Menschen aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien verstärkt. Diese Tatsache ist aber mit der Gefahr der erhöhten Sichtbarkeit einer bestimmten ethnischen Gruppe einerseits und der Tendenz zur sozialen Distanzierung seitens der Einheimischen andererseits verbunden (vgl. Esser 2000, p. 61).

Unabhängig von den Umständen ihrer Entstehung haben Segregationen einige für die Entstehung und Verfestigung ethnischer Gruppen und für die Zuspitzung von ethnischen Konflikten bedeutsame Folgen (ebd.).

Zweitens zeigt sich deutlich, dass die *schulische und berufliche Integration* für viele neue Einwanderinnen und Einwanderer langsamer verläuft als früher bei den Migrantinnen und Migranten aus Italien oder Spanien. Demzufolge liegen die neuen, vordringlichen Herausforderungen in den Massnahmen zur Verringerung der räumlichen Segregation in den grösseren Städten und in der Förderung der neuen Einwanderergruppen im Schul- und Bildungssystem (vgl. Haug 2003, p. 8ff.).

In diesem Zusammenhang wird die Rolle der Schule, die einen von der Gesellschaft getragenen Allokations- und Selektionsauftrag hat und deshalb eine überaus wichtige Instanz der sozialen Integration darstellt, deutlich. Die schulische Laufbahn entscheidet über die strukturelle Eingliederung von Jugendlichen in die Gesellschaft und schliesslich die Verminderung bzw. Vergrösserung der strukturellen Distanz zwischen Migranten und Einheimischen. Darüber hinaus ist die Schule ein Ort der Begegnung mehrerer Kulturen und somit ein Feld der akkulturativen Prozesse. Deshalb wird im Folgenden der Umgang mit kultureller Vielfalt im schweizerischen Bildungswesen fokussiert.

3.3.3 Migrantenkinder im schweizerischen Bildungswesen

In der Diskussion der Integration von Migrantenkindern im schweizerischen Bildungswesen wird festgestellt, dass die Schule nur sehr zögernd auf die zunehmende kulturelle Diversifizierung der Schülerschaft reagiert. Deshalb bleibt die seit längerem bekannte Tatsache der selektionsbezogenen Benachteiligung von Migrantenkindern im schweizerischen Bildungswesen bestehen.

Dieser Sachverhalt widerspiegelt sich auf allen Bildungsstufen. Die Analyse von gesamtschweizerischen Daten der Primarschule durch Kronig (1996) zeigte, dass sich der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schülern in Kleinklassen für Lernbehinderte im Zeitraum vom 1980 bis 1993 verdreifacht hat. Zugleich reduzierte sich der Anteil der Schweizer Kinder um rund ein Viertel (vgl. Rüesch 1999, p. 11). Ein ähnliches Bild präsentiert sich auch auf der Sekundarstufe I.

Während 1989/90 etwa die Hälfte der Kinder südeuropäischer [inkl. türkischer] Herkunft eine Schulklasse der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen besuchte, fanden sich unter den Kindern schweizerischer Herkunft nur 31% [...], die diesen Schultyp besuchten (Bundesamt für Statistik 1991). Entsprechend umgekehrt sind die Verhältnisse in der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen. Gleichzeitig ist der Anteil der Kinder ausländischer Herkunft auch in den Schulklassen mit besonderem Lehrplan (inkl. Kleinklassen) überproportional gross (Wicki 1997, p. 120).

Entsprechend ist der Anteil der verschiedenen Nationalitäten auf der Sekundarstufe II sehr ungleich.

So nehmen Jugendliche aus den Ländern der zweiten Einwanderungswelle, d.h. aus dem ehemaligen Jugoslawien, der Türkei und Portugal deutlich weniger an einer Ausbildung auf dieser Stufe teil (2002: 48%), als Jugendliche aus Italien oder Spanien (2002: 79%; CH: 75%) (Heiniger, Moresi & Rausa 2004, p. 64).

Gleichzeitig zeigen sich die Unterschiede zwischen Einheimischen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch deutlicher in den verschiedenen Ausbildungstypen der Sekundarstufe II. Dabei absolvieren die südeuropäischen Jugendlichen (11.0%) seltener eine Maturitätsschule aber viel häufiger eine Anlehre (5.0%) als Schweizerinnen und Schweizer (24.0% bzw. 1.0%). Dieser Unterschied wird durch die Einwanderer der neusten Zeit verstärkt, so dass 7.0% der Jugendlichen aus dem früheren Jugoslawien, der Türkei und Portugal eine berufliche An- oder Vorlehre, aber nur 8.0% eine Maturitätsschule besuchen (vgl. ebd.).

Dementsprechend gross ist die Anzahl der Studien, die sich mit den Ursachen für die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern auseinandersetzen. Dabei

wird davon ausgegangen, dass schulische *und* ausserschulische Faktoren eine Rolle spielen. Die Ursachen des Schulversagens von Migrantenkindern werden in drei Bereichen mit je unterschiedlichen Schwerpunkten bzw. Erklärungsansätzen angesiedelt (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, p. 160ff.). Im *familiären Umfeld* werden insbesondere solche Wirkungsfaktoren wie sozioökonomischer Status, Migrationszeitpunkt und Herkunftsland, defizitäre Unterstützung und Kontrolle durch die Eltern vermutet und untersucht. Bei den *Ursachen aus dem schulischen Umfeld* stehen die Merkmale des Schulsystems, vor allem dessen hohe Selektivität, sowie unflexible Unterrichtskonzeptionen genauso wie veraltete Lehr- und Lernformen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung (vgl. Baumert, Stanat & Watermann 2006; Dietrich 2001; Kronig, Haerberlin & Eckhart 2000; Kronig 2007; Lanfranchi 1993, 2002; Moser 2001, 2002; Rhyn 2001; Rüesch 1998; Steinbach & Nauck 2004).

Schliesslich werden in diesem Zusammenhang auch *individuumbezogene Ursachen* des Schulversagens untersucht. Die auf der ausländischen Herkunft basierenden Sozialisationsdefizite, Sprachdefizite und krisenhafte Entwicklung der kulturellen Identität werden als Wirkungsfaktoren in Betracht gezogen (vgl. Czock 1993). Dieser defizitorientierte Erklärungsansatz wird in der zeitgenössischen Forschung zur Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Bildung kritisiert. Dabei wird betont, dass «staatliche Herkunft» an sich für die Erklärung des Bildungsmisserfolges unzureichend ist (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, p. 161).

Dies führt zur Kritik an früheren pädagogischen Ansätzen:

Schule ist in der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Situation dazu herausgefordert, die vorherrschende Pädagogik der Missachtung dem leistungsschwächeren Drittel ihrer Klientel gegenüber aufzugeben und eine anerkennende Pädagogik für alle zu entwickeln (Prenzel 2006, p. 61).

In der Suche nach neuen Konzepten und Profilen einer Schule im *multikulturellen Umfeld* lassen sich zwei miteinander verknüpfte Zugangsweisen unterscheiden: Die eine betrifft die Evaluation der Schulpraxis (vgl. Rüesch 1999), die andere die Innovationsprojekte in der Schulpraxis (vgl. Häusler 1999). Die Evaluations- und Innovationsbemühungen zielen auf die Verbesserung der Qualität von Schulen in einem multikulturellen Kontext, damit Chancengleichheit unter Bedingungen der Heterogenität für alle Schülerinnen und Schüler gewährleistet wird. Im Vordergrund stehen die Konzepte einer Pädagogik der sozio-kulturellen und sprachlichen Vielfalt, die alle an der Bildung Beteiligten mit einschliesst (vgl. Allemann-Ghionda 1999a, 1999b; Auernheimer 2001). Diese Konzepte werden von den drei Leitideen getragen (vgl. Allemann-Ghionda 1999a, p. 485f.):

- Die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit, um das kulturelle Potenzial der Minderheiten zu respektieren und zu würdigen, die interkulturelle Kommunikation zu verbessern sowie die Vielfalt der Lebenswelten zugänglicher zu machen;
- Die interkulturelle Sensibilisierung, um kulturbedingte Vorurteile abzubauen und eine soziale Kompetenz auszubilden, die dazu befähigt, in multikulturellen Kontexten z.B. einer Schulklasse angemessen zu handeln;
- Die Unterscheidung zwischen dem Relativismus der Kulturen und dem Relativismus der Werte bei der Diskussion der kulturellen Vielfalt in der Bildung.

Die Umsetzung der Leitideen der neueren pädagogischen Konzeptionen können im schulischen Alltag auf unterschiedlichen Ebenen lokalisiert werden. So unterscheiden Steffens und Bargel (1993) zwischen vier Feldern der Schulqualität: a) die erzieherische Wirkung, b) die Lernbedingungen und erzieherischen Prozesse, c) die Organisation und Struktur der Schulgestaltung, d) die Rahmenbedingungen. Diese vier Felder werden im Rahmen des Projekts zur Qualitätssicherung in multikulturellen Schulen (QUIMS) in drei Interventionsbereichen lokalisiert: Schulklasse, Schule und Schulumfeld (vgl. Ruesch 1999, p. 21f.). Dabei wird betont, dass die Schulklasse eine «zentrale pädagogische Einheit im schulischen Lebensraum» (Fend 1988) darstellt und darüber hinaus zu den proximalen Bedingungen (vgl. Wang, Haertel & Walberg 1993, p. 276ff.) des schulischen Lernens zählt. In diesem Zusammenhang wird die Schulklasse zum zentralen Nah-Ursachen-Bereich schulischen Lernens, wobei solchen Merkmalen und Prozessen wie Quantität und Qualität des Unterrichts, soziale Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülern sowie Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern eine herausragende Bedeutung eingeräumt wird (vgl. Dittton 2000, p. 82; Helmke & Weinert 1997, p. 86, Ruesch 1999, p. 27f.).

Im Folgenden wird die Schulklasse nicht nur unter der Prämisse der zentralen pädagogischen Einheiten von besonderem Interesse sein, sondern auch als Entwicklungsraum für die Kinder und Jugendlichen.

3.3.4 Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Umfeld

Die Frage nach den Wirkungen sozialer Umwelten auf die Persönlichkeitsentwicklung «fand ihren elaboriertesten Ausdruck im Modell der sozialökologischen Sozialisation von Bronfenbrenner» (Grundmann 2006, p. 20).

Bronfenbrenner (1981) definiert die Entwicklung «als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt» (ebd., p. 19).

Dabei umfasst die Umwelt eines Individuums die Kombination der verschiedenen Lebensbereiche, denen das Individuum angehört. Die Entwicklung des Individuums wird nicht nur durch die Ereignisse in verschiedenen Lebensbereichen, sondern auch durch die Interaktion zwischen verschiedenen Lebensbereichen beeinflusst.

Das Individuum und die unterschiedlichen Lebensbereiche mit ihren Verknüpfungen werden als ein Komplex verschiedener Systeme erfasst. Bronfenbrenner (1981) unterscheidet *koexistierende Subsysteme*, die sich durch ihre Interaktion zu einem *Makrosystem* konzeptualisieren lassen.

Demnach bildet das Individuum und seine Familie ein *Mikrosystem*, das in Wechselbeziehungen mit verschiedenen anderen mikrosystemischen Lebensbereichen steht. Die Beziehung zwischen den Lebensbereichen der Mikrosysteme (für ein Kind zum Beispiel die Beziehung zwischen Elternhaus, Schule, Nachbarschaft), ist ein *Mesosystem*, das eigentlich ein System von Mikrosystemen darstellt. Die Verbindungen innerhalb eines Mesosystems werden gebildet, wenn das Individuum in einen neuen Lebensbereich eintritt (z.B. Schuleintritt bzw. Schulwechsel, Wohnortwechsel usw.). Diese Art Verbindungen – die «Primärverbindungen» – werden von der informellen Kommunikation zwischen Lebensbereichen und den Kenntnissen sowie Einstellungen, die in einem Lebensbereich über den anderen existieren, beeinflusst. Als Beispiele des *Exosystems* eines Kindes werden der Arbeitsplatz der Eltern oder die Schulklasse der Geschwister genannt (vgl. ebd., p. 38ff.).

Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen können, einschliesslich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien (ebd., p. 42).

Später ergänzte Bronfenbrenner (1990) seine Auffassung von Entwicklung durch das *Chronosystem*. Es beinhaltet «die zeitliche Veränderung oder Stabilität nicht nur der sich entwickelnden Person, sondern auch des Umweltsystems» (ebd., p. 77). Die erste Form des Chronosystems bezeichnet den Wandel, der durch den Wechsel eines Lebensbereichs oder der Rolle innerhalb eines Lebensbereichs verursacht wird. Die zweite Form des Chronosystems bezeichnet «eine Kette von Übergängen über eine längere Zeit hinweg» (ebd.).

Die Anwendung des ökosystemischen Ansatzes in der Situation der kulturellen Pluralität in der zeitgenössischen Gesellschaft verdeutlicht die Tatsache, dass ein

Individuum mehreren soziokulturellen Kontexten angehört und durch sie in seiner Entwicklung beeinflusst wird. So setzt sich im Prozess der Sozialisation das Individuum durch die Interaktion innerhalb des Mikrosystems mit dem kulturellen Hintergrund¹⁸ der Familie auseinander. Im Weiteren zwingt die Interaktion innerhalb eines Mesosystems das Individuum zur Auseinandersetzung mit dem kulturellen Hintergrund anderer Mikrosysteme in einer institutionellen Einheit wie zum Beispiel der eigenen Schulklasse, wodurch die akkulturativen Prozesse in Gang gesetzt werden.

Sobald Kinder aus unterschiedlichen Ethnien bzw. Kulturen mit den Bildungssystemen einer multikulturellen Gesellschaft in Kontakt kommen, entstehen Probleme der Mächtigkeit unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen, jener der Herkunfts- und der Aufnahmekultur, also eher einer bikulturellen Sozialisation (Dollase 2005, p. 150).

Die Betrachtung der Relation zwischen den beiden grundlegenden Dimensionen sozialer Realität, Struktur und Kultur, im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft führt zur Feststellung, dass die strukturelle und kulturelle Segregation von bestimmten Einwanderergruppen in der Schweiz – vor allem in den urbanen Wohnsiedlungen – zur Entstehung von Wohnquartieren mit hohem Ausländeranteil geführt hat und dementsprechend zu einer kulturell heterogenen Schülerschaft in den Schulhäusern solcher Quartiere (vgl. Kapitel 3.3.2).

Da die Migration – wenn auch öfters vorübergehend – mit dem Verlust von sozioökonomischem Status einhergeht, ist zu erwarten, dass der sozioökonomische Status von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verhältnismässig tief ist. Somit ist der tiefe sozioökonomische Status in den Schulen mit hohem Ausländeranteil überproportional vertreten. Darüber hinaus ist eine solche kulturell heterogene Schülerschaft auf Grund der hohen Selektivität des schweizerischen Schulsystems vorwiegend in leistungshomogenen Schulklassen zu finden, und zwar in jenen mit tiefem Anforderungsniveau (vgl. Kapitel 3.3.3).

Die oben erwähnten strukturellen Probleme können zur Entstehung von Minderheitsgruppen führen, deren Mitglieder auf Grund von strukturell bedingten Ungleichheiten, d.h. nicht per se auf Grund der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe benachteiligt sind. Diese *strukturelle Benachteiligung* kann sich unvorteilhaft auf die Identitätsentwicklung auswirken.

Nicht die verschiedenen Kulturen und die in ihnen entwickelten Identitäten sind also «das Problem», sondern der ungerechte Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe. Über die

¹⁸ Unter kulturellem Hintergrund ist hier die Sozialkultur (Bräuche, Sitten, Recht, Normen, Werte usw.), sowie die Ethnizität, die durch Fremd- bzw. Selbstabgrenzung der in der Interaktion agierenden Individuen vertreten ist, gemeint.

Geltungsansprüche in konkret verschiedenen Kulturen kann man sich kommunikativ verständigen, nicht jedoch über die Vorenthaltung von Gleichberechtigung, über Dominanz und Diskriminierung (Hamburger 1998, p. 146).

Die Erfahrung von Abwertung und Ablehnung kann zu Identitätsproblemen nicht nur bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund führen, sondern auch für einheimische Jugendliche prekär werden. Diese Tatsache wird aber in der Erforschung der Migrationsphänomene zu wenig beachtet, da für die Formulierung von Forschungsfragen vorwiegend die Migrantengruppe fokussiert wird (vgl. Kapitel 3.2.2).

Die Jugendlichen – sowohl Migranten als auch Einheimische – können diesem Prozess der Auseinandersetzung nicht ausweichen, da die Zugehörigkeit zu einem Schulkreis und somit zu einer Schule und einer Schulklasse nicht frei wählbar ist.

Die Tatsache, dass Schulklassen eben keine «natürlichen» Gruppen sind, impliziert für die Schülerinnen und Schüler immer auch die Notwendigkeit, sich mit den anderen zu arrangieren, den Zwang, mit ihnen auszukommen (Ulich 2001, p. 51).

Deshalb wird in dieser Arbeit die Schulklasse als Einheit der sozialen Integration und als wichtiger Erfahrungs- und Entwicklungsraum für die Analyse der Entwicklungsprozesse verstanden, wobei die Auseinandersetzung mit sozio-kultureller Heterogenität und mit deren Einfluss auf die Entwicklung eines Individuums heutzutage nicht mehr nur unter Fokussierung der kulturellen Differenz und der Migranten als Minderheitsgruppe in einer einheimischen Majorität erfolgen kann.

3.3.5 Aktuelle Forschung zum sozialen Kontext der Schulklasse

In diesem Kapitel wird die Bedeutung von institutionellen Bedingungen im sozialen Kontext der Schule für die Akkulturation und kulturelle Identität von Jugendlichen referiert. Zur Untersuchung dieser Zusammenhänge liegen verhältnismässig wenig empirische Studien vor.

Dollase (2005) spricht vom Wandel der Akkulturationsvorstellungen in multikulturellen Schulen und zeigt, dass sich die Normalitätsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die Zusammensetzung von Schulklassen in der Zeit zwischen 1983 und 1996 signifikant verändert hat.

40% der deutschen SchülerInnen hielten im Jahre 1996 einen hälftigen Anteil von ausländischstämmigen Schülern in Schulklassen für normal und erstrebenswert – gegenüber 15% im Jahre 1983 (ebd., p. 155).

Eckhart (2005) belegt in seiner Arbeit «Kulturelle und leistungsbezogene Heterogenität in Schulklassen – Empirische Studie über günstige und ungünstige Konstellationen», die in der deutschsprachigen Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein durchgeführt wurde, «dass in den heterogeneren Schulklassen¹⁹ die Soziale Integration besser ist als in den wenig heterogenen Schulklassen» (ebd., p. 138). Demnach nehmen Schweizer Kinder in heterogenen und sehr heterogenen Schulklassen häufiger den Kontakt zu den Immigrantenkinder auf und ärgern sich über die Immigrantenkinder seltener im Vergleich zu den Schweizer Kindern in wenig heterogenen Klassen (vgl. ebd., p. 148).

Insgesamt zeigen die vorgestellten Ergebnisse, dass sich den Schweizer Kindern in heterogenen Schulklassen nicht nur erhöhte Kontakt- und Freundschaftsgelegenheiten anbieten, sondern dass diese auch genutzt werden (ebd.).

Im Weiteren hält Eckhart (2005) fest,

dass Vielfalt von den Kindern auch vielfältig und als Chance wahrgenommen wird. Andererseits wird bei den Nachteilen aus Sicht der Schweizer Kinder auf mögliche Probleme hingewiesen (ebd., p. 170).

In der Studie von Kinket und Verkuyten (2003) «Levels of Ethnic Self-Identification and Social Context» kommen die Forscher zum Schluss, dass das Zugehörigkeitsgefühl zu einer ethnischen Gruppe durch die quantitative ethnische Zusammensetzung des jeweiligen sozialen Kontextes beeinflusst wird.

The Turkish children were more likely to refer to their ethnic origin when the class contained a relatively large number of Turkish children. [...]. The Dutch children, however, used ethnicity more often in self-descriptions in contexts where their ethnic group was numerically small (ebd., p. 351).

Darüber hinaus kann nicht nur die quantitative Zusammensetzung des jeweiligen sozialen Kontextes, sondern auch der Einbezug der kulturellen Pluralität in das Curriculum die Evaluation der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe beeinflussen.

[...] both Dutch and Turkish children have a more positive ethnic self-evaluation when they perceive that their teacher reacts to ethnic harassment and when they tell their teacher about these instances (ebd.).

¹⁹ Heterogenitätsgruppierungen: homogen = 0; wenig heterogen > 0 ≤ 15%; heterogen > 15 ≤ 40%; sehr heterogen > 40% Immigrantenkinder in der Schulklasse.

In der Studie von Kunz-Makarova (2002) wurde der Frage, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund die eigene kulturelle Zugehörigkeit im schulischen Kontext erleben, nachgegangen. Die Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews hat gezeigt, dass der Einbezug der kulturellen Pluralität in das Curriculum eine motivationale und emotionale Bedeutung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hat.

Man weiss dann auch mehr und das ist einem viel näher und man kann viel mehr erzählen und man behält es auch besser, weil man damit eben verbunden ist (Kunz-Makarova 2003, p. 6).

Die Interaktion mit den Mitschülerinnen und Mitschülern, sowie mit den Lehrpersonen wird bei Meinungsunterschieden beeinflusst von der kulturellen Zugehörigkeit.

Ich habe natürlich zum Teil andere Ansichten als die Schweizer, weil ich es von einer ganz anderen Seite sehe. Zum Beispiel beim Kosovo-Konflikt, dann halte ich mich einfach raus, weil ich will dann nicht irgendwie negativ auffallen oder so (ebd.).

Da kann man nicht einfach sagen die Serben sind schuld, habe ich das Gefühl gehabt, und ich habe mich natürlich [...] auch viel mehr informiert und bin dann gegangen, es dem Lehrer zu sagen. Ich setze mich dann schon dafür ein (ebd.).

Die Interaktion wird auch insofern beeinflusst, als solche Schülerinnen und Schüler wegen des erhöhten Interesses von Lehrkräften und Mitschülern oft in den Mittelpunkt gestellt werden.

Mein Geschichtslehrer ist sehr interessiert und fragt mich dann halt auch häufig [...]. Wenn wir irgendwie so Kulturen behandelt haben, dann bin immer ich gefragt worden (ebd.).

Das Auffallen auf Grund der kulturellen Zugehörigkeit hat aber für die Schülerinnen und Schüler nicht immer positive Konsequenzen. Die Individuen berichten, vor allem in der Volksschule bei Mitschülern oder bei Lehrpersonen negativ aufgefallen zu sein.

So Sekundarschule und so, da wurde ja noch mehr so darauf geschaut ja, Ausländerin nicht Ausländerin [...] das wurde vielleicht ein paar Mal ausgesprochen (ebd.).

Früher, das heisst so fünfte, sechste Klasse haben sie [...] frech getan. Sie haben mich ausgelacht; ää Mutter Italien, Vater und so und so. Es gibt- es hat schon Probleme gegeben (ebd.).

Der [Lehrer] hat einfach das Gefühl gehabt ich müsse jetzt nicht in den Gymer; ich schaffe das eh nie und so. Ich weiss nicht, ob er irgendwie das Gefühl gehabt, weil ja, weil ich Ausländerin bin, schaffe ich [es] nicht (ebd.).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der soziale Interaktionskontext einen Einfluss auf die Akkulturationsorientierungen von Jugendlichen sowie auf die Entwicklung der kulturellen Identität ausübt. Einerseits ist die quantitative ethnische Zusammensetzung des jeweiligen sozialen Kontextes für die Entwicklung des ethnischen Zugehörigkeitsgefühls von Bedeutung. Andererseits besteht ein Zusammenhang zwischen der Verankerung von kulturellen Inhalten im Curriculum auf die Evaluation der eigenen Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe sowie auf die motivationalen und emotionalen Faktoren im Lernprozess. Darüber hinaus wird die Interaktion mit Mitschülern und Lehrpersonen durch die eigene kulturelle Zugehörigkeit beeinflusst.

4 Forschungsdesign

Die in den Kapiteln 2 und 3 diskutierten und kritisch beleuchteten theoretischen und empirischen Grundlagen führen in einem ersten Schritt zur Darlegung der allgemeinen Implikationen für das Forschungsvorhaben im Rahmen dieser Arbeit. In einem zweiten Schritt folgen die Lokalisierung und Fokussierung des Forschungsgegenstandes in einem eigenen Forschungsmodell sowie die begrifflichen Abgrenzungen des Untersuchungsgegenstandes. Anschliessend werden die Forschungsfragen der Arbeit formuliert.

4.1 Prämissen für die eigene Studie

Die bis anhin referierten Ausführungen haben gezeigt, dass Analysen im Rahmen der Migrationsforschung überwiegend aus der Sicht der Aufnahmegesellschaft erfolgen, wobei die Einwanderergruppe unter Ausblendung der Gruppe der Einheimischen häufig zum alleinigen Forschungsgegenstand gemacht wird. Bei einer solchen Fokussierung liegt aber die Gefahr einer ethnozentrischen Haltung in der Migrationsforschung nahe (vgl. Herzog 2001, p. 109; Isajiw 1999, p. 122f.; Leyendecker & Schölmerich 2005, p. 18; Triandis 1990, p. 35ff.).

If people are «ethnocentric», they use standards from their own cultural background to judge and to make conclusions about people from other cultures (Brislin 1990, p. 18).

Um diese Gefahr zu vermeiden, sollen folgende Überlegungen für das Anliegen der eigenen Forschung genutzt werden:

Die Bevölkerungsstruktur wird im Zusammenhang mit Migration vor allem anhand der Kategorien Einwanderer/Einheimische beschrieben, wobei unter einer bestimmten Einwanderergruppe und/oder der Gruppe der Einheimischen oft eine in sich homogene ethnische Gruppe verstanden wird. Dabei stellen die Migranten eine quantitativ kleinere Gruppe mit begrenzter ökonomischer und politischer Macht dar. In der Tat sind aber solche Gruppen keine homogenen Einheiten: Soziale, ökonomische sowie demographische Unterschiede innerhalb der Gruppe der Einwanderer genauso wie innerhalb der Gruppe der Einheimischen machen die «Binnenheterogenität» der jeweiligen ethnischen Gruppe sichtbar.

Die ethnisch-nationale Zusammensetzung der Einwanderer in westeuropäischen Ländern mit hoher Einwandererzahl – wie der Schweiz – ist dermassen diversifiziert, dass die Fokussierung auf die Abgrenzung einer bestimmten Einwanderergruppe in einem sozialen bzw. institutionellen Kontext zur Ausblendung der anderen

Gruppen führt, was eine verzerrte Darstellung des heterogenen kulturellen Kontextes als Ganzes zur Folge haben kann. Diese Verzerrung kann zur Verfälschung von Aussagen führen, wenn von einer Einwandererethnie als Minoritätsgruppe gesprochen wird, die im Aufnahmeland in einem bestimmten sozialen Kontext (z.B. Schulklasse, Arbeitsumfeld etc.) eine Majoritätsethnie darstellt. Dieser Kritik soll dadurch Rechnung getragen werden, dass alle an der Interaktion beteiligten kulturellen Gruppen in die Analyse des sozialen Kontextes eingeschlossen werden.

Oft wird missachtet, dass nicht nur die Migranten, sondern genauso die Individuen aus bi-nationalen bzw. bi-kulturellen Ehen wie auch die Einheimischen zur Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden gezwungen sind. Dies macht deutlich, dass der Verlauf der Akkulturation und die Entwicklung einer kulturellen Identität nicht nur für Einwanderer, sondern für alle in einem kulturell heterogenen Kontext interagierenden Individuen Themen von zentraler Bedeutung sind.

Diese Erkenntnisse werden im eigenen Forschungsdesign umgesetzt.

4.2 Begriffe, Modell und Leitfragen der Studie

Im Zentrum der eigenen Forschung stehen die Entwicklungsprozesse eines Individuums unter Bedingungen der soziokulturellen Heterogenität seines Entwicklungskontextes. Der *Entwicklungskontext* wird im Sinne des ökosystemischen Ansatzes (vgl. Kapitel 3.3.4) als Interaktion innerhalb und zwischen den verschiedenen Lebensbereichen, denen das Individuum angehört, begriffen. Es ist von einer Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seinem Entwicklungskontext auszugehen. Die *Entwicklung des Individuums* wird demnach als Prozess der Auseinandersetzung mit der Heterogenität seiner Lebensbereiche verstanden, in dem die individuellen Strategien des Umgangs mit der Diversifizität und Pluralität erarbeitet werden, das eigene Verhältnis zur Umwelt reflektiert, bewertet und neu gestaltet sowie die eigene Identität neu erfahren und definiert wird.

Im Rahmen dieser Arbeit werden zwei Mikrosysteme, die für die Auffassung des Entwicklungskontextes eines Individuums massgebliche Lebensbereiche darstellen, fokussiert: das *Mikrosystem Familie*, in dem das Individuum im familiären Lebensbereich agiert, und das *Mikrosystem Schulklasse*, in dem das Individuum im sozialen Kontext der Schulklasse erfasst wird. Die Entwicklungsprozesse werden nicht nur innerhalb des jeweiligen Mikrosystems, sondern auch durch die Interaktion der beiden Mikrosysteme beeinflusst. Unter der Prämisse der Migration und der demografischen Veränderungen aller Lebensbereiche eines Individuums werden kulturelle und strukturelle Merkmale des gesellschaftlichen Wandels sowie die institutionellen Merkmale des Umgangs mit dem Wandel in den Mittelpunkt gestellt.

Unter den *strukturellen Merkmalen* wird die Eingliederung in die sozialen Strukturen der Gesellschaft verstanden. Im mikrosystemischen *Lebensbereich Familie* gewinnen in Anbetracht der gesellschaftlichen Machtverhältnisse (einheimische Majorität versus eingewanderte Minorität) zwei strukturelle Merkmale erhöhte Aufmerksamkeit: Das erste strukturelle Merkmal ist der *Migrationshintergrund* und das zweite strukturelle Merkmal dieses Mikrosystems ist der *sozioökonomische Status* innerhalb der Gesellschaft, der den Besitz finanzieller Mittel und berufliches Prestige definiert.

Unter *kulturellen Merkmalen* werden solche Eigenarten subsumiert, die auf dem ethnologischen Kulturverständnis gründen. Die *kulturellen Merkmale* des familiären Lebensbereichs geben Auskunft darüber, welcher *ethnischen Gruppe* und welcher *Religion* ein Individuum angehört. Darüber hinaus wird auch der Sprachgebrauch im familiären Umfeld erfasst.

Im *Mikrosystem Schulklasse* sind die *institutionellen Merkmale* des Umgangs mit kultureller Vielfalt von besonderer Bedeutung. Die Interaktion innerhalb dieses Lebensbereichs zwingt das Individuum zur Reflexion und zum Hinterfragen der eigenen Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe. Die institutionellen Merkmale werden einerseits anhand der *kulturellen Heterogenität in der Klassenzusammensetzung* (Anteil der Einheimischen bzw. Migranten in der Klasse) sowie anhand *des schulischen Umgangs mit kultureller Heterogenität im Unterricht und ausserhalb* erfasst.

Damit wird ein konzeptueller *Mehrebenenzugang* angestrebt, da die strukturellen und kulturellen Merkmale des familiären Lebensbereichs auf der Ebene des *Individuums* angesiedelt sind und die institutionellen Merkmale auf der *Kontextebene* liegen. Demzufolge erscheint die *Interaktion* zwischen individuumsbezogenen Merkmalen und kontextbezogenen Merkmalen für die Konzeptualisierung und Erforschung von Akkulturation und kultureller Identität von zentraler Bedeutung (vgl. Abbildung 1).

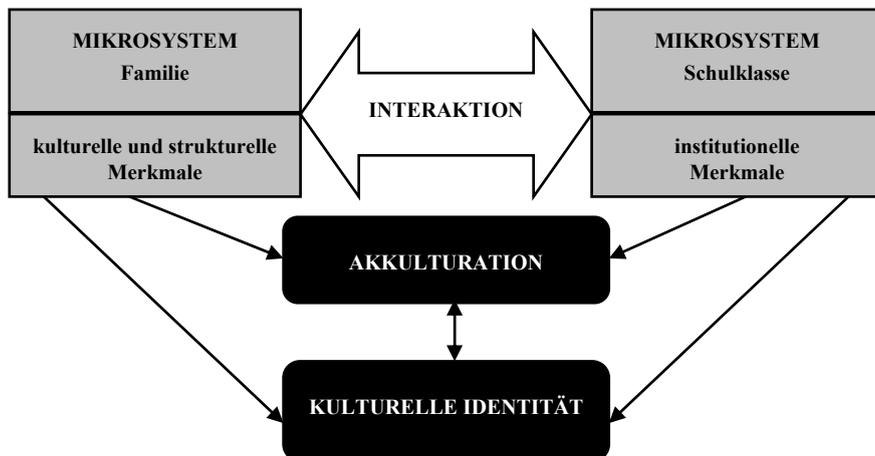


Abbildung 1: Forschungsmodell

Die *Akkulturation* wird als Prozess des soziokulturellen Wandels, der durch die Interaktion von Trägern der unterschiedlichen kulturellen Systeme in Gang gesetzt wird, begriffen. Sie ist damit ein facettenreiches und multidimensionales Konstrukt. Die *Akkulturation* äussert sich in der individuellen Präferenz der Akkulturationsdimensionen, für welche einerseits die Einstellung zum kulturellen Erbe und andererseits die Einstellung zum Kontakt mit Trägern eines anderen kulturellen Erbes zentral ist. Für die Majoritätsgruppe der Einheimischen und die Gruppe der Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen (mit nur einem Elternteil aus der Majoritätsgruppe) werden die Akkulturationseinstellungen im Hinblick auf die Mitglieder anderer Volksgruppen, d.h. der ethnischen Minoritätsgruppen im Aufnahmeland, erfasst. Für die ethnischen Minoritätsgruppen werden sie im Hinblick auf die Mitglieder der eigenen Volksgruppe im Aufnahmeland erfragt. Durch die Kombination der Einstellungen in den beiden Akkulturationsdimensionen – *Beibehaltung der Herkunftskultur* und *Übernahme der Majoritätskultur* – werden unterschiedliche Akkulturationsstrategien sichtbar (vgl. Kapitel 3.1).

In dieser Arbeit werden alle im sozialen Kontext der Schulklasse interagierenden ethnischen Gruppen in die Untersuchung mit einbezogen. In der Interaktion von Vertretern der unterschiedlichen Gruppen ergeben sich durch die Wahrnehmung der Übereinstimmung oder der Diskrepanz zwischen der eigenen und der gruppenexternen Präferenz der Akkulturationsorientierung die sozialen Konsequenzen der Akkulturation.

Ausgehend von dieser Annahme sollen die folgenden *Leitfragen zur Akkulturation* überprüft werden:

- Inwiefern unterscheiden sich die individuellen Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit den strukturellen und kulturellen Merkmalen des Mikrosystems Familie?
- Inwiefern unterscheiden sich die individuellen Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit den institutionellen Merkmalen des Mikrosystems Schule?
- Welche Akkulturationsstrategien werden von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund favorisiert?
- Welche Rolle spielen die Merkmale der Mikrosysteme Familie und Schule sowie deren Interaktion bei der Präferenz einer Akkulturationsstrategie?
- Welche Rolle spielt die Wahrnehmung der gruppenexternen Präferenz (Outgroup-Wahrnehmung) der Akkulturationsorientierung für die individuellen Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen?

Der Prozess der Entwicklung der *kulturellen Identität* ist ein zentrales Thema der Adoleszenz; er bleibt aber während der ganzen Lebensspanne permanent und ist durch die Interaktion innerhalb und zwischen verschiedenen Lebensbereichen des soziokulturellen Umfeldes beeinflusst. Im Laufe dieses Entwicklungsprozesses kann die kulturelle Identität immer wieder (re-)konstruiert werden. Eine solche Identität kann facettenreich sein. Die Kohärenz und die Kontinuität der eigenen Persönlichkeit sind durch die «formale» Erfahrung der eigenen Identität gegeben. Die Individuen, die von mehreren kulturellen Kontexten in ihren Lebensbereichen beeinflusst werden, können eine *multikulturelle Identität* entwickeln. Eine multikulturelle Identität äussert sich im Zugehörigkeitsgefühl zu *mehr als einer* ethnischen Gruppe. Ein solches Zugehörigkeitsgefühl wird daher eine *plurale subjektive kulturelle Zugehörigkeit* genannt. Demnach liegt eine monokulturelle Identität vor, wenn die Individuen sich nur *einer* ethnischen Gruppe zuschreiben bzw. eine *singuläre subjektive kulturelle Zugehörigkeit* entwickeln (vgl. Kapitel 3.2).

