

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

Zur Bedeutung der Akkulturation für Schülerinnen und Schüler
mit Migrationshintergrund und die Auswirkung auf ihre schuli-
sche Leistung.

Eine empirische Analyse des Akkulturationsmodells nach John W. Berry

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von
Dipl.-Soz.

Sebastian Thürer

Berlin, 2022

Tag der Disputation: 23.09.2022

Erstgutachterin: Prof. Dr. Marianne Schüpbach

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Bettina Hannover

Diese Dissertation entstand im Rahmen der Studie: Acculturation as an effective mechanism on immigrant students academic achievement and well-being. An analysis of data of the National Educational Panel Study und wurde in der dritten Förderphase des DFG-Schwerpunktprogrammes 1646 "Bildung als lebenslanger Prozess" durchgeführt. Die Projektleitung hatte Frau Dr. Nanine Lilla inne (Fördernummer LI 3067-1/1).

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	vii
Abbildungsverzeichnis	ix
Abkürzungsverzeichnis.....	x
Tabellenverzeichnis	xi
Zusammenfassung.....	xiii
Abstract	xv
1 Einleitung und Ziel der vorliegenden Arbeit.....	1
2 Akkulturation und Akkulturationsorientierung.....	5
2.1 Kultur.....	5
2.2 Akkulturation	8
2.3 Definition und Kritik gängiger Akkulturationsmodelle	18
2.4 Mess- und Analysemethoden des Akkulturationsprozesses	29
3 Forschungsstand	37
3.1 Forschungsstand USA.....	37
3.2 Forschungsstand Deutschland	42
3.3 Zusammenfassung und Fazit für die vorliegende Arbeit	47
4 Fragestellungen der drei Artikel.....	51
5 Methode.....	53

5.1	Datengrundlage.....	53
5.2	Analysestrategien.....	57
6	Vorstellung der zentralen Ergebnisse.....	61
7	Gesamtdiskussion.....	67
	Literaturverzeichnis.....	77
	Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss	97
	Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse.....	125
	Artikel 3: Immigrant students’ acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond.....	151
	Selbstständigkeitserklärung.....	183
	Erklärung über den Eigenanteil an den veröffentlichten und zur Veröffentlichung vorgesehenen eingereichten wissenschaftlichen Artikeln innerhalb der Dissertationsschrift.....	185
	Lebenslauf	189

Danksagung

Auf dem Weg zur Promotion haben mich eine ganze Reihe von Menschen begleitet, denen ich an dieser Stelle danken möchte und ohne die diese Arbeit nur halb so viel Spaß gemacht hätte!

Mein Dank gilt ganz besonders Marianne Schüpbach, die es mir ermöglicht hat, dass ich im Rahmen der Studie *Acculturation as an effective mechanism on immigrant students' academic achievement and well-being. An analysis of data of the National Educational Panel Study* mitwirken und promovieren konnte. Vor allem möchte ich mich für die vertrauensvolle und sinnstiftende Zusammenarbeit während meiner Anstellung und darüber hinaus bedanken. Die von Marianne initiierten Weiterbildungen, Kongressteilnahmen und die Einbindung in die Forschungskolloquien während der Promotionsphase waren immer Highlights, die darüber hinaus durch die entsprechenden Rückmeldungen wichtige Impulse für meine Arbeit gaben. Nicht zuletzt hat dieses Feedback einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet, dass diese Arbeit rund geworden ist.

Außerdem möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Hannover für die Zweitbegutachtung meiner Arbeit bedanken und dafür, dass sie sich die Zeit hierfür genommen hat. Für die Unterstützung bei methodischen und statistischen Fragen möchte ich mich herzlich bei Wim Nieuwenboom bedanken.

Zudem möchte ich mich bei meiner Kollegin Nanine Lilla bedanken. Sie war immer da, wenn ich bei den Artikeln inhaltlichen oder methodischen Rat gesucht habe. Zudem war der wissenschaftliche Austausch, der über die Gesamtzeit dieser Arbeit reichte, eine Bereicherung für mich, die ich nicht missen möchte.

Weiterhin sei an dieser Stelle auch den ehemaligen Kolleginnen am Standort der Otto-Friedrich-Universität Bamberg gedankt. Ohne Lisa Sauer mit ihren wertvollen Ratschlägen zur Einführung in die Welt der Grundschulpädagogik, Heike Moyano Schmitt und Anna-Maria Seemann als wunderbare Büromitbewohnerinnen hätte es im Büro nur halb so viel Spaß gemacht.

Überdies möchte ich mich ganz besonders bei meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen vom Nationalen Bildungspanel (NEPS) bedanken, ohne die ich wahrscheinlich nie Freude an der Forschung gefunden und die durch die Datenstruktur gestellten Anforderungen an den User nicht gemeistert hätte. Namentlich möchte ich mich an dieser Stelle vor allem bei Gisela Will bedanken, die mir mit ihrem unglaublichen Wissen zur Migrationssoziologie immer wieder wichtige Hinweise auf meinem wissenschaftlichen Weg mitgegeben hat. Nicht zu vergessen sind auch meine ehemalige Kollegin und mein

ehemaliger Kollege der Säule *Bildungsrenditen* und des *Forschungsdatenzentrums*, Anika Bela und Daniel Bela, die mir wichtige Hilfestellungen in Stata und bei der Arbeit mit den Daten des NEPS gegeben haben.

Ferner möchte ich meinen Eltern danken, die, wie auch immer sie es erduldet haben, meinen doch sehr ungeraden Bildungsweg begleitetet, immer an mich geglaubt, mich ermuntert und unterstützt haben, weiter zu lernen. Auch meinen drei jüngeren Geschwistern möchte ich danken. Hättet ihr mir nicht gezeigt, dass das mit diesem Abitur machbar ist, wäre ich nie auf die Idee gekommen, dieses Wagnis einzugehen.

Und am Ende möchte ich mich noch von ganzem Herzen bei Susann bedanken, dass sie in der Zeit der Promotion immer unterstützend da war und mir den Rücken freigehalten hat. Ohne dich wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Randbedingungen und Akkulturationsgruppen. In Anlehnung an Berry und Sam (1997).	10
<i>Abbildung 2.</i> Strategien der Akkulturation einzelner Gruppen und der Mehrheitsgesellschaft. In Anlehnung an Berry (2003), Berry und Sam (2014)	12
<i>Abbildung 3.</i> Modifiziertes Modell der Akkulturation von Individuen. In Anlehnung an Bourhis et al. (1997a)	15
<i>Abbildung 4.</i> Rahmenmodell der Akkulturation. In Anlehnung an Berry (1997), Berry und Sam (1997), Maehler (2012).....	16
<i>Abbildung 5.</i> Rahmen des Akkulturationsprozesses. In Anlehnung an Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 20006b, 2007)	19
<i>Abbildung 6.</i> Unidimensionale Darstellung des Akkulturationsmodells. In Anlehnung an Arends-Tóth und van de Vijver (2006a)	22

Abkürzungsverzeichnis

DESI *Deutsch Englisch Schülerleistung International Studie*

FIML *engl.: Full Information Maximum Likelihood*

GPA *engl.: Grade Point Average/dt.: Notendurchschnitt*

LCA *engl.: Latent Class Analysis/Latente Klassenanalyse*

LifBi *Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V.*

LPA *engl.: Latent Profile Analysis/dt.: Latente Profilanalyse*

LTA *engl.: Latent Transition Analysis/dt.: Latente Transitionsanalyse*

NEPS *Nationales Bildungspanel*

OR *engl.: Odds Ratio/dt.: Chancenverhältnis*

PISA *engl.: Programm for International Students Assessment/dt.: Programm zur internationalen Schülerbewertung*

SC *engl.: Startcohort/dt.: Startkohorte*

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Klassifikation unterschiedlicher Akkulturationsmodelle (Spezifikation der Domäne und der Dimensionen). In Anlehnung an Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b)</i>	21
Tabelle 2 <i>Modellauswahl zur Erlangung einer zweiten Kultur und Prozessvariablen. In Anlehnung an LaFromboise et al. (1993)</i>	27
Tabelle 3 <i>Auflistung der Items der SC 4 für die LPA</i>	56

Zusammenfassung

Migration ist ein globales Phänomen und führt zu Fragen zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in das bestehende Schulsystem. Ziel des Bildungssystems sollte es sein, allen Schülerinnen und Schülern Bildung nach ihren Begabungen und Befähigungen zu ermöglichen, und dies unabhängig von ihrer Herkunft. Aus diesem Umstand heraus wurde in drei Artikeln mehreren Fragekomplexen nachgegangen. Da Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Spannungsfeld zwischen Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft leben, ist von Interesse, wie soziale Anpassungsprozesse vor sich gehen und welche Auswirkungen daraus resultieren. Deshalb wurde im ersten Artikel gefragt, welche Muster der Akkulturationsorientierung (Berry, 1997) innerhalb Deutschlands bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der 9. Jahrgangsstufe vorliegen. Um dies aufzuzeigen, wurden unter Verwendung von *Latenten Profilanalysen* (LPA) Akkulturationsprofile geschätzt. Auf diese Vorarbeit aufbauend wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die relativen Chancen auf einen bestimmten angestrebten Schulabschluss in Zusammenhang mit den vorgefundenen Akkulturationsprofilen stehen.

Zudem wurde im zweiten Artikel der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang der Lesekompetenz mit den geschätzten Akkulturationsprofilen besteht. Im dritten Artikel wurde nach dem Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Lesekompetenz und dem jeweiligen Akkulturationsprofil gefragt.

In der Studie *Acculturation as an effective mechanism on immigrant students' academic achievement and well-being. An analysis of data of the National Educational Panel Study* wurden diese Fragen mithilfe der Startkohorte 4 (SC 4) des Nationalen Bildungspanels (NEPS) bearbeitet. Neben der LPA wurden zur Bearbeitung der weiteren Forschungsfragen statistische Verfahren der logistischen sowie der hierarchischen linearen Regression verwendet. Die im dritten Artikel aufgestellten Hypothesen in Bezug auf die Entwicklung der Lesekompetenz über mehrere Messzeitpunkte wurden mit latenten Wachstumskurvenmodellen geschätzt.

Im ersten Artikel wurden bei der Identifizierung der Akkulturationsprofile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vier Akkulturationsprofile (*assimiliert, integriert, separiert* und *indifferent*) vorgefunden. Zudem konnte gezeigt werden, dass sich das Akkulturationsprofil *Separation* ungünstig auf die Chance zum Erreichen eines angestrebten Abiturs auswirkt.

Bei der Frage nach dem Zusammenhang von Lesekompetenz und dem Akkulturationsprofil auf der individuellen sowie auf der Ebene der Klasse konnte gezeigt werden, dass auf der individuellen Ebene vor allem Schülerinnen und Schüler mit *separiertem* oder *indifferentem* Akkulturationsprofil niedrigere Kompetenzen im Lesen aufweisen. Auf der Ebene der Klassen erwies sich, dass mit steigendem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit *separiertem* Profil die Lesekompetenz abnimmt. Dies konnte allerdings bei Hinzunahme weiterer Prädiktoren nicht mehr gegen den Zufall abgesichert werden.

Im dritten Artikel wurden die Entwicklung der Lesekompetenz und der Zusammenhang mit dem individuellen Akkulturationsprofil untersucht. Es zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler mit einem *integrierten*, *separierten* oder *indifferenten* Profil niedrigere Lesekompetenzen aufweisen als ihre Peers ohne Migrationshintergrund. Erstaunlich ist der Befund im Hinblick auf die Entwicklung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler mit *separiertem* Akkulturationsprofil. Hier zeigte sich, dass diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern über die Messzeitpunkte den stärksten Zuwachs an Lesekompetenz aufweist.

Die hier aufgezeigten Ergebnisse können die früher vorgefundenen Forschungsergebnisse für Deutschland nur eingeschränkt bestätigen. Sowohl die inhaltliche Ausgestaltung der Akkulturationsorientierung nach Berry (1997) als auch die Interpretation des Zusammenspiels von schulischen Belangen und bestimmten Akkulturationsorientierungen können nur bedingt für Deutschland repliziert werden. Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit bieten die Möglichkeit, die Diskussion über den Zusammenhang des Migrationshintergrundes mit den Leistungen im schulischen Kontext mit einer neuen Facette zu bereichern.

Zukünftige Forschung sollte deshalb verstärkt auf die Verwendung der Akkulturationsprofile setzen, um ein umfänglicheres Bild über die komplexen Zusammenhänge des Akkulturationsgeschehens und der Bildungspartizipation zu erhalten.

Schlüsselwörter:

Bildungsungleichheit, Akkulturationsorientierung, Akkulturationsprofil, Latente Profilanalyse, Schulabschlüsse, Lesekompetenz, Lesekompetenzentwicklung

Abstract

Migration is a global phenomenon and leads to questions about the integration of students with a migration background into the existing school system. The aim of the education system should be to provide education for all students according to their talents and abilities, regardless of their origin. For this reason, several questions were addressed in three articles. Since students with a migration background live in the area of tension between the host society and the society of origin, it is of interest how social adaptation processes take place and what effects result from them. Therefore, the first article asked which patterns of acculturation orientation (Berry, 1997) are present within Germany among students with a migration background in the 9th grade. To show this, acculturation profiles were estimated using *Latent Profile Analysis* (LPA). Building on this preliminary work, the question was explored to what extent the relative chances of achieving a particular school-leaving qualification are related to the acculturation profiles found.

In addition, the second article explored the questions of whether there is a connection between reading competence and the estimated acculturation profiles. In the third article, the relationship between the development of reading literacy and the respective acculturation profile was investigated.