Die Identität ist genauso wie die Akkulturation ein mehrdimensionales und komplexes Konstrukt. Deshalb erscheint eine Fokussierung der eigenen Forschungsfragen auf ausgewählte Aspekte bzw. Komponenten des Identitätskonstrukts unabdingbar. In dieser Arbeit wird die Erforschung der kulturellen Identität auf den Aspekt der kulturellen Zugehörigkeit fokussiert. Die kulturelle Zugehörigkeit beinhaltet aber nicht nur die Zuschreibung zu einer ethnischen Gruppe, sondern die *Intensi-*

tät und die *Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit* zu einer solchen Gruppe sowie die *persönliche Eingebundenheit* in eine ethnische Gruppe.

Die Fragen zur *kulturellen Identität* werden im Hinblick auf alle im sozialen Kontext der Schulklasse interagierenden ethnischen Gruppen untersucht. In diesem Zusammenhang stellen sich die folgenden Fragen:

- Inwiefern unterscheidet sich die Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund?
- Inwiefern unterscheiden sich die Intensität der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie sowie die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie im Zusammenhang mit den strukturellen und kulturellen Merkmalen des Mikrosystems Familie sowie den institutionellen Merkmalen des Mikrosystems Schule?
- Inwiefern unterscheiden sich die Intensität der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie sowie die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Minoritätsethnie im Zusammenhang mit den strukturellen und kulturellen Merkmalen des Mikrosystems Familie sowie den institutionellen Merkmalen des Mikrosystems Schule?
- Inwiefern unterscheidet sich die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit den strukturellen und kulturellen Merkmalen des Mikrosystems Familie sowie den institutionellen Merkmalen des Mikrosystems Schule?
- Welche Rolle spielt die Interaktion der Merkmale der beiden Mikrosysteme für die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe?

Darüber hinaus soll eine weitere Annahme überprüft werden, die besagt, dass ein Zusammenhang zwischen dem Verlauf der Akkulturation und der Entwicklung der kulturellen Identität besteht. Dabei werden die folgenden *Leitfragen* von Bedeutung sein:

- Wie hängt die Präferenz einer Akkulturationsstrategie mit der Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zusammen?
- Inwiefern unterscheiden sich die Intensität der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie sowie die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie im Zusammenhang mit der Präferenz der Akkulturationsstrategie?

- Inwiefern unterscheidet sich die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit der Präferenz der Akkulturationsstrategie?

5 Forschungsmethodische Grundlagen

In Kapitel 5 werden die forschungsmethodischen Grundlagen der vorliegenden Studie erläutert. Dabei wird die Entwicklung der Fragebogen mit Angaben zur Operationalisierung der Hauptkonstrukte bzw. Untersuchungsmerkmale beschrieben, die Befragungsorganisation und -durchführung geschildert sowie die Angaben zur realisierten Stichprobe gemacht. Darüber hinaus wird die Datenaufbereitung und -auswertung dargestellt.

5.1 Entwicklung der Fragebogen

Vor der Haupterhebung wurde im Mai 2005 ein Pretest durchgeführt, im Rahmen dessen 89 Schülerinnen und Schüler aus 4 Realschulklassen (7. bis 9.) des Kantons Bern befragt wurden. Der Pretest verfolgte drei Hauptziele: a) Erprobung des Instruments zur Erhebung des Migrationshintergrundes von Jugendlichen; b) Prüfung der Verständlichkeit der Formulierungen im Fragebogen für die Alterszielgruppe der Stichprobe sowie faktorenanalytische Prüfung der Fragebogenskalen; c) Schulung der Befragungsleiterinnen. Die im Pretest gewonnenen Resultate und Erfahrungen wurden in der Haupterhebung berücksichtigt.

Für die Studie wurde ein Fragebogen in drei Versionen entwickelt: Fragebogen für einheimische Jugendliche, Fragebogen für jugendliche Migranten und Fragebogen für Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen. Im Folgenden wird die Entwicklung und Validierung der Instrumente beschrieben.

5.1.1 Operationalisierung des Konstrukts Akkulturation

Die *Operationalisierung des Konstrukts Akkulturation* erfolgt anhand der zwei Akkulturationsdimensionen – Erhalt des kulturellen Erbes der Herkunftsethnie und Übernahme des kulturellen Erbes der einheimischen Mehrheit – des interaktiven Akkulturationsmodells von Bourhis et al. (1997) (vgl. Kapitel 3.1.4). Durch die Kombination der beiden Dimensionen der Akkulturation ergeben sich die vier Akkulturationsstrategien: Integration, Assimilation, Separation bzw. Segregation und Marginalisierung (vgl. Tabelle 1 und Tabelle 2). Die gruppenexternen Präferenzen der Akkulturationseinstellungen werden anhand von Outgroup-Wahrnehmung der beiden Akkulturationsdimensionen erhoben.

Der Begriff *Segregation* bezeichnet die Akkulturationsstrategie von einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen, da sich diese Jugendlichen in Bezug auf die *anderen* Volksgruppen in der Schweiz äussern. Im

Gegensatz dazu wird für die jugendlichen Migranten der Begriff *Separation* verwendet, da sich Jugendliche dieser Kategorie im Zusammenhang mit der *eigenen* Volksgruppe in der Schweiz äussern. Die Kombination der Akkulturationsdimensionen erlaubt keine Aussagen im Hinblick auf den Unterschied zwischen Anomie und Individualisierung, deshalb wird auf die Unterteilung der Kategorie *Marginalisierung* auf die erwähnten Subkategorien verzichtet (vgl. Kapitel 3.1.4).

In einem ersten Schritt wurde eine Recherche in Bezug auf die bestehenden Instrumente gemacht. Die Resultate zeigten, dass es zwar bereits validierte Skalen zur Messung der Akkulturation gibt, die aber für die eigene Studie nicht per se übernommen werden können. Dies aus zwei Gründen: erstens waren die meisten Instrumente in einer – für den hiesigen Untersuchungskontext – Fremdsprache verfasst und/oder zweitens haben sie jeweils nur eine ethnische Gruppe anvisiert. Deshalb wurden in der Eigenentwicklung in Anlehnung an bereits bestehende Instrumente eigene Skalen zur Messung der Akkulturation nach dem Interaktiven Akkulturationsmodell von Bourhis et al. (1997) entwickelt.

Die Itemskalen zur Akkulturation wurden aus dem Erhebungsinstrument von Zagefka und Brown (2002) adaptiert²⁰, da die Formulierungen in diesem Erhebungsinstrument nur zwei ethnische Gruppen – eine Einwandererethnie und die einheimische Majoritätsethnie – berücksichtigte (vgl. ebd., p. 176ff.) und konnten deshalb für das eigene Forschungsdesign, in dem alle in einem sozialen Kontext interagierenden Gruppen miteinbezogen werden, nicht ohne weiteres übernommen werden. Im eigenen Erhebungsinstrument werden zwei unterschiedliche Formulierungen verwendet: eine für die Fragebogenversion «Einheimische Jugendliche» und «Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen» und eine andere für die Fragebogenversion «Jugendliche Migranten».

Zudem wurde das Instrument von Zagefka und Brown (2002) ergänzt. Die Ergänzung betraf die zweite Dimension der Akkulturation, nämlich die Dimension der *Einstellung* zur Übernahme des kulturellen Erbes der einheimischen Mehrheit. Die beiden Skalen von Zagefka und Brown (2002) vernachlässigten diese Dimension²¹ und werden deshalb mit den eigenen Skalen zur Messung der Einstellung zur Übernahme des kulturellen Erbes der einheimischen Mehrheit ergänzt.

Die *Akkulturation* wird im Fragebogen der eigenen Studie mit insgesamt vier Skalen operationalisiert: Zwei Skalen operationalisieren die *individuellen Prä-*

²⁰ Das Erhebungsinstrument eignet sich zur Adaption im Rahmen dieser Arbeit, da es in deutscher Sprache verfasst wurde und in den Schulen in einem industriellen Gebiet Deutschlands eingesetzt wurde.

²¹ Im Instrument von Zagefka und Brown (2002) erfolgte die Operationalisierung der Einstellung zur Übernahme des kulturellen Erbes der einheimischen Mehrheit anhand der Skala zum Kontakt mit Vertretern der unterschiedlichen Volksgruppen (die Kritik dazu im Kapitel 3.1.4).

ferenzen in den Akkulturationseinstellungen und zwei zusätzlichen Skalen die *gruppenexternen Präferenzen* in den Akkulturationseinstellungen (Outgroup-Wahrnehmung).

Nach der Datenerhebung werden sowohl die adaptierten als auch die neu entworfenen Skalen einer Hauptkomponenten- und Itemanalyse unterzogen. Dabei werden die Faktoren mittels der Hauptkomponentenanalyse²² berechnet. Da zur Erhebung der Akkulturation zwei Formulierungen – eine Formulierung für einheimische Jugendliche und Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen und eine andere Formulierung für jugendliche Migranten – verwendet wurden, werden die Berechnungen der Faktoren für beide Skalenversionen einzeln erfolgen. Es werden jeweils nur Antworten von Jugendlichen, die auf jedes der Items einer Skala geantwortet hatten, in die Berechnung einbezogen.²³ Skalen, die eine Reliabilität mittels Cronbach's Alpha von $(\alpha) \geq .60$ aufwiesen, werden in die weiteren Auswertungsschritte einbezogen.

Die folgenden zwei Skalen operationalisieren die *individuellen Präferenzen* in den Akkulturationseinstellungen.

Die erste Skala besteht aus 5 Items zur Messung der *Einstellung zur Erhaltung des kulturellen Erbes der Herkunftsethnie*, wobei folgende Formulierungen in der Fragebogenversion für jugendliche Migranten verwendet werden: z.B. «Ich finde es ist wichtig, dass Jugendliche *aus meiner Volksgruppe* in der Schweiz ihre Sprache/ihren Kleidungsstil usw. beibehalten». In der Fragebogenversion für einheimische Jugendliche und Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen wurde diese Formulierung folgendermassen abgeändert: z.B. «Ich finde es ist wichtig, dass Jugendliche *aus anderen Volksgruppen* in der Schweiz ihre Sprache/ihren Kleidungsstil usw. beibehalten».

Die zweite Skala zur Messung der *Einstellung zur Übernahme des kulturellen Erbes der Einheimischen Mehrheit* besteht aus 5 Items, wobei folgende Formulierungen in der Fragebogenversion für jugendliche Migranten verwendet werden: z.B. «Ich finde es ist wichtig, dass Jugendliche *aus meiner Volksgruppe* in der Schweiz die schweizerdeutsche Sprache übernehmen». In der Version für einheimische Jugendliche und Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen wurde diese Formulierung abgeändert: z.B. «Ich finde es ist wichtig, dass Jugendliche *aus anderen Volksgruppen* in der Schweiz die schweizerdeutsche Sprache übernehmen».

Im Folgenden werden die zwei oben beschriebenen Skalen zur Messung der *individuellen Präferenzen* in den Akkulturationseinstellungen dokumentiert (vgl. Tabelle 8).

²² In den weiteren Ausführungen als Faktorenanalyse bezeichnet.

²³ Es wird dabei das Verfahren im Programm SPSS 11: exclude cases listwise eingesetzt.

Tabelle 8: Skalen zur Operationalisierung der individuellen Präferenzen in den Akkulturationseinstellungen

Konzeptname	Quellenangabe	Fragebogen 1/2*				Fragebogen 3*			
		N	M	SD	α	N	M	SD	α
Akkulturationsdimension: Beibehaltung der Herkunftskultur	In Anlehnung an: Zagefka/Brown 2002	562	3.44	.97	.83	476	4.22	.76	.77
Akkulturationsdimension: Übernahme der Majoritätskultur	Eigenentwicklung	565	3.10	.87	.80	473	2.66	.91	.78

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau;
 *Fragebogenversion für die Kategorie: 1=Einheimische Jugendliche; 2=Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen; 3=Jugendliche Migranten.

Die Faktorenanalyse der Skala zur Akkulturationsdimension «Beibehaltung der eigenen Kultur» ergab für die Skala einen Faktor mit fünf Items. Die gleichen Ergebnisse zeichneten sich im Hinblick auf die Faktorenanalyse der Skala zur Akkulturationsdimension «Übernahme der Majoritätskultur» ab. Diese aus 5 Items bestehende Skala erwies sich ebenfalls als einfaktoriell.

Die zwei weiteren Skalen operationalisieren die *gruppenexternen Präferenzen* in den Akkulturationseinstellungen.

Die erste Skala besteht aus 5 Items zur Messung der Outgroup-Wahrnehmung der *Einstellung zur Erhaltung des kulturellen Erbes der Herkunftsethnie*, wobei folgende Formulierungen in der Fragebogenversion für jugendliche Migranten verwendet werden: z.B. «Die meisten Schweizer und Schweizerinnen finden es wichtig, dass Jugendliche *aus meiner Volksgruppe* in der Schweiz ihre Sprache/ihren Kleidungsstil usw. beibehalten». In der Fragebogenversion für einheimische Jugendliche und Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen wurde diese Formulierung folgendermassen abgeändert: z.B. «Die meisten Jugendlichen aus anderen Volksgruppen finden es wichtig, dass sie in der Schweiz ihre Sprache/ihren Kleidungsstil usw. beibehalten».

Die zweite Skala zur Messung der Outgroup-Wahrnehmung der *Einstellung zur Übernahme des kulturellen Erbes der einheimischen Mehrheit* besteht aus 5 Items, wobei folgende Formulierungen in der Fragebogenversion für jugendliche Migranten verwendet werden: z.B. «Die meisten Schweizer und Schweizerinnen finden es wichtig, dass Jugendliche *aus meiner Volksgruppe* in der Schweiz die schweizerdeutsche Sprache übernehmen». In der Version für einheimische Jugendliche und Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen wurde diese Formulierung abgeändert: z.B. «Die meisten Jugendlichen aus anderen Volksgruppen finden es wichtig, dass sie in der Schweiz die schweizerdeutsche Sprache übernehmen».

In der folgenden Tabelle 9 werden die oben beschriebenen Skalen zur Messung der *gruppenexternen Präferenzen* in den Akkulturationseinstellungen dokumentiert.

Tabelle 9: Skalen zur Operationalisierung der Outgroup-Wahrnehmung der Akkulturations-einstellungen

Konzeptname	Quellenangabe	Fragebogen 1/2*				Fragebogen 3*			
		N	M	SD	α	N	M	SD	α
Outgroup-Wahrnehmung der Akkulturationsdimension: Beibehaltung der Herkunftskultur	In Anlehnung an: Zagefka/Brown 2002	576	3.81	.80	.83	476	3.66	1.0	.87
Outgroup-Wahrnehmung der Akkulturationsdimension: Übernahme der Majoritätskultur	Eigenentwicklung	575	2.90	.83	.82	467	2.95	1.0	.85

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; *Fragebogenversion für die Kategorie: 1=Einheimische Jugendliche; 2=Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen; 3=Jugendliche Migranten.

Die Faktorenanalyse der Skala zur Outgroup-Wahrnehmung der Akkulturationsdimension *«Beibehaltung der eigenen Kultur»* ergab für die Skala einen Faktor mit fünf Items. Die gleichen Ergebnisse zeichneten sich im Hinblick auf die Faktorenanalyse der Skala zur Outgroup-Wahrnehmung der Akkulturationsdimension *«Übernahme der Majoritätskultur»* ab. Diese aus 5 Items bestehende Skala erwies sich ebenfalls als einfaktoriell.

5.1.2 Operationalisierung des Konstrukts kulturelle Identität

Die *kulturelle Identität* wird im Einklang mit der Theorie der sozialen Identität von Tajfel (1972, 1978) durch das Zugehörigkeitsgefühl zu einer ethnischen Gruppe sowie dessen evaluative und emotionale Bedeutung für das Individuum eruiert. Aus diesem Grund wird das Konstrukt *kulturelle Identität* anhand der folgenden Hauptkomponenten des Konstrukts operationalisiert:

- Subjektive Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe;
- Intensität der subjektiven Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe;
- Beurteilung der subjektiven Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe;
- Persönliche Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe.

Die *subjektive Zugehörigkeit* zu einer ethnischen Gruppe der Migranten wird in Anlehnung an Phinney (1992) mittels einer offenen Frage *«Zu welcher Volksgruppe*

zählt du dich?» erhoben, wobei im einleitenden Text die Bedeutung des Wortes «Volksgruppe» mit Beispielen erklärt wird. Die subjektive kulturelle Zugehörigkeit zur Ethnie der einheimischen Mehrheit wird in Anlehnung an Piontkowski et al. (2000a) in allen Fragebogenversionen mittels einer geschlossenen Frage «Fühlst du dich als Schweizer/-in?» mit den Antwortkategorien Ja/Nein erfragt. Anschliessend wird die Selbstzuordnung eines Individuums zu den vier Arten der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit kombiniert: Wenn die Zugehörigkeit sowohl zu den Schweizerinnen und Schweizern als auch zu einer Minoritätsethnie bejaht wird, dann liegt a) *eine plurale subjektive kulturelle Zugehörigkeit* vor. Wenn die Zugehörigkeit zu den Schweizerinnen und Schweizern verneint wird und die Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie bejaht wird, dann liegt b) *eine singuläre subjektive kulturelle Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie* vor. Und umgekehrt wenn nur die Zugehörigkeit zu den Schweizerinnen und Schweizern bejaht wird, dann ist c) *eine singuläre subjektive kulturelle Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie* gegeben. Die vierte Kombination – d) *keine subjektive kulturelle Zugehörigkeit* – ist die Verneinung der Zugehörigkeit sowohl zur Majoritätsethnie als auch zu einer Minoritätsethnie (vgl. Kapitel 3.2.2).

Die Operationalisierung der *Intensität der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit* zu einer ethnischen Gruppe erfolgt in Anlehnung an Piontkowski et al. (2000a). Die Intensität der Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie lautet: «Wie stark fühlst du dich mit deiner Volksgruppe verbunden?», die entsprechende Formulierung für die Zugehörigkeit zur einheimischen Mehrheit: «Wie stark fühlst du dich mit Schweizerinnen und Schweizern verbunden?».

Für die Operationalisierung der *Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit* zu einer ethnischen Gruppe wird eine Skala bestehend aus 5 Items angewendet. Die Skala wird in Anlehnung an die Itemskala von Kinket und Verkuyten (2003) und mit Hilfe von Antwortkategorien aus der Studie von Kunz-Makarova (2002) und Piontkowski et al. (2000a) erstellt. Die Skala in den Fragebogenversionen für die Kategorien «Jugendliche Migranten» und «Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen» beinhaltet die Fragen zur Beurteilung der eigenen Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe der Migranten: z.B. «Ich bin stolz, Angehörige/-er meiner Volksgruppe zu sein». Die Formulierungen der Items zur Erhebung der Beurteilung der eigenen Zugehörigkeit zur Ethnie der einheimischen Mehrheit werden in der Skala, die in allen Fragebogenversionen verwendet wird, sinngemäss angepasst: z.B. «Ich bin stolz, mich als Schweizer/-in zu fühlen».

Die Skala zur Erhebung der Beurteilung der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe wird einer Faktorenanalyse unterzogen. Da unterschiedliche Formulierungen – eine Formulierung im Fragebogen für die Kategorie «Einheimische Jugendliche»

und eine andere Formulierung in den Fragebogenversionen für die Kategorie <Jugendliche Migranten> und <Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen> – verwendet wurden, erfolgt die Berechnung der Faktoren für beide Skalenversionen einzeln. Die Faktorenanalyse ergab für beide Skalenversionen eine je einfaktorielle Lösung, wobei aus den ursprünglichen 5 Items je eines Item wegen der tiefen Faktorenladung ausgeschlossen wurde und sich somit jeweils ein Faktor mit 4 Items ergab. Einen Überblick über die oben beschriebenen Faktoren bieten Tabelle 10 und Tabelle 11.

Tabelle 10: Skala zur Operationalisierung der Beurteilung der kulturellen Zugehörigkeit zur Minoritätsethnie

Konzeptname	Quellenangabe	Fragebogen 2/3*			
		N	M	SD	α
Beurteilung der eigenen Zugehörigkeit zur ethnischen Gruppe der Migranten	In Anlehnung an: Kinket & Verkuyten 2003; Kunz-Makarova 2002; Piontkowski et al. 2000a	600	4.56	.71	.82

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; *Fragebogenversion für die Kategorie: 2=Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen; 3=Jugendliche Migranten.

Tabelle 11: Skala zur Operationalisierung der Beurteilung der kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie

Konzeptname	Quellenangabe	Fragebogen 1/2/3*			
		N	M	SD	α
Beurteilung der eigenen Zugehörigkeit zur Ethnie der einheimischen Mehrheit	In Anlehnung an: Kunz-Makarova 2002; Kinket & Verkuyten 2003; Piontkowski et al. 2000a	604	3.79	1.02	.87

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; *Fragebogenversion für die Kategorie: 1=Einheimische Jugendliche; 2=Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen; 3=Jugendliche Migranten.

Die *persönliche Eingebundenheit* in eine ethnische Gruppe wird mit zwei Items in Anlehnung an Kinket und Verkuyten (2003) operationalisiert. Dabei wird einerseits die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe der Einwanderer erhoben: «Wenn jemand etwas Schlechtes über meine Volksgruppe sagt, habe ich das Gefühl, dass es mich persönlich betrifft» und andererseits die Eingebundenheit in die Ethnie der einheimischen Mehrheit, wobei die Formulierung entsprechend abgeändert wurde.

5.1.3 Operationalisierung von Merkmalen des Entwicklungskontextes

Der Entwicklungskontext wird durch kulturelle und strukturelle Merkmale des Mikrosystems Familie sowie institutionelle Merkmale des Mikrosystems Schulklasse erfasst (vgl. Kapitel 4.2).

Zu den strukturellen Merkmalen des familiären Mikrosystems, gehören der Migrationshintergrund der Mutter und des Vaters und der sozioökonomische Status der Familie.

Der *Migrationshintergrund* wird in die drei folgenden Kategorien unterteilt: a) einheimische Jugendliche, b) Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen und c) jugendliche Migranten:

- *Einheimische Jugendliche*: Individuen, deren Eltern beide in der Schweiz geboren sind;
- *Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen*: In dieser Kategorie werden ausschliesslich Individuen, bei denen ein Elternteil im Ausland und ein zweiter Elternteil in der Schweiz geboren wurde, erfasst;
- *Jugendliche Migranten*: a) Individuen, deren Eltern beide im Ausland, im gleichen Land, geboren sind; b) Individuen, deren Eltern beide im Ausland, in unterschiedlichen Ländern, geboren sind.

Die Operationalisierung des Migrationshintergrundes erfolgt im Zuordnungsbogen, wo der Geburtsort der Mutter und des Vaters erfragt wurde.

Der *sozioökonomische Status* der Familie wird anhand der Variablen a) Beruf und berufliche Funktion des Vaters/der Mutter und b) Erwerbssituation der Mutter/-des Vaters erhoben (vgl. Anhang). Die Skalen wurden dem Internationalen PISA 2000 Fragebogen für Schülerinnen und Schüler entnommen (vgl. OECD 2000). Die Berufe der Eltern wurden gemäss der International Standards Classification of Occupations (ISCO 88) kodiert. Dabei wurde für Vater und Mutter das gleiche Kategorisierungssystem verwendet. Kodiert wurde mit dem dreistelligen Code, der eine Zuordnung zu einer Berufshauptgruppe sowie Berufsgruppen und -untergruppen erlaubt (vgl. BFS 1998). Anschliessend wurde ISCO 88 zum Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (International Socio-Economic Index of Occupation Status: ISEI) umkodiert. In dieser Indexierung wird die berufliche Tätigkeit in Zusammenhang mit Bildung und Einkommen gebracht (vgl. Ganzeboom, De Graaf & Treiman 1992; Ganzeboom & Treiman 1996). Anschliessend werden drei Gruppen des sozioökonomischen Status gebildet: Die Gruppe *tiefer sozioökonomischer Status* beinhaltet Berufshauptgruppen wie Hilfsarbeitskräfte, Anlagen- und Maschinenbediener. Der *mittlere sozioökonomische Status* umfasst z.B. Dienstleis-

tungsberufe, Bürokräfte und der *hohe sozioökonomische Status* schliesst Techniker, Wissenschaftler sowie Angehörige gesetzgebender Körperschaften, Führungs- und Verwaltungskräfte mit ein.

Zu den kulturellen Merkmalen des Mikrosystems Familie gehören (vgl. Kapitel 4.2):

- Objektive kulturelle Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe;
- Religionszugehörigkeit;
- Sprachgebrauch im familiären Umfeld.

Die *objektive kulturelle Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe* wird in Anlehnung an Phinney (1992) erfasst. Die Fragen im Instrument von Phinney (1992) lauten: «My father's ethnicity is .../My mother's ethnicity is ...». Da der englische Begriff «ethnicity» nicht dem deutschen Begriff «Ethnizität» entspricht (vgl. Kapitel 3.2.3), wird er in der geschlossenen Frage mit dem Begriff «Herkunftsland» ersetzt. In diesem Zusammenhang wird auf die Begriffe «Staatsbürgerschaft» oder «Nationalität» verzichtet, weil für die objektive kulturelle Zugehörigkeit die rechtsgültige Zugehörigkeit zu einem Staat ohne Bedeutung ist. Deshalb werden im Zuordnungsbogen zwei Fragen zum Herkunftsland der Mutter und zwei entsprechende Fragen zum Herkunftsland des Vaters gestellt: «Ist deine Mutter/dein Vater in der Schweiz geboren?)/«Wenn nein: Wo ist deine Mutter/dein Vater geboren?».

Die *Religionszugehörigkeit* wird mit einem Item eigener Entwicklung mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zur Konfession erfasst.

Der *Sprachgebrauch* im familiären Umfeld wird mit einem Item «Welche Sprache oder Sprachen spricht ihr *normalerweise* zu Hause?» mit vorgegebenen Mehrfachantworten eruiert.

Die institutionellen Merkmale des Mikrosystems Schulklasse werden wie folgt erfasst:

- Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht;
- Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern;
- Kulturelle Heterogenität in der Klassenzusammensetzung.

Die *Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht und mit Mitschülern* wird anhand je einer 5 Item-Skala operationalisiert. Die Skalen wurden in Anlehnung an die Itemskala von Kinket und Verkuyten (2003) entworfen. Die zwei Skalen werden in allen drei Fragebogenversionen verwendet. Die Items der Skala in Hinblick auf die Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht sind: z.B. «*Im Unterricht* sprechen wir über Benachteiligung von Menschen aus anderen Ländern». In der Skala zur

Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern werden die Items entsprechend umformuliert: z.B. «*Meine Mitschülerinnen und Mitschüler* sprechen untereinander über Benachteiligung von Menschen aus anderen Ländern».

Die Faktorenanalyse der Skala zur Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht sowie der Skala zur Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern ergab für beide Skalen eine einfaktorielle Lösung, wobei aus den ursprünglichen 5 Item-Skalen je zwei Items wegen der tiefen Faktorenladung ausgeschlossen wurden und es somit jeweils einen Faktor mit 3 Items ergab. Die Tabelle 12 bietet einen Überblick über die oben beschriebenen Faktoren.

Tabelle 12: Skalen zur Operationalisierung der Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht und mit Mitschülern

Konzeptname	Quellenangabe	Fragebogen 1/2/3*			
		N	M	SD	α
Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht	In Anlehnung an: Kinket/Verkuyten (2003)	1050	3.18	.76	.77
Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern	In Anlehnung an: Kinket/Verkuyten (2003)	1056	2.65	.87	.81

Skala: 1 nie; 2 selten; 3 manchmal; 4 häufig; 5 immer; *Fragebogenversion für die Kategorie: 1=Einheimische Jugendliche; 2=Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen; 3=Jugendliche Migranten.

Die kulturelle Heterogenität in der *Klassenzusammensetzung* wird durch den Anteil an einheimischen bzw. ausländischen Schülerinnen und Schülern in der Klasse erfasst.

5.2 Befragung

Zur Exploration der Fragestellungen und Prüfung der Leithypothesen der Studie wurde die Methode der schriftlichen Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens gewählt. Es wurde eine Querschnittserhebung im November und Dezember 2005 in Sekundarschulen der Kantone Bern und Solothurn durchgeführt. Für die Datenerhebung wurden Schulen mit kulturell heterogener Schülerschaft ausgewählt, wobei Jugendliche aus 7. bis 10. Schulklassen²⁴ mit einem Ausländeranteil von mindestens 30.0% als Zielstichprobe anvisiert wurden.

²⁴ Mit der 10. Klasse ist hier das freiwillige 10. Schuljahr gemeint.

Die Schulen für die Haupterhebung wurden anhand der Daten des Bundesamts für Statistik ausgewählt.²⁵ Das Auswahlkriterium war eine Ausländerquote von mindestens 30.0% in den deutschsprachigen Schulen bzw. Klassen der Kantone Bern und Solothurn. Die Daten zur Ausländerquote berücksichtigen aber nur Jugendliche mit ausländischer Staatsbürgerschaft. Gemäss der eigenen Definition des Migrationshintergrundes war es jedoch wichtig die Quote der jugendlichen Migranten und Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen in den betreffenden Klassen, die sich zur Teilnahme an der Befragung bereit erklärt hatten, in Erfahrung zu bringen. Dazu wurde ein Instrument *Zuordnungsbogen* entwickelt, mit dem das Geburtsland der Eltern und somit der Migrationshintergrund der Jugendlichen erfragt wurde.

Danach erfolgte die Datenerhebung in zwei Schritten. In der Vorbereitungsphase wurde mittels Zuordnungsbögen der Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern erhoben. Diese Informationen dienten zur Entscheidung, ob die jeweilige Klasse auf Grund der Anzahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – mindestens 30.0% – in die Befragung eingeschlossen werden kann, und im Weiteren zur Erstellung von Zuordnungslisten für die Zuteilung der jeweiligen Version des Fragebogens.

Die Zuordnungslisten wurden an die Schulleiter und Schulleiterinnen verschickt, mit der Bitte die Zuordnungsbögen an die Klassenlehrkräfte der Zielstufe zu verteilen. Nach dem Rücklauf und der Auswertung der Zuordnungsbögen wurden die Zuordnungslisten in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund erstellt, wobei die Schülerinnen und Schüler in drei Kategorien (Einheimische Jugendliche, Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen und Jugendliche Migranten) aufgeteilt wurden.

Die Eltern der Schülerinnen und Schüler wurden mittels Elternbrief über die Befragung orientiert und um ihr Einverständnis zur Teilnahme ihres Kindes angefragt. Im Falle der Teilnahmeverweigerung wurden die Kinder aus der Befragung ausgeschlossen und während der Befragungszeit anderweitig beschäftigt.

Die Befragung fand während der Unterrichtszeit statt. Die Befragung wurde durch die Befragungsleiterinnen mit einem standardisierten Einleitungstext und Instruktionen zur Ausfüllung eingeleitet, danach wurden die vorkodierten Fragebogenversionen entsprechend der Zuordnungsliste verteilt. Die Befragungsleiterinnen waren während dem Ausfüllen anwesend und halfen bei Verständnisfragen. Die Schülerinnen und Schüler, die ein massives Verständnisproblem hatten, konnten am Fragebogen weiter arbeiten, wurden jedoch aus der Auswertung ausgeschlossen. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte eine Lektion. Die Zeit zum Ausfüllen wurde bereits im Pretest eruiert und war für die meisten Schülerinnen und Schülern aus-

²⁵ Der Datensatz vom Bundesamt für Statistik wurde auf Grund einer Anfrage erstellt und per Mail übermittelt.

reichend. Die langsameren Schülerinnen und Schüler konnten die Antworten noch während der Pause vervollständigen.

5.3 Datenaufbereitung

Die erhobenen Daten wurden von den 6 Befragungsleiterinnen eingegeben. Die Fehleingaben wurden durch die doppelte Eingabe von nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Fragebogen kontrolliert, wobei rund 15.0% der Fragebogen doppelt eingegeben wurden. Darüber hinaus wurden die Itemmittelwerte kontrolliert und die Plausibilitätskontrolle der Filterfragen durchgeführt. Die offenen Antwortkategorien wurden in numerische Angaben umgewandelt. Nach der Datenkontrolle und Datenaufbereitung wurden weitere statistische Auswertungen mit Hilfe des Programms Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, Programmversion 11) unternommen.

5.4 Realisierte Stichprobe

Die realisierte Stichprobe umfasst 1071 Schülerinnen und Schüler von der 7. bis zur 10. Klasse aus Schulen der Sekundarstufe I. Die zehn Schulen der Stichprobe befinden sich in einem städtischen Umfeld der Kantone Bern und Solothurn. Aus dem Kanton Bern nahmen 605 Schülerinnen und Schüler an der Befragung teil und aus dem Kanton Solothurn 466 Schülerinnen und Schüler.

Der Migrationshintergrund der Befragten verhält sich in der Stichprobe wie folgt:

Tabelle 13: Häufigkeiten der Kategorie Migrationshintergrund

Migrationshintergrund	N	%
Einheimische Jugendliche	390	36.4
Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen	193	18.0
Jugendliche Migranten	488	45.5
Total	1071	100.0

Das Geschlecht der befragten Jugendlichen verteilt sich sowohl in der Gesamtstichprobe als auch in den drei Kategorien «Einheimische Jugendliche», «Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen» und «Jugendliche Migranten» gleichmässig (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Kategorie Migrationshintergrund je Geschlecht

Migrationshintergrund		Geschlecht		
		männlich	weiblich	Total
Einheimische Jugendliche	N	199	191	390
	%	51.0	49.0	100.0
Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen	N	88	104	192
	%	45.8	54.2	100.0
Jugendliche Migranten	N	247	239	486
	%	50.8	49.2	100.0
Total	N	534	534	1068
	%	50.0	50.0	100.0

Anmerkung: Anteil in Prozent, bezogen auf die Gesamtzahl der gültigen Antworten zum Item.

Die Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 12.6 und 17.9 Jahre alt, wobei das Durchschnittsalter aller Jugendlichen bei 14.7 Jahre lag. Die Tabelle 15 zeigt die Verteilung des Durchschnittsalters in den drei Kategorien des Migrationshintergrundes unterteilt nach Geschlecht.

Tabelle 15: Kategorie Migrationshintergrund je Durchschnittsalter nach Geschlecht

Migrationshintergrund	Durchschnittsalter	
	männlich	weiblich
Einheimische Jugendliche	14.6	14.5
Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen	14.6	14.7
Jugendliche Migranten	14.8	14.9

Die Religionszugehörigkeit der Jugendlichen wurde in den drei Kategorien wie folgt angegeben:

Tabelle 16: Religion je Kategorie Migrationshintergrund

Religionszugehörigkeit	Migrationshintergrund					
	Einheimische Jugendliche		Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen		Jugendliche Migranten	
	N	%	N	%	N	%
reformiert	252	64.9	65	34.2	23	4.8
katholisch	97	25.0	79	41.6	111	23.0
muslimisch	5	1.3	12	6.3	241	49.9
orthodox	1	0.3	8	4.2	44	9.1
buddhistisch	1	0.3	4	2.1	12	2.5
hinduistisch	0	0.0	0	0.0	36	7.5
keine Religion	25	6.4	16	8.4	12	2.5
Ich weiss es nicht	7	1.8	6	3.2	4	0.8
Total N	388	100.0	190	100.0	483	100.0

Anmerkung: Anteil in Prozent, bezogen auf die Gesamtzahl der gültigen Antworten zum Item.

In der Kategorie *Einheimische Jugendliche* bilden Reformierte die grösste Gruppe (64.9%), gefolgt von Katholiken (25.0%). In der Kategorie *Jugendliche Migranten* bilden die grösste Gruppe muslimische Jugendliche (49.5%), gefolgt von katholischen Jugendlichen (23.0%) und orthodoxen Jugendlichen (9.1%). In der Kategorie *Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen* sind Katholiken die grösste Gruppe (41.6%) gefolgt von reformierten Jugendlichen (34.2%) (vgl. Tabelle 16).

Die deskriptive Analyse des Herkunftslandes der Eltern für die Kategorien *Jugendliche Migranten* und *Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen* ergab ein sehr heterogenes Bild, da es sich insgesamt um 40 Herkunftsländer handelt. Deshalb wurden die Länder nach den Weltregionen gruppiert²⁶.

In der Kategorie *Jugendliche Migranten* bilden die grösste Gruppe Jugendliche mit einem Migrationshintergrund Südosteuropa, nämlich 66.8% aller Mütter und

²⁶ Die Herkunftsländer und die Staatszugehörigkeit wurden nach einer Länderliste kodiert. Die Angaben in der Länderliste stammen vom Bundesamt für Migration (2004). Für die Kodierung der Zugehörigkeit zu einer Volksgruppe wurde die Liste mit eigenen weiteren Kodierungen ergänzt. Anschliessend wurden die Länder bestimmten Weltregionen zugeteilt.

Väter. Die zweitgrösste Gruppe bilden Jugendliche mit einem Migrationshintergrund Südeuropa: 10.7% der Mütter und 11.1% der Väter. Die drittgrösste Gruppe besteht aus Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund Südasien: rund 9.0% aller Eltern.