In the study: *Acculturation as an effective mechanism on immigrant students' academic achievement and well-being. An analysis of data of the National Educational Panel Study*, these questions were addressed with the help of Start Cohort 4 (SC 4) of the National Educational Panel Study (NEPS). In addition to the LPA, statistical methods of logistic and hierarchical linear regression were used to address the other research questions. The hypotheses set out in the third article relating to the development of reading literacy over several measurement points were estimated using latent growth curve models.

In the first article, four acculturation profiles (*assimilated, integrated, separated and indifferent*) were found when identifying the acculturation profiles of the students with a migration background. In addition, it could be shown that the acculturation profile of *separation* has an unfavourable effect on the chance of achieving the desired Abitur.

With regard to the question of the connection between reading competence and the acculturation profile at the individual and at the class level, it could be shown that at the individual level, especially students with a *separated* or *indifferent* acculturation profile have lower competences in reading. At the

class level, it was shown that the reading competence decreases with an increasing proportion of students with a *separated* profile. However, when further predictors were added, this could no longer be secured against statistical chance.

In the third article, the development of reading competence and the connection with the individual acculturation profile were examined. It was shown that students with an *integrated*, *separated* or *indifferent* profile have lower reading competences than their peers without a migration background. The findings with regard to the development of reading skills of students with a *separated* acculturation profile are astonishing. Here, it was shown that this group of students exhibited the strongest growth in reading competence over the measurement time points.

The results shown here can only partly confirm the previously found empirical findings for Germany. Both the content of acculturation orientation according to Berry (1997) and the interpretation of the interplay between school issues and certain acculturation orientations can only be replicated to a limited extent for Germany. The research findings of this thesis offer the possibility to add a new facet to the discussion on the connection between migration background and performance in the school context.

Future research should therefore focus more on the use of acculturation profiles in order to obtain a more comprehensive picture of the complex interrelationships of acculturation events and educational participation.

Keywords:

Educational inequality, acculturation orientation, acculturation profile, latent profile analysis, school completion, reading literacy, reading literacy development

1 Einleitung und Ziel der vorliegenden Arbeit

Deutschland ist ein Einwanderungsland (Çağlar et al., 2020). Dieser Umstand zeichnet sich nicht zuletzt durch die steigende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ab als auch durch die damit verbundene, steigende Varianz von unterschiedlichen Ethnien innerhalb der Schulen im Bildungssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Lankes, Burgmaier, Albert-Rudolph, Teubner & Werner, 2018). Vergangene, gegenwärtige und zukünftige Migrationsbewegungen hatten und haben unmittelbare Auswirkungen auf das deutsche Bildungssystem und stellen es damit zugleich vor neue Herausforderungen. Gleichzeitig soll jedem Kind, unabhängig vom individuellen sozialen Hintergrund, die bestmögliche Förderung gewährt werden (Kultusministerkonferenz, 2020).

Im fachwissenschaftlichen Diskurs wird versucht, das Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in ihren schulischen Leistungen mit einer breiten Anzahl von Faktoren wie dem sozialen und kulturellen Kapital (Bourdieu, 1983; Sixt & Thürer, 2018), der primären und sekundären Effekte (Boudon, 1974) und den daraus resultierenden Bildungsentscheidungen zu eruieren (Beicht & Walden, 2019; Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2014; Ehmke & Jude, 2010; Klieme et al., 2006). Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal im schulischen Kontext stellt der jeweilige Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern dar. Diese im wissenschaftlichen Kontext weitverbreitete Differenzierung basiert auf der Einteilung nach Herkunft der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern und Großeltern (Olczyk, Will & Kristen, 2014). Damit einher geht der Versuch, bestehende Leistungsunterschiede im Schulkontext durch die Verteilung der autochthonen Schülerschaft gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Schultypen greifbar zu machen. Diesem Ansatz folgend zeigen Blaeschke und Freitag (2021), dass 36 % der Schülerinnen und Schüler im Jahr 2018 einen Migrationshintergrund aufweisen. Gleichzeitig besuchen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund überproportional häufig eine Hauptschule (57 %), während sie auf einem Gymnasium unterdurchschnittlich häufig vorzufinden sind (30 %). Ein ähnliches Muster zeichnet sich beim Erreichen von bestimmten schulischen Abschlüssen ab. Auch hier erreichen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufiger einen Hauptschulabschluss als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Beicht & Walden, 2019).

Einleitung und Ziel der vorliegenden Arbeit

Neben den deskriptiven Unterschieden der verschiedenen Gruppen innerhalb der Schülerschaft dokumentieren international vergleichende Studien wie das *Programme for International Student Assessment* (PISA) oder die *Deutsch Englisch Schülerleistung International Studie* (DESI) zudem die bestehende Persistenz in den unterschiedlichen Bereichen von bildungsrelevanten Kompetenzen wie der Lese- oder Mathematikkompetenz (Klieme, 2010; OECD, 2018, 2021). Hier zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Bereich der Lesekompetenz überzufällig häufig in den leistungsschwachen Quantilen vorkommen und gegenüber ihren Peers ohne Migrationshintergrund einen signifikanten Rückstand in der Lesekompetenz beibehalten trotz Kontrolle weiterer sozioökonomischer Prädiktoren (Weis et al., 2019).

Jedoch verdichten sich die Hinweise, dass die Erklärungskraft des Migrationshintergrundes nicht die empirische Evidenz besitzt, wie sie landläufig angenommen wird (Blatt, Prosch & Jarsinski, 2021; Kristen, 2002; Kristen & Dollmann, 2012).

Als Alternative zum Konstrukt des Migrationshintergrundes bietet sich der personenzentrierte Ansatz der Akkulturationsorientierung nach Berry (1997) an, um Disparitäten zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu untersuchen. Danach spielt für die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihren schulischen Erfolg nicht die starre Einteilung nach Herkunft eine entscheidende Rolle, sondern die Orientierung des Individuums an der Aufnahme- und der Herkunftsgesellschaft, wobei nach Berry (1997) die gleichstarke Orientierung an der Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft als die vorteilhafteste Möglichkeit postuliert wird. Die empirische Befundlage, die diese konzeptionelle Überlegung für Deutschland im Zusammenhang von Akkulturation, Lesekompetenz und Lesekompetenzentwicklung aufgegriffen hat, ist übersichtlich. Zudem erscheinen die Forschungsergebnisse insgesamt uneinheitlich. So zeigen Edele, Stanat, Radmann und Segeritz (2013), Hannover et al. (2013) oder auch Schotte, Stanat und Edele (2018), dass die stärkere Hinwendung zur Aufnahmegesellschaft durchaus positive Effekte im schulischen Umfeld mit sich bringen kann. Andererseits widersprechen diese Resultate sowohl den theoretischen Überlegungen Berrys (1997) als auch Ergebnissen aus dem US-amerikanischen Schulkontext (Makarova & Birman, 2015).

Die Heterogenität der theoretischen und empirischen Ansätze, Resultate und die kritische wissenschaftliche Diskussion, sowohl in der US-amerikanischen wie auch deutschen Forschungslandschaft, stellen die Ausgangslage und Motivation dieser Arbeit dar. Im Rahmen der Studie *Acculturation as an effective mechanism on immigrant students' academic achievement and well-being. An analysis of data*

of the *National Educational Panel Study* wurden unterschiedliche Fragenkomplexe aufgeworfen. Zentrale Fragen bezogen sich auf das Vorhandensein der Akkulturationsorientierungen innerhalb der Schülerschaft in Deutschland. Untersucht wurden mögliche Zusammenhänge der Akkulturation und der relativen Chance des Erlangens eines bestimmten Schulabschlusses (Artikel 1), der Zusammenhang der Akkulturation mit der Lesekompetenz (Artikel 2) und der Zusammenhang der Entwicklung der Lesekompetenz und der Akkulturation (Artikel 3).

Um die in dieser Dissertation vorgestellten Forschungsfragen und Hypothesen beantworten zu können, wurden Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) der Startkohorte 4 (SC 4) des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LIfBi) verwendet. Diese Daten ermöglichen sowohl quer- als auch längsschnittliche Analysen, was im Hinblick auf den gegenwärtigen, überwiegend querschnittlich geprägten Forschungsstand in Deutschland einen Mehrwert bietet.

Die Forschungsfragen dieser Arbeit wurden zudem mit unterschiedlichen statistischen Methoden bearbeitet. So wurde bei den Forschungsfragen (Artikel 1) zu vorliegenden Akkulturationsorientierungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und dem Zusammenhang der relativen Chance zum Erlangen eines bestimmten Schulabschlusses die Akkulturationsorientierung durch *Latente Profilanalysen* (LPA) und die relativen Chancen des Erreichens eines bestimmten Schulabschlusses mit logistischen Regressionen geschätzt.

Beim Fragekomplex im zweiten Artikel, zum Zusammenhang von Akkulturation mit der Lesekompetenz, wurde dieser mögliche Zusammenhang mit Mehrebenenmodellen sowohl auf der individuellen wie auch auf der Ebene der Klasse geschätzt.

Im dritten Artikel dieser Arbeit wurde den Hypothesen zum Zusammenhang der Lesekompetenzentwicklung mit der Akkulturation über mehrere Messzeitpunkte unter Verwendung von latenten Wachstumskurvenmodellen nachgegangen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen und Hypothesen in dieser Arbeit wird im anschließenden Kapitel 2 auf den Begriff der *Kultur* und verschiedene Modelle des *Kulturbegriffes* eingegangen, um eine inhaltliche Verbindung zwischen dem Begriff der *Kultur* und der Akkulturation herzustellen. Im weiteren Verlauf des zweiten Kapitels wird der Begriff der Akkulturation und weiterer Ansätze sowie die Kritik am Konzept der Akkulturationsorientierung nach Berry (1997) aufgezeigt. Zudem wird in diesem Kapitel auf gegenwärtige Messmethoden und Messproblematiken der Akkulturation eingegangen. Kapitel 3 behandelt den aktuellen Forschungsstand zu Akkulturation und mit Blick auf die gestellten Fragen und Forschungsergebnisse, welche sich vor allem mit dem Erreichen bestimmter Schulabschlüsse sowie

Einleitung und Ziel der vorliegenden Arbeit

der Lesekompetenz und der Entwicklung der Lesekompetenz beschäftigen. In Kapitel 4 werden die in den veröffentlichten Artikeln dieser Arbeit vorgestellten Forschungsfragen und Hypothesen zusammengefasst. Kapitel 5 behandelt die vorhandene Datengrundlage und die jeweilige Analysestrategie für die unterschiedlichen Forschungsfragen und Hypothesen. Hieran wird im Kapitel 6 auf die zentralen Forschungsergebnisse der Artikel eingegangen, um im abschließenden Kapitel 7 die vorgestellten Resultate zu diskutieren, Limitationen dieser Arbeit darzustellen und einen Forschungsausblick aufzuzeigen.

2 Akkulturation und Akkulturationsorientierung

2.1 Kultur

Obgleich der Begriff der *Kultur*¹ schon in Werken Ciceros² vor über 2000 Jahren den Einzug in die Sprache gehalten hat, ist bis heute keine einheitliche Definition und Begriffsklärung in der Wissenschaft (Busche, 2018; Chirkov, 2009; Friedlmeier, 2007; Moebius, Nungesser & Scherke, 2019; Reckwitz, 2007; Straub, 2007) und im Speziellen in der Akkulturationsforschung (Chirkov, 2009) vorhanden. Schon Mitte des vergangenen Jahrhunderts stellten Kroeber und Kluckhohn (1952) über 100 verschiedene Definitionen des Kulturbegriffes zusammen und klassifizierten diese in verschiedene inhaltliche Dimensionen. Gleichwohl ist die Herausforderung, dass der zu definierende Begriff gleich der Anzahl der forschenden Personen auf dem Gebiet Kultur sein dürfte (Straub & Chakkarath, 2010), da die Sichtweise und Verwendung stark von der jeweiligen Forschungsfrage abhängt und sich die Komplexität des Begriffes nicht durch eine einzige Definition einkreisen lässt. Um im weiteren Verlauf dieser Arbeit zwischen *Kultur* und *Akkulturation* unterscheiden zu können, soll hier zunächst ein kurzer Abriss der wirkungsmächtigsten Definitionen, welche in den Human- und Sozialwissenschaften Einzug gehalten haben, vorgestellt werden. Darunter werden der *normative*, der *totalitätsorientierte*, der *differenzierungstheoretische* und der *bedeutungs- bzw. wissensorientierte* Kulturbegriff (Reckwitz, 2012; Schmidt-Lux, Wohlrab-Sahr & Leistner, 2016) subsumiert³:

¹ Der Begriff, wie er hier verstanden werden soll, gilt für eine Betrachtungsweise, die für (West-)Europa stimmen kann (nicht muss). Dabei sollte immer der historische Wandel des Okzidents berücksichtigt werden, siehe dazu auch Münch (1986). Andere Zeiträume und geografische Räume können ein fundamental anderes Verständnis des Begriffes oder des Konstruktes der *Kultur* aufweisen.

² Cicero (2011) beschreibt in seinem Werk *Tuskulanische Gespräche* gegenüber seinem Schüler, dass nicht nur die Natur, sondern auch der Mensch kultiviert werden muss, wenn beide zu etwas, im normativen Sinn, *Besseren* verändert werden sollen. Etymologisch leitet sich der Begriff *Kultur* vom lateinischen *colere* ab. Für einen historisch-etymologischen bzw. historisch-theoretischen Überblick über den Wandel des Begriffes *Kultur* sei an dieser Stelle auf Korte und Schäfers (2002), Schäfers (2003) oder tiefer gehend Straub (2007) bzw. Moebius (2009) verwiesen.

³ Die Aufzählung dient nur als Orientierungshilfe, wie *Kultur* in der Forschung definiert und verwendet werden kann, und hat nicht den Anspruch auf einen vollumfänglichen kulturwissenschaftlichen Diskurs, siehe hierzu auch Jahoda und Krewer (1997); Reckwitz (2012).

1. Der *normative Kulturbegriff* grenzt den Menschen einerseits gegenüber der Natur und den damit verbundenen biologischen Gegebenheiten ab, andererseits signalisiert dieser Kulturbegriff, dass der Mensch als Wesen eine Sonderrolle in der Biologie einnimmt, da Menschen als Einzige⁴ in der Lage sind, durch den Eingriff in die Natur eine geplante Veränderung der vorherrschenden Ökologie zu schaffen. Die Normativität erhält diese Definition, da in der Vergangenheit versucht wurde, zwischen sog. *primitiven Kulturen* und sog. *Hochkulturen* zu unterscheiden und normative Wertungen im Bereich einzelner Kulturen unternommen wurden, um Entwicklungsstadien verschiedener Kulturen⁵ miteinander zu vergleichen (Busche, 2018; Friedlmeier, 2007; Reckwitz, 2012; Schmidt-Lux et al., 2016).
2. Im *totalitätsorientierten* Kulturbegriff wird *Kultur* wertneutral verwendet, um ein historisch gewachsenes Kollektiv zu definieren (Reckwitz, 2012). *Kultur* versteht sich also als Bündelung von Lebensformen, die z. B. innerhalb eines Kollektivs, einer Gruppe oder Organisation und bei sozialen Interaktionen oder sozialen Phänomenen (wie z. B. Strukturen, Funktionen oder Prozessen) bekannt sind und angewendet werden können (Busche, 2018; Schmidt-Lux et al., 2016; Straub, 2007). *Kultur* wird hierbei als das gesehen, was vom Menschen geschaffen wurde. Die Differenzierung zwischen Natur und Mensch, wie sie auch im *normativen* Kulturbegriff gesehen wird, wird auf die Differenzierung zwischen unterschiedlichen Kulturen erweitert. Diese stellen, so wird zunächst postuliert, in sich geschlossene und homogene Gruppen dar, die klar von anderen Gruppen zu unterscheiden sind. Der Fokus dieses Kulturbegriffes liegt somit auf den Unterschieden, die zwischen diesen Gruppen vermutet werden, und will diese messbar machen (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992; Prisching, 2019; Reckwitz, 2001; Stagl, 1986; Straub, 2007).
3. *Kultur* kann universell für alle oder *differenziert* für einzelne Gesellschaften oder Teile davon gedeutet werden (Helfrich, 2019). Der differenzierungstheoretische Kulturbegriff greift die beiden zuvor beschriebenen Definitionen auf und erweitert sie, da davon ausgegangen wird, dass

⁴ Dieser Standpunkt ist nicht unstrittig. Nach Eckensberger und Römhild (2000) nehmen Forschende der soziobiologischen Psychologie die Position ein, dass der Mensch keine Sonderrolle in der Tierwelt innehat. Die Annahme, dass nur der Mensch Kultur schaffen kann und kulturell veranlagt ist, kann kritisch diskutiert werden, da aktuellere Beiträge zeigen, dass auch Tiere Kultur schaffen können, siehe hierzu Osterkamp (2015).

⁵ Zur Problematik des Begriffes *Kultur* und *Zivilisation* soll an dieser Stelle auf Straub (2007) verwiesen werden.

sich gegenwärtig vorhandene Gesellschaften durch eine starke Arbeitsteilung und Stratifizierung auszeichnen (Reckwitz, 2012). Die strukturalistische Betrachtung der Gesellschaft führt zu unterschiedlichen Subsystemen (z. B. Religion, Ökonomie, Bildung, Kultur), welche die *Kultur* nicht mehr als ein alles durchdringendes philosophisches Konstrukt deutet, sondern *Kultur* als eines von mehreren in der Gesellschaft vorhandenen Systemen definiert (Reckwitz, 2007, 2012; Schulze, 2005). Hierbei wird *Kultur* auf zwei unterschiedlichen Ebenen differenziert: auf der individuellen Ebene als Wertorientierung⁶ für das jeweilige Individuum und auf der gesellschaftlichen Ebene als sozial-kulturelles Subsystem innerhalb der jeweils vorherrschenden Gesellschaft (Reckwitz, 2012).

4. Als vierte Definition kann *Kultur* als *bedeutungs-, symbol- und wissensorientierter* Begriff betrachtet werden (Reckwitz, 2012). Bei dieser Definition wird davon ausgegangen, dass Menschen in ihrer Umwelt von Symbolen umgeben sind und daraus Sinn⁷ und Sinnhaftigkeit ihrer Handlungen ableiten und stetig neu bewerten (Reckwitz, 2012; Schmidt-Lux et al., 2016).

Kultur wird in dieser Arbeit unter den vier vorgestellten Definitionsausrichtungen verstanden. Jede der vorgestellten Definitionen hat ihre Berechtigung und erscheint zweckdienlich, um sich dem Begriff *Kultur* zu nähern. *Kultur* ist demnach menschengemacht und grenzt sich von den natürlichen Bedingungen ab. Zugleich sind *Kulturen* unterschiedlich und ermöglichen es so, in Teilen oder als Gesamtes betrachtet und differenziert zu werden. Gleichzeitig ist *Kultur* sinnstiftend, strukturiert individuelles Handeln und dient Gesellschaften als sozial strukturierender Unterbau für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Angelehnt an Esser (1999) kann in dieser Arbeit *Kultur* umschrieben werden als:

„...die erlernten, sozialen, angeeigneten, über Lernen, Nachahmung oder Unterweisung tradierten, strukturierten und regelmäßigen, kollektiv verbreiteten Gewohnheiten, Lebensweisen, Regeln, Symbolisierungen, Wert- und Wissensbestände von Individuen einer Population, einschließlich der Arten des Denkens, Empfindens und Handelns. Alle unmittelbar genetisch bedingten Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Reagierens wären damit *nicht* als kulturell zu bezeichnen. Die Ablösung der Anpassungsfähigkeit des Menschen von der genetischen Fixierung und seine intellektuellen und kommunikativen Fähigkeiten sind die Grundlage für seine Kulturfähigkeit.“ (S. 159)

⁶ Nach Korte und Schäfers (2002) dienen *Werte* als Handlungsorientierung für Menschen innerhalb ihrer Gesellschaft.

⁷ *Sinn* wird hier in Anlehnung an Weber (1922/1973) als Stimulus der Umwelt auf den Menschen gesehen, den dieser bewerten und zu dem er Stellung beziehen muss. Sinnhaftigkeit entsteht also durch die Beziehung zwischen dem Individuum, dem Stimulus und der Positionierung zu diesem Stimulus, siehe dazu auch Schmidt-Lux et al. (2016). Für einen weiterführenden Diskurs sei an dieser Stelle auf Schluchter (2015) verwiesen.

Oder kompakter definiert nach Berry et al. (1992) als: „...the shared way of life of a group of people.” (S. 2). Beide Beispiele verweisen auf ein methodisches und analytisches Dilemma. Die Unschärfe des *Kulturbegriffes* erschwert nicht nur primär die Erforschung der *Kultur* als solche, sondern auch den damit verbundenen Begriff der *Akkulturation*. *Akkulturation* wird als Prozess verschiedener Individuen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen⁸ in einem neuen sozialen Kontext gesehen. Im Rahmen dieser Arbeit werden hierzu Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und deren Einstellung zu kulturell relevanten Dimensionen, Domänen und *Akkulturation* analysiert, um den Einfluss auf schulische Leistung und Erfolg messbar machen zu können. Dazu wird im folgenden Kapitel, neben einer kurzen Einführung in den Begriff der *Akkulturation*, einer der international etabliertesten Beiträge zum Prozess der Akkulturation von John W. Berry vorgestellt.

2.2 Akkulturation

Ursprünglich liegen die Wurzeln der Idee der *Akkulturation* in der antiken okzidentalen Philosophie (Berry & Sam, 2006). Plato (1871) beschreibt, wie mit fremden Personen umzugehen ist, wenn sich diese in der Stadt aufhalten wollen. Hierbei werden der Umstand des *Treffens* von Menschen bzw. von Gruppen und die Frage, wie damit umzugehen ist, um die vorhandene gesellschaftliche Struktur zu wahren, in den Fokus des Dialogs gesetzt. Der moderne Begriff der *Akkulturation* wurde von den Anthropologen Redfield, Linton und Herskovits (1936) geprägt. Sie definierten *Akkulturation* als:

“...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 times a phase of acculturation.” (S. 149)

Akkulturation bedeutet, dass es durch den Kontakt und Austausch von Gruppen und deren Mitgliedern zu einer Durchmischung und Verschmelzung der unterschiedlichen Kulturen kommen kann. Aus

⁸ Zur näheren Erklärung, wie reziproke *Handlungsentscheidungen* und *Prozesse* auf das Individuum einwirken und die Veränderung durch *Handlungsentscheidungen* und *Prozesse* des Individuums Einfluss auf die aggregierte Ebene hat, sei an dieser Stelle auf den methodologischen Individualismus nach Coleman (1991) verwiesen.

dieser Annahme heraus wird der Vorgang der *Akkulturation* in zwei unterschiedliche Bereiche unterteilt. Zum einen in den individuellen Prozess des Lernens im Anschluss an den Prozess der *Enkulturation*⁹ und zum anderen in das Einnehmen eines Platzes im sozialen Gefüge der Aufnahmegesellschaft (Esser, 1980). Eine frühe Verwendung des Akkulturationsbegriffes ist nach Powell (1880), Boas (1896) und Ehrenreich (1905) auf die Verschmelzung der Kulturen zurückzuführen, obgleich schon hier verschiedene Teilaspekte des Akkulturationsprozesses, wie der Austausch oder Wandel von kulturellen Aspekten bei der Aufnahmegesellschaft oder der Vorgang der Akkulturation als Lernprozess für Menschen (Esser, 1980), differenziert werden. Ein damit lang verknüpfter Gedanke war, dass Akkulturation einen Prozess darstellt, welcher unweigerlich in die Verschmelzung der Kulturen mündet¹⁰ (Esser, 1980; Gordon, 1964; Simpson, 1968). Diese Gleichsetzung der Akkulturation mit dem (unweigerlichen) Ausgang der Assimilation (Simons, 1901), auch als *Amalgamierung* beschrieben (Park & Burgess, 1921/1972), wurde häufig kritisiert, unter anderem da nicht von einem Automatismus mit der einseitigen Ausrichtung der Assimilation in die Aufnahmegesellschaft von Menschen und Gruppen ausgegangen werden kann (Esser, 1980). Daneben werden, durch die Deutungshoheit der Anthropologie über den Begriff der *Akkulturation*, Aspekte auf der individuellen Ebene vernachlässigt. Während die anthropologische Sicht vor allem die Kulturen und deren Veränderungen im Forschungsfokus hat, werden die individuelle Ebene und die im Anpassungsprozess wichtige Sicht der psychologischen Abläufe und Mechanismen nur ungenügend abgedeckt (Maehler, 2012).

Hier soll, trotz aller definitorischer Unterschiede, *Akkulturation* als ein Lernprozess von Menschen und Gruppen in der Aufnahmegesellschaft verstanden werden (Esser, 1980). Dieser Prozess kann über einen längeren Zeitraum andauern und sieht im Anpassungsprozess nicht die *Assimilation* als gesetztes Ziel einer Gruppe oder Gesellschaft. Vor allem die Arbeiten von Berry aus den 1980er-Jahren (1980, 1983) haben den Weg bereitet, um nicht nur die kulturelle, gesellschaftliche Ebene zu erforschen, sondern auch die individuelle Ebene in die Analysen einzubeziehen. Eckensberger und Römhild (2000) verweisen darauf, dass dieses Konzept wegweisend durch Berry empirisch überprüfbar gemacht wurde,

⁹ Enkulturation wird hier als Prozess verstanden, welcher in der Phase der Kindheit angesiedelt ist und dort zur Prägung und zum Lernen von Werten, Normen und Regeln der vorherrschenden Gesellschaft dient, siehe dazu auch Korte und Schäfers (2002).

¹⁰ Berry (2006) verweist darauf, dass der Beginn der Akkulturationsforschung und die damit einhergehende Entwicklung von Definitionen von dem (gewaltsamen) Kontakt von Europäern mit indigenen Bevölkerungsgruppen in Amerika geprägt waren.

weswegen im folgenden Abschnitt sein Konzept näher beleuchtet wird. Zur wissenschaftlichen Bedeutung und zum Einfluss auf die Forschung siehe auch Edele (2016), Schönpflug (2003), Straub und Thomas (2003), Titzmann und Lee (2018).

Kulturelle Pluralität

Ausgangspunkt und mögliche Folgen für kulturelle Pluralität liegen nach Berry (1997), Berry und Sam im Prozess der *Akkulturation*. Dieses Phänomen entsteht in modernen Gesellschaften¹¹ durch Migrationsbewegungen aufgrund derer Gruppen miteinander in Kontakt treten. Als *nicht-dominante* Gruppen bezeichnen Berry (1997) sowie Berry und Sam dabei die Gruppen und deren Mitglieder, welche zugewandert sind oder einen Migrationshintergrund aufweisen. *Dominante* Gruppen und deren Mitglieder sind diejenigen, welche zur Aufnahmegesellschaft gezählt werden. Mit dieser Aufteilung sollen die Machtverhältnisse der beiden zueinanderstehenden Gruppen versinnbildlicht werden, ohne Stereotype zu aktivieren¹².

In Abbildung 1 verweisen Berry und Sam auf unterschiedliche Gruppen, welche durch drei Faktoren (Mobilität, Freiwilligkeit und Aufenthaltsdauer) in der Aufnahmegesellschaft definiert werden.