Die Verteilung der Herkunftsländer der Migranten aus Südosteuropa zeigt, dass sie überwiegend aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens sowie der Türkei kamen und Migranten aus Südeuropa zum grössten Teil aus Italien, nämlich 75.0% der Mütter und 83.3% der Väter. Die Eltern aus Südasien stammen fast ausschliesslich aus Sri Lanka.

In der Kategorie *Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen* wird die Herkunft der Mütter und der Väter einzeln betrachtet. Die Mütter aus Westeuropa machen 66.3% dieser Kategorie aus und stammen mehrheitlich aus der Schweiz, nämlich zu 86.7%. Die Mütter aus Südamerika (6,2% der Stichprobe der Kategorie), stammen vor allem aus Brasilien, nämlich zu 58.3%. Aus der Region Südostasien stammt 7.8% aller Mütter von Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen, wobei die häufigsten Herkunftsländer Thailand und die Philippinen sind. Die Mütter aus Südeuropa machen 29.7% der Stichprobe der Kategorie aus und stammen überwiegend aus Italien (81.8%).

Die Väter aus Westeuropa machen 44.8% der Kategorie *Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen* aus und stammen mehrheitlich aus der Schweiz, nämlich zu 79.1%. Die Väter aus Südosteuropa, vertreten durch 8.9%, dieser Kategorie, stammen vor allem aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens und aus der Türkei. Die Väter aus Südeuropa bilden 5.7% der Stichprobe der Kategorie und stammen grösstenteils aus Italien.

5.5 Datenauswertung

In Übereinstimmung mit den leitenden Fragestellungen des Kapitels 4.2 wird die Datenauswertung in drei inhaltliche Bereiche gegliedert. Akkulturation (vgl. Kapitel 6), kulturelle Identität (vgl. Kapitel 7) und Akkulturation im Zusammenhang mit der kulturellen Identität (vgl. Kapitel 8). Die Ergebnisse werden im Hinblick auf das Forschungsmodell (vgl. Abbildung 1) strukturiert, wobei zuerst die Rolle der strukturellen und kulturellen Merkmale des mikrosystemischen Lebensbereichs Familie und der institutionellen Merkmale des Mikrosystems Schulklasse in Bezug auf die Akkulturation und kulturelle Identität überprüft wird und anschliessend die Zusammenhänge zwischen diesen beiden Grössen eruiert werden. Bei der Wahl des Prüfverfahrens und bei der Interpretation der Ergebnisse wird nach der im Folgenden beschriebenen Strategie vorgegangen.

Die Ergebnisdarstellung zur Akkulturation stützt sich auf die Ausführungen des Kapitels 3.1.4. Demnach sind sowohl die einzelnen Dimensionen der Akkultu-

rationsorientierung – Beibehaltung der Herkunftskultur und Übernahme der Majoritätskultur – als auch deren Kombination zu den vier Akkulturationsstrategien zentral. Um die Akkulturationsstrategien zu eruieren, werden die Faktorenwerte der beiden Akkulturationsdimensionen ‹Beibehaltung der Herkunftskultur› bzw. ‹Übernahme der Majoritätskultur› z-standardisiert und dichotomisiert. Anschliessend werden die dichotomen Faktorenwerte in einer Kreuztabelle in Beziehung zu einander gebracht. Durch die Kombination der Dimensionen der Akkulturation werden vier Akkulturationsstrategien gewonnen (vgl. Tabelle 1 und Tabelle 2).

Im Hinblick auf die kulturelle Identität sind die Intensität der Selbstzuordnung eines Individuums zu einer ethnischen Gruppe, die Bedeutung der Selbstzuordnung sowie die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe die abhängigen Variablen. Die unabhängigen Variablen sind dagegen die strukturellen, kulturellen sowie institutionellen Merkmale des Entwicklungskontextes (vgl. Kapitel 4.2). Zu bemerken ist, dass die unabhängige Variable Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe die objektive Zugehörigkeit, die durch die Herkunft der Eltern gegeben ist, meint und nicht die Selbstzuordnung eines Individuums zu einer ethnischen Gruppe (vgl. Kapitel 3.2.3).

Es werden nebst den deskriptiven univariaten Statistiken die bivariaten Analysen für die Hypothesenprüfung durchgeführt, wobei je nach Datenvoraussetzung der Chi-Quadrat-Test und/oder uni- und multivariate Varianzanalysen eingesetzt werden. Das Signifikanzniveau der Verteilungsunterschiede wird anhand der Diskrepanz zwischen beobachteter und erwarteter Häufigkeit bestimmt, wobei die Signifikanz des standardisierten Residuums nach Bühl und Zöfel (2000) interpretiert wird: Std. Residual: $\geq \pm 2.0 = p < .05^*$; $\geq \pm 2.6 = p < .01^{**}$; $\geq \pm 3.3 = p < .001^{***}$ (vgl. ebd., p. 198).

Zur Verwendung der multivariaten Varianzanalysen stellen Bühl und Zöfel (2000) fest:

Solche multivariaten Analysen sind den univariaten Einzelanalysen dann (und nur dann) vorzuziehen, wenn die abhängigen Variablen nicht unabhängig voneinander sind, sondern untereinander Korrelationen aufweisen (ebd., p. 414).

Laut Bortz (1999) können die multivariaten Verfahren auch dann zum Einsatz kommen, wenn aus der Theorie abgeleitete Unterschiedshypothesen sich auf mehrere abhängige Variablen beziehen (vgl. ebd., p. 567ff.). Demzufolge stützen sich die Zusammenhangshypothesen mit zwei abhängigen Variablen auf die theoretischen Grundlagen, wobei auch die Korrelation der abhängigen Variablen überprüft wird.

Beim Einsatz der multivariaten Varianzanalysen wird die Auswertung in folgende Schritte gegliedert: In einem ersten Schritt erfolgt die Überprüfung der Effekte

der unabhängigen Variable bzw. Variablen auf die abhängigen Variablen, wobei der Pillai-Spur-Test angewendet wird, da er «als stärkster und robustester Test» gilt (vgl. Bühl & Zöfel 2000, p. 409). Im folgenden Schritt wird die univariate Varianzanalyse durchgeführt, um die Effekte auf einzelne abhängige Variablen zu kontrollieren und anschliessend – bei einem signifikanten Ergebnis – die A-Posteriori-Vergleiche der einzelnen Faktorstufen für die Effektdeutung berücksichtigt (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 2003, p. 117ff.; Bühl & Zöfel 2002, p. 395ff.; Schnell, Hill & Esser 1999, p. 416ff.). Für die Auswertung erfolgt der Einsatz von den mittels Faktorenanalyse aggregierten Variablen (vgl. Kapitel 5.1).

Bei den nicht signifikanten Ergebnissen von bivariaten Analysen wird auf die tabellarische Darstellung der Ergebnisse verzichtet, d.h. es werden lediglich die statistischen Kennwerte angegeben.

6 Akkulturation

Ausgehend von den Fragestellungen im Kapitel 4.2 wird die Rolle struktureller und kultureller Merkmale des mikrosystemischen Lebensbereichs Familie sowie institutioneller Merkmale des mikrosystemischen Lebensbereichs Schulklasse sowohl für die individuellen Präferenzen der Akkulturationsdimensionen ‹Beibehaltung der Herkunftskultur› und ‹Übernahme der Majoritätskultur› als auch für die Präferenz in den Akkulturationsstrategien untersucht. Im letzten Schritt wird auch die im Forschungsmodell postulierte Interaktion zwischen Merkmalen der beiden mikrosystemischen Lebensbereiche im Hinblick auf die Akkulturation getestet.

6.1 Bedeutung der strukturellen Merkmale

Es ist anzunehmen, dass der Mehrheits- bzw. Minderheitsstatus einer ethnischen Gruppe für die Akkulturation ihrer Mitglieder von Bedeutung ist (vgl. Kapitel 3.3.1). Aus diesem Grund werden die Unterschiede in der Akkulturation im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund anhand der Kategorien ‹Einheimische Jugendliche›, ‹Jugendliche Migranten› und ‹Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen› untersucht (vgl. Tabelle 17). Im ersten Schritt wird die Hypothese im Hinblick auf die Präferenzen in den Akkulturations*dimensionen* überprüft.

Hypothese 6.1a): Die individuellen Präferenzen in der Beibehaltung der Herkunftskultur bzw. in der Übernahme der Mehrheitskultur unterscheiden sich je nach Migrationshintergrund.

Die Berechnung des Korrelationskoeffizienten nach Pearson zeigt, dass die beiden abhängigen Variablen – Beibehaltung der Kultur und Übernahme der Kultur – einen gegenläufigen (-.39) signifikanten ($p < .01$) Zusammenhang aufweisen. Aus diesem Grund wird zuerst die multivariate Varianzanalyse durchgeführt, wobei anschließend die univariaten Effekte kontrolliert werden (vgl. Kapitel 5.5). Die Ergebnisse der multivariaten einfaktoriellem Varianzanalyse zeigen, dass sowohl die Einstellung zur Beibehaltung der Herkunftskultur als auch die Einstellung zur Übernahme der Kultur des Aufnahmelandes sich im Zusammenhang mit den Faktorstufen der unabhängigen Variable ‹Migrationshintergrund› hoch signifikant ($p < .001$) unterscheiden (vgl. Tabelle 17). Die Vertreter der einheimischen Majorität halten die Beibehaltung der Herkunftskultur seitens der Einwanderer höchst signifikant ($p < .001$) für weniger

wichtig als dies die Vertreter der eingewanderten Minderheiten sowie die Jugendlichen aus den bi-kulturellen Ehen tun.

Tabelle 17: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Migrationshintergrund (MH) ^a			F, p df	Paarweiser Vergleich Bonferroni-Test, p	R ²
	1 N=367	2 N=182	3 N=466			
Beibehaltung der Kultur	3.23	3.80	4.22	137.21*** 2/1012	1<2*** 1<3*** 2<3***	21%
Übernahme der Kultur	3.23	2.86	2.66	43.24*** 2/1012	1>2*** 1>3*** 2>3*	8%
Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test				64.32*** 4/2024		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; (MH)^a = Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe: 1=Einheimisch; 2=Bi-kulturell; 3=Migrant.

Der A-Posteriori-Vergleich mittels Bonferroni-Test zeigt, dass sich die drei Faktorstufen der unabhängigen Variable «Migrationshintergrund» in Bezug auf die beiden Akkulturationsdimensionen von einander signifikant unterscheiden. Die grösste Diskrepanz im Hinblick auf die Beibehaltung der Herkunftskultur zeigt sich zwischen den Einstellungen der Migranten und denen der einheimischen Jugendlichen und der Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen. Die Migrantinnen und Migranten halten die Beibehaltung der Herkunftskultur seitens der Jugendlichen der eigenen Volksgruppe für höchst signifikant ($p < .001$) wichtiger als die einheimischen Jugendlichen und die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen, welche die Beibehaltung der Herkunftskultur der Minderheitsgruppen in der Schweiz weniger favorisieren. Dabei nehmen die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen eine mittlere Position ein, indem sie die Beibehaltung der Herkunftskultur signifikant weniger ($p < .001$) als die jugendlichen Migranten, jedoch signifikant mehr ($p < .001$) als die einheimischen Jugendlichen befürworten.

Die Einstellungsunterschiede im Hinblick auf die Übernahme der Kultur des Aufnahmelandes fallen in der Varianzanalyse ebenfalls höchst signifikant ($p < .001$) aus, wobei eine gegenteilige Tendenz im Vergleich zur Akkulturationsdimension

«Beibehaltung der Herkunftskultur» zu verzeichnen ist. Die Faktorstufen der unabhängigen Variable «Migrationshintergrund» unterscheiden sich dahingehend, dass die Vertreter der einheimischen Mehrheit die Übernahme der Majoritätskultur für die Mitglieder der anderen Volksgruppen signifikant stärker wünschen als die Vertreter der eingewanderten Minderheit dies für die eigene Volksgruppe bevorzugen, wobei das Signifikanzniveau bei $p < .001$ liegt. Die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen nehmen auch in Bezug auf diese Akkulturationsdimension eine Zwischenposition ein, wobei sie die Übernahme der Majoritätskultur im Vergleich zu den einheimischen Jugendlichen höchst signifikant schwächer ($p < .001$) wünschen und im Vergleich zu den jugendlichen Migranten signifikant stärker ($p < .05$). Auffallend ist, dass der Migrationshintergrund wesentlich mehr Varianz in der Akkulturationsdimension «Beibehaltung der Herkunftskultur» zu erklären vermag (21.0%) als in der Dimension «Übernahme der Majoritätskultur» (8.0%) (vgl. Tabelle 17).

Im zweiten Schritt werden auch die Präferenzen in den Akkulturationsstrategien im Zusammenhang mit dem Dominanzstatus einer ethnischen Gruppe untersucht.

Hypothese 6.1b): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Präferenz einer Akkulturationsstrategie und dem Migrationshintergrund.

Die Abbildung 2 zeigt die Unterschiede²⁷ in der Präferenz der Akkulturationsstrategien im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund. Dabei bevorzugt die Mehrheit (48.0%) der einheimischen Jugendlichen die Assimilationsstrategie. Dagegen liegen die Präferenzen der jugendlichen Migranten eindeutig in der Separationsstrategie, da 50.2% dieser Jugendlichen diese Strategie favorisieren. Zu bemerken ist aber auch, dass eine bemerkenswerte Gruppe der Migrantinnen und Migranten (27.5%) die Integrationsstrategie verfolgt. Die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen haben keine eindeutigen Präferenzen der Akkulturationsstrategie, wobei sie zu rund einem Drittel (33.0%) die Segregationsstrategie wünschen.

²⁷ Die Unterschiede in der Präferenz der Akkulturationsstrategien *innerhalb* der Kategorie «Jugendliche Migranten» werden in Kapitel 6.2. eruiert.

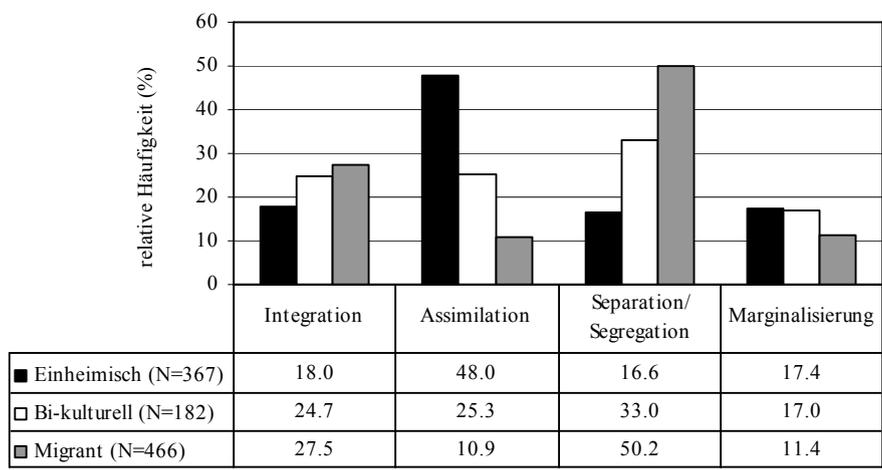


Abbildung 2: Häufigkeiten der Akkulturationsstrategien

Die vier eruierten Akkulturationsstrategien verteilen sich in den Kategorien des Migrationshintergrundes ungleich, wobei die Verteilungsunterschiede nach dem Chi-Quadrat-Test hoch signifikant sind (p<.001) (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Akkulturationsstrategien je Kategorie <Migrationshintergrund>

	Migrationshintergrund									Total N	Total %
	Einheimische Jugendliche			Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen			Jugendliche Migranten				
	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.		
Integration	66	27.6	-2.2*	45	18.8	.4 ns	128	53.6	1.7 ns	239	100.0
Assimilation	176	64.5	7.8***	46	16.8	-.5 ns	51	18.7	-6.6***	273	100.0
Segregation/ Separation	61	17.2	-5.9***	60	16.9	-.4 ns	234	65.9	5.6***	355	100.0
Marginalisierung	64	43.2	1.4 ns	31	20.9	.9 ns	53	35.8	-1.8 ns	148	100.0
Total N	367			182			466			1015	100.0
χ^2 , df=6, 185.35***											

Die einheimischen Jugendlichen wünschen die Assimilationsstrategie seitens Migrantinnen und Migranten in der Schweiz höchst signifikant ($p < .001$) häufiger, die Integration signifikant weniger ($p < .05$) und die Segregation höchst signifikant ($p < .001$) weniger. Die jugendlichen Migranten favorisieren für die Mitglieder der eigenen Volksgruppe in der Schweiz dagegen die Assimilation höchst signifikant seltener ($p < .001$) und die Separationsstrategie höchst signifikant ($p < .001$) häufiger, gefolgt von der Integrationsstrategie und der Marginalisierungsstrategie. Die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen favorisieren keine der vier Akkulturationsstrategien signifikant (vgl. Tabelle 18).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass der Migrationshintergrund in einem Zusammenhang mit den Präferenzen in der jeweiligen Akkulturationsdimension und darüber hinaus mit der Wahl der Akkulturationsstrategie steht. Die einheimischen Jugendlichen wünschen die Assimilationsstrategie seitens der Migranten und Migrantinnen, dagegen bevorzugen die jugendlichen Migranten die Separationsstrategie für die Mitglieder ihrer Volksgruppe. Die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen haben keine Präferenzen für eine bestimmte Akkulturationsstrategie. Somit können die Hypothesen 6.1a) und 6.1b) angenommen werden.

Im Weiteren ist davon auszugehen, dass in der Interaktion zwischen Einwanderern und Einheimischen gegenseitig die von den Mitgliedern der anderen Gruppe gewünschte Akkulturationsstrategie antizipiert wird. Deshalb wird im Folgenden der Interaktionsaspekt des Akkulturationsmodells überprüft (vgl. Kapitel 3.1.4).

Die Abbildung 3 veranschaulicht, dass rund die Hälfte der jugendlichen Migrantinnen und Migranten (46.0%) meint, dass die schweizerischen Jugendlichen von ihnen Integration erwarten. 36.7% der Jugendlichen glauben, dass die Schweizerinnen und Schweizer in Richtung Segregation tendieren. Lediglich 8.0% der jugendlichen Migranten glaubt, dass die einheimischen Jugendlichen von ihnen die Assimilation an die Kultur der Schweiz erwarten. Die Migrantinnen und Migranten, die der Meinung sind, dass die Einheimischen ihnen gegenüber eine Marginalisierungsstrategie vertreten, sind ebenfalls in der Minderheit (9.3%).

Die einheimischen Jugendlichen und die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen nehmen die Akkulturationsstrategien von Migrantinnen und Migranten weniger differenziert wahr. So denken 55.6% der einheimischen Jugendlichen und 48.1% der Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen, dass die jugendlichen Migranten in ihrer Akkulturation zur Assimilation an die Mehrheitskultur tendieren. 44.4% der Einheimischen und 51.9% der Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen sind der Meinung, dass Migrantinnen und Migranten in der Schweiz die Marginalisierung vorziehen. Die beiden anderen Akkulturationsstrategien – Integration und Separation – werden von einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen nicht

wahrgenommen (vgl. Abbildung 3). Diese Unterschiede in der Outgroup-Wahrnehmung der Akkulturation erweisen sich im Chi-Quadrat-Test als hoch signifikant ($\chi^2(6, 1033) = 754.4, p < .001$).

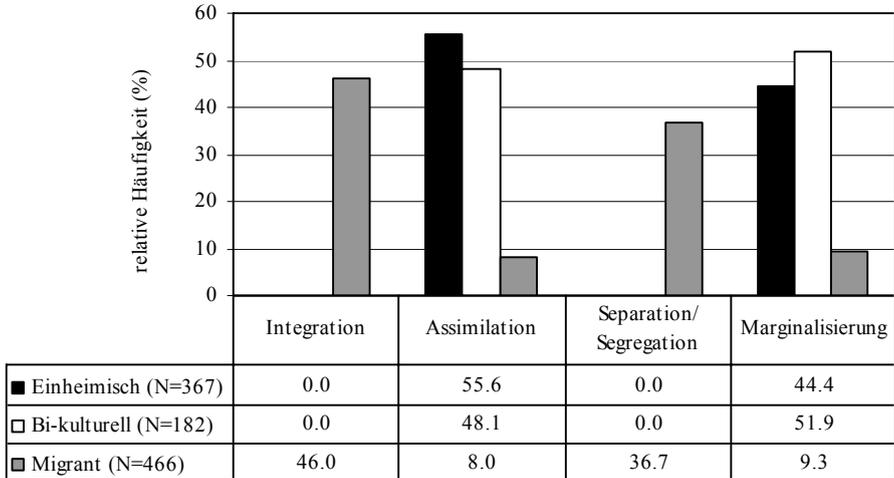


Abbildung 3: Häufigkeiten der wahrgenommenen Akkulturationsstrategien

Ausgehend von dem Interaktiven Akkulturationsmodell (vgl. Kapitel 3.1.4) ist zu erwarten, dass die Akkulturationseinstellungen von jugendlichen Migrantinnen und Migranten sich im Zusammenhang mit dem antizipierten Wunsch seitens der einheimischen Mehrheit unterscheiden.

Hypothese 6.1c): Die Akkulturationseinstellungen von Migrantinnen und Migranten unterscheiden sich in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Präferenz der Akkulturationsstrategie seitens der einheimischen Majorität.

Die Überprüfung der Hypothese mittels der multivariaten einfaktoriellen Varianzanalyse liefert einen hoch signifikanten Haupteffekt ($p < .001$) und bestätigt, dass die Einstellungen sowohl zur Beibehaltung der Herkunftskultur als auch zur Übernahme der Kultur des Aufnahmelandes sich im Zusammenhang mit den Faktorstufen der unabhängigen Variable ‹Wahrgenommene Akkulturationsstrategie› hoch signifikant unterscheiden (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen von Migranten in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Akkulturationsstrategie seitens der einheimischen Majorität (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Wahrgenommene Akkulturationsstrategie (WA) ^a				F, p df	Paarweiser Vergleich Bonferroni-Test, p	R ²
	1 N=205	2 N=37	3 N=166	4 N=40			
Beibehaltung der Kultur	4.23	3.92	4.44	3.63	16.71*** 3/444	1<3* 4<1*** 2<3*** 4<3***	10%
Übernahme der Kultur	3.03	2.83	2.23	2.41	30.1*** 3/444	1>3*** 1>4*** 2>3***	16%
Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test					22.93*** 6/888		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; (WA)^a = Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe: 1=Integration; 2=Assimilation; 3=Segregation/ Separation; 4=Marginalisierung.

Der A-Posteriori-Vergleich mittels Bonferroni-Test schlüsselt die Unterschiede wie folgt auf: Jugendliche Migranten, die bei den schweizerischen Jugendlichen den Wunsch nach Integration oder Assimilation wahrnehmen, tendieren signifikant weniger ($p < .05$ bzw. $p < .001$) zur Beibehaltung der Herkunftskultur als die Migrantinnen und Migranten, die bei den Schweizerinnen und Schweizern die Segregationsstrategie antizipieren. Wenn aber die jugendlichen Migranten die Marginalisierungsstrategie bei den einheimischen Jugendlichen wahrnehmen, dann befürworten sie die Beibehaltung der Herkunftskultur am wenigstens, wobei die Unterschiede im Vergleich zu Migrantinnen und Migranten, die Integration ($p < .001$) oder Separation ($p < .001$) wahrnehmen, hoch signifikant sind.

Die Einstellungen im Hinblick auf die Übernahme der Mehrheitskultur variieren ebenfalls hoch signifikant im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Akkulturationsstrategie: Migrantinnen und Migranten, welche die Integrations- oder Assimilationsstrategie seitens der schweizerischen Jugendlichen antizipieren, favorisieren die Übernahme der Mehrheitskultur signifikant mehr als jene jugendlichen Migranten, die Segregation ($p < .001$) oder Marginalisierung ($p < .001$) seitens der Schweizerinnen und Schweizer wahrnehmen. Die wahrgenommenen Akkultura-

tionsstrategien der einheimischen Mehrheit erklären die Einstellungen zur Beibehaltung der Herkunftskultur seitens der Migrantinnen und Migranten zu 10% und ihre Einstellungen zur Übernahme der Mehrheitskultur zu 16%. (vgl. Tabelle 19).

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die Akkulturationseinstellungen von Migrantinnen und Migranten in Abhängigkeit von den in der Interaktion mit Einheimischen wahrgenommenen Akkulturationsstrategien variieren. Wenn jugendliche Migranten glauben, dass die Einheimischen von ihnen Integration oder Assimilation erwarten, dann tendieren sie weniger zur Beibehaltung der Herkunftskultur und mehr zur Übernahme der Mehrheitskultur als wenn sie der Meinung sind, dass Schweizerinnen und Schweizer ihre Segregation wünschen. Somit kann die Hypothese 6.1c) angenommen werden.

Das *zweite strukturelle Merkmal* des Mikrosystems Familie ist der sozioökonomische Status (SÖS). Der sozioökonomische Status der Eltern bzw. der Familie wird nach der ISEI-Skala²⁸ bestimmt. Die Tabelle 20 zeigt, dass der durchschnittliche sozioökonomische Status der Mütter und der Väter sowie der durchschnittliche sozioökonomische Status der Familie in den Kategorien «Einheimische Jugendliche» und «Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen» ähnlich ist. Der Mittelwert bei den Müttern von einheimischen Jugendlichen beträgt 37.3 und bei den Müttern von Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen 38.4. Der Mittelwert der Väter ist in allen drei Kategorien höher als derjenige der Mütter und liegt bei den Vätern von einheimischen Jugendlichen bei 42.1 und bei den Vätern von Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen bei 45.6. Der durchschnittliche sozioökonomische Status der Mütter von jugendlichen Migranten ist am tiefsten, wobei der Mittelwert bei 29.8 liegt. Die Mütter von jugendlichen Migranten haben im Vergleich zu den Müttern und Vätern anderer Kategorien auch den tiefsten maximalen Wert der ISEI-Skala, der bei 69.0 liegt. Der Mittelwert der Väter von jugendlichen Migranten ist tiefer als derjenige von Vätern der beiden anderen Kategorien und liegt bei 32.5. Der durchschnittliche sozioökonomische Status der Familie wird nach dem höchsten sozioökonomischen Status des einen Elternteils bestimmt. Der sozioökonomische Status der Familien von einheimischen Jugendlichen und der Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen zeigt keine nennenswerten Unterschiede, wobei der Mittelwert bei 44.9 bzw. bei 45.6 liegt. Der sozioökonomische Status der Familien von jugendlichen Migranten fällt deutlich tiefer aus, wobei der Mittelwert 35.0 beträgt (vgl. Tabelle 20).

²⁸ Die ISEI-Skala hat einen minimalen Wert von 16.0 und einen maximalen Wert von 90.0 (vgl. Ganzeboom & Treiman 1996).

Tabelle 20: Sozioökonomischer Status je Kategorie ‹Migrationshintergrund›

SÖS	Migrationshintergrund														
	Einheimische Jugendliche					Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen					Jugendliche Migranten				
	N	M	SD	Min	Max	N	M	SD	Min	Max	N	M	SD	Min	Max
MU	390	37.3	11.12	16	85	193	38.4	14.40	16	85	483	29.8	10.58	16	69
VA	367	42.1	13.20	20	85	167	41.5	13.85	20	85	411	32.5	9.37	16	85
FA	390	44.9	12.29	16	85	193	45.6	14.43	16	85	484	35.0	9.84	16	85

Abkürzungen: SÖS=sozioökonomischer Status; MU=Mutter; VA=Vater; FA=Familie.

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass der Erfolg der Eingliederung in die gesellschaftlichen Strukturen, d.h. der Besitz finanzieller Mittel sowie das berufliche Prestige, für den Akkulturationsverlauf bedeutsam ist. Die Rolle der Eingliederung in die gesellschaftlichen Strukturen wird anhand des Faktors ‹Sozioökonomischer Status› mit drei Ausprägungsstufen: tiefer, mittlerer und hoher sozioökonomischer Status untersucht (vgl. Kapitel 5.1.3). Dieser Faktor wird als gruppierte Variable verwendet, da das Vorhandensein von nichtlinearen Zusammenhängen vermutet werden kann. Dabei steht die folgende Hypothese im Hinblick auf die Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Mittelpunkt der Überprüfung.

Hypothese 6.1d): Die individuellen Präferenzen in der Beibehaltung der Herkunftskultur bzw. in der Übernahme der Mehrheitskultur unterscheiden sich aufgrund des sozioökonomischen Status.

Die multivariate einfaktorielle Varianzanalyse lässt die Feststellung zu, dass sich die Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status höchst signifikant ($p < .001$) unterscheiden (vgl. Tabelle 21).

Der A-Posteriori-Vergleich zeigt, dass die Jugendlichen mit tiefem sozioökonomischen Status im Vergleich zu den Jugendlichen mit mittlerem und mit hohem sozioökonomischen Status die Beibehaltung der Herkunftskultur signifikant höher ($p < .001$) wünschen. Darüber hinaus bevorzugen die Jugendlichen mit tiefem sozioökonomischen Status die Übernahme der Majoritätskultur signifikant tiefer ($p < .05$) im Vergleich zu den Jugendlichen mit hohem sozioökonomischen Status. Zu bemerken ist, dass es keine signifikanten Unterschiede in den Einstellungen im Hinblick auf die beiden Akkulturationsdimensionen im Vergleich der Gruppen mit einem mittleren und mit einem hohen sozioökonomischen Status gibt (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Sozioökonomischer Status (SÖS) ^a			F, p df	Paarweiser Vergleich Bonferroni-Test p	R ²
	1 N=330	2 N=438	3 N=243			
Beibehaltung der Kultur	4.03	3.72	3.59	17.16*** 2/1008	1>2*** 1>3***	3%
Übernahme der Kultur	2.83	2.88	3.03	3.48* 2/1008	1<3*	1%
Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test				9.06*** 4/2016		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; (SÖS)^a = Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe: 1=tiefer SÖS; 2=mittlerer SÖS; 3=hoher SÖS.

Im weiteren Schritt wird die Hypothese zur Präferenz der Akkulturationsstrategien überprüft.

Hypothese 6.1e): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Präferenz einer Akkulturationsstrategie und dem sozioökonomischen Status.

Der Zusammenhang zwischen der Präferenz einer Akkulturationsstrategie und dem sozioökonomischen Status erweist sich nach dem Chi-Quadrat-Test als höchst signifikant ($p < .001$) (vgl. Tabelle 22).

Die Jugendlichen mit einem tiefen sozioökonomischen Status bevorzugen die Assimilationsstrategie signifikant weniger ($p < .05$) als Jugendlichen mit einem mittleren oder höheren sozioökonomischen Status. Dagegen favorisieren die Jugendlichen mit einem hohen sozioökonomischen Status die Segregations- bzw. Separationsstrategie signifikant weniger ($p < .05$) und zugleich die Marginalisierungsstrategie signifikant mehr ($p < .05$). Keine signifikanten Präferenzen der Akkulturationsstrategien lassen sich bei Jugendlichen mit einem mittleren sozioökonomischen Status nachweisen (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: Akkulturationsstrategien je sozioökonomischer Status

	Sozioökonomischer Status									Total N	Total %
	tiefer			mittlerer			hoher				
	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.		
Integration	91	38.1	1.5 ns	97	40.6	-6 ns	51	21.3	-9 ns	239	100.0
Assimilation	66	24.3	-2.4*	125	46.0	.7 ns	81	29.3	1.9 ns	272	100.0
Segregation/ Separation	134	37.9	1.7 ns	156	44.1	.2 ns	64	18.1	-2.3*	354	100.0
Marginalisierung	39	26.7	-1.3 ns	60	41.1	-4 ns	47	32.2	2.0*	146	100.0
Total N	330			438			243			1011	100.0
χ^2 ,df=6, 27.31***											

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die strukturellen Merkmale wie der Migrationshintergrund und der sozioökonomische Status eine Bedeutung für die beiden Akkulturationsdimensionen haben, und dass der tiefe bzw. hohe sozioökonomische Status der Familie in einem Zusammenhang mit den Präferenzen der Akkulturationsstrategien seitens der Jugendlichen steht. Damit können die Hypothesen 6.1d) und 6.1e) angenommen werden.

6.2 Bedeutung der kulturellen Merkmale

Die kulturellen Merkmale des familiären Lebensbereichs gründen auf dem ethnologischen Kulturverständnis und geben Auskunft über die tradierte ethnische Gruppe bzw. die «objektive» kulturelle Zugehörigkeit sowie die Religionszugehörigkeit eines Individuums. Die Rolle der kulturellen Merkmale für die Akkulturation wird anhand von zwei Faktoren «Ethnische Gruppe» sowie «Religionszugehörigkeit» mittels der multivariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse untersucht. Die Auswertung der Hypothesen 6.2a) erfolgt nur im Hinblick auf die Kategorie «Jugendliche Migranten», da diese Kategorie eine binnenethnische und binnenreligiöse Heterogenität aufweist. Die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen werden aus der Auswertung ausgeschlossen, da die Zuordnung dieser Jugendlichen zu einer ethnischen und z.T. einer religiösen Gruppe nicht möglich ist. Dabei wird die folgende Hypothese im Hinblick auf die Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen leitend sein.

Hypothese 6.2a): Die individuellen Präferenzen in der Beibehaltung der Herkunftskultur bzw. in der Übernahme der Mehrheitskultur unterscheiden sich bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe sowie der Religionszugehörigkeit.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe ($p < .001$) sowie die Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe und der Religionszugehörigkeit ($p < .05$) für die Präferenzen in der Akkulturation einen signifikanten Unterschied ausmachen. Die hoch signifikanten ($p < .01$) Unterschiede betreffen die Einstellungen im Hinblick auf die Beibehaltung der Herkunftskultur, nicht jedoch die Einstellungen im Hinblick auf die Übernahme der Majoritätskultur (vgl. Tabelle 23).

Der A-Posteriori-Vergleich mittels Bonferroni-Test zeigt, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Faktorstufen der unabhängigen Variable «Ethnische Gruppe» gibt, wobei diese Unterschiede nur in der Akkulturationsdimension «Beibehaltung der Herkunftskultur» zu verzeichnen sind. So bevorzugen die albanischen ($p < .01$) und bosnischen ($p < .05$) Jugendlichen die Beibehaltung der Kultur ihrer Volksgruppe signifikant stärker als dies die serbischen Jugendlichen und die Jugendlichen der Kategorie «Andere ethnische Gruppe» tun (vgl. Tabelle 23).

Der Faktor «Religionszugehörigkeit» ergibt keine signifikanten Effekte im Hinblick auf die Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen, jedoch einige signifikante Interaktionseffekte mit dem Faktor «Ethnische Gruppe». Demnach zeigen die albanischen und bosnischen Jugendlichen mit katholischer Religionszugehörigkeit eine signifikant ($p < .05$) schwächere Präferenz in der Beibehaltung der Herkunftskultur. Dagegen zeigen die serbischen Jugendlichen mit orthodoxer Religionszugehörigkeit eine signifikant ($p < .05$) stärkere Präferenz in der Beibehaltung der Herkunftskultur. Die signifikanten Interaktionen sollten in deren Interpretation jedoch nicht überbewertet werden, da die Zellenbesetzung in der Interaktion der ethnischen Gruppe und der Religion klein ist. Es ist zugleich bemerkenswert, dass die beiden Faktoren die Präferenz der Beibehaltung der Herkunftskultur zu 15.0% und die Präferenz der Übernahme der Majoritätskultur etwas weniger aber doch zu 9.0% erklären können (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe und der Religionszugehörigkeit (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Ethnische Gruppe (EG) ^a								Religionszugehörigkeit (RE) ^a						EG*RE F, p df	Paarweiser Vergleich (EG) Bonferroni-Test, p	Interaktionen ^b F, p	R ²		
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6						
Beibehaltung der Kultur	4.43	4.16	4.30	4.36	3.90	4.23	4.29	4.03	3.90	4.21	4.33	4.03	4.18	4.01	4.60***	1.59 ns	2.07**	1>5**	1*2: -2.38* 15%	
	81	46	35	39	33	41	95	95	22	105	227	43	35	33	7/432	5/432	20/432	1>8**	2*2: -2.51*	
																		2>5*	5*4: 2.00*	
																		2>8*		
Übernahme der Kultur	2.48	2.63	2.81	2.54	2.67	2.97	2.68	2.66	2.79	2.78	2.54	2.65	2.93	2.76	1.02 ns	1.11 ns	1.14 ns	ns	ns	9%
	81	46	35	39	33	41	95	95	22	105	227	43	35	33	7/432	5/432	20/432			

Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; ^a Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (EG): 1=Albanier; 2=Bosnier; 3=Italiener; 4=Mazedonier; 5=Serben; 6=Familien; 7=Türken; 8=andere und (RE): 1= reformiert; 2=katholisch; 3=muslimisch; 4=orthodox; 5=hinduistisch; 6=andere; ^b Interaktionen: Es werden lediglich die signifikanten Interaktionen zwischen ethnischer Gruppe (EG) und Religionszugehörigkeit (RE) angegeben.