Mobilität	Freiwilligkeit der Kontaktaufnahme	
Sesshaftigkeit	Freiwillig	Nicht-freiwillig
	Ethnokulturelle Gruppen	Indigene Gruppen
Migrant*innen	Zugewanderte Reisende/Gastarbeiter*innen	Flüchtlinge Asylsuchende
Permanent		
Temporär		

Abbildung 1. Randbedingungen und Akkulturationsgruppen. In Anlehnung an Berry und Sam (1997)

¹¹ Moderne Gesellschaften zeichnen sich durch hohe psychische Mobilität und Flexibilität der Individuen aus. Gleichzeitig sind auf der gesellschaftlichen Ebene ein hoher Grad von Stratifizierung und Standardisierung der einzelnen Subsysteme innerhalb der Gesellschaft ein Beleg dafür, dass es sich um eine, dem heutigen Verständnis nach, moderne Gesellschaft handelt (Esser, 1980).

¹² In dieser Arbeit wird von diesem Begriff Abstand genommen, da in den folgenden Analysen mehr als zwei miteinander agierende Gruppen verwendet werden. Deshalb werden Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem Migrationshintergrund beschrieben oder es wird von Menschen gesprochen, die aus einer anderen Herkunftsgesellschaft stammen bzw. in eine Aufnahmegesellschaft migriert sind.

So werden die Gruppen in: *Ethnocultural groups, Indigenous peoples, Immigrants*¹³ - *Sojourners, Refugees - Asylum seekers* (Berry & Sam) unterteilt.

Relevant ist dies vor allem im Hinblick auf die Möglichkeit der Kontakthäufigkeit in der Aufnahmegesellschaft, welche durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die entsprechenden Personen oder Gruppen vor- oder nachteilig ausfallen und den Akkulturationsprozess entsprechend beeinflussen kann.

Strategien der Akkulturation

Historisch betrachtet, wurde *Akkulturation* mit *Assimilation* durch den Kontakt zweier Gruppen gleichgesetzt (Powell, 1880; Boas, 1896; Esser, 1980). Die Frage, *wie* dieser Prozess der Akkulturation abläuft und auf *was* dieser Prozess im Einzelnen abzielt (auf die psychologische, soziokulturelle oder interkulturelle Situation der jeweiligen Person), ist eine Weiterentwicklung, die erst später Einzug in die Forschung nahm und sich dabei auf die *Einstellung* und das *Verhalten* der Individuen bezog (Berry, 1997, 2017). Die hinter der Akkulturation vermutete Strategie¹⁴ wird stark durch die individuelle Ebene und die Restriktionen und Opportunitäten der vorherrschenden Gesellschaftsstruktur beeinflusst. Berry (1997) und Berry und Sam stellen zwei Typen von Fragen an Menschen, die in der Aufnahmegesellschaft leben, die im alltäglichen Kontakt mit Menschen der Aufnahmegesellschaft relevant erscheinen. Zum einen: „Is it considered to be of value to maintain one's identity and characteristics?“ (Berry, 1997, S. 10) und zum anderen: „Is it considered to be of value to maintain relationships with larger society?“ (Berry, 1997, S. 10), also die Frage, inwieweit die Aufnahme von sozialen Kontakten und auch die Kontaktpflege in der Aufnahmegesellschaft und die Beibehaltung von Werten und Normen der Herkunftsgesellschaft für die eigene Persönlichkeit relevant sind. Berry (2003, 2019) und Berry und Sam (2017) erweitern das Modell im Hinblick auf die einzelnen Gruppen gegenüber der sog. „...larger society...“ (Berry & Sam, 2006, S. 22), also der Aufnahmegesellschaft. Hierzu fragen sie, ähnlich der früheren Arbeiten Berrys, nach der:

¹³ Für die hier vorliegende Arbeit wurden nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der ersten bis dritten Generation betrachtet. Hierbei sind vor allem die Herkunftsländer der Türkischen Republik sowie der Polnischen Republik und Gebiete der ehemaligen Sowjetunion bedeutend. Zusätzliche Informationen sind Kapitel 5 zu entnehmen.

¹⁴ Dieser von Berry (1997) verwendete Begriff Akkulturationsstrategie wird in der Literatur häufig durch andere Begriffe wie Orientierung, Modus, Einstellung, Ziel usw. ersetzt, siehe hierzu Rudmin (2003). Nach Berry (2019) wenden Menschen *Strategien* an, um im Alltag den Akkulturationsprozess bewältigen zu können, weswegen er von *Akkulturationsstrategien* spricht.

„MAINTENANCE OF HERITAGE CULTURE AND IDENTITY“ (Berry & Sam, 2006, S. 22) sowie nach: „RELATIONSHIPS SOUGHT AMONG GROUPS“ (Berry & Sam, 2006, S. 22). Abbildung 2 zeigt daraus modellierte Strategien des Akkulturationsprozesses, die Menschen verwenden können.

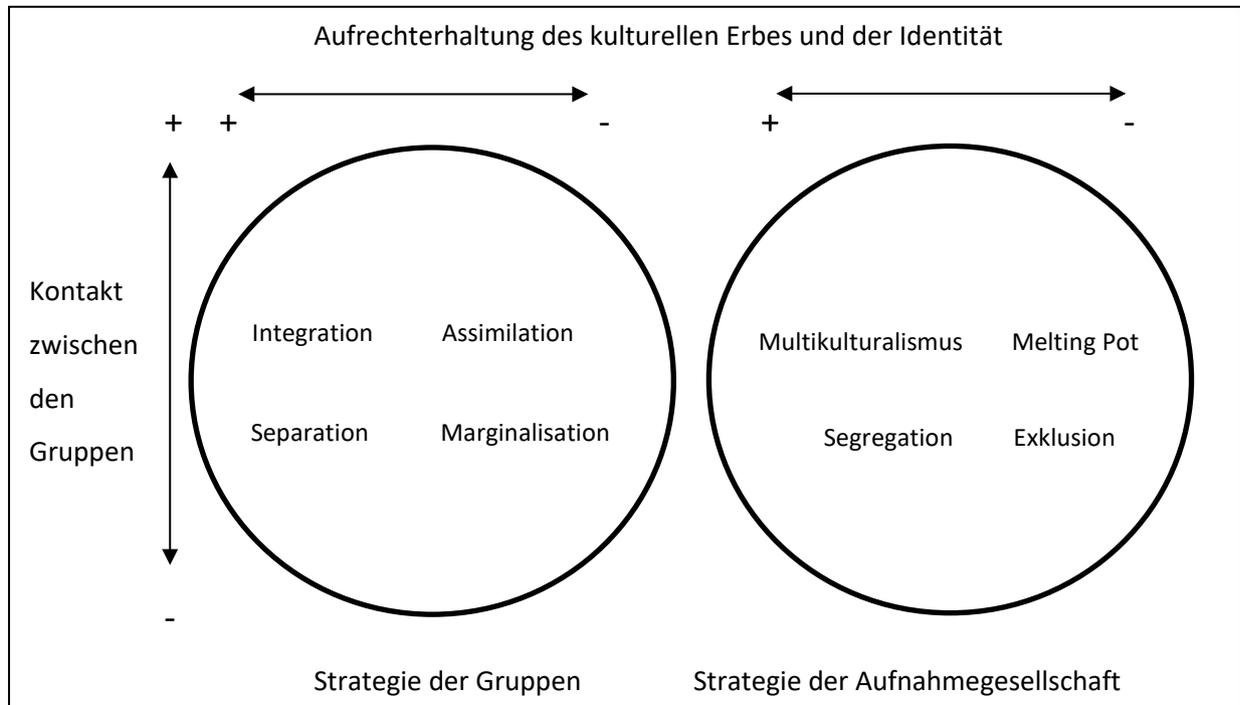


Abbildung 2. Strategien der Akkulturation einzelner Gruppen und der Mehrheitsgesellschaft. In Anlehnung an Berry (2003), Berry und Sam (2014)

Wird nach der Strategie der einzelnen Gruppenmitglieder gefragt, ergeben sich hierfür folgende vier Möglichkeiten:

1. *Assimilation*: Die Orientierung an der Kultur der Herkunftsgesellschaft hat nur noch eine geringe Bedeutung für Menschen mit Migrationshintergrund in der Aufnahmegesellschaft. Gleichzeitig spielt die Orientierung an der Aufnahmegesellschaft eine zentrale Rolle.
2. *Integration*: Die Orientierung an der Kultur der Herkunftsgesellschaft wie auch die Bindung an die Aufnahmegesellschaft sind gleichwertige Orientierungsgrößen für Menschen mit Migrationshintergrund.
3. *Separation*: Dies liegt vor, wenn die Kultur der Herkunftsgesellschaft beibehalten, die soziale Interaktion mit der Aufnahmegesellschaft jedoch nicht gepflegt wird.

4. *Marginalisierung*: Diese Form tritt ein, wenn die Bedeutung der Kultur der Herkunftsgesellschaft sowie die Bindung zur Aufnahmegesellschaft nicht relevant erscheinen.

Bei der Frage, wie sich einzelne Gruppen gegenüber der Aufnahmegesellschaft verhalten, sehen Berry und Sam (2016) vier weitere Strategien der Akkulturation:

1. *Multikulturalität*: Ähnlich wie auf der individuellen Ebene liegt diese Form des gesellschaftlichen Lebens vor, wenn der soziale Austausch zwischen den Gruppen gesamtgesellschaftlich akzeptiert ist und die kulturelle Diversität und Gleichwertigkeit verschiedener Kulturen im Alltag von den Akteurinnen und Akteuren anerkannt, respektiert und gefördert werden.
2. *Segregation*: Liegt vor, wenn Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund der Zugang zur Mehrheit der Aufnahmegesellschaft und somit der Austausch zwischen den Gruppen verwehrt wird.
3. *Melting Pot / Pressure Cooker*: Diese Form liegt vor, wenn die Gruppen mit der Aufnahmegesellschaft assimilieren wollen. Als negative Erscheinungsform wird der Schnellkochtopf als Sinnbild herangezogen, wenn mit zu viel (politischem, sozialem usw.) Druck auf die einzelnen Gruppen Einfluss genommen wird, um eine Assimilation zu erreichen. Nach Berry (1997) wird dabei anstatt einer gesamtgesellschaftlichen Assimilierung der verschiedenen Gruppen die Form der Marginalisierung erreicht.
4. *Exklusion*: Diese Form liegt vor, wenn vonseiten der Aufnahmegesellschaft der Kontakt zur Aufnahmegesellschaft sowie zur Herkunftsgesellschaft unterbunden wird.

Dies ist eine Unterteilung in Idealtypen¹⁵. Berry (1997) unterteilt die *Akkulturation* in eine kollektive und eine individuelle Ebene. Er verwendet auf Basis der Vorarbeiten von Graves (1967) das Konzept der psychologischen Akkulturation. Die psychologische Akkulturation zielt auf die Veränderung der persönlichen Einstellung (z. B. Essensgewohnheiten oder ästhetische Ausrichtung) ab. Dahingegen unterscheidet sich die kollektive Akkulturation in der Veränderung der Positionierung, z. B. auf dem Arbeitsmarkt¹⁶ der Aufnahmegesellschaft. Grundsätzlich geht Berry (1997) davon aus, dass die Akkulturation auf der individuellen Ebene in privates und öffentliches Leben unterschieden werden kann. Zudem beschränkt

¹⁵ Nach Weber (1904) dient der Idealtypus zur Abstraktion der sozialen Realität und soll somit zur Hypothesenbildung beitragen.

¹⁶ An dieser Stelle sei auf Kalter und Granato (2018) zum Wandel auf dem deutschen Arbeitsmarkt oder Esser (2006) zur ausführlichen Darlegung des Einflusses der Sprache auf Menschen mit Migrationshintergrund verwiesen.

oder fördert die gesamtgesellschaftliche Situation den Akkulturationsprozess. *Integration* stellt nach Berry (1997) für alle beteiligten Akteure die optimale Lösung dar. Sie vermindert negative Erscheinungen wie z. B. Stress im Prozess der Akkulturation. Allerdings sind der Wahlfreiheit der Individuen und Gruppen durch die Aufnahmegesellschaft Grenzen gesetzt. Wird von der Aufnahmegesellschaft die *Separation* als erstrebenswert erachtet, wird ein Mensch mit Migrationshintergrund in der Aufnahmegesellschaft weniger wahrscheinlich eine andere Akkulturationsausrichtung einnehmen können. Empirische Arbeiten (Berry & Sam; Berry, 1997; Phinney, Berry, Vedder & Liebkind, 2006) verweisen auf den positiven Einfluss einer integrativen Akkulturationsstrategie in Bezug auf die Auswahl der zur Verfügung stehenden Optionen der Akkulturation und des persönlichen Wohlergehens (Maehler, 2012).