Eine weitere Hypothese, die im Hinblick auf die Bevorzugung einer Akkulturationsstrategie wird im Folgenden überprüft.

Hypothese 6.2b): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Präferenz einer Akkulturationsstrategie und der tradierten Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe der Einwanderer.

Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe der Einwanderer und der Präferenz einer Akkulturationsstrategie weist keine Signifikanz auf ($\chi^2(21, N=466) = 30.81, ns$).

Die relativen Häufigkeiten der bevorzugten Akkulturationsstrategien innerhalb der Kategorie ‚Jugendliche Migranten‘ erlauben aber Aufschlüsse im Hinblick auf die Präferenzunterschiede zwischen Einwanderergruppen (vgl. Abbildung 4).

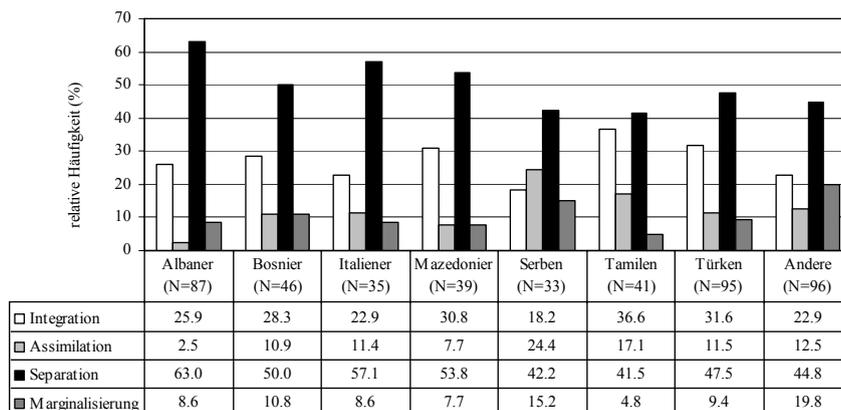


Abbildung 4: Häufigkeiten der Akkulturationsstrategien von Migranten

Die Separationsstrategie wird zwar von allen Einwanderergruppen am meisten favorisiert, jedoch sind einige bemerkenswerte Unterschiede feststellbar. So bevorzugen die albanischen Jugendlichen die Separationsstrategie am meisten (63.0%) und die serbischen Jugendlichen (42.2%) sowie die tamilischen Jugendlichen (41.5%) weniger häufig. Die Integrationsstrategie wird zu rund einem Drittel von den mazedonischen (30.8%) und den türkischen (31.6%) Jugendlichen sowie von den tamilischen Jugendlichen (36.6%) gewünscht. Die Assimilation wird von der Gruppe der serbischen Jugendlichen am stärksten favorisiert (24.4%). Die serbischen Jugendlichen bevorzugen zugleich die Marginalisierungsstrategie (15.2%) häufiger (vgl. Abbildung 4).

Eine weitere Hypothese im Zusammenhang mit dem kulturellen Merkmal ‹Religionszugehörigkeit› und der Präferenz einer Akkulturationsstrategie lautet:

Hypothese 6.2c): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Präferenz einer Akkulturationsstrategie seitens der jugendlichen Migranten und ihrer Religionszugehörigkeit.

Diese Hypothese wird mittels Chi-Quadrat-Test überprüft. Es lässt sich feststellen, dass die Religionszugehörigkeit keine Signifikanz im Hinblick auf die Präferenz einer Akkulturationsstrategie seitens der jugendlichen Migranten hat ($\chi^2(15, N=466) = 14.98, ns$).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe einen signifikanten Unterschied für die Beibehaltung der Herkunftskultur ausmacht, nicht jedoch für die Übernahme der Mehrheitskultur des Aufnahmelandes. Die Religionszugehörigkeit an sich ergibt keine signifikanten Effekte im Hinblick auf die beiden Akkulturationsdimensionen. Es wird aber ersichtlich, dass die Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe und der Religionszugehörigkeit einen signifikanten Unterschied in Bezug auf die Beibehaltung der Herkunftskultur belegt. Damit kann die Hypothese 6.2a) mit entsprechenden Einschränkungen angenommen werden. Eine weitere Feststellung ist, dass die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe der Einwanderer sowie die Religionszugehörigkeit keinen Schluss über die Präferenz einer Akkulturationsstrategie erlauben. Damit können die Hypothesen 6.2b) und 6.2c) nicht angenommen werden.

6.3 Bedeutung der institutionellen Merkmale

Die institutionellen Merkmale des mikrosystemischen Lebensbereichs ‹Schulklasse› beziehen sich einerseits auf die kulturelle Heterogenität des unmittelbaren Interaktionskontextes einer Schulklasse und andererseits auf den Umgang mit ihr. Der Umgang mit der kulturellen Heterogenität beinhaltet die Berücksichtigung der kulturbezogenen Inhalte im Unterricht und die Diskussion solcher Inhalte mit Mitschülerinnen und Mitschülern. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass sowohl die kulturelle Heterogenität der Klassenzusammensetzung als auch die Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht und mit den Mitschülerinnen und Mitschülern für die Akkulturation von Jugendlichen von Bedeutung ist.

Das erste institutionelle Merkmal wird anhand des Faktors ‹Klassenzusammensetzung› mit drei Ausprägungsstufen a) Klassen mit weniger als 30.0% einheimischen Jugendlichen, b) Klassen mit 30.0% bis 50.0% einheimischen Jugendlichen

und c) Klassen mit über 50.0% einheimischen Jugendlichen auf ihre Bedeutung für die Jugendlichen der drei Kategorien ‹Einheimische Jugendliche›, ‹Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen› und ‹Jugendliche Migranten› untersucht. Dabei wird in einem ersten Schritt die folgende Hypothese in Bezug auf die Akkulturationsdimensionen überprüft.

Hypothese 6.3a): Die individuellen Präferenzen in der Beibehaltung der Herkunftskultur bzw. der Übernahme der Mehrheitskultur unterscheiden sich aufgrund der kulturellen Heterogenität in der Klassenzusammensetzung.

Die Hypothese 6.3a) wird mit einer multivariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse untersucht, um die Wechselwirkung zwischen dem Faktor ‹Klassenzusammensetzung› und dem Faktor ‹Migrationshintergrund› zu eruieren.

Die Ergebnisse für den Faktor ‹Migrationshintergrund› zeigen sowohl einen höchst signifikanten Haupteffekt ($p < .001$) als auch einen höchst signifikanten Effekt ($p < .001$) im Hinblick auf die Einstellungen in den beiden Akkulturationsdimensionen. Der A-Posteriori-Vergleich mittels Bonferroni-Test belegt, dass sich alle drei Faktorstufen der unabhängigen Variable ‹Migrationshintergrund› in Bezug auf die beiden Akkulturationsdimensionen von einander signifikant unterscheiden (vgl. Tabelle 24). Diese Ergebnisse bestätigen die bereits referierten Befunde zur Hypothese 6.1a) und werden deshalb an dieser Stelle nicht näher erläutert (vgl. Kapitel 6.1 und Tabelle 17).

Im Hinblick auf das institutionelle Merkmal der kulturellen Heterogenität in der Klassenzusammensetzung lässt sich kein signifikanter Haupteffekt, jedoch ein signifikanter ($p < .05$) Effekt des Faktors ‹Klassenzusammensetzung› im Hinblick auf die Präferenzen in der Akkulturationsdimension ‹Beibehaltung der Herkunftskultur› nachweisen. Der A-Posteriori-Vergleich mittels Bonferroni-Test zeigt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen der ersten und der dritten Faktorstufe der unabhängigen Variable ‹Klassenzusammensetzung› gibt, wobei der Wunsch die Herkunftskultur beizubehalten in den Klassen mit wenig als 30.0% einheimischen Jugendlichen signifikant stärker ($p < .05$) ist als in den Klassen, in denen die einheimischen Jugendliche eine Mehrheit bilden (vgl. Tabelle 24 und Abbildung 5).

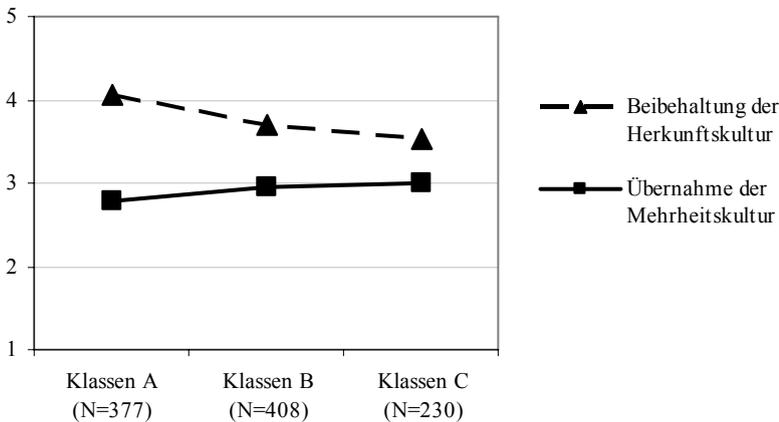


Abbildung 5: Akkulturationseinstellungen nach Klassenzusammensetzung

Anmerkungen: Klassen A = Klassen mit weniger als 30.0% einheimische Jugendlichen, Klassen B = Klassen mit 30.0% bis 50.0% einheimische Jugendlichen; Klassen C = Klassen mit über 50.0% einheimische Jugendlichen.

Ebenfalls besteht kein signifikanter Haupteffekt, jedoch ein signifikanter ($p < .05$) Interaktionseffekt zwischen dem Faktor <Migrationshintergrund> und dem Faktor <Klassenzusammensetzung> im Zusammenhang mit den Präferenzen in der Akkulturationsdimension <Beibehaltung der Herkunftskultur>. Demnach zeigen die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen eine signifikant ($p < .05$) stärkere Präferenz in der Beibehaltung der Herkunftskultur in den Klassen mit einem überwiegenden Anteil an ausländischen Jugendlichen, sowie eine hoch signifikant ($p < .01$) stärkere Präferenz in den Klassen mit einer ausgeglichenen kulturellen Durchmischung. Die beiden Faktoren erklären die Präferenz der Beibehaltung der Herkunftskultur zu 23.0% und die Präferenz der Übernahme der Majoritätskultur zu 8.0% (vgl. Tabelle 24).

In einem zweiten Schritt wird die Hypothese im Hinblick auf die Präferenz einer Akkulturationsstrategie überprüft.

Hypothese 6.3b): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Präferenz einer Akkulturationsstrategie und der kulturellen Heterogenität in der Klassenzusammensetzung.

Diese Hypothese wird mittels Chi-Quadrat-Test überprüft. Es lässt sich feststellen, dass die Verteilungsunterschiede der Akkulturationsstrategien je nach Heterogenitätsanteil in der Klasse bei allen drei Kategorien von Jugendlichen keine Signifikanz aufweisen: Das Ergebnis für die einheimischen Jugendlichen ist ($\text{Chi}^2(6, N=367) = 6.83, \text{ns}$); für die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen ($\text{Chi}^2(6, N=182) = 4.64, \text{ns}$); für die jugendlichen Migranten ($\text{Chi}^2(6, N=466) = 6.24, \text{ns}$).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das institutionelle Merkmal der Klassenzusammensetzung in einem relevanten Zusammenhang mit den Präferenzen in der Akkulturationsdimension ‹Beibehaltung der Herkunftskultur› steht. Für die Präferenzen in der Akkulturationsdimension ‹Übernahme der Majoritätskultur› ist die kulturelle Heterogenität in der Klasse jedoch unbedeutend. In der Interaktion mit dem Migrationshintergrund vermag dieses institutionelle Merkmal nur für die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen eine Rolle zu spielen. Dabei befürworten solche Jugendliche in den Klassen mit einem überwiegenden Anteil an ausländischen Jugendlichen oder mit einem mittleren Grad der kulturellen Durchmischung die Beibehaltung der Herkunftskultur stärker als in den Klassen mit einem dominanten Anteil an einheimischen Jugendlichen, was die Annahme der Hypothese 6.3a) zulässt. Im Weiteren wird festgehalten, dass im Zusammenhang mit dem Grad der kulturellen Heterogenität keine Präferenzen der Akkulturationsstrategien ersichtlich werden. Auf Grund dieser Feststellung kann die Hypothese 6.3b) nicht angenommen werden.

Tabelle 24: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund und der Klassenzusammensetzung (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Migrationshintergrund (MH) ^a			Klassenzusammensetzung (KS) ^a			MH F, p df	KS F, p df	MH*KS F, p df	Paarweiser Vergleich (MH) Bonferroni-Test, p	Paarweiser Vergleich (KS) Bonferroni-Test, p	Interaktionen ^b F, p	R ²
	1 N=367	2 N=182	3 N=466	1 N=377	2 N=408	3 N=230							
Beibehaltung der Kultur	3.23	3.80	4.22	4.05	3.70	3.52	107.21*** 2/1006	3.51* 2/1006	2.30* 4/1006	1<2*** 1<3*** 2<3***	1>3*	2*1: 2.15* 2*2: 2.92**	23%
Übernahme der Kultur	3.23	2.86	2.66	2.79	2.94	3.01	36.18*** 2/1006	.27 ns 2/1006	.62 ns 4/1006	1>2*** 1>3*** 2>3*	ns	ns	8%
Ergebnisse MANOVA Pillai-Spur-Test													
							52.25*** 4/2012	1.76 ns 4/2012	1.34 ns 4/2012				

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; ^a Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (MH): 1=Einheimisch; 2=Bi-kulturell; 3=Migrant und (KS): 1: <30.0% Einheimische in der Klasse; 2: 30.0% bis 50.0% Einheimische in der Klasse; 3:>50.0% Einheimische in der Klasse; ^b Interaktionen: Es werden lediglich die signifikanten Interaktionen zwischen dem Migrationshintergrund (MH) und der Klassenzusammensetzung (KS) angegeben.

Das zweite institutionelle Merkmal dieses Mikrosystems wird anhand des schulischen Umgangs mit der kulturellen Heterogenität ihrer Schülerschaft untersucht. Dabei lautet die Hypothese in Bezug auf die Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen:

Hypothese 6.3c): Die individuellen Präferenzen in der Beibehaltung der Herkunftskultur bzw. der Übernahme der Mehrheitskultur unterscheiden sich im Zusammenhang mit dem schulischen Umgang mit der kulturellen Heterogenität.

Die Ergebnisse einer multivariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse zeigen, dass der Faktor «Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht» in einem signifikanten ($p < .05$) und der Faktor «Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern» in einem höchstsignifikanten ($p < .001$) Zusammenhang mit der Präferenz in den beiden Akkulturationsdimensionen stehen, nicht jedoch die Interaktion zwischen den beiden Faktoren (vgl. Tabelle 25).

Für die Akkulturationsdimension «Beibehaltung der Herkunftskultur» spielt die Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern eine wichtige Rolle ($p < .001$) nicht jedoch die Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht. Der paarweise Vergleich mittels Bonferroni-Test zeigt, dass die Bevorzugung der Beibehaltung der Herkunftskultur am stärksten ist bei einer häufigen Diskussion der kulturbezogenen Inhalte unter Mitschülern, wobei das Signifikanzniveau bei $p < .001$ liegt. Dagegen ist die Präferenz der Übernahme der Majoritätskultur bei der häufigen Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern schwächer ($p < .01$) als bei einer seltenen Diskussion solcher Inhalte mit Mitschülern. Bei einer häufigen Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht jedoch wird die Übernahme der Majoritätskultur signifikant stärker ($p < .05$) gewünscht als bei einer seltenen Zuwendung zu solchen Inhalten im Unterricht (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit der Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht und der Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht (DU) ^a			Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern (DM) ^a			DU F, p df	DM F, p df	DU*DM F, p df	Paarweiser Vergleich (DU) Boniferroni-Test, p	Paarweiser Vergleich (DM) Boniferroni-Test, p	R ²
	1	2	3	1	2	3						
	N=296	N=490	N=199	N=304	N=430	N=251						
Beibehaltung der Kultur	3.65	3.81	3.95	3.56	3.80	4.05	.24 ns 2/976	13.33*** 2/976	1.52 ns 4/976	ns	1<2* 1<3*** 2<3**	4%
Übernahme der Kultur	2.86	2.89	2.97	2.96	2.91	2.80	4.35 * 2/976	6.07** 2/976	1.43 ns 4/976	1<3*	1>3**	2%
Ergebnisse MANOVA Pillai-Spur-Test												
	2.84* 4/1952			7.20*** 4/1952			1.36 ns 8/1952					

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; a Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DU) und (DM): 1=selten; 2=manchmal; 3=oft.

Eine weitere Hypothese, die im Hinblick auf die Bevorzugung einer Akkulturationsstrategie überprüft wird, ist:

Hypothese 6.3d): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Präferenz einer Akkulturationsstrategie und dem schulischen Umgang mit der kulturellen Heterogenität.

Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht und der Präferenz einer Akkulturationsstrategie weist eine hohe Signifikanz auf, wobei das Signifikanzniveau des Chi-Quadrat-Tests bei $p < .01$ liegt. Auffallend ist dabei, dass bei einer häufigen Zuwendung zu kulturbezogenen Inhalten im Unterricht eine signifikant häufigere ($p < .01$) Bevorzugung der Integrationsstrategie festzustellen ist (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26: Akkulturationsstrategien je Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht

	Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht									Total N	Total %
	selten			manchmal			oft				
	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.		
Integration	55	23.3	-1.9	114	48.3	-.3	67	28.4	2.8**	236	100.0
Assimilation	95	35.7	1.6	130	48.9	-.2	41	15.4	-1.7	266	100.0
Segregation/ Separation	108	30.9	.2	176	50.3	.2	66	18.9	-.5	350	100.0
Marginalisierung	43	29.5	-.2	76	52.1	.4	27	18.5	-.4	146	100.0
Total N	301			496			201			998	100.0
χ^2 , df=6, 18.20**											

Die Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern steht ebenfalls in einem signifikanten Zusammenhang mit der Präferenz einer Akkulturationsstrategie, wobei das Signifikanzniveau des Chi-Quadrat-Tests bei $p < .001$ liegt. Bei einer seltenen Diskussion von kulturbezogenen Inhalten mit Mitschülern neigen signifikant mehr ($p < .01$) Jugendliche zur Bevorzugung der Assimilationsstrategie. Dagegen wird bei einer häufigen Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern die Assimilationsstrategie signifikant ($p < .01$) abgelehnt und die Separations- bzw. Segregationsstrategie signifikant häufiger ($p < .05$) gewünscht (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Akkulturationsstrategien je Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern

	Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern									Total N	Total %
	selten			manchmal			oft				
	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.		
Integration	57	24.2	-1.8	108	45.8	.4	71	30.1	1.4	236	100.0
Assimilation	107	39.6	2.7**	117	43.3	-.1	46	17.0	-2.7**	270	100.0
Segregation/ Separation	98	27.8	-1.0	114	40.9	-.8	110	31.3	2.1*	352	100.0
Marginalisierung	45	31.5	.2	70	49.0	.9	28	19.6	-1.4	143	100.0
Total N	307			439			255			1001	100.0
χ^2 , df=6, 29.11***											

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Häufigkeit der Zuwendung zu Themen der kulturellen Vielfalt im Unterricht nur mit dem Wunsch nach Übernahme der Majoritätskultur in einem Zusammenhang steht, wobei die häufige Diskussion solcher Inhalte zu einer schwächeren Präferenz dieser Akkulturationsdimension führt. Dagegen spielt die Häufigkeit der Zuwendung zu Themen der kulturellen Vielfalt unter den Mitschülern für die beiden Akkulturationsdimensionen eine Rolle, wobei die Wirkungsrichtung unterschiedlich ist: bei einer häufigen Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern steigt der Wunsch nach Beibehaltung der Herkunftskultur, andererseits wird auch die Präferenz der Übernahme der Mehrheitskultur schwächer. Somit kann die Hypothese 6.3c) angenommen werden, wobei die Einschränkung zu beachten ist, dass kein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht und der Akkulturationsdimension <Beibehaltung der Herkunftskultur> feststellbar ist.

Im Hinblick auf die Bevorzugung einer Akkulturationsstrategie wird ersichtlich, dass die häufige Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht zur Favorisierung der Integrationsstrategie führt. Dagegen führt die häufige Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern zur Bevorzugung der Separations- bzw. Segregationsstrategie; die seltene Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern steht in einem Zusammenhang mit dem Wunsch nach Assimilation. Damit kann die Hypothese 6.3d) angenommen werden, wobei bemerkt werden muss, dass die mittlere Häufigkeit der Diskussion der kulturellen Vielfalt sowohl im Unterricht als auch mit Mitschülern keine Signifikanz für die Präferenz einer Akkulturationsstrategie aufweist.

6.4 Bedeutung der Interaktion

Im Folgenden wird die Interaktion zwischen den strukturellen, kulturellen und den institutionellen Merkmalen der beiden mikrosystemischen Lebensbereiche im Hinblick auf die Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen mit einer multivariaten mehrfaktoriellen Varianzanalyse überprüft. Dabei werden zwei Faktoren aus dem familiären Lebensbereich herangezogen (Sozioökonomischer Status) und (Ethnische Gruppe) sowie auch zwei Faktoren aus dem schulischen Lebensbereich (Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht) und (Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern). Damit die Interpretation der multivariaten mehrfaktoriellen Varianzanalyse nachvollziehbar bleibt, stützt sie sich nur auf die Ergebnisse der darin enthaltenen zwei- und dreifaktoriellen Varianzanalysen. Aus demselben Grund beschränkt sich die tabellarische Darstellung der Ergebnisse auf die Haupteffekte der multivariaten mehrfaktoriellen Varianzanalyse und ausschliesslich die signifikanten Wechselwirkungen der Faktoren (vgl. Tabelle 28). Die zur Überprüfung liegende Hypothese lautet:

Hypothese 6.4b): Die individuellen Präferenzen in der Beibehaltung der Herkunftskultur bzw. der Übernahme der Mehrheitskultur unterscheiden sich im Zusammenhang mit den strukturellen, kulturellen und institutionellen Merkmalen der Lebensbereiche sowie deren Interaktion.

Die Ergebnisse einer multivariaten mehrfaktoriellen Varianzanalyse zeigen, dass der Faktor (Sozioökonomischer Status) in einem hoch signifikanten ($p < .01$), der Faktor (Ethnische Gruppe) in einem höchst signifikanten ($p < .001$) und der Faktor (Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht) in einem signifikanten ($p < .05$) Zusammenhang mit der Präferenz der Akkulturationsorientierungen stehen, nicht jedoch der Faktor (Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern). Dabei ist die Signifikanz des Faktors (Sozioökonomischer Status) und des Faktors (Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht) jeweils nur auf die Unterschiede in der Präferenz der Übernahme der Mehrheitskultur zurückzuführen. Der A-Posteriori-Vergleich für den Faktor (Sozioökonomischer Status) belegt, dass die Übernahme der Mehrheitskultur bei den Jugendlichen mit einem hohen sozioökonomischen Status signifikant ($p < .05$) stärker befürwortet wird als bei den Jugendlichen mit einem tiefen sozioökonomischen Status. Für den Faktor (Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht) zeigt der A-Posteriori-Vergleich, dass die Übernahme der Mehrheitskultur hoch signifikant ($p < .01$) mehr gewünscht wird, wenn kulturbezogene Inhalte im

Unterricht oft thematisiert werden im Vergleich mit einer seltener Diskussion solcher Inhalte (vgl. Tabelle 28).

Der Faktor «Ethnische Gruppe» erweist sich in den beiden Akkulturationsdimensionen – Beibehaltung der Herkunftskultur und Übernahme der Mehrheitskultur – als sehr bedeutend. Der paarweise Vergleich mittels Bonferroni-Test zeigt, dass die Jugendlichen aller Einwanderergruppen ausser den serbischen Jugendlichen die Beibehaltung der Herkunftskultur ihrer ethnischen Gruppe höchst signifikant ($p < .001$) stärker befürworten als die jungen Schweizerinnen und Schweizer. Eine gegenteilige Tendenz ist in Bezug auf die Akkulturationsdimension «Übernahme der Mehrheitskultur» feststellbar (vgl. Abbildung 6).

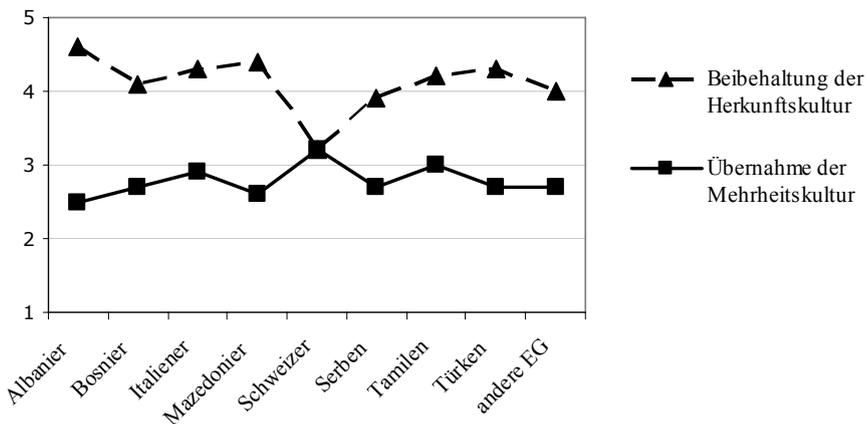


Abbildung 6: Akkulturationseinstellungen nach ethnischer Gruppe

Dabei favorisieren die albanischen und die türkischen Jugendlichen sowie die Jugendlichen aus der Kategorie «Andere ethnischen Gruppen» die Übernahme der Majoritätskultur höchst signifikant ($p < .001$) schwächer als schweizerische Jugendliche. Die bosnischen Jugendlichen bevorzugen die Übernahme der Mehrheitskultur hoch signifikant ($p < .01$) schwächer und die mazedonischen sowie serbischen Jugendlichen signifikant ($p < .05$) schwächer als einheimische Jugendliche. Keine signifikanten Unterschiede in der Präferenz der Übernahme der Mehrheitskultur bestehen dagegen zwischen den italienischen, tamilischen und schweizerischen Jugendlichen (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit den strukturellen, kulturellen und institutionellen Merkmalen (Mittelwerte der Varianzanalyse)

	Sozioökonomischer Status (SÖS) ^a			Ethnische Gruppe (EG) ^a									Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht (DU) ^a			Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern (DM) ^a		
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	1	2	3
Beibehaltung der Kultur	4.04 287	3.69 351	3.56 169	4.45 80	4.14 43	4.34 35	4.41 38	3.23 358	3.87 33	4.25 39	4.28 90	4.03 91	3.65 236	3.79 392	3.95 179	3.52 241	3.79 354	4.07 212
Übernahme der Kultur	2.85 287	2.89 351	3.05 169	2.46 80	2.66 43	2.85 35	2.57 38	3.22 358	2.67 33	2.98 39	2.69 90	2.66 91	2.87 236	2.92 392	2.95 179	3.01 241	2.93 354	2.76 212

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau;

^a Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (SÖS): 1=tiefere; 2=mittlere; 3=hohe; (EG): 1=Albanier; 2=Bosnier; 3=Italiener; 4=Mazedonier; 5=Schweizer; 6=Serben; 7=Familien; 8=Turken; 9=andere; (DU) und (DM): 1=selten; 2=manchmal; 3=oft.

Tabelle 29 (Fortsetzung von Tabelle 28): Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit den strukturellen, kulturellen und institutionellen Merkmalen (Effekte der Varianzanalyse)

	SÖS F, p df	EG F, p df	DU F, p df	DM F, p df	SÖS*EG F, p df	SÖS*EG*DU F, p df	Paarweiser Vergleich (SÖS) Bonferroni- Test, p	Paarweiser Vergleich (EG) Bonferroni- Test, p	Paarweiser Vergleich (DU) Bonferroni- Test, p	Interaktionen ^b SÖS*EG*DU F, p	R ²
Beibehaltung der Kultur	2.21 ns 2/642	12.15*** 8/642	1.22 ns 2/642	.22 ns 2/642	1.34 ns 16/642	1.19 ns 23/642	ns	1>5*** 2>5*** 3>5*** 4>5*** 7>5*** 8>5*** 9>5***	ns		42%
Übernahme der Kultur	3.40* 2/642	3.68*** 8/642	4.15* 2/642	2.22 ns 2/642	1.39 ns 16/642	1.65* 23/642	1<3*	1<5*** 2<5** 4<5* 6<5* 8<5*** 9>5***	1<3*	1*1*2: 2.43*	30%
MANOVA Pillai-Spur- Test	4.04** 4/1284	6.38*** 16/1284	3.04* 4/1248	1.35 ns 4/1248	1.56* 32/1284	1.40* 46/1284					

Abkürzungen dito Tabelle 28; ^bInteraktionen zwischen sozioökonomischem Status, ethnischer Gruppe und Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht.

Im Hinblick auf die Interaktion zwischen den Merkmalen der mikrosystemischen Lebensbereiche eines Individuums lässt sich ein signifikanter ($p < .05$) Effekt für die Interaktion zwischen den Merkmalen des Lebensbereichs Familie – also zwischen sozioökonomischem Status und ethnischer Gruppe – nachweisen, sowie ein signifikanter ($p < .05$) Effekt für die Interaktion zwischen den Merkmalen der beiden Lebensbereiche Familie und Schulklasse, wobei die Faktoren \langle Sozioökonomischer Status \rangle , \langle Ethnische Gruppe \rangle und \langle Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht \rangle eine signifikante Interaktion aufweisen. Eine signifikante ($p < .05$) Interaktion dieser drei Faktoren lässt sich ebenfalls in der Akkulturationsdimension \langle Übernahme der Mehrheitskultur \rangle nachweisen, wobei die albanischen Jugendlichen mit einem tiefen sozioökonomischen Status bei mittelhäufiger Diskussion der kulturbezogenen Inhalte im Unterricht die Übernahme der Majoritätskultur signifikant ($p < .05$) stärker befürworten. Die Interpretation der signifikanten Interaktionen sollte jedoch nicht überbewertet werden, da die Zellenbesetzung klein ist. Die vier Faktoren der beiden Lebensbereiche eines Individuums erklären die Varianz der Beibehaltung der Herkunftskultur zu 42.0% und der Übernahme der Mehrheitskultur zu 30.0% (vgl. Tabelle 28).

6.5 Zusammenfassung und Diskussion

Im mikrosystemischen Lebensbereich *Familie* stehen die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, der Migrationshintergrund und der sozioökonomische Status in einem Zusammenhang sowohl mit den Einstellungsdimensionen der Akkulturation als auch mit der Präferenz einer Akkulturationsstrategie.

Die Machtasymmetrien innerhalb der Gesellschaft, die sich im Migrationshintergrund und dem sozioökonomischen Status eines Individuums äussern, scheinen eine herausragende Rolle für die Akkulturation zu spielen. So steht das strukturelle Merkmal \langle Migrationshintergrund \rangle in einem bedeutenden Zusammenhang mit den Einstellungen in den beiden Akkulturationsdimensionen: \langle Beibehaltung der Herkunftskultur \rangle und \langle Übernahme der Majoritätskultur \rangle . Dabei befürworten die Jugendlichen der dominanten einheimischen Mehrheit die Beibehaltung der Herkunftskultur am schwächsten und die Übernahme der Mehrheitskultur am stärksten. Die Jugendlichen aus ethnischen Minoritätsgruppen weisen eine gegenteilige Einstellungstendenz auf, indem sie eine starke Favorisierung der Beibehaltung der Herkunftskultur und eine schwache Befürwortung der Übernahme der Mehrheitskultur vertreten. Die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen, die durch ihre Abstammung einer dominanten und einer nicht dominanten ethnischen Gruppe angehören, nehmen im Hinblick auf die beiden Akkulturationsdimensionen eine Zwischenposition

ein: Sie befürworten die Beibehaltung der Herkunftskultur zwar schwächer als die jugendlichen Migranten, jedoch stärker als die einheimischen Jugendlichen. Dementsprechend befürworten die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen die Übernahme der Mehrheitskultur weniger stark als die einheimischen Jugendlichen, jedoch stärker als die jugendlichen Migranten. (vgl. Tabelle 17). Auch für die Präferenzen in den Akkulturationsstrategien besitzt der Machtstatus einer ethnischen Gruppe innerhalb der Gesellschaft eine hohe Relevanz. Die Jugendlichen, die der dominanten Gruppe der einheimischen Mehrheit angehören, wünschen die Assimilation der ethnischen Gruppen der Einwanderer an die Kultur der einheimischen Mehrheit und lehnen zugleich die Segregation der ethnischen Minderheiten ab. Die jugendlichen Migranten wünschen gerade das Gegenteil, d.h. sie befürworten die Separation der eigenen Volksgruppe und lehnen die Assimilation an die Mehrheitskultur ab (vgl. Tabelle 18).

Im Weiteren konnte das *Interaktive Akkulturationsmodell* bestätigt werden, da es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der von Migrantinnen und Migranten präferierten Akkulturationseinstellung im Hinblick auf die Beibehaltung ihrer Herkunftskultur bzw. auf die Übernahme der Majoritätskultur und der von ihnen wahrgenommenen Akkulturationsstrategie seitens der Einheimischen (vgl. Tabelle 28).

Das strukturelle Merkmal *«Sozioökonomischer Status»* ist für die Akkulturation ebenfalls von zentraler Bedeutung. Im Hinblick auf die Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen lässt sich feststellen, dass die Jugendlichen mit tiefem sozioökonomischem Status die Beibehaltung der Herkunftskultur stärker als die Jugendlichen mit mittlerem oder hohem sozioökonomischen Status befürworten (vgl. Tabelle 21), d.h. bei einer marginalen strukturellen Eingliederung in die Gesellschaft ist der Wunsch nach der Beibehaltung der Herkunftskultur stärker. Die Ergebnisse zu den Präferenzen in den Akkulturationsstrategien bestätigen dies dahingehend, dass die Jugendlichen mit tiefem sozioökonomischem Status die Assimilation an die Mehrheitskultur ablehnen. Eine erfolgreiche strukturelle Eingliederung geht dagegen mit der Ablehnung der Separations- bzw. Segregationsstrategie einher (vgl. Tabelle 22).

Das kulturelle Merkmal der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe ist für die Einwanderer für die Einstellung im Hinblick auf die Akkulturationsdimension *«Beibehaltung der Herkunftskultur»* bedeutsam. Dabei favorisieren einige ethnische Gruppen der Einwanderer die Beibehaltung der Herkunftskultur mehr als die anderen (vgl. Tabelle 23). Für die Einstellung in Bezug auf die zweite Akkulturationsdimension *«Übernahme der Mehrheitskultur»* sowie für die Präferenzen in den Akkulturationsstrategien hat die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe der Einwanderer keine statistisch signifikante Bedeutung. Dazu ist anzufü-

gen, dass die Häufigkeit der Bevorzugung einer Akkulturationsstrategie jedoch einen Hinweis auf die unterschiedlichen Einstellungen in Bezug auf die Akkulturation der einzelnen ethnischen Gruppen der Einwanderer geben kann (vgl. Abbildung 4). Das kulturelle Merkmal Religionszugehörigkeit an sich ist für die Einwanderer sowohl für ihre Präferenzen in den beiden Akkulturationsdimensionen als auch für ihre Präferenzen in den Akkulturationsstrategien unbedeutend. In der Interaktion mit der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe der Einwanderer erweist sich jedoch die Religionszugehörigkeit für die Akkulturationsdimension «Beibehaltung der Herkunftskultur» als relevant, da eine bestimmte Religionszugehörigkeit für die albanischen, bosnischen und serbischen Jugendlichen eine Rolle für die Präferenz der Beibehaltung der Herkunftskultur zu spielen vermag (vgl. Tabelle 23). Die Befunde deuten darauf hin, dass die Akkulturation von Einwanderern nicht ohne Berücksichtigung derer Heterogenität erschlossen werden kann, da erstens Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen der Einwanderer und zweitens auch Differenzen innerhalb der einzelnen ethnischen Einwanderergruppen belegt wurden.

Die Betrachtung aller in einer Gesellschaft interagierenden ethnischen Gruppen verdeutlicht, dass die Unterschiede der Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen mit der Dominanz einer ethnischen Gruppe zusammenhängen. Die Bevorzugung der Beibehaltung der Herkunftskultur ist demnach bei den Jugendlichen aus den ethnischen Gruppen der Einwanderer wesentlich stärker als bei den schweizerischen Jugendlichen. Die Favorisierung der Übernahme der Mehrheitskultur ist dagegen bei den schweizerischen Jugendlichen stärker als bei den ethnischen Gruppen der jugendlichen Migranten (vgl. Tabelle 28).

Diese Ergebnisse bestätigen die Befunde zu den Präferenzen in der Akkulturation im Zusammenhang mit dem strukturellen Merkmal «Migrationshintergrund» und bekräftigen zugleich die Annahme, dass die Aussagen über die Akkulturation einer ethnischen Gruppe ohne Berücksichtigung der Machtasymmetrien innerhalb der Gesellschaft zur Verzerrung der sozialen Realität führen.

Im mikrosystemischen Lebensbereich *Schulklasse* ist es vor allem das institutionelle Merkmal des Umgangs mit der kulturellen Heterogenität, das eine Relevanz für die Akkulturation besitzt. Die Häufigkeit der Zuwendung zu Themen der kulturellen Vielfalt im Unterricht steht in einem Zusammenhang mit den Einstellungen in den Akkulturationsdimensionen, wobei bei einer häufigen Diskussion kulturbezogener Inhalte der Wunsch die Mehrheitskultur zu übernehmen stärker ist als bei einer seltenen Diskussion (vgl. Tabelle 25 und Tabelle 28).

Im Hinblick auf die Präferenzen in den Akkulturationsstrategien hängt die häufige Diskussion kulturbezogener Inhalte im Unterricht mit der Favorisierung der Integrationsstrategie zusammen (vgl. Tabelle 26).

Die Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülerinnen und Mitschülern ist für die Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen von Bedeutung (vgl. Tabelle 25), wobei bei einer häufigen Diskussion kulturbezogener Inhalte der Wunsch nach der Beibehaltung der Herkunftskultur stärker ist und der Wunsch nach der Übernahme der Mehrheitskultur schwächer. Darüber hinaus steht diese Diskussion in einem relevanten Zusammenhang mit den Präferenzen in den Akkulturationsstrategien, wobei eine häufige Diskussion mit Mitschülerinnen und Mitschülern mit dem Wunsch nach Separation bzw. Segregation zusammenhängt (vgl. Tabelle 27).

Die unterschiedliche Bedeutung der beiden Merkmale – «Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht» und «Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern» – in Bezug auf die Akkulturationseinstellungen von Jugendlichen lässt die Annahme zu, dass die Diskussion kulturbezogener Inhalte unter Mitschülerinnen und Mitschülern ein Konfliktpotenzial beinhaltet, das nicht zuletzt durch das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Einstellungen zur Akkulturation seitens Einheimischer und Einwanderer entstehen kann (vgl. Kapitel 3.1.4), was bei den Einwanderern eher zu Abneigung gegenüber der dominanten Gruppe bzw. deren Kultur und zu einer verstärkten Zuwendung zur eigenen ethnischen Minderheitsgruppe führt. Die Diskussion im Unterricht scheint dagegen von anderer Qualität zu sein, da dadurch die Einstellungen zur Übernahme der Mehrheitskultur gestärkt werden. Darüber hinaus wird die Integrationsstrategie in den akkulturierenden Gruppen gefördert, was die Annahme zulässt, dass die häufige Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht die interkulturelle Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern zur Folge hat.

Das institutionelle Merkmal der kulturellen Heterogenität in der Klasse steht in einem Zusammenhang mit den Präferenzen in der Akkulturationsdimension «Beibehaltung der Herkunftskultur», wobei der Wunsch nach Beibehaltung der Herkunftskultur in den Klassen mit einem überwiegenden Anteil an ausländischen Jugendlichen am stärksten ist. Darüber hinaus besitzt das Merkmal eine Relevanz für die Akkulturationseinstellungen der Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen. Dabei stimmen die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen in den Klassen mit einem überwiegenden Anteil an schweizerischen Jugendlichen der Beibehaltung der Herkunftskultur am wenigsten zu, was als Hinweis auf eine Assimilation an die dominante Gruppe gedeutet werden kann (vgl. Tabelle 24). Im Hinblick auf die Wahl einer Akkulturationsstrategie wurden keine Unterschiede im Zusammenhang mit dem institutionellen Merkmal «Klassenzusammensetzung» festgestellt (vgl. Hypothese 6.3b).

Die eruierte *Interaktion* zwischen den strukturellen und kulturellen Merkmalen innerhalb des familiären Lebensbereichs erlaubt die Aussage, dass die Interaktion zwischen dem sozioökonomischen Status und der tradierten Zugehörigkeit zu einer

ethnischen Gruppe für den Akkulturationsprozess von Bedeutung ist. Im Weiteren erscheint auch die Interaktion zwischen den Merkmalen des familiären und des schulischen Lebensbereichs für den Akkulturationsverlauf von Jugendlichen relevant zu sein (vgl. Tabelle 28).

Die oben referierten Ergebnisse betonen die Bedeutung kultureller und struktureller Merkmale im familiären Lebensbereich eines Individuums sowie die Bedeutung des institutionellen Merkmals des Umgangs mit der kulturellen Heterogenität im schulischen Umfeld für die Erforschung der Akkulturation sowohl der Einwanderer als auch der Einheimischen. Darüber hinaus vermag die Interaktion zwischen den beiden mikrosystemischen Lebensbereichen die Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen zu erklären und ist für die Erfassung von Akkulturationseinstellungen zentral.

7 Kulturelle Identität

Ausgehend von den Fragestellungen in Kapitel 4.2 wird die Rolle struktureller und kultureller Merkmale des mikrosystemischen Lebensbereichs Familie sowie institutioneller Merkmale des mikrosystemischen Lebensbereichs Schulklasse in Bezug auf die Art, Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit eines Individuums wie auch auf seine Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe untersucht. Anschliessend wird zudem die Rolle der Interaktion zwischen den strukturellen, kulturellen und institutionellen Merkmalen der beiden Lebensbereiche untersucht.

7.1 Bedeutung der strukturellen Merkmale

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass die Machtasymmetrien innerhalb der Gesellschaft und damit verbundene Kollektiverfahrungen einer ethnischen oder sozialen Gruppe für den Prozess der sozialen Identifikation von Bedeutung sind. Demnach werden in diesem Kapitel die Hypothesen im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen den strukturellen Merkmalen – ‹Migrationshintergrund› und ‹Sozioökonomischer Status› – und den Aspekten der kulturellen Identität überprüft.

Die Unterschiede in der kulturellen Identität im Zusammenhang mit dem ersten strukturellen Merkmal des familiären Lebensbereichs eines Individuums, dem ‹Migrationshintergrund›, werden anhand der folgenden Hypothese untersucht.

Hypothese 7.1a): Die Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit unterscheidet sich je nach Migrationshintergrund.

Diese Hypothese wird anhand von vier Arten der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit überprüft (vgl. Kapitel 5.1.2): a) eine plurale subjektive kulturelle Zugehörigkeit sowohl zur Majoritätsethnie als auch zu einer Minoritätsethnie (Plurale SKZ); b) eine singuläre subjektive kulturelle Zugehörigkeit ausschliesslich zu einer Minoritätsethnie (Singuläre SKZ-MI); c) eine singuläre subjektive kulturelle Zugehörigkeit ausschliesslich zur Majoritätsethnie (Singuläre SKZ-CH); d) keine subjektive kulturelle Zugehörigkeit (Keine SKZ)(vgl. Abbildung 7).

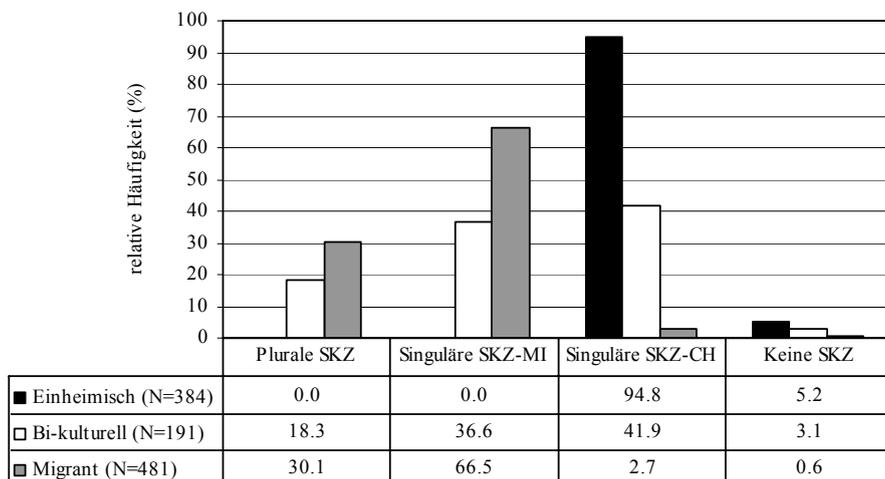


Abbildung 7: Häufigkeiten der Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit

Somit zeigt sich, dass eine multikulturelle Identität von 30.1% der jugendlichen Migranten und 18.3% der Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen entwickelt wird. Die monokulturelle Identität mit einer Minoritätsethnie liegt bei 66.5% der jugendlichen Migranten und 36.6% der Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen vor. Eine monokulturelle Identität mit der Majoritätsethnie wird von 94.8% der einheimischen Jugendlichen, von 41.9% der Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen und nur von 2.7% der jugendlichen Migranten entwickelt. Keine kulturelle Zugehörigkeit liegt vor bei 5.2% der einheimischen Jugendlichen, 3.1% der Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen sowie 0.6% der jugendlichen Migranten (vgl. Abbildung 7).

Die vier Arten der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit verteilen sich im Zusammenhang mit den Kategorien des Migrationshintergrundes ungleich, wobei die Verteilungsunterschiede nach dem Chi-Quadrat-Test hoch signifikant sind ($p < .001$) (vgl. Tabelle 30).

Die einheimischen Jugendlichen identifizieren sich höchst signifikant ($p < .001$) häufiger mit den Schweizern im Vergleich zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus weisen signifikant ($p < .01$) mehr einheimische Jugendliche keine subjektive kulturelle Zugehörigkeit auf ($p < .001$). Eine signifikante ($p < .001$) Mehrheit der jugendlichen Migranten entwickelt eine plurale subjektive kulturelle Zugehörigkeit, in der sie sich sowohl mit den Schweizern als auch mit der Herkunftsethnie der Eltern identifiziert. Gleichzeitig entwickeln die jugendlichen Migranten signifikant häufiger ($p < .001$) eine singuläre kulturelle Zugehörigkeit zur Herkunft-

sethnie der Eltern. Die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen weisen keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit auf (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30: Subjektive kulturelle Zugehörigkeit je Kategorie «Migrationshintergrund»

	Migrationshintergrund										
	Einheimische Jugendliche			Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen			Jugendliche Migranten			Total N	Total %
	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.		
Plurale SKZ	0	0.0	-8.1***	35	19.4	.4	145	80.6	7.0***	180	100.0
Singuläre SKZ-MI	0	0.0	-11.9***	70	17.9	-.1	320	82.1	10.7***	390	100.0
Singuläre SKZ-CH	364	79.6	15.3***	80	17.5	-.3	13	2.8	-13.5***	457	100.0
Keine SKZ	20	69.0	2.9**	6	20.7	.3	3	10.3	-2.8**	29	100.0
Total N	384			191			481			1056	100.0
χ^2 , df=6, 804.98***											

Eine weitere Hypothese im Hinblick auf die kulturelle Identität im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund lautet:

Hypothese 7.1b): Die Intensität und die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie unterscheiden sich je nach Migrationshintergrund.

Für die Überprüfung der Hypothese wird zuerst die multivariate Varianzanalyse für die beiden miteinander signifikant ($p < .01$) positiv (.52) korrelierenden abhängigen Variablen – Intensität der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie – durchgeführt. Anschliessend werden die univariaten Effekte kontrolliert (vgl. Kapitel 5.5). Die Ergebnisse der multivariaten einfaktoriellen Varianzanalyse zeigen, dass sich die drei Faktorstufen der unabhängigen Variable sowohl im Hinblick auf die Intensität der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie als auch in

Bezug auf die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie hoch signifikant unterscheiden (vgl. Tabelle 31).

Der A-Posteriori-Vergleich mittels Bonferroni-Test zeigt, dass die Intensität des Zugehörigkeitsgefühls zur Majoritätsethnie bei den einheimischen Jugendlichen signifikant ($p < .01$) stärker ist als bei den jugendlichen Migranten. Darüber hinaus fällt die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie bei den einheimischen Jugendlichen höchst signifikant ($p < .001$) positiver aus, sowohl im Vergleich zu den jugendlichen Migranten als auch zu den Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen. Zugleich ist die Beurteilung der eigenen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie bei den Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen signifikant ($p < .01$) positiver als bei den jugendlichen Migranten. Darüber hinaus vermag der Faktor Migrationshintergrund 10.0% der Varianz für die Beurteilung der kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie zu erklären (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31: Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Migrationshintergrund (MH) ^a			F, p df	Paarweiser Vergleich Bonferroni-Test, p	R ²
	1 N=342	2 N=105	3 N=149			
SKZ Intensität (Majoritätsethnie)	3.99	3.81	3.69	5.86** 2/593	1>3**	2%
SKZ Beurteilung (Majoritätsethnie)	4.06	3.66	3.29	33.35*** 2/593	1>2*** 1>3*** 2>3**	10%
Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test				15.99*** 4/1186		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; (MH)^a = Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (1=Einheimisch; 2=Bi-kulturell; 3=Migrant).

Eine weitere Komponente der kulturellen Identität wird im Zusammenhang mit der persönlichen Eingebundenheit in die Majoritätsethnie untersucht.

Hypothese 7.1c): Die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe unterscheidet sich je nach Migrationshintergrund.

Die Ergebnisse der multivariaten einfaktoriellen Varianzanalyse zeigen, dass sich die Eingebundenheit sowohl in die Majoritätsethnie als auch in die Minoritätsethnie anhand der drei Faktorstufen signifikant ($p < .001$) unterscheidet (vgl. Tabelle 32).

Der A-Posteriori-Vergleich zeigt, dass die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen in die Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie im Vergleich zu den einheimischen Jugendlichen ($p < .001$) und jugendlichen Migranten ($p < .001$) persönlich am stärksten eingebunden sind. Zugleich sind die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen in eine Minoritätsethnie am schwächsten eingebunden, wobei die Unterschiede zu den einheimischen Jugendlichen und jugendlichen Migranten höchst signifikant sind ($p < .001$). Die jugendlichen Migranten sind am stärksten in eine Minoritätsethnie eingebunden, wobei das Signifikanzniveau im Vergleich zu den Jugendlichen der beiden anderen Kategorien jeweils bei $p < .001$ liegt. Der Faktor ‹Migrationshintergrund› vermag zudem 15.0% der Varianz der Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie sowie 8.0% der Varianz der Eingebundenheit in die Majoritätsethnie zu erklären (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32: Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Migrationshintergrund (MH) ^a			F, p df	Paarweiser Vergleich Bonferroni-Test, p	R ²
	1 N=377	2 N=191	3 N=481			
SKZ Eingebundenheit (Majoritätsethnie)	2.01	2.77	1.95	45.23*** 2/1046	2>1*** 2>3***	8%
SKZ Eingebundenheit (Minoritätsethnie)	3.13	2.64	3.89	88.90*** 2/1046	2<1*** 2<3*** 1<3***	15%
Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test				65.97*** 4/2092		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; (MH)^a = Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (1=Einheimisch; 2=Bi-kulturell; 3=Migrant).

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die Aspekte der kulturellen Identität sich im Hinblick auf den Migrationshintergrund von Jugendlichen unterscheiden. Dabei entwickeln die einheimischen Jugendlichen entweder eine monokulturelle Identität mit der Majoritätsethnie oder eine marginale kulturelle Identität, in der sie sich mit keiner Volksgruppe identifizieren. Darüber hinaus zeichnet sich ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Majoritätsethnie im Vergleich zu den Jugendlichen der anderen Katego-

rien des Migrationshintergrundes aus durch eine stärkere Intensität und eine positivere Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie. Zudem sind die einheimischen Jugendlichen in ihre kulturelle Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie weniger stark persönlich eingebunden als Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen.

Die jugendlichen Migranten entwickeln mehrheitlich entweder eine multikulturelle Identität, in der sie sich sowohl der Majoritätsethnie als auch der Minoritätsethnie zuschreiben oder aber eine monokulturelle Identität mit der Minoritätsethnie. Die Migranten, die sich auch der Majoritätsethnie zuschreiben, identifizieren sich mit der einheimischen Majorität nicht so intensiv wie es die einheimischen Jugendlichen tun. Im Vergleich zu den anderen Kategorien zeigen sie auch eine wenig positive Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie. Die Eingebundenheit der jugendlichen Migranten in ihre kulturelle Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie ist viel stärker als bei den Jugendlichen der anderen Kategorien.

Die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen haben keine dominierende Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit. Sie beurteilen ihre subjektive kulturelle Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie weniger positiv als die Einheimischen und zugleich positiver als die Migranten. Im Weiteren zeichnet sich ihre kulturelle Identität durch die stärkste persönliche Eingebundenheit in die Zugehörigkeit zur einheimischen Majorität und die schwächste Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie aus. Damit können die Hypothesen 7.1a), 7.1b) sowie 7.1c) angenommen werden.

Ein weiteres strukturelles Merkmal des Mikrosystems Familie, dessen Zusammenhang mit den Aspekten der kulturellen Identität von Jugendlichen untersucht wird, ist der sozioökonomische Status der Familie. Die folgende Hypothese wird dabei überprüft.

Hypothese 7.1d): Die Intensität und die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie bzw. zu einer Minoritätsethnie unterscheiden sich aufgrund des sozioökonomischen Status.

Anhand der Ergebnisse der multivariaten einfaktoriellen Varianzanalyse lassen sich keine signifikanten Effekte nach dem Pillai-Spur-Test ($F(4, 1184) = 1.29, ns$) hinsichtlich der Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status eruieren. Ebenfalls zeigen die Ergebnisse der multivariaten einfaktoriellen Varianzanalyse, dass sich keine signifikanten Unterschiede nach dem Pillai-Spur-Test ($F(4, 1176) = 1.21, ns$) in der Intensität und in der Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status feststellen lassen.

Im Weiteren wird die Hypothese im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe und dem sozioökonomischen Status geprüft.

Hypothese 7.1e): Die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe unterscheidet sich hinsichtlich des sozioökonomischen Status.

Die Ergebnisse der multivariaten einfaktoriellen Varianzanalyse zeigen, dass der sozioökonomische Status in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Eingebundenheit in die Majoritätsethnie steht, jedoch weist er einen höchst signifikanten ($p < .001$) Zusammenhang mit der Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie auf (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33: Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Sozioökonomischer Status (SÖS) ^a			F, p df	Paarweiser Vergleich Bonferroni-Test, p	R ²
	1 N=340	2 N=453	3 N=252			
SKZ Eingebundenheit (Majoritätsethnie)	2.07	2.11	2.23	1.77 ns 2/1042	ns	0%
SKZ Eingebundenheit (Minoritätsethnie)	3.62	3.38	3.12	11.37*** 2/1042	1>2* 1>3*** 2>3*	2%
Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test				6.49*** 4/2084		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; (SÖS)^a = Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (1=tiefer; 2=mittlerer; 3=hoher).

Dabei zeigt der paarweise Vergleich mittels Bonferroni-Test, dass die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie bei den Jugendlichen mit einem tiefen sozioökonomischen Status signifikant ($p < .05$) stärker ist als bei den Jugendlichen mit einem mittleren sozioökonomischen Status und höchst signifikant ($p < .001$) stärker als bei den Jugendlichen mit einem hohen sozioökonomischen Status. Im Weiteren ist die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie bei den Jugendlichen mit einem mittleren sozioökonomischen Status signifikant ($p < .05$) stärker ausgeprägt als bei den Jugendlichen mit einem hohen sozioökonomischen Status (vgl. Tabelle 33).

Zusammenfassend wird festgehalten, dass der sozioökonomische Status innerhalb der Einwanderungsgesellschaft keine Rolle für die Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit sowohl zur Majoritätsethnie als auch zu einer Minoritätsethnie zu spielen vermag. Demnach wird die Hypothese 7.1d) nicht angenommen. Dagegen besitzt der sozioökonomische Status eine hohe Relevanz für die persönliche Eingebundenheit in die Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie, wobei diese sich bei den Jugendlichen mit einem tiefen SÖS am stärksten und bei Jugendlichen mit einem hohen SÖS am schwächsten zeigt. Somit wird die Hypothese 7.1e) angenommen.

7.2 Bedeutung der kulturellen Merkmale

Eine weitere Annahme, die in diesem Kapitel überprüft wird, betrifft die Relevanz der kulturellen Merkmale des familiären Lebensbereichs eines Individuums für den Prozess seiner Selbstidentifikation mit Mitgliedern einer ethnischen Gruppe.

Die Rolle der kulturellen Merkmale für die Aspekte der kulturellen Identität wird in einer ersten Analyse anhand der zwei Faktoren ‹Zugehörigkeit zur ethnischen Gruppe› sowie ‹Religionszugehörigkeit› mittels einer multivariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse untersucht. Damit die strukturellen Merkmale der Machtasymmetrien zwischen der dominanten ethnischen Gruppe der Einheimischen und den nicht dominanten ethnischen Gruppen der Einwanderer nicht in die Analyse der Bedeutung der kulturellen Merkmale eingehen, werden die Hypothesen dieses Kapitels nur im Hinblick auf die jugendlichen Migranten untersucht (vgl. Kapitel 6.2). Es wird die folgende Hypothese überprüft.

Hypothese 7.2a): Die Intensität sowie die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie bzw. Minoritätsethnie unterscheiden sich aufgrund der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe sowie der Religionszugehörigkeit.

In einem ersten Schritt wird die Hypothese im Hinblick auf die *Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie* mit einer multivariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse (Pillai-Spur-Test) überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe ($F(14, 244) = 1.46, ns$) und die Religionszugehörigkeit ($F(10, 244) = 1.00, ns$) sowie die Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe und der Religionszugehörigkeit ($F(28, 244) = .94, ns$) für die Intensität und die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie keinen signifikanten Unterschied ergeben.

In einem zweiten Schritt wird die Hypothese im Hinblick auf die *Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie* überprüft. Auch im Hinblick auf die Intensität und Beurteilung der Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie lassen sich mit der multivariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse keine signifikanten Effekte nachweisen, was aus folgenden Ergebnissen der multivariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse (Pillai-Spur-Test) ersichtlich wird: Faktor *«Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe»* ($F(14, 862) = 1.14, ns$), Faktor *«Religionszugehörigkeit»* ($F(10, 862) = 1.37, ns$) sowie Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe und der Religionszugehörigkeit ($F(40, 862) = .97, ns$).

Hypothese 7.2b): Die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe unterscheidet sich hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe sowie der Religionszugehörigkeit.

Die Überprüfung der Hypothese durch eine multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse (Pillai-Spur-Test) ergab keine signifikanten Effekte. Im Hinblick auf die *Eingebundenheit in die Majoritätsethnie* sind die folgenden Faktorwerte bzw. Interaktionswerte zu vermerken: Faktor *«Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe»* ($F(7, 448) = .99, ns$), Faktor *«Religionszugehörigkeit»* ($F(5, 448) = .59, ns$). Die Interaktion zwischen den beiden Faktoren erwies sich ebenfalls als nicht signifikant ($F(20, 448) = .68, ns$). Im Zusammenhang mit der *Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie* ergab die Varianzanalyse folgende Ergebnisse: Faktor *«Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe»* ($F(7, 448) = 1.42, ns$), Faktor *«Religionszugehörigkeit»* ($F(5, 448) = 1.30, ns$) sowie Interaktion ($F(20, 448) = 1.70, ns$). Somit können die Hypothesen 7.2a) und 7.2b) nicht angenommen werden.

Ein weiteres kulturelles Merkmal aus dem familiären Lebensbereich ist der Sprachgebrauch. Zugleich gehört der Sprachgebrauch zu den externen Komponenten der kulturellen Identität (vgl. Tabelle 6). In der folgenden Analyse wird überprüft, in welchem Zusammenhang die Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit mit dem Sprachgebrauch steht. Dabei werden drei Kategorien des Sprachgebrauchs unter-

schieden: a) Jugendliche, die in ihrem familiären Umfeld nur eine Sprache brauchen, werden in die Kategorie *Monolingual* eingeteilt; b) Jugendliche, die in ihrem familiären Umfeld zwei Sprachen benutzen, gehören in die Kategorie *Bilingual*; c) Jugendliche, die in ihrem familiären Umfeld drei Sprachen sprechen, werden in der Kategorie *Multilingual* erfasst. Es wird die folgende Hypothese überprüft.

Hypothese 7.2c): Der Sprachgebrauch unterscheidet sich je nach Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit.

Die vier Arten der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit verteilen sich im Zusammenhang mit den Kategorien des Sprachgebrauchs ungleich, wobei die Verteilungsunterschiede nach dem Chi-Quadrat-Test signifikant sind ($p < .001$) (vgl. Tabelle 34).

Die Jugendlichen, die sich mit zwei ethnischen Gruppen identifizieren (Plurale SKZ) sind beim bilingualen und multilingualen Sprachgebrauch im familiären Umfeld jeweils hoch signifikant ($p < .001$) übervertreten und in der Kategorie monolingualer Sprachgebrauch hoch signifikant ($p < .001$) untervertreten. Die Jugendlichen, die sich ausschliesslich mit einer Einwandererethnie identifizieren (SKZ-MI), zeigen hoch signifikant häufiger einen bilingualen Sprachgebrauch ($p < .001$) und zugleich hoch signifikant seltener einen monolingualen Sprachgebrauch ($p < .001$). Die Jugendlichen, die sich ausschliesslich den Schweizern (SKZ-CH) zuschreiben, sind in der Kategorie des monolingualen Sprachgebrauchs hoch signifikant übervertreten ($p < .001$) und in den Kategorien des bilingualen sowie des multilingualen Sprachgebrauchs jeweils hoch signifikant ($p < .001$) untervertreten (vgl. Tabelle 34).

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die Jugendlichen, die eine bi-kulturelle Identität entwickeln, zwei oder mehr Sprachen in ihrem familiären Umfeld sprechen. Die Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund und einer monokulturellen Identität sind überwiegend zweisprachig. Dagegen benutzen die Jugendlichen mit einer monokulturellen Identität der Mehrheitsethnie mehrheitlich eine Sprache. Somit kann die Hypothese 7.2c) angenommen werden.

Tabelle 34: Sprachgebrauch je Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit

	Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit (SKZ)												Total N	Total %	
	Plurale SKZ			Singuläre SKZ-MI			Singuläre SKZ-CH			Keine SKZ					
	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.			
Monolingual	76	11.1	-3.7***	198	29.0	-3.4***	390	57.2	5.5***	18	2.6	-2	682	100.0	
Bilingual	83	26.6	4.1***	161	51.6	4.3***	58	18.6	-6.6***	10	3.2	.5	312	100.0	
Multilingual	20	35.1	3.3***	28	49.1	1.5	8	14.0	-3.4***	1	1.8	-.5	57	100.0	
Total N	179			387			456			29			1051	100.0	
χ^2 , df=9, 222.31***															

Abkürzungen: Plurale SKZ=Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie und zur Herkunftsethnie; Singuläre SKZ-MI=Zugehörigkeit nur zur Herkunftsethnie; Singuläre SKZ-CH=Zugehörigkeit nur zur Majoritätsethnie; Keine SKZ=keine subjektive kulturelle Zugehörigkeit.

7.3 Bedeutung der institutionellen Merkmale

Da die Entwicklung des Individuums als ein Prozess der Auseinandersetzung mit der Heterogenität seiner Lebensbereiche verstanden wird, werden die Heterogenitätsmerkmale des schulischen Interaktionskontextes auf ihre Relevanz für die subjektive kulturelle Zugehörigkeit sowie deren Bedeutung für das Individuum überprüft. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass einerseits die <quantitative Art> der kulturelle Heterogenität – Klassenzusammensetzung – und andererseits die <qualitative Art> der kulturelle Heterogenität – Umgang mit kultureller Heterogenität – im schulischen Umfeld im Zusammenhang mit den Aspekten der kulturellen Identität stehen.

Das erste institutionelle Merkmal des mikrosystemischen Lebensbereichs Schulklasse wird anhand des Faktors <Klassenzusammensetzung> mit den drei Ausprägungsstufen der kulturellen Heterogenität in der Klassenzusammensetzung – Klassen mit weniger als 30.0% einheimischen Jugendlichen, Klassen mit 30.0% bis 50.0% einheimischen Jugendlichen und Klassen mit über 50.0% einheimischen Jugendlichen – untersucht. Die folgende Hypothese wird im Hinblick auf die *Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie* überprüft.

Hypothese 7.3a): Die Intensität sowie die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie unterscheiden sich aufgrund der kulturellen Heterogenität in der Klassenzusammensetzung.

Die Ergebnisse der multivariaten einfaktoriellen Varianzanalyse zeigen, dass die Klassenzusammensetzung in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Intensität der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie steht, jedoch weist sie einen signifikanten ($p < .01$) Zusammenhang auf mit der Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie (vgl. Tabelle 35).

Der A-Posteriori-Vergleich mittels Bonferroni-Test zeigt, dass die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie in den Klassen mit einem überwiegenden Anteil an ausländischen Jugendlichen signifikant weniger positiv ausfällt als in den Klassen der zwei anderen Ausprägungsstufen des Faktors <Klassenzusammensetzung>. Der Unterschied zwischen den Klassen mit einem mittleren Grad an kultureller Heterogenität und den Klassen mit einheimischer Mehrheit ist dagegen nicht signifikant im Hinblick auf die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie (vgl. Tabelle 35).

Tabelle 35: Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie im Zusammenhang mit der Klassenzusammensetzung (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Klassenzusammensetzung (KS) ^a			F, p df	Paarweiser Vergleich Bonferroni-Test, p	R ²
	1 N=185	2 N=250	3 N=161			
SKZ Intensität (Majoritätsethnie)	3.83	3.88	3.94	.57 ns 2/593	ns	0%
SKZ Beurteilung (Majoritätsethnie)	3.60	3.89	3.87	4.80** 2/593	1<2* 1<3*	2%
Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test				2.76* 4/1186		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; (KS)^a Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (1: <30.0% Einheimische in der Klasse; 2: 30.0% bis 50.0% Einheimische in der Klasse; 3:>50.0% Einheimische in der Klasse).

Im Hinblick auf den Zusammenhang der *Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie* und der Klassenzusammensetzung lautet die Hypothese:

Hypothese 7.3b): Die Intensität sowie die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie unterscheiden sich aufgrund der kulturellen Heterogenität in der Klassenzusammensetzung.

Es wird ersichtlich, dass die Klassenzusammensetzung in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Intensität der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Minoritätsethnie steht, jedoch weist sie einen signifikanten ($p < .05$) Zusammenhang auf mit der Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Minoritätsethnie. Der paarweise Vergleich der Faktorstufen mittels Bonferroni-Test zeigt, dass die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Minoritätsethnie in den Klassen mit einem überwiegenden Anteil an ausländischen Kindern signifikant ($p < .05$) positiver ausfällt als in den Klassen mit einem mittleren Grad an kultureller Heterogenität in der Klassenzusammensetzung (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36: Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Minoritätsethnie im Zusammenhang mit der Klassenzusammensetzung (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Klassenzusammensetzung (KS) ^a			F, p df	Paarweiser Vergleich Bonferroni-Test, p	R ²
	1 N=294	2 N=222	3 N=83			
SKZ Intensität (Minoritätsethnie)	4.25	4.11	4.19	1.78 ns 2/592	ns	0%
SKZ Beurteilung (Minoritätsethnie)	4.64	4.46	4.55	4.04* 2/592	1>2*	1%
Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test				2.10 ns 4/1184		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; (KS)^a Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (1: <30.0% Einheimische in der Klasse; 2: 30.0% bis 50.0% Einheimische in der Klasse; 3:>50.0% Einheimische in der Klasse).

Das institutionelle Merkmal der kulturellen Heterogenität in der Klassenzusammensetzung wird auch im Hinblick auf die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe untersucht, wobei die folgende Hypothese überprüft wird.

Hypothese 7.3c): Die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe unterscheidet sich aufgrund der kulturellen Heterogenität in der Klassenzusammensetzung.

Die Ergebnisse der multivariaten einfaktoriellen Varianzanalyse belegen, dass die drei untersuchten Ausprägungsstufen des Faktors «Klassenzusammensetzung» sich im Hinblick auf die Eingebundenheit in die Majoritätsethnie nicht signifikant unterscheiden. In Bezug auf die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie jedoch fallen die Unterschiede hoch signifikant ($p < .01$) aus (vgl. Tabelle 37).

Der A-Posteriori-Vergleich mittels Bonferroni-Test zeigt, dass die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie in den Klassen mit einem überwiegenden Anteil an ausländischen Kindern signifikant stärker ist als in den Klassen der zwei anderen Ausprägungsstufen des Faktors «Klassenzusammensetzung». Der Unterschied zwischen den Klassen mit einem mittleren Grad an kultureller Heterogenität und den Klassen mit einheimischer Mehrheit ist dagegen nicht signifikant im Hinblick auf die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie (vgl. Tabelle 37).

Tabelle 37: Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit der Klassenzusammensetzung (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Klassenzusammensetzung (KS) ^a			F, p df	Paarweiser Vergleich Bonferroni-Test, p	R ²
	1 N=390	2 N=422	3 N=237			
SKZ Eingebundenheit (Majoritätsethnie)	2.07	2.21	2.05	2.49 ns 2/1046	ns	1%
SKZ Eingebundenheit (Minoritätsethnie)	3.57	3.32	3.23	6.10** 2/1046	1>2* 1>3**	1%
Ergebnisse MANOVA Pillai-Spur-Test				4.28** 4/2092		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; (KS)^a Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (1: <30.0% Einheimische in der Klasse; 2: 30.0% bis 50.0% Einheimische in der Klasse; 3:>50.0% Einheimische in der Klasse).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das strukturelle Merkmal der kulturellen Heterogenität in der Klassenzusammensetzung für die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit sowohl zur Majoritätsethnie als auch zu einer Minoritätsethnie von Bedeutung ist. Dabei fällt in den Klassen mit einem hohen Anteil an Migrantenkinder die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie weniger positiv aus und die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie positiver als in den Klassen mit einem mässigen bis kleinen Heterogenitätsgrad, was die Annahme der Hypothesen 7.3a) und 7.3b) mit einer Einschränkung im Hinblick auf die Intensität des Zugehörigkeitsgefühls zulässt. Darüber hinaus wird festgehalten, dass in den Klassen mit einem dominanten Anteil an ausländischen Kindern auch die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie stärker ist als in den Klassen mit einem mittleren Grad der kulturellen Heterogenität, bzw. Klassen mit einem überwiegenden Anteil an Einheimischen. Auf Grund dieser Feststellung wird die Hypothese 7.3c) in Bezug auf die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie angenommen und im Hinblick auf die Eingebundenheit in die Majoritätsethnie verworfen.

Das zweite institutionelle Merkmal dieses Mikrosystems wird anhand des schulischen Umgangs mit der kulturellen Heterogenität ihrer Schülerschaft untersucht. Der Zusammenhang zwischen dem schulischen Umgang mit der kulturellen Heterogenität – Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht und Diskussion der kultu-

rellen Vielfalt mit Mitschülern – und den Aspekten der kulturellen Identität wird anhand der Hypothesen 7.3d), 7.3e) und 7.3f) überprüft.

Hypothese 7.3d): Die Intensität sowie die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie unterscheiden sich aufgrund des schulischen Umgangs mit der kulturellen Heterogenität.

Die Ergebnisse der multivariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse (Pillai-Spur-Test) im Hinblick auf Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen *Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie* zeigen, dass es keine signifikanten Effekte im Zusammenhang sowohl mit dem Faktor «Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht» ($F(4, 1138) = 1.10$, ns) als auch mit dem Faktor «Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern» ($F(4, 1138) = 1.76$, ns) sowie deren Interaktion ($F(8, 1138) = 1.16$, ns) gibt.

Hypothese 7.3e): Die Intensität sowie die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie unterscheiden sich aufgrund des schulischen Umgangs mit der kulturellen Heterogenität.

Ebenfalls ist kein signifikanter Zusammenhang von Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen *Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie* mit dem Faktor «Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht» ($F(4, 1130) = .83$, ns) und auch nicht mit dem Faktor «Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern» ($F(4, 1130) = .36$, ns) sowie deren Interaktion ($F(8, 1130) = .54$, ns) nachweisbar. Somit können die Hypothesen 7.3d) und 7.3e) nicht angenommen werden.

Die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe wird auch im Zusammenhang mit dem institutionellen Merkmal des schulischen Umgangs mit der kulturellen Heterogenität ihrer Schülerschaft untersucht.

Hypothese 7.3f): Die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe unterscheidet sich aufgrund des schulischen Umgangs mit der kulturellen Heterogenität.