Sayegh und Lasry (1993) kritisieren, dass das vorgestellte Modell bei Fragen zur Veränderung der Einstellung zur Kultur der Herkunftsgesellschaft und zu dem Erwerb und der Pflege sozialer Kontakte in der Aufnahmegesellschaft zwei unterschiedliche Fragenkomplexe (Einstellung zu Werten versus Verhaltensweisen) verwendet und miteinander vergleicht. Dies erschwert Analysen und Interpretationen. Rudmin (2003) und Nauck (2008) kritisieren u. a. die Typologie der Begriffe *Integration* und *Marginalisierung* sowie methodische Schwächen in den Arbeiten Berrys. Mit der Kritik an der Methodik verweist Nauck (2008) auf den Aufbau des theoretischen Konstruktes nach Berry (1997). Nauck (2008) empfiehlt, es als Mehrebenenmodell in den Analysen zu verwenden. Allerdings würde der theoretische Mechanismus des Zusammenhanges zwischen der kollektiven und der individuellen Ebene fehlen. Zudem wird kritisiert, die Konzeption der Begrifflichkeit *Integration* sei in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens nicht möglich. Dies ist vor allem in gesellschaftlichen Bereichen zu sehen, die ihren Mitgliedern ein Exklusivrecht einräumen, z. B. bei Angehörigen einer Streitmacht oder einer Religion (Rudmin & Ahmadzadeh, 2001). Nauck (2008) verweist zudem auf die Problematik des Begriffes der *Marginalisation*. Demnach kann bei der Ablehnung der Kultur der Aufnahme- sowie der Herkunftsgesellschaft nicht zweifelsfrei darauf geschlossen werden, dass dies zwangsläufig zu *Marginalisierung* führt. Abbildung 3 stellt eine Modifizierung des Modells von Berry durch Bourhis, Moise, Perreault und Senecal (1997a, 1997b) dar.

		Wird es als wertvoll erachtet, die kulturelle Identität der Einwanderer zu erhalten?	
		Ja	Nein
Wird es als wertvoll erachtet, die kulturelle Identität der aufnehmenden Gesellschaft zu übernehmen?	Ja	Integration	Assimilation
	Nein	Separation	Anomie Individualisierung

Abbildung 3. Modifiziertes Modell der Akkulturation von Individuen. In Anlehnung an Bourhis et al. (1997a)

Dabei werden zwei Aspekte verändert. Die Fragenkomplexe zur Aufnahme- sowie Herkunftsgesellschaft werden vereinheitlicht, um die Vergleichbarkeit der Antworten zu erhöhen. Zudem wird der Begriff der *Marginalisation* ersetzt durch die Begriffe *Anomie* sowie *Individualismus*. *Anomie* dient hier als die Erfahrung der Ablehnung und Entfremdung von der Kultur der Aufnahme- sowie der Herkunftsgesellschaft. Diese Erfahrung kann das Selbstwertgefühl des Individuums vermindern, was die Kontaktmöglichkeit zur Aufnahmegesellschaft minimiert¹⁷. *Individualismus* stellt die Option dar, dass befragte Personen per se die Zuteilung zu bestimmten Gruppen ablehnen. Dies ist nach Bourhis et al. (1997a) kein Beleg für *Marginalisation*, sondern vielmehr die Möglichkeit, dass Menschen bewusst ihre Person und andere Personen als Individuen wertschätzen und nicht in kollektivistischen Strukturen denken. Darunter können Menschen aus Kulturen gezählt werden, die das einzelne Individuum betonen (z. B. Europa, USA). Menschen aus Kulturen mit einem stärkeren Fokus auf kollektivistische Orientierung und Loyalität gegenüber ihrer Gruppe ordnen ihre individuellen Bedürfnisse gegenüber den Wünschen des Kollektivs unter, bspw. Menschen aus dem asiatischen Kulturraum (Bourhis et al., 1997a).

Rahmenmodell

Zusätzlich beschreibt Berry (1997) in seinem Rahmenmodell die Faktoren, welche den Prozess der Akkulturation beeinflussen (siehe Abbildung 4). Dabei werden zwei grundlegende Ebenen beschrieben: zum einen die Faktoren, die den Einfluss der Gruppenebene (bzw. Situationsbedingungen) darstellen, und zum anderen Faktoren, die den Prozess auf der individuellen, psychologischen Ebene der Person

¹⁷ Als Reaktion darauf sehen Bourhis et al. (1997a) die mögliche Entstehung einer neuen sozialen Identität der betroffenen Individuen und Gruppen. Aus diesem kreativen Akt heraus kann sich eine Gruppe neu definieren und sich aus der Anomie heraus, anderweitig in die Aufnahmegesellschaft integrieren.

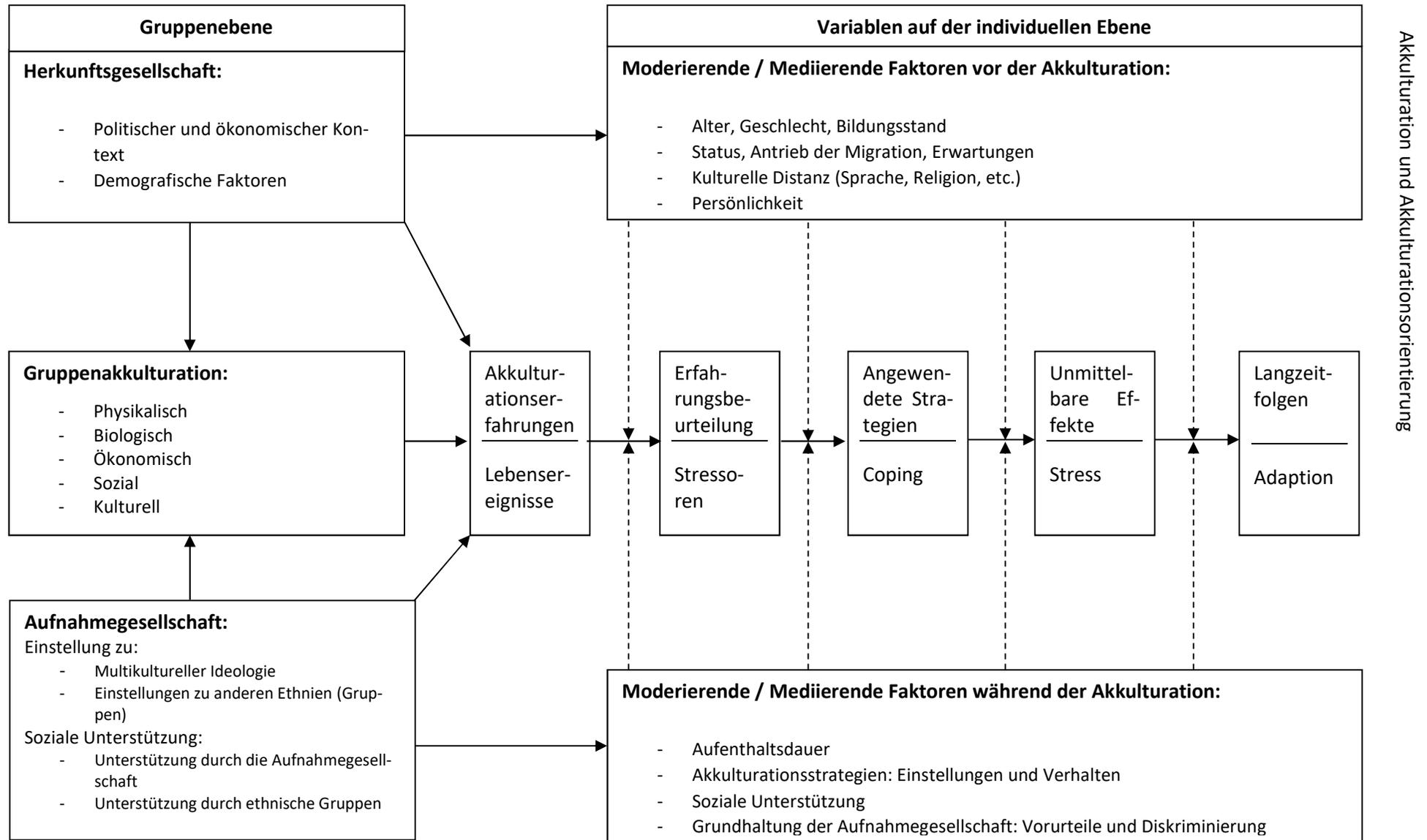


Abbildung 4. Rahmenmodell der Akkulturation. In Anlehnung an Berry (1997), Berry und Sam (1997), Maehler (2012)

beeinflussen. Der gesellschaftliche Kontext wird über die Variablen der Gruppen dargestellt und hat somit (in-)direkt Einfluss auf die individuellen Entscheidungen im Prozess der Akkulturation (Berry, 1997; Maehler, 2012). Auf der kollektiven Ebene differenzieren Berry (1997), Berry und Sam zwischen Faktoren der Herkunftsgesellschaft, der Aufnahmegesellschaft und der Akkulturation der Gruppen, wenn sie aufeinandertreffen. Faktoren der Herkunftsgesellschaft sind u. a. die politischen und ökonomischen Bedingungen und daraus resultierende freiwillige oder erzwungene Wanderungsbewegungen. Faktoren der Aufnahmegesellschaft sind u. a. Einstellungen gegenüber Immigrantinnen und Immigranten oder Menschen mit einer Fluchtbiografie oder die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Immigrationspolitik¹⁸. Faktoren der Gruppenakkulturation sind u. a. eine Veränderung der Wohnungssituation, Veränderung von Essens- oder Kleidungsgewohnheiten oder ökonomische Effekte durch den vorhandenen Arbeitsmarkt.

Auf der individuellen, psychologischen Ebene beschreibt Berry (1997) den zentralen, individuellen Akkulturationsprozess unter Zuhilfenahme von moderierenden/mediierenden Faktoren, welche vor und während der Akkulturation einen Einfluss auf den Prozess haben. Der Akkulturationsprozess auf der individuellen, psychologischen Ebene umfasst fünf Bereiche. Der Akkulturationsprozess startet mit Erfahrungen, welche auf der individuellen, psychischen und kollektiven Ebene wahrgenommen werden und endet in der psychischen (z. B. persönliche Zufriedenheit) und sozialkulturellen Adaption (z. B. Wissen über kulturelle Werte und Normen). Während die psychische Anpassung zu Beginn des Prozesses stark mit Problemen belastet sein kann, wird diese Kurve langfristig abnehmen. Die soziokulturelle Anpassung verläuft andersherum; niedrig beginnend, steigt diese über die Zeit hinweg an.

Der Akkulturationsprozess beginnt mit dem Zusammentreffen mit Menschen und Gruppen der Aufnahmegesellschaft im Alltag und der Konfrontation mit unbekanntem oder nicht zu interpretierenden Werten, Normen, Gebräuchen, Symbolen, Sprache und vieles mehr. Dies kann Stress auslösen. Die Stressoren können langfristig als Erfahrungswerte für zukünftige Situationen dienen, um diese beherrschen zu können. Stehen dem Individuum Strategien zur Verfügung, z. B. die Beherrschung der Sprache, können diese verwendet werden, um belastende Situationen zu minimieren.

¹⁸ Berry (1997) beschreibt die bestehenden Vor- oder Nachteile der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaften als Push/Pull-Faktoren. Personen wägen ab, inwieweit eine Wanderung, gemessen an bekannten Variablen, als eine lohnenswerte Alternative zur gegenwärtigen Situation angesehen wird, siehe dazu auch Lee (1966).

Im Prozess der Akkulturation fungieren moderierende und mediierende Faktoren als Schutz- oder Risikovariablen (Berry & Sam; Berry, 1997, 2019). Als Risiko kann z. B. das Geschlecht einer Person betrachtet werden, wenn die Aufnahmegesellschaft gegenüber einem bestimmten Geschlecht Vorbehalte hat. Andererseits können die soziale Unterstützung der eigenen Gruppe oder staatliche Einrichtungen Schutz vor negativen Situationen (z. B. Diskriminierung) bieten. Faktoren wie z. B. Alter, Bildungsstand, Status, religiöse Zugehörigkeit beeinflussen den Prozess der Akkulturation im Vorfeld. Faktoren, die während des Prozesses bedeutend sind, sind z. B. Akkulturationsstrategien, Diskriminierungserfahrungen oder Kontakthäufigkeit zu Menschen der Aufnahme- bzw. Herkunftsgesellschaft (Berry & Sam; Berry, 1997). Ziel des Prozesses ist es, sowohl für das Individuum als auch für die Gruppen eine Anpassung an die vorherrschenden Strukturen zu erreichen, welche negative Langzeitfolgen minimiert.

2.3 Definition und Kritik gängiger Akkulturationsmodelle

Ausgehend von einer Fülle unterschiedlicher Herangehensweisen zur Erforschung des Akkulturationsprozesses erstellen Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b, 2007) ein Konzept zur Strukturierung verwendeter Variablen, welche in der erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und soziologischen Forschung Anwendung finden (siehe Abbildung 5). Demnach muss der Akkulturationsprozess in drei Segmente aufgeteilt werden, um der Komplexität dieses Prozesses gerecht zu werden: Akkulturationsbedingungen, Akkulturationsorientierungen und Akkulturationsfolgen (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b, 2007; Maehler & Brinkmann, 2016; Maehler, Weinmann & Hanke, 2019). Von diesem Konzept ausgehend werden in dieser Arbeit weitere Modelle und Messmethoden der Akkulturationsforschung diskutiert.

Der Begriff *Akkulturationsbedingung* beschreibt die Opportunitäten und Restriktionen, die dem Individuum oder den Gruppen durch die Gesellschaft vorgegeben sind. Verschiedene Gesichtspunkte des gesellschaftlichen Kontextes beeinflussen hierbei den Akkulturationsprozess. Auf der Gruppenebene spielen z. B. die kulturelle Homo- oder Heterogenität der Herkunftsgruppe eine Rolle. Auch der Status der Menschen mit Migrationsbiografie, also ob sie Flüchtlinge waren oder als sog. Gastarbeiter in ein Land aufgenommen wurden, beeinflusst den Akkulturationsprozess. Zudem spielen Faktoren wie die Einbindung in die Herkunftsgruppe, aber auch die Offenheit und Toleranz der Aufnahmegesellschaft

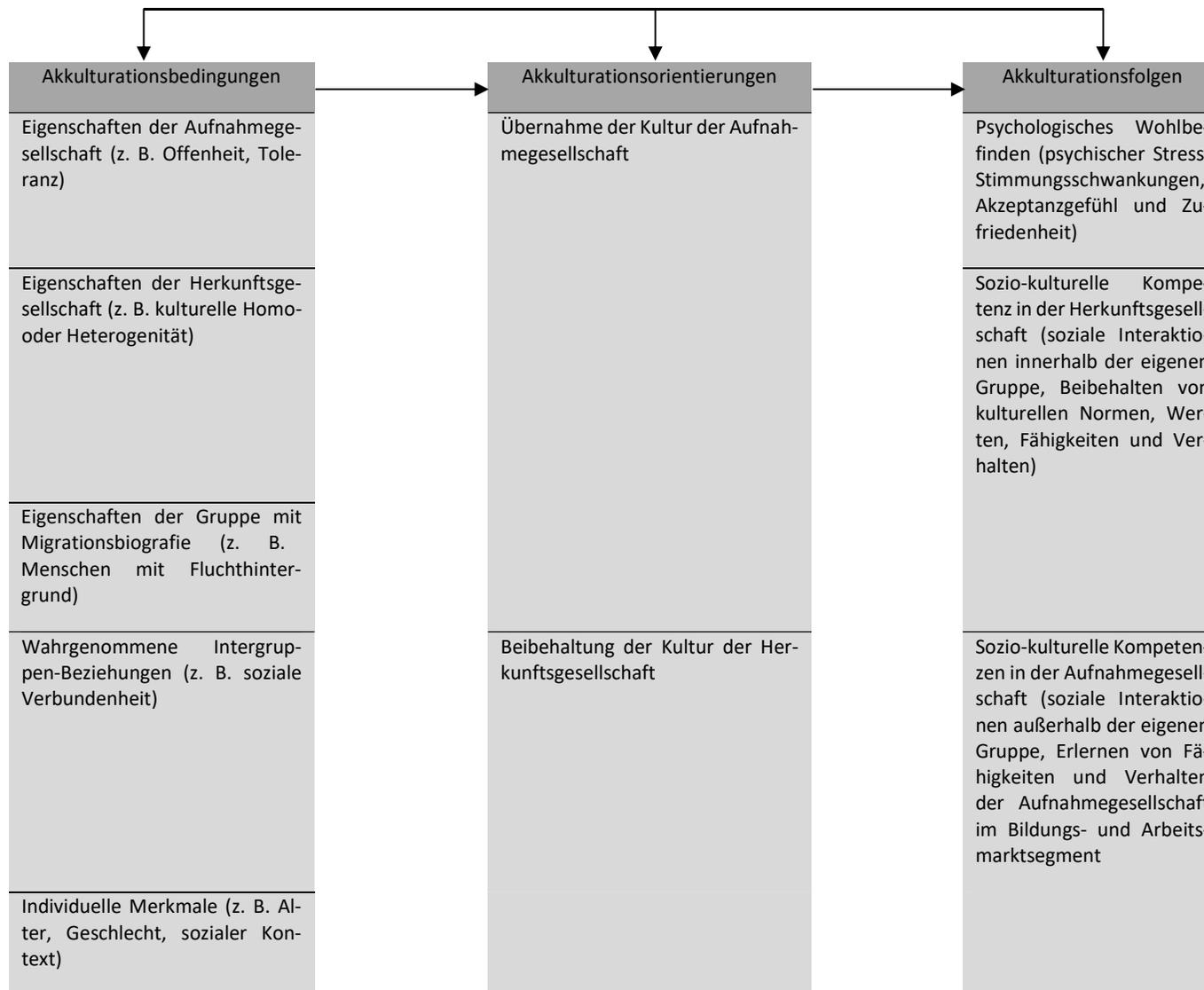


Abbildung 5. Rahmen des Akkulturationsprozesses. In Anlehnung an Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b, 2007)

und die Interaktion dieser beiden Gruppen eine zentrale Rolle für den Akkulturationsprozess (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Maehler, 2012).

Auf der individuellen Ebene sehen Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b) wie Berry (1997) vor allem Faktoren wie das Lebensalter, den Migrationszeitpunkt, dass in der neuen Gesellschaft Verbleiben-Wollen, aber auch die persönlichen Einstellungen (z. B. Wissen über soziale Normen und Werte der Aufnahmegesellschaft) und das Bewältigen von Stress im Alltag (der z. B. entsteht, wenn das Wissen über die sozialen Normen und Werte der Aufnahmegesellschaft nicht vorhanden ist oder mit den Normen und Werten der Herkunftsgesellschaft nicht in Einklang gebracht werden kann) als relevante Größen für den Akkulturationsprozess. Als Bindeglied zwischen individuellen Eigenschaften und gesellschaftlichen Strukturen definieren Arends-Tóth und van de Vijver (2006b) die soziale Unterstützung der Gesellschaft (im Sinne von z. B. Einbürgerungs- oder Sprachprogrammen), die für die Mitglieder der betroffenen Gruppen zur Verfügung gestellt und von diesen entsprechend genutzt werden können. Die Akkulturationsbedingungen einer Gesellschaft beeinflussen die Akkulturationsorientierung und -folgen der Menschen, die eine Migrationsbiografie haben.

Um die Folgen der Akkulturation zu erfassen, können Variablen verwendet werden, die sich auf die individuelle und die sozialstrukturelle Ebene von der Herkunfts- oder Aufnahmegesellschaft beziehen. Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b) verweisen hier auf psychologisches (emotionales und affektives) Well-being und sozialstrukturelle Kompetenzen im Sinne von Verhaltensweisen. Negative Auswirkungen des Akkulturationsprozesses können somit Stress oder Depressionen sein. Positive Folgen sind dementsprechend Zufriedenheit, z. B. durch Erfolg im neuen Beruf in der Aufnahmegesellschaft oder aufgrund von Kontakten mit Menschen der Aufnahmegesellschaft, sowie der Wissenszuwachs in der Sprache der Aufnahmegesellschaft (Maehler, 2012; Maehler et al., 2019).

Die Akkulturationsorientierung verbindet die beiden Aspekte der vorherrschenden Bedingungen und der Folgen der Akkulturation sowohl auf der individuellen als auch auf der Ebene der involvierten Gruppen bzw. der Gesellschaft. Obgleich die empirischen Arbeiten um das Thema der Akkulturationsorientierung, deren Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse in den letzten Jahren und Jahrzehnten beträchtlich gestiegen sind (Castro & Rudmin, 2020; Rudmin, 2003), ist hierzu nur wenig theoretische Arbeit geleistet worden, um den Prozess der Akkulturation, den Kontext der Bedingungen, die Akkulturationsorientierung und -folgen miteinander zu verbinden (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b; Maehler, 2012).

Im Zentrum der Akkulturationsforschung steht die Akkulturationsorientierung und bildet für eine Vielzahl von Modellen und Typologien den Ausgangspunkt (Maehler & Shajek, 2016), weswegen im Folgenden auf die theoretischen Differenzierungen der Modelle eingegangen wird.

Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b, 2007), Doucerain (2017) oder Schachner et al. (2017) gruppieren die Modelle durch Zuhilfenahme zweier theoretischer Linien: *Dimension* und *Domäne* (siehe Tabelle 1). *Dimensionen* beschreiben die Zugehörigkeit zur Kultur der Aufnahmegesellschaft und die Zugehörigkeit zur Kultur der Herkunftsgesellschaft. *Domänen* betonen die Unterscheidung der Adaption der Kultur der Aufnahmegesellschaft oder die Beibehaltung der Kultur der Herkunftsgesellschaft für das Individuum in verschiedenen Bereichen des alltäglichen Lebens wie bspw. dem familiären Bereich versus den beruflichen Kontext.

Tabelle 1

Klassifikation unterschiedlicher Akkulturationsmodelle (Spezifikation der Domäne und der Dimensionen). In Anlehnung an Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b)

Spezifikation der Domäne	Dimensionalität		
	Unidimensionale Modelle	Bidimensionale Modelle	Fusionsmodelle
Level 1: Eigenschaftsmodell (domänen-aspezifische Modelle)	Übernahme der Kultur der Aufnahmegesellschaft	Option der Beibehaltung der Kultur der Herkunftsgesellschaft und/oder Übernahme der Aufnahmegesellschaft	Entwicklung einer neuen Kultur
Domänen-spezifische Modelle	Geschwindigkeit der Übernahme variiert über die Domänen/Situationen	Option der Beibehaltung der Kultur der Herkunftsgesellschaft und/oder Übernahme der Aufnahmegesellschaft mit dem Zusatz, dass zwischen Domänen und Dimensionen differenziert werden kann	Entwicklung einer neuen Kultur sowohl in den Domänen wie auch Dimensionen
Level 2: Cluster von Domänen (z. B. zwischen privaten und öffentlichen Domänen)			
Level 3: Spezielle Domänen im Alltag (z. B. Kinderbetreuung)			
Level 4: Spezielle Situationen (z. B. Essens- oder Kleidungsgewohnheiten im privaten vs. öffentlichen Bereich)			

Anhand der Unterteilung des Akkulturationsprozesses mit Dimensionen und Domänen lassen sich uni-, bi-, tri- und multidimensionale (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b; Berry; Berry, 1980; Berry, 1997; Doucerain et al., 2017; Esser, 2009, 2010; Ferguson, Bornstein & Pottinger, 2012; Ferguson, 2013; Ferguson, Iturbide & Gordon, 2014; Flannery, Reise & Yu, 2001; Szapocznik & Kurtines, 1980), inter- (Castro, 2018; Garcia, DiNardo, Nuñez, Emmanuel & Chan, 2020; Ozer, 2017) und multikulturelle (Hoti, Heinzmann, Müller, Buholzer & Künzle, 2014; Hoti, Heinzmann, Müller & Buholzer, 2017) sowie Fusionsmodelle (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b; Ferguson, 2013; Ferguson et al., 2014; Maehler & Shajek, 2016; Maehler et al., 2019) identifizieren. Zunächst wird die Unterteilung der verschiedenen Modelle unter dem Aspekt der *Dimension* behandelt.

Unidimensionales Modell

Bei unidimensionalen Modellen wird methodisch der Akkulturationsprozess auf einer eindimensionalen Skala (Erhalt der Herkunftskultur hin zur *Assimilation* in die neue Aufnahmegesellschaft, siehe Abbildung 6) abgebildet (Gordon, 1964), wobei der Ablauf der Adaption als unaufhaltsamer Anpassungsprozess in Richtung *Assimilation* postuliert wird (Farwick, 2009; Park & Burgess, 1921/1972).

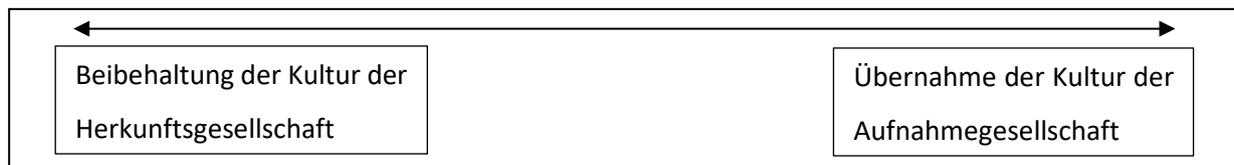


Abbildung 6. Unidimensionale Darstellung des Akkulturationsmodells. In Anlehnung an Arends-Tóth und van de Vijver (2006a)

Dabei wird von den Vertretern des unidimensionalen Akkulturationsprozesses, oder wie von LaFromboise, Coleman und Gerton (1993) als Assimilationsmodell bezeichnet, davon ausgegangen, dass die Anpassung an die Aufnahmegesellschaft ein Prozess ist, welcher langfristig nur ein Ziel der Adaption zulässt, das der Assimilation (Gordon, 1964). Prototypisch läuft der Assimilationsprozess in vier Phasen ab (Park & Burgess, 1921/1972): *Kontakt* der Aufnahmegesellschaft mit den Menschen, welche migrieren. *Wettbewerb* um knappe Güter wie Arbeitsplätze oder Wohnraum, was in der zweiten Phase des Assimilationsprozesses zu Formen des Konfliktes zwischen Menschen der Aufnahmegesellschaft und Menschen mit Migrationsbiografie führen kann. In der dritten Phase kommt es zur *Akkommodation*,

welche durch die gefestigten Strukturen des zuvor stattgefundenen Wettbewerbes und Konfliktes zwischen den Menschen der Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft eingetreten ist. Sichtbar ist diese Phase in der Segregation sowohl im räumlichen Bereich (ethnische Wohnquartiere) als auch in ethnisch differenzierten ökonomischen Branchen. Erst in der vierten Phase kommt es zur *Assimilation*, also der Angleichung der unterschiedlichen Ethnien, Herkunftsgruppen und kulturellen Identitäten an die vorhandene Sozialstruktur. Diese Phase sollte bis zur dritten Generation abgeschlossen sein. Die Vertreter der Chicagoer Schule (Park & Burgess, 1921/1972) sehen langfristig keinen Vorteil in der Beibehaltung des mitgebrachten kulturellen Handwerkzeugs wie entsprechender sprachlicher Kompetenzen. Thomas, Park und Miller (1971) sehen hingegen für die erste Generation Vorteile durch die Beibehaltung und Kontaktpflege zur Herkunftsgesellschaft im Hinblick auf beispielsweise den Erwerb eines Arbeitsplatzes in der Gruppe der Herkunftsgemeinschaft oder den emotionalen Schutz durch Angehörige der Herkunftskultur vor Diskriminierung durch Mitglieder der Aufnahmegesellschaft (Farwick, 2009; Olczyk, 2018). Jedoch mündet dieser Anpassungsprozess des Ablegens der Kultur der Herkunftsgesellschaft und der Anpassung an die Kultur der Aufnahmegesellschaft für diese Vertreter über die Generationen unweigerlich in Assimilation, da der Erwerb von Ressourcen in der Aufnahmegesellschaft als langfristig vorteilhafter angesehen wird als der Verbleib in der Kultur der Herkunftsgruppe im Aufnahmeland (Farwick, 2009; Park & Burgess, 1921/1972). Die strukturelle und emotionale Einbindung in die Aufnahmegesellschaft kann nur dann erfolgreich sein, wenn die Kultur der Herkunftsgesellschaft zugunsten der Kultur der Aufnahmegesellschaft über den Schritt der Assimilation aufgegeben wird (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b; Esser, 2006; Olczyk, 2018).