Tabelle 38: Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit der Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht und der Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht (DU) ^a			Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern (DM) ^a			DU ^b F, p Df	DM ^b F, p df	DU*DM ^b F, p df	Paarweiser Vergleich (DM) Bonferroni-Test, p	R ²
	1 N=305	2 N=505	3 N=204	1 N=310	2 N=444	3 N=260					
SKZ Eingebundenheit (Majoritätsethnie)	1.96	2.14	2.27	1.95	2.12	2.31	2.01 ns 2/1005	2.08 ns 2/1005	1.04 ns 4/1005	ns	2%
SKZ Eingebundenheit (Minoritätsethnie)	3.19	3.42	3.55	3.21	3.38	3.59	.84 ns 2/1005	3.35* 2/1005	.92 ns 4/1005	3>1*	2%
Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test											
		1.46 ns 4/2010			2.78* 4/2010				.97 ns 8/2010		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau;
^a Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (DU) und (DM): 1=selten; 2=manchmal; 3=oft.

Die Ergebnisse einer multivariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse zeigen, dass der Faktor «Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht» in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Eingebundenheit weder in die Majoritätsethnie noch in eine Minoritätsethnie steht. Der Faktor «Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern» steht ebenfalls in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Eingebundenheit in die Majoritätsethnie, der Faktoreffekt erweist sich jedoch als signifikant ($p < .05$) im Hinblick auf die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie. Die Interaktion zwischen den beiden Faktoren weist keine Signifikanz auf (vgl. Tabelle 38).

Der paarweise Vergleich mittels Bonferroni-Test für den Faktor «Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern» zeigt, dass die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie am stärksten bei einer häufigen Diskussion der kulturbezogenen Inhalte mit Mitschülern ist, wobei das Signifikanzniveau bei $p < .05$ liegt (vgl. Tabelle 38).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Häufigkeit der Zuwendung zu Themen der kulturellen Vielfalt im Unterricht keine Rolle für die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe zu spielen vermag, dagegen hängt die häufige Diskussion solcher Inhalte mit Mitschülern mit einer stärkeren Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie zusammen. Somit kann die Hypothese 7.3f) im Hinblick auf die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie angenommen werden.

7.4 Bedeutung der Interaktion

Die Bedeutung der Interaktion zwischen den strukturellen, kulturellen und den institutionellen Merkmalen der beiden mikrosystemischen Lebensbereiche für die kulturelle Identität eines Individuums wird anhand der Eingebundenheit in die Majoritätsethnie und der Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie untersucht. In die multivariate mehrfaktorielle Varianzanalyse werden zwei Faktoren aus dem familiären Lebensbereich – «Sozioökonomischer Status» und «Ethnische Gruppe» – sowie zwei Faktoren aus dem schulischen Lebensbereich – «Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht» und «Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern» – integriert. Damit die Interpretation der multivariaten mehrfaktoriellen Varianzanalyse nachvollziehbar bleibt, stützt sie sich nur auf die Ergebnisse der darin enthaltenen zwei- und dreifaktoriellen Varianzanalysen. Aus demselben Grund beschränkt sich die tabellarische Darstellung der Ergebnisse auf die Haupteffekte der multivariaten mehrfaktoriellen Varianzanalyse und auf die signifikanten Wechselwirkungen der Faktoren (vgl. Tabelle 39). Die folgende Hypothese wird für die Überprüfung leitend sein.

Hypothese 7.3a): Die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe unterscheidet sich im Zusammenhang mit den strukturellen, kulturellen und institutionellen Merkmalen der Lebensbereiche sowie deren Interaktion.

Die Ergebnisse der multivariaten mehrfaktoriellen Varianzanalyse belegen einen hoch signifikanten ($p < .01$) Effekt nur für den Faktor ‹Ethnische Gruppe›. Die signifikanten Unterschiede betreffen dabei die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie. Der A-Posteriori-Vergleich mittels Bonferroni-Test zeigt, dass die albanischen und mazedonischen Jugendliche hoch signifikant ($p < .01$) stärker in die Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie eingebunden sind als die schweizerischen Jugendlichen (vgl. Tabelle 39).

Die Interaktion zwischen den Merkmalen der beiden mikrosystemischen Lebensbereiche eines Individuums kann durch die weiteren jeweils signifikanten Interaktionseffekte zwischen dem Faktor ‹Sozioökonomischen Status› und dem Faktor ‹Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern› ($p < .05$) sowie zwischen den Faktoren ‹Sozioökonomischer Status›, ‹Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern› und ‹Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht› ($p < .05$) belegt werden (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39: Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit den strukturellen, kulturellen und institutionellen Merkmalen (Mittelwerte der Varianzanalyse)

	Sozioökonomischer Status (SÖS) ^a			Ethnische Gruppe (EG) ^a									Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht (DU) ^a			Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern (DM) ^a		
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	1	2	3
SKZ Eingebundenheit (Majoritätsethnie)	1.99	1.96	1.99	2.18	1.88	1.82	2.13	2.00	1.74	2.03	1.96	1.85	1.83	2.00	2.14	1.84	1.99	2.11
	294	357	176	82	43	38	39	367	34	40	90	94	243	400	185	245	363	219
SKZ Eingebundenheit (Minoritätsethnie)	3.72	3.57	3.21	4.09	3.81	3.92	4.21	3.11	3.76	3.85	3.87	3.74	3.33	3.65	3.63	3.63	3.57	3.74
	294	357	176	82	43	38	39	367	34	40	90	94	243	400	185	245	363	219

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau;

^a Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (SÖS): 1=tiefer; 2=mittlerer; 3=höher; (EG): 1=Albanier; 2=Bosnier; 3=Italiener; 4=Mazedonier; 5=Schweizer; 6=Serben; 7=Tamilen; 8=Türken; 9=andere; (DU) und (DM): 1=selten; 2=manchmal; 3=oft.

Tabelle 39 (Fortsetzung von Tabelle 39): Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit den strukturellen, kulturellen und institutionellen Merkmalen (Effekte der Varianzanalyse)

	SÖS	EG	DU	DM	SÖS*DM	SÖS*DU*DM	Paarweiser Vergleich (EG) Bonferroni-Test, p	Interaktionen ^b SÖS*DM F, p	Interaktionen ^c SÖS*DU*DM F, p	R ²
SKZ Eingebundenheit (Majoritätsethnie)	1.72 ns 2/659	1.50 ns 8/659	1.38 ns 2/659	.32 ns 2/659	.64 ns 4/659	.95 ns 8/659	ns	ns	ns	21%
SKZ Eingebundenheit (Minoritätsethnie)	.16 ns 2/659	4.58** 8/659	.21 ns 2/659	.65 ns 2/659	4.02** 4/659	2.54** 8/659	1>5** 4>5**	2*1: -2.26*	2*1*2: 2.75**	29%
Ergebnisse MANOVA Pillai-Spur-Test	.95 ns 4/1318	2.42** 16/1318	.79 ns 4/1318	.49 ns 4/1318	2.33* 8/1318	1.74* 16/1318				

Abkürzungen siehe Tabelle 39; ^bInteraktionen zwischen sozioökonomischem Status, ethnischer Gruppe und Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht.

Die Aufschlüsselung der Interaktion zwischen dem Faktor «Sozioökonomischer Status» und dem Faktor «Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern» zeigt, dass Jugendliche mit einem mittleren sozioökonomischen Status, welche mit ihren Mitschülern selten über die kulturelle Vielfalt diskutieren, eine signifikant ($p < .05$) schwächere Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie aufweisen. Weitere Bedeutung erhält der Faktor «Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern», wenn er in der zusätzlichen Interaktion mit dem Faktor «Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht» steht. Dabei zeigen die Jugendlichen mit einem mittleren sozioökonomischen Status, die gelegentlich kulturelle Vielfalt mit Mitschülern besprechen, jedoch selten im Unterricht über die kulturelle Vielfalt diskutieren, eine hoch signifikant ($p < .05\%$) stärkere Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie. Die signifikanten Interaktionen sollten jedoch nicht überbewertet werden, da die Zellenbesetzung in der Interaktion klein ist. Die vier Faktoren der beiden Lebensbereiche eines Individuums erklären die Varianz der Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie zu 29.0% und der Eingebundenheit in die Majoritätsethnie zu 21.0% (vgl. Tabelle 39).

7.5 Zusammenfassung und Diskussion

Die strukturellen Merkmale des mikrosystemischen Lebensbereichs *Familie* weisen eine hohe Relevanz für die Aspekte der kulturellen Identität auf. So steht der Migrationshintergrund einer ethnischen Gruppe innerhalb der Gesellschaft in einem bedeutenden Zusammenhang mit der Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit (vgl. Tabelle 30). Demnach entspricht die subjektive kulturelle Zugehörigkeit von schweizerischen Jugendlichen deren tradierten Zugehörigkeit zur dominanten ethnischen Gruppe der Einheimischen fast vollständig, da 93.6% dieser Jugendlichen eine singuläre subjektive kulturelle Zugehörigkeit mit der Mehrheitsethnie aufweisen. Die subjektive kulturelle Zugehörigkeit von jugendlichen Migranten entspricht nur in 66.5% der Fälle der tradierten Zugehörigkeit zur Herkunftsethnie. Im Weiteren ist es beachtenswert, dass die Jugendlichen aus den nicht dominanten ethnischen Gruppen zu 30.1% eine plurale subjektive kulturelle Zugehörigkeit entwickeln, in der sie sich sowohl der ethnischen Herkunftsgruppe als auch der ethnischen Gruppe der einheimischen Majorität zugehörig fühlen. Dies bedeutet, dass die jugendlichen Migranten viel häufiger eine multikulturelle Identität entwickeln als Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen (18.3%), obschon die «objektive» Herkunft letzterer pluraler Natur ist (vgl. Abbildung 7).

Die Intensität und die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie stehen ebenfalls in einem Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 31). Die einheimischen Jugendlichen haben eine monokul-

turelle Identität, die sich in einer starken Intensität des Zugehörigkeitsgefühls und einer im Vergleich mit Jugendlichen der anderen Kategorien positiveren Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie äussert. Die Tatsache der Zugehörigkeit zu einer dominanten bzw. nicht dominanten Gruppe innerhalb der Gesellschaft ist zudem für die persönliche Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe bedeutsam. Die einheimischen Jugendlichen zeigen eine schwache persönliche Eingebundenheit in die Majoritätsethnie. Die jugendlichen Migranten sind in die Majoritätsethnie weniger stark persönlich eingebunden als die Jugendlichen aus bikulturellen Ehen und die einheimischen Jugendlichen, gleichzeitig sind sie in eine Minoritätsethnie am stärksten persönlich eingebunden. Die Jugendlichen aus bikulturellen Ehen zeigen die stärkste persönliche Eingebundenheit in die Majoritätsethnie und zugleich die schwächste persönliche Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie (vgl. Tabelle 32).

Diese Ergebnisse bestätigen einen Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Machtstatus einer ethnischen Gruppe sowie dem Ausmass und der Art der akkulturativen Veränderungen bei deren Mitgliedern. Eine weitere Schlussfolgerung bekräftigt die sozialpsychologische Auffassung der kulturellen Identität, dass die Selbstzuordnung eines Individuums zu einer sozialen bzw. kulturellen Gruppe und nicht die tradierte Herkunft für die Erfassung der kulturellen Identität grundlegend ist.

Die Eingliederung in die gesellschaftlichen Strukturen scheint für die Intensität und die Beurteilung des Zugehörigkeitsgefühls weder zur Majoritätsethnie noch zu einer Minoritätsethnie eine Rolle zu spielen. Für die persönliche Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie ist der sozioökonomische Status jedoch von Bedeutung, wobei ein hoher sozioökonomischer Status mit der schwächsten und ein tiefer sozioökonomischer Status mit der stärksten persönlichen Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie zusammenhängen.

Die kulturellen Merkmale des familiären Lebensbereichs – die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe und die Religionszugehörigkeit – vermögen weder einzeln noch in der Interaktion eine wesentliche Rolle für die in dieser Studie untersuchten Aspekte der kulturellen Identität von Einwanderern zu spielen (vgl. Hypothesen 7.2a und 7.2b). Der Unterschied in der Stärke der persönlichen Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie im Zusammenhang mit dem kulturellen Merkmal «Ethnische Gruppe» wurde in der mehrfaktoriellen Varianzanalyse belegt. Dabei zeigen die albanischen und die mazedonischen Jugendlichen im Vergleich zu den schweizerischen Jugendlichen eine stärkere persönliche Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie. Wenn in der Interpretation dieses Befundes der Machtstatus dieser ethnischen Gruppen berücksichtigt wird, dann wird ersichtlich, dass es sich dabei um die Unter-

schiede zwischen Mitgliedern von nicht dominanten ethnischen Gruppen und Vertretern der ethnischen Gruppe der Majorität handelt (vgl. Tabelle 39).

Der familiäre Sprachgebrauch zeigt, dass die Jugendlichen mit einer bi- bzw. multikulturellen Identität sich durch einen bi- und multilingualen Sprachgebrauch auszeichnen. Aber auch solche Jugendliche, die sich ausschliesslich der Minoritätsethnie zuschreiben, brauchen in ihrem familiären Umfeld zwei Sprachen. Die einheimischen Jugendlichen überwiegen dagegen in der Kategorie des monolingualen Sprachgebrauchs.

Die Ergebnisse zur Bedeutung von strukturellen und kulturellen Merkmalen legen nahe, dass vor allem die sozialen Unterschiede auf Grund der Machtasymmetrien in einer Gesellschaft – und weniger die kulturellen Eigenarten einer ethnischen Gruppe – für den Prozess der sozialen Identifikation mit deren Mitgliedern von herausragender Bedeutung sind. Zudem bestätigen sie die theoretischen Annahmen, dass die kulturelle Identität mehrere mit einander korrespondierenden Aspekte und Komponenten beinhaltet. Dabei können die Jugendlichen die kulturelle Vielfalt ihres Umfeldes nicht nur in ihr Selbstbild integrieren, indem sie eine plurale kulturelle Zugehörigkeit entwickeln, sondern auch in ihrem Alltag davon Gebrauch machen.

Der mikrosystemische Lebensbereich *Schulklasse* wurde durch die kulturelle Heterogenität in der Klassenzusammensetzung sowie durch den wahrgenommenen Umgang mit der kulturellen Heterogenität konzeptuell erfasst. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass solche institutionellen Merkmale für die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit und für die persönliche Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe eine wichtige Rolle spielen.

In den Klassen mit einem hohen Anteil an ausländischen Kindern, fällt die Beurteilung der Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie am positivsten aus und die Beurteilung der Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie am wenigsten positiv (vgl. Tabelle 35 und Tabelle 36). Die anteilmässige Ausprägung kultureller Heterogenität des Interaktionskontextes hängt auch mit der persönlichen Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie zusammen. In den Klassen mit einem hohen Anteil an ausländischen Kindern ist die persönliche Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie am stärksten und nimmt mit der Erhöhung der Anzahl an einheimischen Kindern ab (vgl. Tabelle 37). Diese Ergebnisse können als Indiz dafür gedeutet werden, dass die Änderung der Dominanzverhältnisse zugunsten einer ethnischen Gruppe in einem Interaktionskontext zu einer positiveren Beurteilung der kulturellen Zugehörigkeit zur – *in diesem* Interaktionskontext – dominanten Gruppe und zu einer verstärkten persönlichen Eingebundenheit in diese Gruppe führt.

Die Merkmale des schulischen Umgangs mit der kulturellen Heterogenität stehen in keinem bedeutenden Zusammenhang mit der Intensität und der Beurteilung

der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit, weder zur Majoritätsethnie noch zu einer Minoritätsethnie (vgl. Hypothesen 7.3d und 7.3e). Bemerkenswert ist aber, dass die persönliche Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie bei einer häufigen Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern stärker ausgeprägt ist als bei einer seltenen Diskussion mit Mitschülern; die Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht spielt hingegen keine Rolle für die persönliche Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe (vgl. Tabelle 38). Dieser Befund bekräftigt die bereits im Hinblick auf die Akkulturation formulierte Annahme (vgl. Kapitel 6.5), dass die Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülerinnen und Mitschülern aufgrund der kollektiven Diskriminierungs- und Dominanzserfahrungen ein Konfliktpotenzial besitzt (vgl. Kapitel 3.2.2), was eher zu Abneigung gegenüber der dominanten Gruppe und einer verstärkten Zuwendung zu einer ethnischen Gruppe der Minderheit führen kann.

Die *Interaktion* der strukturellen Merkmale des familiären Lebensbereichs und der institutionellen Merkmale des schulischen Lebensbereichs erlaubt Aussagen über den Wirkungscharakter der Interaktion der strukturellen und institutionellen Merkmale in Bezug auf die persönliche Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie. Die Bedeutung dieser Wirkung wurde für die Jugendlichen mit einem mittleren sozioökonomischen Status nachgewiesen: Solche Jugendliche tendieren zu einer stärkeren Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie, wenn sie die kulturbezogenen Inhalte gelegentlich mit Mitschülerinnen und Mitschülern jedoch selten im Unterricht diskutieren (vgl. Tabelle 39). Diese Ergebnisse bieten eine wichtige Ergänzung zum oben referierten Befund, da sie belegen, dass nicht nur bei einer häufigen Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülerinnen und Mitschülern die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie stärker ist, sondern auch, wenn die Diskussion solcher Inhalte im Unterricht seltener geschieht als mit Mitschülern. Diese Ergebnisse liefern ein weiteres Indiz zur bereits geäußerten Vermutung (vgl. Kapitel 6.5), dass die Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht zur interkulturellen Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern beitragen kann und dadurch die eher problematische Bedeutung der kollektiven Erfahrungen von Mitgliedern der Minderheitsgruppen für ihre kulturelle Identität mildern kann.

Die Ergebnisse dieses Kapitels machen deutlich, dass sowohl die strukturellen Merkmale des familiären Lebensbereichs eines Individuums als auch die institutionellen Merkmale des schulischen Lebensbereichs sowie deren Interaktion für die Entwicklung und das Erleben der eigenen kulturellen Identität von zentraler Bedeutung sind.

8 Akkulturation und kulturelle Identität

In der theoretischen Konzeption der Akkulturation und der kulturellen Identität werden die Einstellungen in den Akkulturationsdimensionen in Verbindung mit dem Prozess der sozialen Identifikation mit den Mitgliedern der ethnischen Gruppen gebracht (vgl. Kapitel 3.2). In diesem Kapitel wird die im Forschungsmodell postulierte Verbindung zwischen den Konstrukten der Akkulturation und der kulturellen Identität analysiert (vgl. Abbildung 1). Dabei werden die in Kapitel 4.2 formulierten Leitfragen zum Zusammenhang zwischen den Konstrukten untersucht.

8.1 Akkulturation und Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass die Einstellungen zur Beibehaltung der Herkunftskultur bzw. zur Übernahme der Majoritätskultur für die Aspekte der kulturellen Identität von Bedeutung sind. Deshalb wird die folgende Hypothese überprüft.

Hypothese 8.1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Präferenz einer Akkulturationsstrategie und der Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit.

Diese Hypothese wird mittels des Chi-Quadrat-Tests überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass die Verteilung der Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit im Zusammenhang mit der Präferenz einer Akkulturationsstrategie höchst signifikante ($p < .001$) Unterschiede ergibt (vgl. Tabelle 40). Somit kann die Hypothese 8.1 angenommen werden.

Tabelle 40: Akkulturationsstrategie je Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit

	Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit (SKZ)													Total N	Total %
	Plurale SKZ			Singuläre SKZ-MI			Singuläre SKZ-CH			Keine SKZ					
	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.	N	%	Std. Res.			
Integration	65	27.2	3.8***	87	36.4	-.3	80	33.5	-2.2*	7	2.9	.3	239	100.0	
Assimilation	29	10.8	-2.5*	35	13.0	-6.5***	200	74.3	7.9***	5	1.9	-.8	269	100.0	
Segregation/Separation	59	17.0	-.1	207	59.5	6.7***	73	21	-6.2***	9	2.6	.0	348	100.0	
Marginalisierung	18	12.5	-1.3	45	31.3	-1.2	76	52.8	1.8	5	3.5	.6	144	100.0	
	171			374			429			26			1000	100.0	
χ^2 , df=9, 222.31***															

Abkürzungen: Plurale SKZ=Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie und zur Herkunftsethnie; Singuläre SKZ-MI=Zugehörigkeit nur zur Herkunftsethnie; Singuläre SKZ-CH=Zugehörigkeit nur zur Majoritätsethnie; Keine SKZ=keine subjektive kulturelle Zugehörigkeit.

Die Jugendlichen, die eine plurale subjektive Zugehörigkeit entwickeln, favorisieren die Integrationsstrategie signifikant ($p < .001$) mehr. Zugleich sind diese Jugendlichen bei der Assimilationsstrategie signifikant ($p < .05$) untervertreten. Die Jugendlichen mit einer singulären subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie bevorzugen höchst signifikant ($p < .001$) die Segregations- bzw. Separationsstrategie und lehnen zugleich die Assimilationsstrategie höchst signifikant ($p < .001$) ab. Die Jugendlichen, welche eine singuläre subjektive kulturelle Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie aufweisen, präferieren höchst signifikant ($p < .001$) stärker die Assimilationsstrategie und lehnen zugleich die Integrationsstrategie signifikant ($p < .05$) und die Segregations- bzw. Separationsstrategie höchst signifikant ($p < .001$) ab. Die Jugendlichen mit einer marginalen kulturellen Identität weisen keine signifikanten Verteilungsunterschiede in der Präferenz einer Akkulturationsstrategie auf (vgl. Tabelle 40).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Integrationsstrategie ungefähr zu je einem Drittel von Jugendlichen mit einer multikulturellen oder einer monokulturellen Identität (Majoritätsethnie oder Minoritätsethnie) bevorzugt wird. Die Assimilationsstrategie ist für die Jugendlichen, die sich mit der einheimischen Mehrheit identifizieren, charakteristisch und die Segregationsstrategie wird von den Jugendlichen mit einer subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie favorisiert. Die Marginalisierungsstrategie wird von den Jugendlichen mit einer monokulturellen Identität mit der Majoritätsethnie ungefähr zur Hälfte und von den Jugendlichen mit einer monokulturellen Identität mit einer Minoritätsethnie zu rund einem Drittel bevorzugt.

8.2 Akkulturation, Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit

Im Folgenden werden zwei Hypothesen, die einen Zusammenhang der Akkulturationsstrategie mit den Aspekten ‹Intensität des Zugehörigkeitsgefühls› und ‹Beurteilung des Zugehörigkeitsgefühls› der kulturellen Identität postulieren, sowohl im Hinblick auf die subjektive kulturelle Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie als auch in Bezug auf die subjektive kulturelle Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie überprüft.

Hypothese 8.2a): Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Präferenz einer Akkulturationsstrategie und der Intensität und der Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie.

Die Überprüfung dieser Hypothese mittels multivariater einfaktorierlicher Varianzanalyse, zeigt einen höchst signifikanten ($p < .001$) Zusammenhang zwischen den zwei Aspekten der kulturellen Identität und der Präferenz einer Akkulturationsstrategie (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41: Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie im Zusammenhang mit der Akkulturationsstrategie (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Akkulturationsstrategie (AS) ^a				F, p df	Paarweiser Vergleich Bonferroni-Test, p	R ²
	1 N=124	2 N=212	3 N=135	4 N=89			
SKZ Intensität (Majoritätsethnie)	4.01	4.00	3.62	3.79	5.91*** 3/556	1>3** 2>3***	3%
SKZ Beurteilung (Majoritätsethnie)	3.88	3.99	3.52	3.57	7.78*** 3/556	1>3* 2>3*** 2>4**	4%
Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test					4.77*** 6/1112		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; (AS)^a = Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (1=Integration; 2=Assimilation; 3=Segregation/Separation; 4=Marginalisierung); (SKZ)= subjektive kulturelle Zugehörigkeit.

Es wird ersichtlich, dass die Präferenz einer Akkulturationsstrategie sowohl mit der Intensität der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie als auch mit der Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie jeweils höchst signifikant ($p < .001$) zusammen hängt (vgl. Tabelle 41).

Darüber hinaus zeigt der A-Posteriori-Vergleich mittels Bonferroni-Test, dass die Jugendlichen, welche die Integrationsstrategie oder die Assimilationsstrategie favorisieren, eine signifikant stärkere Intensität des Zugehörigkeitsgefühls zur Majoritätsethnie empfinden als die Jugendlichen, die eine Segregations- bzw. Separationsstrategie verfolgen. Im Weiteren beurteilen die Jugendlichen mit Integrationsstrategie ihre Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie signifikant ($p < .05$) positiver als die Jugendlichen mit Separations- bzw. Segregationsstrategie. Die Jugendlichen, welche die Assimilationsstrategie wünschen, beurteilen ihre Zugehörigkeit ebenfalls höchst signifikant ($p < .001$) stärker als die Jugendlichen mit Separations- bzw. Segregationsstrategie sowie hoch signifikant ($p < .01$) positiver als die Jugendlichen mit Marginalisierungsstrategie (vgl. Tabelle 41).

Die zweite Hypothese lautet:

Hypothese 8.2b): Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Präferenz einer Akkulturationsstrategie und der Intensität und der Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie.

Die Überprüfung dieser weiteren Hypothese in Bezug auf die kulturelle Identität, die sich in der Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie äussert, zeigt ebenfalls einen höchst signifikanten ($p < .001$) Zusammenhang zwischen den zwei Aspekten der kulturellen Identität und der Präferenz einer Akkulturationsstrategie. Die beiden Aspekte der kulturellen Identität mit einer Minoritätsethnie – Intensität des Zugehörigkeitsgefühls und die Beurteilung des Zugehörigkeitsgefühls – weisen je einen höchst signifikanten ($p < .001$) Unterschied auf im Zusammenhang mit der Präferenz einer Akkulturationsstrategie (vgl. Tabelle 42).

Tabelle 42: Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie im Zusammenhang mit der Akkulturationsstrategie (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Akkulturationsstrategie (AS) ^a				F, p df	Paarweiser Vergleich Bonferroni-Test, p	R ²
	1 N=121	2 N=48	3 N=230	4 N=49			
SKZ Intensität (Minoritätsethnie)	4.33	3.77	4.29	3.88	8.70*** 3/444	1>2*** 1>4** 3>2*** 3>4**	6%
SKZ Beurteilung (Minoritätsethnie)	4.62	4.28	4.67	4.35	6.45*** 3/444	1>2* 3>2** 3>4*	4%
Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test					5.15*** 6/888		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; (AS)^a = Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (1=Integration; 2=Assimilation; 3=Segregation/ Separation; 4=Marginalisierung); (SKZ)= subjektive kulturelle Zugehörigkeit.

Der paarweise Vergleich mittels Bonferroni-Test macht deutlich, dass die Jugendlichen, die eine Integrationsstrategie bevorzugen, eine höchst signifikant ($p < .001$) stärkere Intensität des Zugehörigkeitsgefühls zu einer Minoritätsethnie empfinden,

dies sowohl im Vergleich zu den Jugendlichen mit Assimilationsstrategie als auch zu den Jugendlichen mit einer Marginalisierungsstrategie ($p < .01$). Zugleich weisen die Jugendlichen mit einer Separations- bzw. Segregationsstrategie eine hoch signifikant stärkere Intensität der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie auf im Vergleich zu den Jugendlichen mit Assimilationsstrategie ($p < .001$) und der Marginalisierungsstrategie ($p < .01$) (vgl. Tabelle 42).

Im Hinblick auf die Beurteilung des Zugehörigkeitsgefühls zeigt sich eine ähnliche Tendenz. Die Jugendlichen mit Integrationsstrategie beurteilen ihre subjektive kulturelle Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie positiver als die Jugendlichen mit Assimilationsstrategie ($p < .05$). Die Jugendlichen mit einer Separations- bzw. Segregationsstrategie beurteilen ihre subjektive kulturelle Zugehörigkeit zur Minoritätsethnie hoch signifikant ($p < .01$) positiver als die Jugendlichen mit Assimilationsstrategie und signifikant positiver ($p < .05$) als die Jugendlichen, welche eine Marginalisierungsstrategie favorisieren (vgl. Tabelle 42).

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die Präferenz einer Akkulturationsstrategie in einem Zusammenhang mit den Aspekten der kulturellen Identität steht. Die Jugendlichen (Einheimische, Migranten und Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen), die sich der Majoritätsethnie zuschreiben und zugleich eine Integrations- oder Assimilationsstrategie bevorzugen, zeigen sowohl eine stärkere Intensität des Zugehörigkeitsgefühls zur Majoritätsethnie als auch eine positivere Beurteilung ihrer Zugehörigkeit zur einheimischen Majorität. Im Weiteren zeigen die Jugendlichen, die sich einer Minoritätsethnie zuschreiben und die Integrations- oder die Separationsstrategie favorisieren, sowohl eine stärkere Intensität des Zugehörigkeitsgefühls zu einer Minoritätsethnie als auch eine positivere Beurteilung ihrer Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minorität. Deshalb können die Hypothesen 8.2a) und 8.2b) angenommen werden.

8.3 Akkulturation und Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe

Im Folgenden soll der Zusammenhang zwischen der Stärke der persönlichen Eingebundenheit einerseits in die ethnische Gruppe der einheimischen Mehrheit und in eine ethnische Gruppe der Einwanderer andererseits und der Favorisierung einer Akkulturationsstrategie überprüft werden.

Hypothese 8.3: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Präferenz einer Akkulturationsstrategie und der Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe.

Die Überprüfung dieser Hypothese mittels multivariater einfaktorierlicher Varianzanalyse macht deutlich, dass es einen höchst signifikanten ($p < .001$) Zusammenhang zwischen der persönlichen Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe und der Präferenz einer Akkulturationsstrategie gibt. Der Zusammenhang erweist sich jeweils als hoch signifikant ($p < .01$) sowohl im Hinblick auf die persönliche Eingebundenheit in die Majoritätsethnie als auch in Bezug auf die Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43: Eingebundenheit in die subjektive kulturelle Zugehörigkeit im Zusammenhang mit der Akkulturationsstrategie (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Akkulturationsstrategie (AS) ^a				F, p df	Paarweiser Vergleich Bonferroni-Test, p	R ²
	1	2	3	4			
	N=125	N=52	N=232	N=53			
SKZ Eingebundenheit (Majoritätsethnie)	2.22	1.98	1.82	1.92	4.33** 3/458	1>3**	3%
SKZ Eingebundenheit (Minoritätsethnie)	3.82	3.48	4.06	3.68	4.80** 3/458	2<3*	3%
Ergebnisse MANOVA, Pillai-Spur-Test					4.81*** 6/916		

Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt teilweise; 4 stimmt eher; 5 stimmt genau; (AS)^a = Mittelwerte und Anzahl Fälle der Faktorstufe (1=Integration; 2=Assimilation; 3=Segregation/ Separation; 4=Marginalisierung); (SKZ)= subjektive kulturelle Zugehörigkeit.

Darüber hinaus zeigt der A-Posteriori-Vergleich mittels Bonferroni-Test, dass die Jugendlichen, welche die Integrationsstrategie favorisieren, eine hoch signifikant ($p < .01$) stärkere persönliche Eingebundenheit in die Majoritätsethnie aufweisen als die Jugendlichen mit Segregations- bzw. Separationsstrategie. Im Hinblick auf die persönliche Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie lässt sich eine signifikant ($p < .05$) stärkere persönliche Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie seitens der Jugendlichen mit Separationsstrategie feststellen im Vergleich zu den Jugendlichen mit Assimilationsstrategie (vgl. Tabelle 43).

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die Präferenz einer Akkulturationsstrategie in einem signifikanten Zusammenhang mit der persönlichen Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe steht. Dabei haben die Jugendlichen aller Kategorien, die eine Integrationsstrategie verfolgen, eine stärkere persönliche Eingebundenheit in die einheimische Mehrheit. Die jugendlichen Migrantinnen und Migranten, wel-

che die Separationsstrategie favorisieren, neigen dagegen zu einer stärkeren persönlichen Eingebundenheit in eine ethnische Minoritätsgruppe. Somit kann die Hypothese 8.3 angenommen werden.

8.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die signifikanten Zusammenhänge zwischen einer pluralen kulturellen Zugehörigkeit und der Integrationsstrategie, einer subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie und der Separationsstrategie sowie einer subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie und der Assimilationsstrategie (vgl. Tabelle 40) erlaubt die Feststellung, dass die Einstellungen zur Beibehaltung der Herkunftskultur bzw. zur Übernahme der Mehrheitskultur für die Art der kulturellen Identität eine zentrale Bedeutung haben.

Die weiteren Ergebnisse zum Zusammenhang der Präferenz einer Akkulturationsstrategie, der Intensität und der Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit bekräftigen die Relevanz der akkulturativen Prozesse für die Erfassung der Aspekte der kulturellen Identität.

Die Intensität der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur *Majoritätsethnie* ist am stärksten und die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie am positivsten bei denjenigen Jugendlichen aus allen drei Kategorien, welche die Assimilationsstrategie favorisieren, d.h. sie befürworten die Übernahme der Mehrheitskultur und lehnen die Beibehaltung der Herkunftskultur ab. Dagegen sind die Intensität und die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie am schwächsten bei den Jugendlichen die eine Separations- bzw. Segregationsstrategie bevorzugen, d.h. sie stimmen ausschließlich der Beibehaltung der Herkunftskultur zu, lehnen jedoch die Übernahme der Mehrheitskultur ab. Dasselbe gilt für die Jugendlichen mit einer Marginalisierungsstrategie, die sowohl die Beibehaltung der Herkunftskultur als auch die Übernahme der Mehrheitskultur ablehnen (vgl. Tabelle 41).

Die Intensität der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer *Minoritätsethnie* ist am stärksten und die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie am positivsten bei den Jugendlichen, welche entweder die Integrationsstrategie oder die Separations- bzw. Segregationsstrategie favorisieren. Dagegen sind die Intensität und die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Majoritätsethnie am schwächsten bei den Jugendlichen die entweder die Assimilationsstrategie oder die Marginalisierungsstrategie bevorzugen (vgl. Tabelle 42).

Die persönliche Eingebundenheit in die *Majoritätsethnie* ist bei den Jugendlichen mit einer Integrationsstrategie am stärksten und bei den Jugendlichen mit einer Separations- bzw. Segregationsstrategie am schwächsten. Dagegen ist die persönliche Eingebundenheit in eine *Minoritätsethnie* bei den Jugendlichen mit einer Separations- bzw. Segregationsstrategie am stärksten und bei den Jugendlichen mit einer Assimilationsstrategie am schwächsten (vgl. Tabelle 43).

Die abschliessende Betrachtung der Verbindung zwischen den Akkulturationsstrategien und den Aspekten der kulturellen Identität lässt die folgenden Schlussfolgerungen zu:

- Die Jugendlichen, welche die Integrationsstrategie bevorzugen, können eine multikulturelle Identität entwickeln, die sich durch eine stärkere Intensität des Zugehörigkeitsgefühls sowie eine positivere Beurteilung ihrer subjektiven kulturellen Zugehörigkeit sowohl zur Majoritätsethnie als auch zu einer Minoritätsethnie auszeichnet. Im Weiteren haben solche Jugendlichen eine stärkere Eingebundenheit in die Majoritätsethnie.
- Die Jugendlichen mit der Präferenz der Assimilationsstrategie entwickeln vorwiegend eine monokulturelle Identität mit der Majoritätsethnie, welche sich in der stärkeren Intensität des Zugehörigkeitsgefühls sowie einer positiveren Beurteilung ihrer subjektiven kulturellen Zugehörigkeit ausschliesslich zur Majoritätsethnie äussert.
- Die Jugendlichen, die die Separationsstrategie favorisieren, weisen vorwiegend eine monokulturelle Identität mit einer Minoritätsethnie auf. Darüber hinaus ist die kulturelle Identität solcher Jugendlichen durch eine stärkere Intensität des Zugehörigkeitsgefühls charakterisiert sowie durch eine positivere Beurteilung ihrer subjektiven kulturellen Zugehörigkeit ausschliesslich zu einer Minoritätsethnie. Im Weiteren zeigen solche Jugendlichen eine stärkere Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie.

9 Diskussion

In diesem Kapitel steht die Reflexion der theoretischen und forschungsmethodischen Grundlagen im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Studie im Vordergrund. Darüber hinaus wird eine kritische Betrachtung des vorliegenden Forschungsvorhabens angestrebt, um zu einer Erweiterung der Sichtweisen für die zukünftige Erforschung der Akkulturation und der kulturellen Identität zu gelangen sowie Folgerungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt im schulischen Umfeld zu formulieren.

9.1 Perspektive I: Theoretische und methodische Grundlagen

Im Folgenden werden zentrale Definitionen, Konstrukte und Zusammenhänge der Arbeit anhand der Studienergebnisse reflektiert, wobei die Diskussion durch die vier Schwerpunkte «Kontakt und Veränderung», «Kultur und Struktur», «Heterogenität und Identität», «Assimilation und Integration» strukturiert wird.

9.1.1 Kontakt und Veränderung

Die beiden Dimensionen Kontakt und Veränderung sind für die Analyse der Akkulturation und der kulturellen Identität zentral (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.2.1).

Der Kontakt zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen ist durch gesellschaftliche Machtasymmetrien gekennzeichnet und teilt die in einer Gesellschaft interagierenden ethnischen Gruppen in zwei Lager: Einheimische und Einwanderer. Die dritte Gruppe, deren Mitglieder in Folge einer bi-nationalen Ehe zu beiden «Lagern» gehören, waren bisher aus der Forschungstradition der Akkulturation ausgeklammert worden. Diese Polarisierung führte zur Konzeptualisierung des zweidimensionalen interaktiven Akkulturationsmodells (vgl. Kapitel 3.1.4), in dem die Überkreuzung der Akkulturationsdimensionen «Beibehaltung der Herkunftskultur» sowie «Übernahme der Majoritätskultur» die Festlegung von vier Akkulturationsstrategien für die beiden akkulturierenden Gruppen – Einheimische und Einwanderer – erlaubt (vgl. Tabelle 1 und Tabelle 2). Das zweidimensionale interaktive Akkulturationsmodell fand seine Bestätigung auch in der vorliegenden Studie und ermöglichte Aussagen im Hinblick auf die Präferenzen in den einzelnen Akkulturationsdimensionen. So befürworteten die einheimischen Jugendlichen die Beibehaltung der Herkunftskultur wesentlich schwächer und die Übernahme der Majoritätskultur wesentlich stärker als die jugendlichen Migranten (vgl. Tabelle 17). Auch in der

Kombination der beiden Akkulturationsdimensionen konnten die Präferenzen der Einheimischen und Einwanderer in Bezug auf die Akkulturationsstrategien eruiert werden. Dabei favorisieren die einheimischen Jugendlichen die Assimilationsstrategie und die jugendlichen Migranten die Separationsstrategie (vgl. Tabelle 18). Diese Befunde bestätigen die im Kapitel 3.1.5 referierten Forschungsergebnisse insofern, als die Bevorzugung der Assimilationsstrategie seitens der ethnischen Gruppe der einheimischen Mehrheit in den Studien von Arends-Tóth und Van De Vijver (2003) sowie Verkuyten und Thijs (2002) ebenfalls festgestellt wurde. In der Studie von Piontkowski, Florac, Hoelker und Obdrzálek (2000) wurde jedoch keine eindeutige Akkulturationsstrategie bei der Mehrheitsethnie eruiert, d.h. dass es Unterschiede im Zusammenhang mit dem Untersuchungsland und den darin lebenden ethnischen Mehrheits- und Minderheitsgruppen gibt (vgl. Kapitel 3.1.5). Im Hinblick auf die Favorisierung der Separationsstrategie seitens der Minoritäten lassen sich entsprechende Nachweise in allen oben erwähnten Studien finden (vgl. Kapitel 3.1.5). Dabei ist es wichtig zu bemerken, dass in den meisten Untersuchungen zur Akkulturation die Majoritätsethnie und *eine bestimmte* ethnische Gruppe der Minorität einander gegenüber gestellt werden (vgl. Kapitel 3.1.1).

Im eigenen Design wurden alle interagierenden Gruppen in die Untersuchung miteinbezogen, wobei zwischen drei Gruppen unterschieden wurde: einheimische Jugendliche, jugendliche Migranten sowie Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen. Der Verzicht auf die Polarisierung zwischen den zwei «klassischen» Gruppen der Akkulturationsforschung lieferte bemerkenswerte Aufschlüsse im Hinblick auf die Gruppe «Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen»: Es zeigte sich, dass sich diese Gruppe in ihrer Präferenz in den beiden Akkulturationsdimensionen von den anderen zwei Gruppen deutlich unterscheidet, indem sie jeweils eine «Zwischenposition» einnimmt (vgl. Tabelle 17). Demzufolge führt die Überkreuzung der beiden Dimensionen zu keiner eindeutigen Präferenz einer Akkulturationsstrategie in dieser Gruppe (vgl. Tabelle 18) und wirft die Frage der Modelltauglichkeit des zweidimensionalen interaktiven Akkulturationsmodells im Hinblick auf die Gruppe «Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen» auf. Darüber hinaus stellt sich die Frage der Definition der Begriffe der Enkulturation (vgl. Loch 1969) und Akkulturation (vgl. SSRC 1954) im Hinblick auf die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen.

Der Begriff der Enkulturation folgt einem einheitlichen Begriff *der* Kultur, in *die* ein Individuum hineinsozialisiert wird (vgl. Kapitel 2.2.1) und wird im Hinblick auf solche Jugendliche obsolet, da es in ihrem familiären Umfeld *die* Kultur nicht gibt. Der Begriff Akkulturation baut auf einem pluralistischen Kulturbegriff auf, in dem die Kulturen als eigenständige kulturelle Systeme betrachtet werden. Die Dynamik der Interaktion zwischen beiden kulturellen Systemen tritt erst dann auf, wenn

die beiden kulturellen Systeme aufeinander treffen (vgl. Kapitel 3.1.1). Für Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen findet die familiäre Sozialisation bereits im Rahmen der akkulturativen Prozesse der beiden Eltern statt und kann deshalb als Prozess der *Interkulturation* bezeichnet werden, in dem die Kultur ein sich kontinuierlich wandelndes materielles und symbolisches Geflecht darstellt (vgl. Kapitel 2.4).

Im Weiteren bringt die Polarisierung der akkulturierenden Gruppen Einheimische versus Einwanderer zwingend die problematischen bzw. die konfliktären Konsequenzen der unterschiedlichen Präferenzen der Akkulturationsstrategien hervor (vgl. Kapitel 3.1.4), da die einheimischen Jugendlichen die Assimilationsstrategie und die jugendlichen Migranten die Separationsstrategie favorisieren (vgl. Tabelle 18). Die Betrachtung des gesamtgesellschaftlichen Kontextes der interagierenden akkulturierenden Gruppen bezieht auch die Gruppe der Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen in den Interaktionskontext ein, die keine Akkulturationsstrategie eindeutig bevorzugen. Die damit sichtbar gemachte soziale Realität lässt die Annahme zu, dass die aus dem zweidimensionalen Modell abgeleiteten sozialen Konsequenzen der Akkulturationsstrategien nicht zwingend problematisch bzw. konfliktär ausfallen müssen.

Ein weiterer zentraler Aspekt der akkulturativen Veränderungen ist der Aspekt der Interaktion (vgl. Kapitel 3.2.4 und 3.2.5). Es konnte gezeigt werden, dass die in der Interaktion wahrgenommenen Akkulturationsstrategien der einheimischen Mehrheit für die Akkulturationseinstellungen von Migrantinnen und Migranten eine wesentliche Rolle spielen. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund tendieren zur Separation innerhalb ihrer Herkunftskultur bedeutend weniger und zur Übernahme der Mehrheitskultur wesentlich mehr, wenn sie seitens der einheimischen Jugendlichen den Wunsch nach Assimilation oder Integration der Einwanderergruppen in der Schweiz antizipieren (vgl. Tabelle 28).

In diesem Zusammenhang kommt insbesondere dem soziokulturellen Kontext der Interaktion der akkulturierenden Gruppen eine grosse Bedeutung zu. In der vorliegenden Studie wurde der soziokulturelle Kontext der Interaktion durch die Merkmale der kulturellen Heterogenität in der Klassenzusammensetzung sowie des Umgangs mit kultureller Heterogenität im Unterricht und zwischen Mitschülerinnen und Mitschülern erfasst.

Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, dass die Klassenzusammensetzung im Hinblick auf die Beibehaltung der Herkunftskultur relevant ist, wobei in den Klassen mit einem überwiegenden Anteil an ausländischen Kindern der Wunsch nach Beibehaltung der Herkunftskultur am stärksten ist. Im Weiteren ist die kulturelle Heterogenität in der Klassenzusammensetzung für die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen von Bedeutung, da sie in Klassen mit einer Mehrheit von einhei-

mischen Jugendlichen die Beibehaltung der Herkunftskultur am schwächsten befürworten (vgl. Tabelle 24). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht nur Machtasymmetrien auf der Makroebene des gesamtgesellschaftlichen Kontextes, sondern auch die Mehrheits- bzw. Minderheitsverhältnisse der interagierenden Gruppen innerhalb eines Mikrosystems für den Verlauf akkulturativer Veränderungen bedeutsam sind.

Die Verankerung der Thematik der kulturellen Vielfalt im Unterrichtscurriculum steht in einem Zusammenhang mit der Akkulturation, und zwar wird die Übernahme der Majoritätskultur bei einer häufigen Diskussion kulturbezogener Inhalte im Unterricht stärker befürwortet (vgl. Tabelle 25). Die Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern hat dagegen eine andere Auswirkung auf die Akkulturationsorientierungen. Eine häufige Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern bringt eine stärkere Präferenz für die Beibehaltung der Herkunftskultur und eine stärkere Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie mit sich. Umgekehrt ist bei einer seltenen Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern die Tendenz zur Übernahme der Majoritätskultur stärker (vgl. Tabelle 25).

Diese Unterschiede können mit dem Ansatz des symbolischen Interaktionismus dahingehend erklärt werden, dass es sich bei der Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern – im Gegensatz zur Diskussion solcher Inhalte im Unterricht – um eine nicht «gleichberechtigte Diskussion» (Krappmann 1982) handelt, da nicht alle Beteiligten in gleichem Ausmass die Möglichkeit haben, die Erwartungen der anderen Interaktionspartner zu akzeptieren oder zurückzuweisen. Die Diskrepanz zwischen den eigenen Erwartungen und den Erwartungen der Mitglieder der dominanten Gruppe zwingt die jugendlichen Migranten, die eigene Identität zu verteidigen, um die eigene Individualität zu bestätigen.

9.1.2 Kultur und Struktur

Die zwei Dimensionen der sozialen Realität – Kultur und Struktur – sind für die Akkulturation und die kulturelle Identität bedeutend (vgl. Kapitel 2.3.1).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die Annahme, dass die Individuen bzw. Gruppen mit einem strukturell marginalen Status innerhalb der Gesellschaft die Assimilation ablehnen und in Richtung Separation tendieren (vgl. Hoffmann-Nowotny 2000). So bevorzugen die Jugendlichen mit tiefem sozioökonomischem Status die Beibehaltung der Herkunftskultur am stärksten und lehnen zugleich die Übernahme der Majoritätskultur stärker ab als die Jugendlichen mit hohem sozioökonomischem Status (vgl. Tabelle 21). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die Jugendlichen mit tiefem sozioökonomischem Status die Assimila-

tionsstrategie und die Jugendlichen mit hohem sozioökonomischem Status die Segregationsstrategie ablehnen (vgl. Tabelle 22). Im Weiteren sind die Jugendlichen mit tiefem sozioökonomischem Status am stärksten in eine ethnische Minorität eingebunden, d.h. sie fühlen sich von den kollektiven (Diskriminierungs-)Erfahrungen ihrer ethnischen Gruppe persönlich betroffen. Dagegen besitzen die Jugendlichen mit hohem sozioökonomischem Status eine persönliche Distanz zum Minoritätsstatus, weshalb sie sich nur sehr schwach in eine Minoritätsethnie eingebunden fühlen (vgl. Tabelle 33). Folglich sollten zuerst die strukturellen Probleme der Eingliederungsgesellschaft angegangen werden, um die kulturelle Distanz zu vermindern (vgl. Esser 1990, Hoffmann-Nowotny 2000).

Zugleich stellt sich die Frage nach der Distanz zwischen Einwandererkulturen und der in der Aufnahmegesellschaft dominierenden Kultur. Es konnte gezeigt werden, dass die Jugendlichen fast aller Einwanderergruppen mit Ausnahme von serbischen Jugendlichen die Beibehaltung der Herkunftskultur ihrer ethnischen Gruppe viel stärker befürworten als die jungen Schweizerinnen und Schweizer. In Bezug auf den Wunsch, die Kultur der einheimischen Mehrheit zu übernehmen, vertreten die italienischen, tamilischen und schweizerischen Jugendlichen ähnliche Ansichten: In diesen ethnischen Gruppen ist die Befürwortung der Übernahme der Mehrheitskultur vergleichbar stark vertreten (vgl. Abbildung 6). Dies erlaubt die Annahme, dass nicht alle Einwanderergruppen in der Schweiz randständig sind, sondern gewissen Einwanderergruppen entweder einen mit der ethnischen Majorität vergleichbaren Status besitzen, oder ihren strukturell marginalen Status als legitim empfinden.

Eine weitere Frage in diesem Zusammenhang ist, inwiefern sich die kulturelle Distanz von Einwanderergruppen auf ihre Akkulturation auswirkt. Die binnenkulturelle und religiöse Heterogenität der Gruppe der jugendlichen Migranten gab Aufschluss über die Bedeutung von Kultur und Religion für die Prozesse der Akkulturation und der kulturellen Identifikation von Einwanderern. Im Hinblick auf die jugendlichen Migranten konnte gezeigt werden, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe mit der Präferenz einer Akkulturationsorientierung in Verbindung steht, und zwar nur in Bezug auf die Dimension der Beibehaltung der Herkunftskultur, nicht aber in der Dimension der Übernahme der Majoritätskultur.

Im Weiteren wurde ersichtlich, dass die ethnischen Gruppen der Einwanderer keine kulturelle Einheit darstellen, sondern eine *innere Heterogenität* aufweisen. So kann die Verbindung der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe in der Wechselwirkung mit einer bestimmten Religionszugehörigkeit eine von der Akkulturationsorientierung dieser ethnischen Gruppe abweichende Tendenz zeigen. Es ist zu betonen, dass die Religionszugehörigkeit an sich *nicht unmittelbar* mit der Präferenz einer Akkulturationsorientierung in Verbindung steht (vgl. Tabelle 23). Es gibt kei-

nen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe der Einwanderer und der Präferenz einer Akkulturationsstrategie und auch nicht zwischen der Religionszugehörigkeit und einer Akkulturationsstrategie (vgl. Kapitel 6.1). Ausserdem konnte keine Bedeutung dieser Merkmale – Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe und Religionszugehörigkeit – im Hinblick auf die Aspekte der kulturellen Identität nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 7.1).

Gesamthaft verdeutlichen diese Resultate, dass die Analyse der akkulturativen Veränderungen im gesellschaftlichen Kontext, wo die kulturellen Merkmale von ethnischen Gruppen unvermeidlich mit den strukturellen Statusmerkmalen verbunden sind bzw. von diesen überlagert werden, zu einer problematischen Verzerrung der sozialen Realität führen kann, wenn diese strukturellen Merkmale nicht hinterfragt werden. Insbesondere stellt sich das Problem dann, wenn die Forschung die (Kultur-)Differenzen zwischen Vertretern unterschiedlicher ethnischer Gruppen fokussiert, ohne die Position dieser Gruppen bzw. deren Mitglieder innerhalb der Gesellschaft zu hinterfragen. Eine solche Ausrichtung der Forschung führt zur Zementierung «kultureller» Unterschiede und verfehlt das Ziel, Strukturen zu finden, die eine konfliktarme multikulturelle Gesellschaft ermöglichen.

9.1.3 Heterogenität und Identität

Die Tatsache, dass die kulturelle Heterogenität einer Gesellschaft an deren strukturelle Charakteristika gebunden ist, führt zur Hinterfragung des Begriffs *kulturelle Identität*. Das Wort «kulturell» überschattet die strukturellen Komponenten der sozialen Realität²⁹. Damit wird suggeriert, dass *ausschliesslich* die ethnologisch begriffenen Besonderheiten des Entwicklungskontextes für die kulturelle Identität eine selbstverständliche Relevanz aufweisen. Dabei spielen solche kulturellen Merkmale wie die tradierte ethnische Zugehörigkeit und die Religionszugehörigkeit weder einzeln noch in der Interaktion eine wesentliche Rolle in Bezug auf die in dieser Studie untersuchten Aspekte der kulturellen Identität von Einwanderern. Die jugendlichen Migrantinnen und Migranten empfinden sich sowohl zu den Schweizerinnen und Schweizern als auch zu ihrer Herkunftsethnie ähnlich stark zugehörig. Auch die Wertung der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe variiert bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht, d.h. die Jugendlichen aller Einwanderergruppen schätzen ihre Zugehörigkeit sowohl zu den Schweizerinnen und Schweizern als auch zu der tradierten ethnischen Gruppe vergleichbar positiv bzw. negativ ein (vgl. Kapitel 7.2).

²⁹ Das Gleiche gilt für den Begriff ethnische Identität.

Die Ergebnisse in Bezug auf die Bedeutung von strukturellen Merkmalen für den Prozess der sozialen Identifikation legen dagegen nahe, dass die sozialen Unterschiede aufgrund der Machtasymmetrien in einer Gesellschaft für die Art und Intensität der Selbstzuordnung zu einer ethnischen Gruppe und die Beurteilung einer solchen subjektiv empfundenen Mitgliedschaft von herausragender Bedeutung sind. So wechseln die schweizerischen Jugendlichen ihre tradierte Zugehörigkeit zur dominanten Gruppe der Einheimischen nicht, da sie fast vollständig eine singuläre subjektive kulturelle Zugehörigkeit mit den Schweizerinnen und Schweizern angeben. Die subjektive kulturelle Zugehörigkeit von jugendlichen Migranten entspricht dagegen nur in zwei Dritteln der Fälle der «objektiven» Zugehörigkeit zur Herkunftsethnie. Demzufolge entwickelt ein Drittel der Jugendlichen aus den nicht dominanten ethnischen Gruppen eine plurale subjektive kulturelle Zugehörigkeit, in der sie sich sowohl der ethnischen Herkunftsgruppe als auch der ethnischen Gruppe der einheimischen Majorität zugehörig fühlen. Damit wird die Gruppe «Jugendliche Migranten» von akkulturativen Veränderungen im grössten Ausmass erfasst. Das Argument, dass es ausschliesslich an der kulturellen Heterogenität des Entwicklungskontextes liegen mag, da jugendliche Migrantinnen und Migranten in der Regel mit zwei kulturellen Kontexten – Herkunftskultur ihrer Eltern und Kultur des Aufnahmelandes – zu tun haben, lässt sich mit den Befunden zur Kategorie «Jugendliche aus bi-kulturellen Ehen» widerlegen. Und zwar behalten solche Jugendliche ihre tradierte plurale kulturelle Zugehörigkeit lediglich zu 18.3%, während 41.9% ihre ererbte Plurikulturalität aufgeben, indem sie die Zugehörigkeit ausschliesslich zu Schweizerinnen und Schweizern angeben (vgl. Tabelle 30).

Darüber hinaus spielen die Dominanzverhältnisse in einem unmittelbaren Interaktionskontext für die Wertung und das Empfinden der selbstdefinierten Mitgliedschaft eine wesentliche Rolle. Dafür sprechen die Befunde, dass in den Klassen mit einem überwiegenden Anteil (>70.0%) an ausländischen Schülerinnen und Schülern die Jugendlichen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich stolz sind auf ihre Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minorität. Dabei sind sie auch in eine solche Zugehörigkeit am stärksten persönlich involviert. Wenn aber die Klasse sich zu mehr als der Hälfte aus schweizerischen Jugendlichen zusammensetzt, ist das Empfinden der persönlichen Eingebundenheit in die Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie am schwächsten und der Stolz auf die Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie am stärksten (vgl. Tabelle 35, Tabelle 36 und Tabelle 37).

Nebst dem Dominanzstatus einer ethnischen Gruppe innerhalb der Gesellschaft, erwies sich auch der sozioökonomische Status für die soziale Identifikation mit Mitgliedern einer ethnischen Gruppe als bedeutend. Die Individuen, die am besten in die Aufnahmegesellschaft strukturell eingegliedert sind und somit einen hohen

sozioökonomischen Status aufweisen, fühlen sich mit Schweizerinnen und Schweizern am engsten verbunden. Die Jugendlichen mit einem tiefen sozioökonomischen Status fühlen sich dagegen von den negativen Äusserungen über ihre ethnische Minoritätsgruppe am stärksten persönlich betroffen (vgl. Kapitel 7.1).

Diese Ergebnisse führen zu einer für die theoretische Konzeption der kulturellen Identität wichtigen Schlussfolgerung. Es wird ersichtlich, dass die Angehörigen unterschiedlicher Gruppen von der Akkulturation als Prozess sozialer Identifikation in unterschiedlichem Ausmass betroffen sind. Dabei ist das Ausmass der akkulturativen Veränderungen bei der ethnischen Gruppe der einheimischen Majorität gering und bei derjenigen mit Migrationshintergrund am grössten. Insofern erscheint die Migration als «Chance zum Wachstum, eine Bereicherung durch neue Erfahrungen, eine Ausweitung der Identität» (Hamburger 1998, p. 134).

Es sollte jedoch kein deterministischer und linearer Zusammenhang zwischen dem Migrationsstatus und dem Ausmass an Akkulturation postuliert werden, da die akkulturativen Veränderungen durch Multidimensionalität gekennzeichnet sind. Diese Multidimensionalität lässt sich anhand der kulturellen Identität nur ansatzweise begreifen. In der vorliegenden Studie wurde die kulturelle Identität nach der sozialpsychologischen Auffassung erfasst (vgl. Kapitel 3.2.1). Demnach zeichnet sich die kulturelle Identität sowohl durch die Selbstzuschreibung eines Individuums zu einer oder mehreren ethnischen Gruppen aus, als auch durch die Intensität und die Wertung der eigenen Zugehörigkeit sowie durch die persönliche Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe.

Die Ergebnisse der Studie bekräftigen die sozialpsychologische Auffassung der kulturellen Identität und zeigen, dass die subjektive kulturelle Zugehörigkeit im Sinne der Selbstzuschreibung bzw. Selbstzuordnung eines Individuums für die kulturelle Identität zentral ist und nicht mit seiner tradierten – durch die Herkunft der Eltern gegebenen – kulturellen Zugehörigkeit zu verwechseln ist (vgl. Kapitel 2.3.2). Die Erfassung der kulturellen Identität darf sich jedoch nicht ausschliesslich auf das Kriterium der Selbstzuordnung beschränken, da auch die weiteren Aspekte der kulturellen Zugehörigkeit für das Konstrukt der kulturellen Identität aufschlussreich sind (vgl. Kapitel 3.2.3).

Gesamthaft legen die Befunde der Studie nahe, dass die Selbstidentifikation mit Mitgliedern einer ethnischen Gruppe in einer Einwanderungsgesellschaft von strukturellen Charakteristika abhängig ist. Somit beinhaltet die Identifikation mit einer ethnischen Gruppe nicht nur ihre kulturellen Charakteristika, sondern gleichzeitig ihren sozialen Hierarchiestatus. Daher ist der Begriff *kulturelle* Identität für die Umschreibung der Identifikation mit Mitgliedern einer ethnischen Gruppe innerhalb der gesellschaftlichen Machtverhältnisse unzureichend. Der Begriff *soziokulturelle*

Identität scheint in diesem Zusammenhang dagegen treffender zu sein, da er nicht nur kulturelle, sondern auch soziale Charakteristika einer ethnischen Gruppe bzw. mehrerer ethnischer Gruppen miteinschliesst. Die plurale kulturelle Zugehörigkeit und somit eine *mehrfache* soziokulturelle Identität erlaubt den Individuen, die soziokulturelle *Heterogenität* ihres Umfeldes auszubalancieren. Diese Individuen verfolgen in ihrer Akkulturation die Integrationsstrategie.

9.1.4 Assimilation und Integration

Die Sichtweise, dass die akkulturativen Prozesse mit der Assimilation der Einwanderer an die Einheimischen enden, gilt in der zeitgenössischen psychologischen Akkulturationsforschung als überholt (vgl. Suarez-Orozco 2001). In der modernen Konzeptualisierung der Akkulturation bezeichnet die Assimilation eine Akkulturationsstrategie, die – sowohl bei Einwanderern als auch bei Einheimischen – mit der Befürwortung der Übernahme der Majoritätskultur und der Ablehnung der Beibehaltung der Herkunftskultur zusammen hängt. Die Integration als Akkulturationsstrategie eines Individuums oder einer Gruppe erlaubt dagegen sowohl die Befürwortung der Übernahme der Majoritätskultur als auch der Beibehaltung der Herkunftskultur (vgl. Kapitel 3.1.1).

Eine andere Verwendung haben diese Begriffe in den soziologischen Ansätzen (vgl. Kapitel 3.3.1). Die soziale Integration meint die Eingliederung von Einwanderern in die Strukturen der Aufnahmegesellschaft. Solche Eingliederungsprozesse sind aber mit zwei Dimensionen der sozialen Realität verbunden, nämlich Struktur und Kultur. Damit impliziert der Begriff soziale Integration nach Hoffmann-Nowotny (2000) zwei interagierende Bestandteile: die kulturelle Assimilation und die strukturelle Integration.

Wenn die beiden Ansätze in Verbindung gebracht werden, dann wird ersichtlich, dass in der Auffassung der psychologischen Akkulturationsforschung konsensuelle bzw. optimale Konsequenzen der akkulturativen Prozesse zwischen Einheimischen und Einwanderern dann vorliegen, wenn die gleiche Akkulturationsstrategie³⁰ von beiden akkulturierenden Gruppen favorisiert wird. In der soziologischen Auffassung der Akkulturation ist die kulturelle Assimilation an die Majoritätskultur für die erfolgreiche Integration bzw. Eingliederung wünschenswert. Der Wunsch nach kultureller Assimilation entspricht zwar durchaus den Erwartungen der einheimi-

³⁰ Konsensuelle Konsequenzen liegen nur im Hinblick auf die drei Akkulturationsstrategien Integration, Assimilation und Individualisierung vor. Wenn aber die Einwanderer die Separationsstrategie wählen und die Einheimischen die Segregationsstrategie, werden konfliktäre Konsequenzen prognostiziert (vgl. Tabelle 3).

schen Mehrheit, da 48.0% der einheimischen Jugendlichen die Assimilationsstrategie favorisieren, steht aber im Gegensatz zur Präferenz der jugendlichen Migranten, die zu 50.2% die Separationsstrategie befürworten (vgl. Abbildung 2). Darüber hinaus deutet die Wahl der Akkulturationsstrategien seitens der einheimischen Jugendlichen und der jugendlichen Migranten im Allgemeinen eher auf problematische bzw. konfliktäre Konsequenzen der Akkulturation der beiden Gruppen hin (vgl. Tabelle 3). Die indirekte Bestätigung solcher konfliktären Konsequenzen liegt im Befund, wonach die Diskussion der kulturellen Vielfalt unter Mitschülern mit Abgrenzungen verbunden ist (vgl. Kapitel 6.5 und Kapitel 7.5).

Laut soziologischen Theorien können solche Konsequenzen durch die strukturelle Eingliederung der Migranten entschärft werden. Dies konnte durch die vorliegende Studie bestätigt werden, da ein hoher sozioökonomischer Status mit einer stärkeren Favorisierung der Übernahme der Majoritätskultur und mit der Ablehnung der Separations- bzw. Segregationsstrategie einhergeht (vgl. Kapitel 6.1). Da die schulische Laufbahn für die zukünftige soziale Platzierung entscheidend ist, hat die selektionsbezogene Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im schweizerischen Bildungswesen besonders schwerwiegende Folgen (vgl. Kapitel 3.3.3), da dadurch die strukturelle Segregation der Migranten eingeleitet wird, was langfristig zur Bildung einer «fremdsprachigen Unterschicht» (Hoffmann-Nowotny 2000) führen kann.

Die Ablehnung der Separations- bzw. Segregationsstrategie seitens der Migranten muss aber nicht zwingend mit der Befürwortung der Assimilation einhergehen bzw. das Streben nach kultureller Assimilation seitens der Einwanderer kann nicht die einzige Voraussetzung für eine erfolgreiche Eingliederung in die Gesellschaft sein. Im Weiteren stellt sich die Frage, wie genau *die* Kultur, an die sich die Einwanderer assimilieren sollen, definiert werden sollte bzw. ob eine solche einheitlich aufgefasste Kultur für *alle* Vertreter der einheimischen Mehrheit überhaupt existiert bzw. verbindlich ist. Ein Beispiel dafür, dass es nicht für alle Mitglieder der einheimischen Mehrheit *die* Kultur gibt, sind die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen, die im bürgerrechtlichen Sinne der Majorität angehören, für die aber der Begriff Kultur nicht anders denn als Interkultur (vgl. Kapitel 2.4). begriffen werden kann. Darüber hinaus ist der Prozess der akkulturativen Veränderungen mit dem Prozess der sozialen Identifikation verbunden, in dem das Individuum als aktives handelndes Subjekt zu begreifen ist, für das der Prozess der Akkulturation ein Aushandlungs- und Entstehungsprozess ist. Ein solcher Prozess kann auch zur Entwicklung einer multi-kulturellen Identität führen. Eine solche multikulturelle Identität zeichnet sich durch eine starke Intensität des Zugehörigkeitsgefühls sowie eine positive Beurteilung der kulturellen Zugehörigkeit sowohl zur Majoritätsethnie als auch zu einer Minoritäts-

ethnie aus und ist mit einer starken Eingebundenheit in die Majoritätsethnie verbunden. Die Individuen, die eine solche kulturelle Identität entwickeln, favorisieren die Integrationsstrategie und lehnen die Assimilationsstrategie ab (vgl. Kapitel 8.1 und Kapitel 8.4). Somit sieht sich die Schule als Ort akkulturativer Veränderungen mit der Herausforderung konfrontiert, eine Balance zwischen Assimilation und Differenz zu finden, damit die Integrationsstrategien ihrer Klientel unterstützt werden. Dabei erscheinen institutionelle Merkmale der kulturellen Heterogenität in der Klassenzusammensetzung sowie der Verankerung von Themen der kulturellen Vielfalt im Curriculum für die Ausbalancierung der kulturellen Vielfalt im schulischen Umfeld zentral. Laut den Befunden dieser Studie sind es die Klassen mit einem sehr hohen Anteil an ausländischen Kindern (>70.0%), die einen ungünstigen sozialen Kontext für die Integrationsstrategie von Individuen darstellen, da in solchen Klassen der Wunsch nach Beibehaltung der Herkunftskultur am stärksten (vgl. Tabelle 24) sowie die Beurteilung der Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie am positivsten und zur Majoritätsethnie am wenigsten positiv ist (vgl. Tabelle 35 und Tabelle 36). Darüber hinaus ist die persönliche Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie in solchen Klassen am stärksten (vgl. Tabelle 37). Im Weiteren belegen die Ergebnisse der Studie, dass die Verankerung von Themen der kulturellen Vielfalt im Curriculum die Präferenz der Integrationsstrategie begünstigen kann, da es sich gezeigt hat, dass die häufige Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht mit der Favorisierung der Integrationsstrategie zusammenhängt (vgl. Tabelle 26).

Die Diversität der Schule ist aber facettenreich und geht weit über die ethnische Vielfalt hinaus (vgl. Herzog 1999). Deshalb stellen sich für die zeitgenössische Schule einige Fragen: Welche Heterogenitätsdimensionen sind für die Schule konstitutiv und bedeuten insofern keine Gefährdung ihrer institutionellen Integrität? Welche Dimensionen der Vielfalt können zu einem institutionellen Wandel führen? Und nicht zuletzt: Wie verhält sich die Schule gegenüber einem möglichen bzw. notwendigen Wandel? Im Rahmen der vorliegenden Studie können diese Fragen nicht diskutiert werden. Die Ergebnisse der Studie verweisen aber auf die Bedeutung solcher Überlegungen und bieten eine Grundlage für die weitere Erforschung der akkulturativen Veränderungen der Gesellschaft. Dabei müsste die Akkulturation einer gesellschaftlichen Institution wie der Schule – genauso wie diejenige eines Individuums bzw. einer Gruppe – unter Einbezug von mehreren Ebenen analysiert sowie mehrdimensional aufgefasst werden.

9.2 Perspektive II: Forschungsdesign

In der abschliessenden Betrachtung zum Forschungsdesign der Studie wird der konzeptuelle Zugang zum Thema anhand der Studienergebnisse fokussiert, wobei die Untersuchungsebenen und Untersuchungsmerkmale des Forschungsmodells im Hinblick auf ihre Relevanz diskutiert werden.

Die Analyse der Prozesse der Akkulturation, der kulturellen Identität sowie der Integration auf der Makro-, der Meso- und der Mikroebene von Migrationsphänomenen (vgl. Kapitel 1.1) kann als gewinnbringend angesehen werden, da sie eine vielseitige Beleuchtung der untersuchten Konstrukte ermöglicht: So wurden die gesellschaftlichen Machtasymmetrien und die soziale Platzierung in der Einwanderergesellschaft, der institutionelle Umgang mit kultureller Vielfalt und die individuellen Entwicklungsaspekte in mikrosystemischen Lebensbereichen untersucht (vgl. Kapitel 4.2).

Im mikrosystemischen Lebensbereich Familie wurden die individuumsbezogenen strukturellen und kulturellen Merkmale wie der Migrationshintergrund, der sozioökonomische Status, die tradierte Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, die Religionszugehörigkeit sowie der Sprachgebrauch im familiären Umfeld in die Untersuchung eingeschlossen. Im mikrosystemischen Lebensbereich Schulklasse standen die kontextbezogenen institutionellen Merkmale des Umgangs mit kultureller Heterogenität im schulischen Umfeld im Vordergrund. Darüber hinaus wurde die Interaktion zwischen den Merkmalen der beiden Lebensbereiche in die Analyse mit einbezogen (vgl. Abbildung 1).

Die *individiumsbezogenen Merkmale* gaben Aufschluss darüber, inwiefern sich die Akkulturation und die kulturelle Identität von Jugendlichen auf Grund von strukturellen und kulturellen Merkmalen des familiären Lebensbereichs unterscheiden.

Im Hinblick auf die *Akkulturation* lässt sich feststellen, dass die Befürwortung der Beibehaltung der ursprünglichen Religion, Sprache, Lebensweise und des Kleidungsstils im Einwanderungsland im Wesentlichen damit zusammen hängt, ob die Jugendlichen einer ethnischen Minderheit oder der einheimischen Mehrheit bzw. beiden Gruppen angehören (vgl. Tabelle 17 und Tabelle 18). Die Relevanz der Beibehaltung der Herkunftskultur ist für die jugendlichen Migrantinnen und Migranten am höchsten im Vergleich mit den einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen. Dabei sind sich nicht alle Migrantinnen und Migranten einig darin, wieweit sie an ihrer Herkunftskultur festhalten wollen, da es erstens Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen der Einwanderer und zweitens Unterschiede innerhalb der Jugendlichen einer ethnischen Gruppe gibt: Zum Beispiel wollen die albanischen Jugendlichen im Vergleich zu den Jugendlichen anderer Einwandererethnien in der Schweiz ihre ursprüngliche Kultur am stärksten auf-

rechterhalten, nicht jedoch die albanischen Jugendlichen mit katholischer Religionszugehörigkeit. Die serbischen Jugendlichen wünschen dagegen am wenigsten, ihre tradierte Kultur in der Schweiz weiterzuführen, dagegen halten die serbischen Jugendlichen mit orthodoxer Religionszugehörigkeit an ihrer Herkunftskultur fest (vgl. Tabelle 23).

Was die Übernahme der in der (Deutsch-) Schweiz üblichen Lebensweise, Sprache, Religion und des Kleidungsstils angeht, zeigt sich, dass es durchaus auch übereinstimmende Einstellungen zwischen ethnischen Gruppen der Einwanderer und der einheimischen Majorität gibt, da die italienischen und tamilischen Jugendlichen die Übernahme der Mehrheitskultur in der Schweiz in etwa so stark wünschen, wie es von den schweizerischen Jugendlichen erwartet wird (vgl. Tabelle 28).

Der sozioökonomische Status der Familie ist insofern für die Akkulturation von Jugendlichen von Bedeutung, da dadurch einerseits der Zusammenhang zwischen der strukturellen Randständigkeit und der Abneigung gegenüber Assimilation bei Jugendlichen sichtbar wird. Andererseits stimmen Jugendliche mit hohem sozioökonomischem Status überdurchschnittlich häufiger der Marginalisierungsstrategie zu. Die Marginalisierung ist in der Akkulturation nicht zwingend auf die Marginalität von Kulturfragen zurück zu führen, sondern kann mit der Neigung zur Betonung der Individualität erklärt werden. Deshalb liegt die Vermutung nahe, dass eine erfolgreiche strukturelle Eingliederung in die Gesellschaft zu einer individualisierenden Betrachtungsweise der Akkulturationsproblematik führen kann (vgl. Tabelle 22).

In Bezug auf die *kulturelle Identität* ist der Migrationshintergrund von Jugendlichen für die Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit von Bedeutung, da gezeigt werden konnte, dass die Migrationserfahrung der Familie für die Entwicklung der pluralen kulturellen Zugehörigkeit eine notwendige – jedoch nicht die einzige – Voraussetzung ist (vgl. Tabelle 30). Darüber hinaus unterscheiden sich die einheimischen Jugendlichen, jugendlichen Migranten und Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen, welche sich als Schweizer empfinden, in der Intensität und der Beurteilung dieses Zugehörigkeitsgefühls zur Majoritätsethnie. Die schweizerischen Jugendlichen empfinden die Intensität der Identifikation mit ihrer tradierten Herkunftsgruppe am stärksten und sind auf diese Zugehörigkeit sehr stolz. Die jugendlichen Migranten empfinden die subjektive Zugehörigkeit zu den Schweizerinnen und Schweizern weniger intensiv als die schweizerischen Jugendlichen sowie die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen und sind nur mässig darauf stolz (vgl. Tabelle 31). In Bezug auf die Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe, wurde deutlich, dass sich die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen im gleichen Ausmass sowohl von den Anliegen der Minoritätsethnie als auch von den Belangen der Majoritätsethnie persönlich betroffen fühlen. Erwartungsgemäss sind die jugendlichen Migrantinnen und Mig-

ranten sehr stark betroffen, wenn es um ihre tradierte ethnische Gruppe geht. Dabei sind die albanischen und die mazedonischen Jugendlichen in ihre ethnische Zugehörigkeit am stärksten eingebunden (vgl. Tabelle 39). Interessanterweise fühlen sich die jungen Schweizerinnen und Schweizer von den Anliegen der Minoritätsgruppen stärker persönlich betroffen als von denjenigen ihrer Mehrheitsethnie (vgl. Tabelle 32).

Der familiäre Sprachgebrauch als externe Komponente der kulturellen Identität weist bedeutende Zusammenhänge mit der Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit auf. Dabei kommen die Jugendlichen, die sich ausschliesslich den Einheimischen zuschreiben, in ihrem familiären Umfeld vorwiegend mit einer Sprache aus. Dagegen scheint der Sprachgebrauch von Jugendlichen, die sich zugleich einer Einwandererethnie und der Majoritätsethnie zuschreiben, hoch heterogen zu sein, da sie mit ihren Familienmitgliedern zwei oder mehr Sprachen sprechen. Die Jugendlichen mit einer Selbstzuschreibung ausschliesslich zu einer Einwandererethnie sind ebenfalls mehrheitlich zweisprachig (vgl. Tabelle 34).

Für die kulturelle Identität der Jugendlichen spielt das Merkmal ‹Sozioökonomischer Status› insofern eine Rolle, als die Jugendlichen sich in der Stärke ihrer persönlichen Eingebundenheit in eine Minoritätsethnie unterscheiden: Je tiefer der sozioökonomische Status ist, desto stärker fühlen sich die Jugendlichen als Mitglieder einer Minoritätsgruppe (vgl. Tabelle 33). Für die Intensität und die Wertung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit spielt die strukturelle Eingliederung jedoch keine Rolle (vgl. Hypothese 7.1d).

Die *kontextbezogenen Merkmale* gaben Aufschluss darüber, inwiefern sich die Akkulturation und die kulturelle Identität von Jugendlichen anhand von institutionellen Merkmalen des schulischen Umfeldes unterscheiden.

In Bezug auf die *Akkulturation* konnte der wichtige Hinweis erbracht werden, dass die Akkulturationseinstellungen von Jugendlichen mit dem unmittelbaren Interaktionskontext ihrer Klasse zusammen hängen. Und zwar ist der Wunsch an der tradierten Herkunftskultur fest zu halten am grössten in den Klassen mit über 70.0% Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Wenn aber die schweizerischen Jugendlichen über 50.0% der Klasse bilden, ist die Befürwortung der Beibehaltung der Herkunftskultur wesentlich tiefer. Die kulturelle Heterogenität in der Klassenzusammensetzung erscheint vor allem für die Jugendlichen aus bi-kulturellen Ehen besonders relevant (vgl. Tabelle 24).

Im Weiteren wird deutlich, dass je häufiger die Schülerinnen und Schülern über kulturelle Traditionen und Bräuche sowie Menschen aus unterschiedlichen Ländern ausserhalb des Unterrichts sprechen, desto mehr tendieren sie zu ihrer Herkunftskultur und desto weniger wollen sie sich mit der Kultur des Aufnahmelandes aus-

einander setzen, wobei der Wunsch nach Separation am stärksten wird. Wenn dagegen solche Themen im Unterricht behandelt werden, sind die Jugendlichen viel mehr bereit die Mehrheitskultur zu übernehmen und sich zu integrieren, als wenn kulturbezogene Inhalte im Unterricht ignoriert werden (vgl. Tabelle 25, Tabelle 26 und Tabelle 27).

Im Hinblick auf die Aspekte der *kulturellen Identität* erscheint der Heterogenitätsanteil für die Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit sowohl zur Majoritätsethnie als auch zu einer Minoritätsethnie relevant zu sein: In den Klassen, in denen die ausländischen Jugendlichen segregiert sind, ist der Stolz auf die selbst definierte Zugehörigkeit zu Schweizerinnen und Schweizern am schwächsten und auf die Zugehörigkeit zu einer Minoritätsgruppe am stärksten (vgl. Tabelle 35 und Tabelle 36). Darüber hinaus ist die Betroffenheit auf Grund der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minoritätsgruppe in solchen Klassen am stärksten (vgl. Tabelle 37). Auch führen häufige Diskussionen über kulturbezogenen Inhalte zwischen Mitschülerinnen und Mitschülern zu einer verstärkten Einbindung in die ethnische Minorität (vgl. Tabelle 38).

Im Weiteren konnte auch die im Forschungsmodell postulierte *Interaktion* zwischen den Merkmalen der beiden mikrosystemischen Lebensbereiche des Individuums nachgewiesen werden. Die Präferenzen in den Akkulturationsstrategien genauso wie die Ausprägung der kulturellen Identität sind von der Interaktion zwischen individuums- und kontextbezogenen Merkmalen abhängig (vgl. Tabelle 28 und Tabelle 39).

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass sich sowohl das Forschungsmodell insgesamt als auch die darin enthaltenen Untersuchungsebenen und -merkmale sowie deren Interaktion für die Erfassung der Akkulturation und der kulturellen Identität von Jugendlichen bewährt haben, wobei das Ausmass der Relevanz der einzelnen Merkmale für die untersuchten Konstrukte variiert.

10 Folgerungen für die Schule

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie geben Anlass, die Rolle der Schule im Integrationsprozess aus der Perspektive der strukturellen und der soziokulturellen Dimension der Integration (vgl. Kapitel 3.3.2) zu betonen. Dabei stellt sich die grundsätzliche Frage: *Inwiefern trägt die Schule zur Integration bei bzw. inwieweit behindert sie diese?*

Erstens entscheidet die schulische Laufbahn in einem sehr hohen Masse über die spätere Eingliederung in die Gesellschaft. Da der soziale Aufstieg mit den Einstellungen bezüglich der Akkulturation zusammen hängt, wird einsehbar, dass die von der Schule geforderte Chancengerechtigkeit bzw. «Equity» nicht nur über die strukturelle Integration von Jugendlichen, sondern zugleich über ihre soziokulturelle Integration entscheidet: Jugendliche, die nach der obligatorischen Schulzeit keinen Anschluss an weitere Bildungs- bzw. Berufsmöglichkeiten finden und somit eine strukturell randständige Position in der Gesellschaft einnehmen, sind auch nicht gewillt, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Davon sind jugendliche Migrantinnen und Migranten überdurchschnittlich betroffen. Solche Jugendliche lehnen es ab, sich an die Mehrheitsgesellschaft kulturell zu assimilieren oder in sie zu integrieren und begrüssen die Separation von Mitgliedern ihrer eigenen Volksgruppe in der Schweiz. Aber auch einheimische Jugendliche, die vom Problem der sozialen Randständigkeit betroffen sind, wünschen sich die Segregation der Einwanderer. In der Regel sind die einheimischen Jugendlichen jedoch viel besser in die Gesellschaftsstrukturen eingegliedert und befürchten keine Konkurrenz seitens von Einwanderern. Somit befürworten sie mehrheitlich deren Assimilation oder Integration.

Folgerung 1: Die Schule sollte Chancengerechtigkeit unabhängig von kultureller und sozialer Herkunft gewährleisten können, um die Integration von sozialen und kulturellen Minderheiten in der Gesellschaft zu fördern.

Zweitens steht v.a. die Volksschule angesichts der Zunahme und der ortsabhängigen Konzentration der Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vor der Aufgabe, die Segregation von ausländischen Jugendlichen innerhalb einer Klasse zu verhindern. Die institutionelle Segregation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund führt zur Einschränkung des Kontakts mit einheimischen Jugendlichen und wirkt sich negativ auf den Akkulturationsprozess aus: In Klassen mit einem hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird die Beibehaltung der Herkunftskultur in einem wesentlich grösseren Ausmass befürwortet.

Folgerung 2: Die Schule ist gefordert, die institutionelle Segregation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu beseitigen, um der Separationsstrategie in der Akkulturation von Migrantinnen und Migranten entgegen zu wirken.

Drittens bedarf die kulturelle Vielfalt der Schülerschaft der Thematisierung im Unterricht seitens der Lehrpersonen, weil sonst die kulturelle Zugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern nur ausserhalb des Unterrichts angesprochen wird. Dabei sind solche Unterhaltungen unter Mitschülerinnen und Mitschülern für die Akkulturationseinstellungen von Migrantinnen und Migranten eher hinderlich, da sie bei häufiger Thematisierung ihrer Herkunft mit Klassenkameraden stärker zur Beibehaltung ihrer Herkunftskultur tendieren und die Übernahme der Mehrheitskultur schwächer befürworten. Dagegen führt die Thematisierung von kulturbezogenen Inhalten im Unterricht zur Stärkung des Wunsches, die Mehrheitskultur zu übernehmen, und zur Favorisierung der Integrationsstrategie in den Akkulturationseinstellungen von jugendlichen Migrantinnen und Migranten.

Folgerung 3: Es ist gewinnbringend, das Thema der kulturellen Vielfalt im Unterricht zu behandeln, um den Wunsch nach soziokultureller Integration zu stärken.

Viertens ist die Schule eine Institution, die die Kultur des Aufnahmelandes, d.h. dessen kulturelle Werte und Normen sowie Praktiken, vertritt und den Schülerinnen und Schülern vermittelt. Das Curriculum der obligatorischen Schule in der Schweiz ist – mit Ausnahme von Projektschulen – auf die kulturelle Assimilation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgerichtet. Dies steht im Widerspruch zur Akkulturationseinstellung von jugendlichen Migrantinnen und Migranten, die die kulturelle Assimilation an die Mehrheitskultur des Aufnahmelandes nicht als wünschenswert empfinden. Dagegen sehen sie die Integration als eine Alternative, wird doch diese Akkulturationsstrategie von einem Drittel der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gewünscht. Zudem fühlt sich ein Drittel dieser Jugendlichen sowohl einer ethnischen Einwanderergruppe als auch den Schweizerinnen und Schweizern zugehörig. Auch der Sprachgebrauch solcher Jugendlichen ist überwiegend bilingual.

Folgerung 4: Die Schule sollte die soziokulturelle Integration von jugendlichen Migrantinnen und Migranten fördern und nicht deren Assimilation, um ihnen die Entwicklung einer pluralen kulturellen Zugehörigkeit zu ermöglichen.

11 Verzeichnisse

11.1 Abkürzungsverzeichnis

N	Anzahl Personen
M	arithmetischer Mittelwert
SD	Standardabweichung
α	Cronbach's Alpha-Koeffizient
F	F-Wert bei Varianzanalyse
df	Freiheitsgrad
p	Signifikanzniveaus: ns: nicht signifikant <.05 signifikant (*) <.01 sehr signifikant (**) <.001 hoch signifikant (***)
R ²	erklärte Varianz in Prozent
χ^2	Chi-Quadrat-Wert
Std. Res.	standardisiertes Residual
Min.	minimaler Wert
Max.	maximaler Wert

11.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsmodell	78
Abbildung 2: Häufigkeiten der Akkulturationsstrategien	104
Abbildung 3: Häufigkeiten der wahrgenommenen Akkulturationsstrategien.....	106
Abbildung 4: Häufigkeiten der Akkulturationsstrategien von Migranten.....	114
Abbildung 5: Akkulturationseinstellungen nach Klassenzusammensetzung.....	117
Abbildung 6: Akkulturationseinstellungen nach ethnischer Gruppe	125
Abbildung 7: Häufigkeiten der Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit.....	134

11.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Revidiertes Zweidimensionales Modell der Akkulturationsorientierungen von <i>Immigranten</i>	41
Tabelle 2: Zweidimensionales Modell der Akkulturationsorientierungen der <i>aufnehmenden Gesellschaft</i>	42
Tabelle 3: Soziale Konsequenzen der Akkulturationsorientierungen der aufnehmenden Gesellschaft und Immigranten: Das Interaktive Akkulturationsmodell	43
Tabelle 4: Lokalisierung der Akkulturationsorientierungen	44
Tabelle 5: Typen akkulturierender Gruppen	50
Tabelle 6: Aspekte, Komponenten und Dimensionen der kulturellen Identität	54
Tabelle 7: Zuordnungsbeispiele der Interviewaussagen zur Auswertungskategorie <Subjektive kulturelle Zugehörigkeit>	59
Tabelle 8: Skalen zur Operationalisierung der individuellen Präferenzen in den Akkulturationseinstellungen	86
Tabelle 9: Skalen zur Operationalisierung der Outgroup-Wahrnehmung der Akkulturationseinstellungen	87
Tabelle 10: Skala zur Operationalisierung der Beurteilung der kulturellen Zugehörigkeit zur Minoritätsethnie	89
Tabelle 11: Skala zur Operationalisierung der Beurteilung der kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie	89
Tabelle 12: Skalen zur Operationalisierung der Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht und mit Mitschülern	92
Tabelle 13: Häufigkeiten der Kategorie Migrationshintergrund	94
Tabelle 14: Kategorie Migrationshintergrund je Geschlecht	95
Tabelle 15: Kategorie Migrationshintergrund je Durchschnittsalter nach Geschlecht	95
Tabelle 16: Religion je Kategorie Migrationshintergrund	96
Tabelle 17: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund (Mittelwerte, Varianzanalyse)	102
Tabelle 18: Akkulturationsstrategien je Kategorie <Migrationshintergrund>	104
Tabelle 19: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen von Migranten in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Akkulturationsstrategie seitens der einheimischen Majorität (Mittelwerte, Varianzanalyse)	107
Tabelle 20: Sozioökonomischer Status je Kategorie <Migrationshintergrund>	109
Tabelle 21: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status (Mittelwerte, Varianzanalyse)	110
Tabelle 22: Akkulturationsstrategien je sozioökonomischer Status	111

Tabelle 23: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe und der Religionszugehörigkeit (Mittelwerte, Varianzanalyse).....	113
Tabelle 24: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund und der Klassenzusammensetzung (Mittelwerte, Varianzanalyse).....	119
Tabelle 25: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit der Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht und der Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern (Mittelwerte, Varianzanalyse)....	121
Tabelle 26: Akkulturationsstrategien je Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht.....	122
Tabelle 27: Akkulturationsstrategien je Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern.....	123
Tabelle 28: Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit den strukturellen, kulturellen und institutionellen Merkmalen (Mittelwerte der Varianzanalyse).....	126
Tabelle 29 (Fortsetzung von Tabelle 28): Präferenzen in den Akkulturationsdimensionen im Zusammenhang mit den strukturellen, kulturellen und institutionellen Merkmalen (Effekte der Varianzanalyse)	127
Tabelle 30: Subjektive kulturelle Zugehörigkeit je Kategorie «Migrationshintergrund»	135
Tabelle 31: Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund (Mittelwerte, Varianzanalyse).....	136
Tabelle 32: Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund (Mittelwerte, Varianzanalyse).....	137
Tabelle 33: Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status (Mittelwerte, Varianzanalyse).....	139
Tabelle 34: Sprachgebrauch je Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit.....	143
Tabelle 35: Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie im Zusammenhang mit der Klassenzusammensetzung (Mittelwerte, Varianzanalyse).....	145
Tabelle 36: Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Minoritätsethnie im Zusammenhang mit der Klassenzusammensetzung (Mittelwerte, Varianzanalyse).....	146
Tabelle 37: Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit der Klassenzusammensetzung (Mittelwerte, Varianzanalyse).....	147

Tabelle 38: Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit der Diskussion der kulturellen Vielfalt im Unterricht und der Diskussion der kulturellen Vielfalt mit Mitschülern (Mittelwerte, Varianzanalyse)	149
Tabelle 39: Eingebundenheit in eine ethnische Gruppe im Zusammenhang mit den strukturellen, kulturellen und institutionellen Merkmalen (Mittelwerte der Varianzanalyse).....	152
Tabelle 40: Akkulturationsstrategie je Art der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit	160
Tabelle 41: Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zur Majoritätsethnie im Zusammenhang mit der Akkulturationsstrategie (Mittelwerte, Varianzanalyse).....	162
Tabelle 42: Intensität und Beurteilung der subjektiven kulturellen Zugehörigkeit zu einer Minoritätsethnie im Zusammenhang mit der Akkulturationsstrategie (Mittelwerte, Varianzanalyse)	163
Tabelle 43: Eingebundenheit in die subjektive kulturelle Zugehörigkeit im Zusammenhang mit der Akkulturationsstrategie (Mittelwerte, Varianzanalyse).....	165

11.4 Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, C. (1993). Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonia zu MultiKulti. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 127-145.
- Allemann-Ghionda, C. (1999a). *Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (1999b). Die kulturelle und sprachliche Vielfalt - eine für den Schulerfolg notwendige Dimension der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 297-306.
- Arends-Tóth, J.; Van De Vijver, F. J. R. (2003). Multiculturalism and acculturation: Views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social Psychology*, 33, 249-266.
- Auernheimer, G. (2001). Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration. In Auernheimer, G. (Ed.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (p. 9-16). Opladen: Leske und Budrich.
- Auernheimer, G. (2005). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (4., unveränderte Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R. (Eds.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In Padilla, A. (Ed.), *Acculturation: Theory, models and findings* (p. 9-25). Boulder: Westview.
- Berry, J. W. (1984). Cultural relations in plural societies: Alternatives to segregation and their sociopsychological implications. In Miller, N.; Brewer, M. (Eds.), *Groups in contact* (p.11-27). New York: Academic Press.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of Acculturation: Understanding Individuals moving between Cultures. In Brislin, R. W. (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (p. 232-253). Thousand Oak: Sage.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30, 69-85.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual Approaches to Acculturation. In Chun, K. M.; Organista, P. B.; Marin, G. (Eds.), *Acculturation: advances in theory, measurement, and applied research*. (p. 17-38). Washington: American Psychological Association.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J. W.; Kim, U.; Minde, T.; Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.

- Berry, J. W.; Kim, U.; Power, S.; Young, M.; Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38 (185-206).
- Berry, J. W.; Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. In Berry, J. W.; Segall, M. H.; Kagitcibasi, C. (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 3 Social behavior and applications* (p. 291-326). Boston: Allyn & Bacon.
- Berry, J. W.; Trimble, J.; Olmedo, E. (1986). The assessment of acculturation. In Lonner, W. J.; Berry, J. W. (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (p. 291-324). Newbury Park: Sage.
- Bilden, H. (1997). Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. In Keupp, H.; Höfer, R. (Eds.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. (p. 227-249). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boesch, E. (1980). *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern: Huber.
- Boesch, E. (1991). *Symbolic Action theory and Cultural psychology*. Berlin: Springer.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin: Springer.
- Bourhis, R. Y.; Moise, C. L.; Perreault, S.; Senéca, S. (1997). Immigration und Multikulturalismus in Kanada: Die Entwicklung eines interaktiven Akkulturationsmodells. In Mummendey, A.; Simon, B. (Eds.), *Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften*. (p. 63-107). Bern: Hans Huber.
- Breton, R.; Isajiw, W. W.; Kalbach, W. E.; Reitz, J. G. (Eds.). (1990). *Ethnic identity and equality*. Toronto: University of Toronto Press.
- Brislin, R.W. (1990). Applied cross-cultural psychology: An Introduction. In Brislin, R. W. (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (p. 9-33). Thousand Oak: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In Kruse, L.; Graumann, C.-F.; Lantermann, E.-D. (Eds.), *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (p. 76-79). München: Psychologie Verlags Union.
- Bundesamt für Migration (2004). *Länderliste*. Bern: BFM.
- Bundesamt für Statistik (1998). *Berufsdatenbank*. Bern: BFS.
- Camilleri, C.; Malewska-Peyre, H. (1997). Socialisation and identity strategies. In Berry, J. W.; Dasen, P. R.; Saraswathi, T. R. (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (p. 41-67). Boston: Allyn & Bacon.

- Chesebro (1998). Distinguishing Cultural Systems: Change as a Variable Explaining and Predicting Cross-Cultural Communication. In Tanno, V. D.; González, A. (Eds.), *Communication and identity across cultures. International and intercultural communication annual, Vol. XXI* (p. 177-192). Thousand Oak: Sage.
- Claessens, D. (1972). *Familie und Wertsystem. Eine Studie zur «zweiten, sozio-kulturellen Geburt» des Menschen und der Belastbarkeit der «Kernfamilie»*. (3. Auflage). Berlin: Duncker und Humboldt.
- Cole, M. (1988). Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. *Human Development*, 31, 137-157.
- Coradi Vellacott, M.; Hollenweger, J.; Nicolet, M.; Wolter, S. C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung*. Neuchâtel: BFS/EDK. Verfügbar unter: <http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/pisa/download/rtn04_0325.pdf> [Juli 2004].
- Cushner, K.; Brislin, R. W. (1996). *Intercultural Interaction: A Practical Guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Czock, H. (1993). *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration*. Frankfurt a. M.: Cooperative.
- Diefenbach, H.; Nauck, B. (2000). Der Beitrag der Migrations- und Integrationsforschung zur Entwicklung der Sozialwissenschaften. In Gogolin, I.; Nauck, B. (Eds.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Diehm, I.; Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dietrich, I. (2001). Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? In Auernheimer, G. (Ed.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (p. 59-71). Opladen: Leske und Budrich.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schulen und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Eds.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (p. 73-92). Weinheim: Beltz.
- Dollase, R. (2005). Schulische Einflüsse auf die interkulturelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In Fuhrer, U.; Uslucan, H.-H. (Eds.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (p. 150-171). Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckensberger, L. (1990). On the necessity of the cultural concept in psychology: A view from cross-cultural psychology. In van de Vijver, F. J. R.; Hutschemaekers, G. J. M. (Eds.), *The Investigation of Culture and Psychology. Current Issues in Cultural Psychology* (p. 153-184). Tilburg: University Press.

- Eckhart, M. (2005). *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigranten*. Bern: Haupt.
- Eisenstadt, S. N. (1954). *The Absorption of Immigrants*. London: Routledge and Kegan.
- Erikson, E. H. (1971). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eser Davolio, M. (Ed.). (2001). *Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen*. Bern: Haupt.
- Esser, H. (1990). Prozesse der Eingliederung von Arbeitsmigranten. In Höhn, C.; Rein, D. B. (Eds.), *Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland*. Boppard a. R.: Boldt.
- Essinger, H.; Pommerin, G. (1993). Interkulturelles Lernen – Auf dem Weg zur antirassistischen Erziehung. In Essinger, H.; Uçar, A. (Eds.), *Erziehung: Interkulturell-politisch-antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung* (p. 78-82). Felsberg: Migro.
- Fend, H. (1988). Schulqualität: Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 28, 537-547.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ganzeboom, H. B. G.; De Graaf, P. M.; Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Ganzeboom, H. B. G.; Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- Goffman, E. (1961). Role Distance. In Goffman, E. (Ed.), *Encounters*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (1998). «Kultur» als Thema der Pädagogik: Das Beispiel Interkulturelle Pädagogik. In Stross, A. M.; Thiel, F. (Eds.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren* (p. 125-150). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In Auernheimer, G. (Ed.), *Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder.....* (p. 33-50). Opladen: Leske und Budrich.
- Goldberg, M. M. (1941). A Qualification of the Marginal Man Theory. *American Sociological Review*, VI (1), 52-58.

- Gomolla, M. (2003). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In Auernheimer, G. (Ed.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (p. 97-112). Opladen: Leske und Budrich.
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2000). Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. In Gogolin I.; Nauck, B. (Eds.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (p. 321-342). Opladen: Leske und Budrich.
- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23, 337-350.
- Greverus, I. M. (1981). Ethnizität und Identitätsmanagement. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 7 (2), 223-232.
- Grundmann, M. (2006). *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UVK.
- Hamburger, F. (1998). «Identität» und interkulturelle Erziehung. In Gogolin, I.; Krüger-Potratz, M.; Meyer, M. A. (Eds.), *Pluralität und Bildung* (p. 127-147). Opladen: Leske und Budrich.
- Hamburger, F. (1999). Zur Tragfähigkeit der Kategorien: «Ethnizität» und «Kultur» im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (2), 167-178.
- Haug, W. (1998). Die Schweiz als Einwanderungsland. In Prodolliet, S. (Ed.), *Blickwechsel. Die multikulturelle Schweiz an der Schwelle zum 21. Jahrhundert* (p. 62-79). Luzern: Caritas.
- Haug, W. (2003). Integration: Erfolge und neue Herausforderungen. In Wicker, H.-R.; Fibbi, R.; Haug, W. (Eds.), *Migration und die Schweiz* (p. 7-12). Zürich: Seismo.
- Haug, W. (2006). Lässt sich Integration messen? *terra cognita*, 9, 68-71.
- Häusler, M. (1999). *Innovation in multikulturellen Schulen: Fallstudie über fünf Schulen in der Deutschschweiz*. Zürich: Orell Füssli.
- Heiniger, M.; Moresi, E.; Rausa, F. (2004). *Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz* (Bericht). Neuchâtel: BFS.
- Helmke, A.; Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In Weinert, F. E. (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (p. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W. (1999). Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen: Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (2), 229-245.

- Herzog, W. (2001). Das Kulturverständnis in der neueren Erziehungswissenschaft. In Appelsmeyer, H.; Billmann-Mahecha, E. (Eds.), *Kulturwissenschaft. Felder einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis* (p. 97-124). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, W.; Makarova, E. (2007). Der Sportverein als Bildungersatz? *Wissenschaftsmagazin «UniPress», 132, 23-24.*
- Hoffmann-Nowotny, H. J. (1992). *Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat, FER.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (2000). Migration, soziale Ungleichheit und ethnische Konflikte. In Gogolin I.; Nauck B. (Eds.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (p. 157-178). Opladen: Leske und Budrich.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G. (1983). Dimensions of national cultures in fifty countries and three regions. In Deregowski, J.; Dzuirawiec, S.; Annis, R. (Eds.), *Explications in Cross-Cultural Psychology*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G.; Hofstede, G. J. (2006). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management* (3., vollständig überarbeitete Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- IMES (2005). *Bestand der gesamten Wohnbevölkerung in der Schweiz, Ende August 2005*. Bundesamt für Migration. Verfügbar unter: <<http://www.bfm.admin.ch/>> [30.10.2006].
- Isajiw, W. W. (1990). Ethnic-identity retention. In Breton, R.; Isajiw, W. W.; Kalbach, W. E.; Reitz, J. G. (Eds.), *Ethnic identity and equality* (p. 34-91). Toronto: University of Toronto Press.
- Isajiw, W. W. (1999). *Understanding diversity: ethnicity and race in the Canadian context*. Canada: Thompson Educational Publishing.
- Jahoda, G. (2003). Ansichten über die Psychologie und «Kultur». In Thomas, A. (Ed.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (2., unveränderte Auflage, p. 32-42). Göttingen: Hogrefe.
- Kälin, W. (1998). Die Schweiz als Einwanderungsland. In Prodolliet, S. (Ed.), *Blickwechsel, die multikulturelle Schweiz an der Schwelle zum 21. Jahrhundert* (p. 37-50). Luzern: Caritas.
- Kälin, W. (2003). Grundrechte in der Einwanderungsgesellschaft: Integration zwischen Assimilation und Multikulturalismus. In Wicker, H.-R.; Fibbi, R.; Haug, W. (Eds.), *Migration und die Schweiz* (p. 139-160). Zürich: Seismo.
- Kant, I. (1968). *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784)*. Frankfurt a. M.: Werkausgabe.

- Kaplan, A. (2001). Migration und Stadtentwicklung. Die Entstehung ethnischer Konzentrationen und ihre Auswirkungen. In Gesemann, Frank (Ed.), *Migration und Integration in Berlin. Wissenschaftliche Analysen und politische Perspektiven*. Opladen: Leske und Budrich.
- Keupp, H. (1993). Postmoderne Welt des fröhlichen Durcheinanders. *Psychologie Heute*, 7, 50-57.
- Kiesel, D. (1996). *Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt: Cooperative.
- Kinick, B.; Verkuyten, M. (2003). Levels of Ethnic Self-Identification and Social Context. *Social Psychology Quarterly*, 60 (4), 338-354.
- Kohnen, B. (1998). *Akkulturation und kognitive Kompetenzen: Ein Beitrag zu einem grundlagentheoretischen Perspektivenwechsel in der sozialisationstheoretischen Migrationsforschung*. Münster: Waxmann.
- Krappmann, L. (1982). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett.
- Kronig, W. (1996). Besorgniserregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 65 (1), 62-79.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kronig, W.; Haerberlin, U.; Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Krüger-Potratz, M. (1999). Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (2), 149-165.
- Kunz-Makarova, E. (2002). *Multikulturelle Identität – Notwendigkeit und Chance* (Lizentiatsarbeit). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Kunz-Makarova, E. (2003). *Kulturelle Vielfalt als Lebens- und Entwicklungsraum: Ergebnisse aus einer Studie mit 22 Jugendlichen*. Arbeit präsentiert beim Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), Bern, Schweiz.
- Lanfranchi, A. (1993). *Immigranten und Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern: die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske und Budrich.
- Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Leyendecker, B.; Schölmerich, A. (2005). Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren. In Fuhrer, U.; Uslucan, H.-H. (Eds.), *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (p. 17-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Loch, W. (1969). Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In Weber, E. (Ed.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*. (p. 122-140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Markus, H. R.; Kitayama, S. (1991). Culture and the self. Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Mead, G. H. (1988). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mecheril, P.; Bales, S. (1994). Über Zusammenhänge zwischen multikultureller und postmoderner Identität. *Systeme*, 8 (2), 38-54.
- Moser, U. (2001). Eine gute Schule für alle Kinder? In Eser Davolio, M. (Ed.), *Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen* (p. 101-115). Bern: Haupt.
- Moser, U. (2002). Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In BFS; EDK (Eds.), *Für das Leben gerüstet. Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (p. 113-135). Neunburg: BFS/EDK.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen: theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.-10. Klasse in der Schweiz*. Salzburg: Sauerländer.
- Nesdale, D.; Mak, A. S. (2000). Immigrant Acculturation Attitudes and Host Country Identification. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 483-495.
- Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Opladen: Leske und Budrich.
- OECD (2000). *PISA 2000. Internationaler Fragebogen für Schülerinnen und Schüler*. Verfügbar unter: <<http://www.kmk.org/schul/pisa/Datensaetze/Schuelerfragebogen-int.pdf>> [08. November 2006].
- Phalet, K.; Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission in Turkish immigrant families: Parental collectivism, achievement values and gender differences. *Journal of Comparative family Studies*, 32, 489-504.
- Phinney, J. P. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.

- Phinney, J. P. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults. *Review of Research, Psychological Bulletin*, 108 (3), 499-514.
- Phinney, J. P. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure. A New Scale for Use With Diverse Groups. *Journal of Adolescence Research*, 7 (2), 156-176.
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic Identity and Acculturation. In Chun, K. M.; Organista, P. B.; Marin, G. (Eds.), *Acculturation: advances in theory, measurement, and applied research*. (p. 63-82). Washington: American Psychological Association.
- Piontkowski, U.; Florak, A.; Hoelker, P.; Obdržálek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 1-26.
- Piontkowski, U.; Florak, A.; Hoelker, P.; Obdržálek, P. (2000a). *Kulturen in Deutschland* (Fragebogen). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Redfield, R.; Linton, R.; Herkovitts, M. J. (1936). Memorandum of the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Reich, H. H. (1994). Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz. In Allemann-Ghionda, C. (Ed.), *Multikultur und Bildung in Europa* (p. 55-81). Bern: Lang.
- Renner, E. (1983). Ethnologie und Kultur: Der Kulturbegriff als Entwicklungsprägender Faktor der ethnologischen Forschung. *Zeitschrift für Ethnologie*, 108 (2), 177-198.
- Rhyn, H. (2001). Schulen mit fremdsprachigen Kindern. In Esser Davolio, M. (Ed.), *Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen* (p. 89-99). Bern: Haupt.
- Riegler, J. (2001). *Aktuelle Debatten zum Kulturbegriff* (Referatstext im Rahmen der Sommerklausur des FSP Wittgenstein 2000 «Lokale Identitäten und überlokale Einflüsse»). Kommission für Sozialanthropologie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Verfügbar unter: <www.wittgenstein2000.at> [März 2006].
- Roccas, S.; Horenczyk, G.; Schwartz, S. H. (2000). Acculturation discrepancies and well-being: the moderating role of conformity. *European Journal of Social Psychology*, 30, 323-334.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schule im multikulturellen Umfeld: Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrant*innenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.

- Sadowsky, G. R.; Kwan K-L. K.; Pannu, R. (1995). Ethnic Identity of Asians in the United States. In Ponterotto, J. G.; Casas, J. M.; Suzuki, L. A.; Alexander, C. M. (Eds.), *Handbook of multicultural counselling* (p. 123-154). Thousand Oak: Sage.
- Sayad, A. (1987). From «immigrants» to «minorities». In (CERI, Centre for Educational Research and Innovation (Ed.), *Multicultural education* (p. 125-135). Paris: OECD.
- Sayegh, L.; Lasry, J. C. (1993). Immigrant's adaptation in Canada: Assimilation, Acculturation, and Orthogonal Cultural Identification. *Canadien Psychology*, 34, 98-109.
- Schmid, W. (2006). Integriert ist, wer sich akzeptiert fühlt. *terra cognita*, 9, 14-17.
- Schönpflug, U. (2003). Migration aus kulturvergleichender psychologischer Perspektive. In Thomas, A. (Ed.), *Kulturvergleichende Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, p. 515-541). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (Eds.). (1994). *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis*. München: Weinheim.
- Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Oldenburg.
- SKBF (2006). Bildungsbericht Schweiz. Aarau: SKBF.
- Smith, E. J. (1991). Ethnic identity development: Toward the development of a theory within the context of majority/minority status. *Journal of Counselling and Development*, 70, 181-188.
- Social Science Research Council (1954). Acculturation: An exploratory formulation. *American Anthropologist*, 56, 973-1002.
- Staub, J.; Thomas, A. (2003). Positionen, Ziele und Entwicklungslinien der kulturvergleichenden Psychologie. In Thomas, A. (Ed.), *Kulturvergleichende Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, p. 29-80). Göttingen: Hogrefe.
- Steffens, U.; Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neiwied: Luchterhand.
- Steinbach, A.; Nauck, B. (2004). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 20-32.
- Suarez-Orozco, M. (2001). Everything you ever wanted to know about assimilation but were afraid to ask. In Shweder, R.; Minow, M.; Markus, H. (Eds.), *The free exercise of culture* (p. 1-30). New York: Sage.
- Tajfel, H. (1978). Interindividual behaviour and intergroup behaviour. In Tajfel, H. (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.

- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. New York: Cambridge University Press.
- Tajfel, H.; Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In Worchel, S.; Austin, W. (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (p. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Thomas, A. (Ed.), *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung* (p. 377-424). Göttingen: Hogrefe.
- Triandis, H. C. (1990). Theoretical concepts that are applicable to the analysis of ethnocentrism. In Brislin, R. W. (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (p. 34-55). Thousand Oak: Sage.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview Publishers.
- Trimble, J. E. (2003). Introduction: Social Change and Acculturation. In Chun, K. M.; Organista, P. B.; Marin, G. (Eds.), *Acculturation: advances in theory, measurement, and applied research*. (p. 3-14). Washington: American Psychological Association.
- Trommsdorff, G. (2000). Internationale Kultur? Kulturpsychologische Aspekte der Globalisierung. In Gogolin I.; Nauck B. (Eds.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (p. 387-414). Opladen: Leske und Budrich.
- Tselikas, E. (1986). *Minderheit und soziale Identität*. Königstein/Ts: Anton Hain.
- Tylor, E. B. (1977). *Primitive Culture*. New York: Gordon Press.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Verkuyten, M.; Thijs, J. (2002). Multiculturalism among minority and majority adolescents in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 91-108.
- Wang, M. C.; Haertel, G. D.; Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Wellendorf, F. (1979). *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim: Beltz.
- Wicker, H.-R. (1998). Zu Rasse, Kultur, Nation und ethnischer Identität. In Prodolliet, S. (Ed.), *Blickwechsel: Die multikulturelle Schweiz an der Schwelle zum 21. Jahrhundert* (p. 21-37). Luzern: Caritas.
- Wicki, W. (1997). *Übergänge im Leben der Familie: Veränderungen bewältigen*. Bern: Huber.
- Zagefka, H.; Brown, R. (2002). The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, 32, 171-188.