Bidimensionale Modelle

Im bidimensionalen Modell werden die Fragen nach kultureller Orientierung zwischen Aufnahme- und Herkunftskultur nicht mehr, wie im unidimensionalen Modell, diametral gegenübergestellt. Beide Dimensionen werden als unabhängig und orthogonal voneinander zu betrachtende Dimensionen theoretisch und analytisch verwendet (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b; Berry, 1997; Esser, 2006). Dabei wird von der Unabhängigkeit der Dimensionen zwischen der Orientierung der Kultur der Aufnahme- und der Herkunftsgesellschaft ausgegangen. Durch diese Trennung der beiden Dimensionen hat

die kulturelle Orientierung an der Aufnahmegesellschaft nicht automatisch zur Folge, dass eine Verringerung der Orientierung an der Herkunftsgesellschaft stattfindet. Zudem ist die *Assimilation*¹⁹ der Kultur nur eine Option der bidimensionalen Betrachtung des Akkulturationsprozesses zur Orientierung im gesellschaftlichen Kontext und ist nicht als Endpunkt des Akkulturationsprozesses zu verstehen (Berry, 1980, 1997; Maehler, 2012; Maehler & Shajek, 2016).

Trotz des Bekanntheitsgrades des bidimensionalen Modells und der wissenschaftlichen Belege, die in der Forschungslandschaft für die vier Akkulturationsorientierungen nach Berry (1980, 1997) vorliegen (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006; Hoti et al., 2017), wird die auf individueller Ebene mögliche Akkulturationsorientierung kritisiert, da sie die gegenwärtigen gesellschaftlichen Migrationsbewegungen ungenügend wiedergibt (Abu-Rayya, 2007; Doucerain et al., 2017; Hoti et al., 2014). Beispielsweise wird die von Berry (1997) vorgeschlagene Akkulturationsorientierung der *Marginalisierung* als Negieren der Teilnahme an beiden Gesellschaften nicht als Option gesehen, sondern als Folge, da soziale Strukturen die Handlungen von Menschen stark vorstrukturieren können (Ferguson et al., 2014; Rudmin & Ahmadzadeh, 2001) und hierdurch eine andere Akkulturationsorientierung als die der *Marginalisierung* erschweren oder verhindern. Zudem kann dieses *Nicht-Teilnehmen-Wollen* auch als *Individualismus* des Individuums in der Gesellschaft gedeutet werden (Bourhis et al., 1997b), sodass das geringe Interesse an den beiden gesellschaftlichen Strömungen nicht per se Desinteresse darstellt. Zudem kann *Marginalisierung* positiv gedeutet werden, falls es als Antrieb dient, gesellschaftliche Hürden zu überwinden, um Anschluss an die Aufnahmegesellschaft zu erlangen (Alegria, 2009; Farwick, 2009). Auch die Akkulturationsorientierung *Integration*²⁰ ist mit theoretischen Problemen behaftet. Als Beispiel hierfür kann die Exklusivität bei der Teilnahme an religiösen Handlungen angeführt werden. Menschen können bei monotheistischen Religionen nicht Anhänger der Mehrheitsreligion (in Deutschland des Christentums) und gleichzeitig einer anderen Glaubensgemeinschaft wie dem Islam sein, sodass Integration in bestimmten Domänen nicht möglich ist (Ferguson et al., 2014; Rudmin & Ahmadzadeh, 2001).

Andererseits verweisen Rudmin und Ahmadzadeh (2001) darauf, dass die postulierte Unabhängigkeit der orthogonalen Dimensionen im bidimensionalen Modell in vielen empirischen Erhebungen nicht gegeben ist. Hieraus resultiert die Frage, wie unterschiedliche Migrationsbiografien anhand von

¹⁹ *Assimilation* stellt die vollständige Orientierung an der Aufnahmegesellschaft bei gleichzeitiger vollständiger Ablehnung der Herkunftskultur dar, so wie in Kapitel 2 dieser Arbeit beschrieben.

²⁰ *Integration* ist die Orientierung an der Aufnahme- wie auch der Herkunftsgesellschaft.

zwei Dimensionen abgebildet werden können, wenn der Akkulturationsprozess über mehrere Generationen verläuft und zur Folge hat, dass Menschen mehr als zwei kulturelle Wurzeln haben (Ferguson et al., 2012; Ferguson et al., 2014; Szapocznik & Kurtines, 1980).

Mehrdimensionale Modelle

Die mehrdimensionalen Modelle (Flannery et al., 2001; Maehler, 2012) stellen eine dritte Gruppe dar. Flannery et al. (2001) wie auch Ferguson et al. (2014) zeigen, dass die nachkommende Generation von Migrantinnen und Migranten mehr als nur zwei Möglichkeiten und Gestaltungsspielraum in der kulturellen Orientierung hat. Flannery et al. (2001) führen dazu den Begriff der *Ethnogenese* ein, um aufzuzeigen, dass sich aus den Nachkommen von Menschen aus dem asiatischen bzw. aus dem mexikanischen Raum in den USA, außer der bidimensionalen Ausrichtung, weitere ethnische Gruppierungen neben den kulturellen Möglichkeiten der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft entwickeln können. Die *Asian Americans* oder *Chicanos*²¹ stellen demnach eine eigenständige Gruppe dar, die mit den bidimensionalen Modellen nicht erfasst werden kann.

Ferguson et al. (2012) sowie Ferguson et al. (2014) verwenden tridimensionale Modelle. In ihren Untersuchungen von Jugendlichen mit jamaikanischen Migrationsbiografien in den USA gehen sie der Frage nach, inwieweit die Bandbreite der jamaikanischen, afrikanisch-amerikanischen und europäisch-amerikanischen Kultur einen Einfluss auf die Akkulturationsorientierung der Jugendlichen hat. Dabei fanden sie in ihren Untersuchungen heraus, dass die Orientierung an den drei genannten kulturellen Wurzeln für diese Gruppe der Jugendlichen relevant ist und Vorteile für das psychische Wohlbefinden hervorbringt. Grundlegend gemeinsam ist diesen Modellen, dass aus den bestehenden gesellschaftlichen Einflüssen neue kulturelle Dimensionen der Akkulturationsorientierung entstehen können, die durch uni- oder bidimensionale Modelle nicht erfasst werden.

Multikulturelle Modelle gehen davon aus, dass pluralistisch aufgebaute Gesellschaften aus mehreren gleichwertigen Gruppen bestehen, die unter einem gemeinsamen institutionellen Rahmen subsumiert werden können. Zudem wird den Individuen die Freiheit zugestanden, zu wählen, inwieweit sie sich der Kultur anderer Gruppen anpassen möchten (LaFromboise et al., 1993; Maehler, 2012). Bedingung ist, dass alle Mitglieder dieser Gesellschaftsform tolerant gegenüber anderen Kulturen sind. Zudem

²¹ Menschen mit mexikanischem und angloamerikanischem Hintergrund, die sich aber mit diesem Begriff als eigenständig Gruppe definieren (Flannery et al., 2001).

wird angestrebt, dass relevante Sprachen in der Gemeinschaft von allen Mitgliedern beherrscht werden, um mit den verschiedenen Gruppen kommunizieren zu können (Berry, 2017; Maehler, 2012). Hoti et al. (2014; 2017) können für den deutschsprachigen Teil der Schweiz in ihren Untersuchungen zeigen, dass sich für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler mit einem italienischen, portugiesischen oder albanischen Migrationshintergrund die multikulturelle Orientierung und die Orientierung an der Herkunftsgesellschaft in der Schule als vorteilhaft erweist. Im Gegensatz zum Kontakt zwischen den einzelnen Gruppen beschreiben LaFromboise et al. (1993) Gruppen in den USA, die sich freiwillig, z. B. aus religiösen Gründen, gegenüber anderen Gruppen abgrenzen wie bspw. die Amish. Obgleich diese seit Generationen Bürgerinnen und Bürger der USA sind, ist eine Angleichung und Vermischung mit der Mehrheitsgesellschaft bis heute nicht zu erkennen.

Eine weitere Gruppe von Modellen stellen die Fusionsmodelle dar. Nach Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b) und LaFromboise et al. (1993) soll aus zwei oder mehreren Gruppen eine neue und eigenständige Gruppe mit eigenem kulturellen Hintergrund entstehen. Der Unterschied zu den zuvor beschriebenen Typen von Modellen ist, dass es aus theoretischer Perspektive keine überlegene, im Sinne von z. B. politischer oder ökonomischer Macht oder allgemein dominierende Mehrheitsgesellschaft gibt und sich einzelne Individuen und Gruppen im Laufe der Zeit nicht mehr anhand ihrer spezifischen kulturellen Herkunft unterscheiden lassen. Allerdings sind diese Modelle sowohl theoretisch wie auch empirisch kaum anwendbar. Nach LaFromboise et al. (1993) ist ein solches Modell nicht von der Akkulturationsorientierung *Assimilation* nach Berry (1997) zu unterscheiden.

Einen Überblick der verschiedenen Modelle und relevanten Variablen bieten LaFromboise et al. (1993) und Maehler (2012). LaFromboise et al. (1993) beschreiben (siehe Tabelle 2) Modelle und die relevanten Prozessvariablen, die den Prozessablauf der Akkulturation zwischen unterschiedlichen Gruppen und Menschen aufzeigen.

Die Prozessvariablen für den Prozessablauf der Akkulturation sind danach Kontakt, Loyalität, Einbindung und Akzeptanz der Herkunftskultur sowie der Kontakt zur und die Akzeptanz der anderen Kultur. LaFromboise et al. (1993) postulieren in ihrem *bikulturellen Modell* die Möglichkeit, dass Menschen in der Aufnahmegesellschaft gleichwertige soziale Kompetenzen erlangen können, ohne die sozialen Kompetenzen der Herkunftsgesellschaft ablegen zu müssen.

Dabei stehen den Individuen verschiedene Modelle und Prozessvariablen zur Verfügung. Jedes Modell unterliegt eigenen Annahmen und Restriktion, wobei sich die Modelle nicht gegenseitig ausschließen. Je nach Situation kann eine Person für sich entscheiden, welches Modell für den Erwerb von Kompetenzen oder den angemessenen Umgang mit einer anderen Kultur am besten geeignet ist. Aus

Tabelle 2
Modellauswahl zur Erlangung einer zweiten Kultur und Prozessvariablen. In Anlehnung an LaFromboise et al. (1993)

	Kontakt mit der Herkunftsgesellschaft	Verbundenheit (Loyalität) mit der Kultur der Herkunftsgesellschaft	Einbindung in die Herkunftsgesellschaft	Akzeptanz von Mitgliedern der Herkunftsgesellschaft	Kontakt zur zweiten Kultur	Zugehörigkeit zur zweiten Kultur	Akzeptanz von Mitgliedern der zweiten Kultur
Assimilation	gering	gering	gering	gering	gering	gering	gering
Akkulturation	gering	gering	gering	hoch	gering	gering	gering
Alternation	hoch	hoch	hoch	hoch	hoch	hoch	hoch
Multikulturell	hoch	hoch	hoch	hoch	moderat	gering	gering
Fusion	gering	gering	gering	gering	hoch	hoch	hoch

Tabelle 2 kann entnommen werden, dass die Modelle und die Prozessvariablen das Agieren in beiden Kulturen unterschiedlich stark beeinflussen (Maehler, 2012). Verschiedene Modelle wurden verwendet, um den Erwerb einer zweiten Kultur zu erklären. Hierunter fallen die oben beschriebenen Assimilations-, Akkulturations- und Fusionsmodelle ebenso wie das multikulturelle Modell. Zusätzlich wird das Alternationsmodell genannt, bei dem die Individuen von der Möglichkeit der Verwendung und Anpassung unterschiedlicher Verhaltensweisen im alltäglichen Kontext wissen. Ein zusätzliches Merkmal ist die vorherrschende bidirektionale und orthogonale Beziehung, in der sich das Individuum zwischen der Herkunftsgesellschaft und der Aufnahmegesellschaft bewegen kann, im Gegensatz zur linearen (Szapocznik & Kurtines, 1980) und unidirektionalen Beziehung, welche im Assimilations- und Akkulturationsmodell vorliegt.

LaFromboise et al. (1993) folgern aus den genannten Prozessvariablen, dass in den meisten der vorgestellten Modelle ein Übergang von der Herkunftsgesellschaft zur Aufnahmegesellschaft stattfinden wird und

dass dieser Prozess negative Begleiterscheinungen wie Stress oder Depressionen für das Individuum mit sich bringen kann. Mit dem von LaFromboise et al. (1993) entwickelten Modell der *bikulturellen Kompetenz* beschreiben sie die Möglichkeit, eine zweite kulturelle Kompetenz zu erwerben ohne ihren ursprünglichen kulturellen Hintergrund aufgeben zu müssen. Hierbei spielen persönliche Fertigkeiten wie das Wissen über kulturelle Werte, eine positive Einstellung gegenüber anderen Gruppen, Persönlichkeitsmerkmale, Kommunikationsfähigkeiten, die Bandbreite der Rollenbilder und Verhaltensweisen, die einem Individuum für unterschiedliche Situationen zur Verfügung stehen, sowie das Vorhandensein von sozialen Netzwerken die entscheidende Rolle, wenn sich der Prozess der Akkulturation für das Individuum stressfrei und angenehm entwickeln soll (LaFromboise et al., 1993; Maehler, 2012; Maehler & Shajek, 2016). In der Erweiterung dieses Modells steht nicht die Zugehörigkeit zu einer oder mehreren Gesellschaften im Zentrum der Forschung, sondern die Frage nach der Möglichkeit des Erwerbs einer zweiten Kultur für ein Individuum oder eine Gruppe innerhalb einer Gesellschaft.

Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b), Ferguson (2013; Ferguson et al., 2014), van de Vijver et al. (2016) erweitern Theorie²² und Analyse um den Begriff der *Domäne* als Ergänzung zum Begriff der *Dimension*.

Unter den *Dimensionen* werden generalisierte Einstellungen vermutet und gemessen (Berry, 2019), während unter dem Begriff der *Domäne* die alltägliche Komplexität in sozialen Handlungen der Menschen verstanden werden kann (Edele et al., 2020; Phinney, 2006; Vedder & van de Vijver, 2006). Werden die vorgestellten Modelle durch das Konzept der Domäne ergänzt (van de Vijver et al., 2016), definieren und erweitern Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b) den Handlungsrahmen der Menschen, was spezifischere Fragestellungen zum Akkulturationsprozess und zu dessen Analyse ermöglicht. Im ersten Level geht es um die Unterscheidung zwischen sozialen Interaktionen im privaten (funktionalen, utilitaristischen) oder öffentlichen (sozial-emotionalen, wertbezogenen) Raum (siehe Tabelle 1). Im zweiten Level werden Sprachgebrauch oder Investition in Bildung als Beispiel für die Domäne im öffentlichen Raum angeführt. Als Beispiel für das dritte Level werden von Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b) Eheschließungen und Kindererziehung genannt. Im vierten Level wird davon ausgegan-

²² Ward (1996, 2001) differenziert ergänzend hierzu die Einteilung der Variablen zur Modellierung der Akkulturation in soziokulturelle oder psychologische Faktoren sowie in affektive, behaviorale und kognitive Aspekte.

gen, dass Menschen ihre Handlungen an den jeweiligen Kontext (privater oder öffentlicher Raum) anpassen. Demnach können beispielsweise der Kleidungsstil und die Auswahl bestimmter Speisen danach ausgerichtet werden, ob sich die Personen im privaten oder im öffentlichen Raum bewegen. Die Auswahl von Speisen kann sich im privaten Raum an den kulturellen Gegebenheiten der Herkunftsgesellschaft orientieren, während sich die Auswahl von Speisen im öffentlichen Raum an den Gegebenheiten der Aufnahmegesellschaft orientiert (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b).

Zusammenfassend steht bei dem unidimensionalen Modell die Bandbreite von Orientierung an der Herkunfts- und der Aufnahmegesellschaft zur Auswahl. Die Orientierung zu einem der beiden Pole bedeutet, dass dem entgegengesetzten Pol weniger Zugehörigkeit zugesprochen wird. Zugleich wird davon ausgegangen, dass das erfolgreiche *Ankommen* in der neuen Gesellschaft nur über die *Assimilation* geschehen kann. Bidimensionale Modelle erweitern diese Ansicht. Hier wird davon ausgegangen, dass die Orientierung an einer gesellschaftlichen Gruppe nicht zwangsläufig mit der Abnahme der Orientierung an einer anderen Gruppe einhergehen muss. Eine weitere Ergänzung zum Konzept der *Dimensionen* bieten die *Domänen*.

Obgleich in der Forschung, neben uni-, bi- und multidimensionalen Modellen, Erweiterungen wie die Fusions- oder multikulturellen Modelle diskutiert werden (Garcia et al., 2020; Hoti et al., 2017; Ozer, 2017), sind aufgrund der Möglichkeit der Erhebung von Daten uni- und bidimensionale Modelle die gegenwärtig dominierenden in der Forschung (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b; Doucerain et al., 2017; Maehler & Shajek, 2016). Aufgrund der Relevanz der uni- und bidimensionalen Modelle in der Akkulturationsforschung wird im Folgenden auf diese eingegangen.

2.4 Mess- und Analysemethoden des Akkulturationsprozesses

Neben den unterschiedlichen Überlegungen, wie der Prozess der Akkulturation abläuft, stellt sich die Frage, wie Daten zu diesem Prozess erhoben werden können und welche Vor- bzw. Nachteile einzelne Erhebungsmethoden mit sich bringen. Die Erhebung von Daten lehnt sich dabei an den vorgestellten Modellen an.

Unidimensionale Modelle

Unidimensionale Modelle sind häufig in die theoretische Überlegung der Assimilationstheorie eingebettet (Baker, 2011; Doucerain et al., 2017; Esser, 2004; Teltemann & Windzio, 2016), wodurch sich das

Kontinuum der Handlungen im Akkulturationsprozess im Wandel der Aufrechterhaltung der erlernten Kultur und der kompletten Adaption der Kultur der Aufnahmegesellschaft bewegt. Als Beispiel kann die Verwendung der Sprache der Herkunftsgesellschaft über die Zeit gesehen werden (Lopez-Class et al. 2011). Zunächst wird diese noch alltäglich verwendet, sollte aber im Verlauf der Zeit abgelegt werden und letztendlich sollte nur noch die Sprache der Aufnahmegesellschaft Verwendung finden. Als prominenter Vertreter dieser linearen und unidirektionalen Ausrichtung kann Gordon (1964) gesehen werden (Doucerain et al., 2017; Maehler, 2012). Als Befragungsmethode werden unterschiedliche Fragen verwendet, die verschiedene Bereiche des Alltags abdecken und eine bipolare Skala aufweisen. Diese weist eine Spannweite zwischen dem Beibehalten der Kultur der Herkunftsgesellschaft und der Übernahme der Kultur der Aufnahmegesellschaft auf. Die Mitte der Skala kann als Bikulturalismus (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b, 2007) oder als Integration (Berry, 1997) interpretiert werden. Erfasst wird dabei die kulturelle Einstellung zu unterschiedlichen Domänen. Als Beispiel können die Fragen gestellt werden, welche Celano und Tayler (1991) zur Erforschung des Akkulturationsprozesses von Vietnamesen und Vietnamesinnen in den Vereinigten Staaten verwendet haben: „My way of celebrating weddings is“ (Celano & Tyler, 1991, S. 378) oder „My way of addressing my fiancée/spouse is“ (Celano & Tyler, 1991, S. 378). Diese Fragen zur Einstellung von kulturellen Begebenheiten oder alltäglichen Situationen werden mit Likert-Skalen erhoben. Dabei erhält jede befragte Person über die verschiedenen Items hinweg einen Wert, der die jeweilige Person auf der bipolaren Skala zwischen der Beibehaltung der Herkunftskultur und der Annahme der Aufnahmekultur verortet. Diese Methode bietet den Vorteil, dass die Erhebung der Daten und die Analyse schnell und unkompliziert vorgenommen werden können (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b). Nachteilig erscheint die Annahme der negativen Korrelation zwischen den beiden Polen der vorgegebenen Skalen (Maehler, 2012) sowie die Annahme der linearen Abfolge des Akkulturationsprozesses hin zur Assimilation (Szapocznik & Kurtines, 1980). Zudem ist uneindeutig, wie mit dem Antwortverhalten im Mittelfeld der Items umgegangen werden soll, da dies entweder als eine bikulturelle bzw. integrative oder marginalisierte Einstellung interpretiert werden kann, wenn nicht explizit die Möglichkeit der separaten Antwortkategorie vorliegt (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a; Ryder, Alden & Paulhus, 2000). Bemängelt wird zudem, dass das Konstrukt der Akkulturationsorientierung durch die unidimensionale Betrachtungsweise nur unzureichend erhoben wird (Baker, 2011), da diese u. a. relevante Domänen nicht ausreichend berücksichtigt und der Komplexität des Akkulturationsprozesses nicht gerecht wird (Doucerain et al., 2017; Lopez-Class, Castro & Ramirez, 2011).

Bidimensionale Modelle

Mit Beginn der Neunzigerjahre des ausgehenden Jahrhunderts gewannen bidimensionale Modelle in der Forschung zu Akkulturationsprozessen an Bedeutung (Lopez-Class et al., 2011; Maehler, 2012; Rudmin, 2003). Grundsätzlich unterscheiden sich diese Modelle von den unidimensionalen durch die Annahme, dass Fragen zur Einstellung zur Herkunfts- bzw. Aufnahmegesellschaft voneinander unabhängig und orthogonal (Berry, 1997; Lopez-Class et al., 2011; Oetting & Beauvais, 1990) sind. Eines der prominentesten bidimensionalen Modelle ist das zuvor vorgestellte Akkulturationsmodell nach Berry (1980, 1997).

Nach Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b, 2007) werden vor allem zwei Möglichkeiten zur Erhebung der Akkulturationsorientierung verwendet: zum einem die *Two-Statement-Measurement-Methode* (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b, 2007) und zum anderen das *Four-Statement-Measurement-Vorgehen* (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b). Bei der erstgenannten Methode werden die verschiedenen Dimensionen und Domänen sowohl für die Einstellung zur Herkunfts- wie auch zur Aufnahmegesellschaft abgefragt. Aus theoretischer Sicht ist interessant, dass die verwendeten Items unabhängig und orthogonal zueinander stehen sollten, was aber empirisch nicht immer bestätigt werden kann. Sollten Domänen oder Dimensionen stark negativ korrelieren, würde dies für die weitere Verwendung eines unidimensionalen Modells (mit den erhebungsmethodischen Vorteilen) sprechen. Sollte nur eine schwache oder keine Korrelation zwischen den verschiedenen erhobenen Dimensionen und Domänen vorhanden sein, spricht dies für die Verwendung eines bidimensionalen Modells. Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b) verweisen hierbei auf empirische Befunde, die von negativer Korrelation über keine bis hin zu positiver Korrelation variieren.

Im Gegensatz zu unidimensionalen Modellen zur Berechnung der Akkulturationsorientierung, welche nur über die Bestimmung des Mittelwertes jeder Person erfolgt, können bei der *Two-Statement-Measurement-Methode* verschiedene Berechnungsgrundlagen verwendet werden, um die Akkulturationsorientierung zu ermitteln. Bei der *Median- oder Mittelwert-Split-Methode* (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b; Demes & Geeraert, 2014; Maehler & Shajek, 2016) werden die Werte der beiden Skalen (Orientierung an der Herkunfts- bzw. Aufnahmegesellschaft) zu der gesamten Stichprobe ermittelt und mit den Werten der befragten Personen verglichen. Der Median- oder Mittelwert der ermittelten Skalen der Stichprobe dient als Referenzpunkt. Liegen die Werte der befragten Personen unter den jeweiligen Schwellenwerten der Skalen, könnte von einer marginalisierten Akkulturationsorientierung gesprochen werden.

Bei der *Mittelpunkt-Methode* wird der jeweilige Mittelpunkt der Skalen per Definition als Referenzkategorie verwendet. Diese Methode bietet gegenüber der *Median-* oder *Mittelwert-Split-Methode* den Vorteil, dass unterschiedliche Stichproben miteinander verglichen werden können, da unterschiedliche Referenzkategorien vermieden werden. Problematisch bei den vorgestellten Methoden ist die Einteilung der Personen, wenn die jeweilige Mitte der Skala gewählt wird. Soll bspw. die *Mittelwert-Split-Methode* an Likert-Skalen, die von 1 bis 5 aufgebaut sind, angewendet werden, stellt sich die Frage, wie mit Antworten, die sich in der Mitte der Skala (also bei 3) befinden, umgegangen werden soll (Doucerain et al., 2017; Maehler & Shajek, 2016). Demes und Geeraert (2014) zeigen in ihrer Untersuchung auf, dass bei der *Median-Split-Methode* die Besetzung der vier möglichen Profile zu schiefen Verteilungen führen kann und Werte nahe am Median durch minimale Veränderungen bei der Befragung starke Veränderungen in den Häufigkeitsverteilungen der Akkulturationsorientierung bewirken können. Um die Problematik der Kategorisierung der erhaltenen Daten zu minimieren, verweisen Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b, 2007) auf die Möglichkeit der *Proximitätsmethode*. Würde als Beispiel eine fünfstufige Likert-Skala verwendet werden, würde die euklidische Distanz²³ der Werte der Skalen für die Dimension der Beibehaltung der Kultur der Herkunftsgesellschaft und der Übernahme der Kultur der Aufnahmegesellschaft berechnet werden. Der Idealtyp für die Akkulturationsorientierung würde bei der Dimension der Beibehaltung der Kultur der Herkunftsgesellschaft bei 1 liegen. Bei der Dimension der Übernahme der Kultur der Aufnahmegesellschaft würde der Idealtyp bei 5 liegen. Die Ergebnisse der befragten Personen können nun für jeden Idealtyp miteinander verglichen werden, wobei die geringste Distanz der ermittelten Werte der Personen mit den Werten der Idealtypen verglichen und so dem jeweiligen Idealtypus der Akkulturationsorientierung zugeordnet werden (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b, 2007; Demes & Geeraert, 2014; Maehler & Shajek, 2016). Als Nachteil der vorgestellten Methoden wird die ungenügende Unabhängigkeit der Messung der einzelnen Akkulturationsorientierungen betrachtet. Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b) verweisen hierbei auf die negative Korrelation zwischen der Orientierung der Marginalisierung und Integration sowie auf den Zusammenhang zwischen Assimilation und Separation. Sowohl durch die Erhebung der Daten wie auch die Analyse

²³ Die euklidische Distanz wird definiert als: $d_{(i,j)} = \sqrt{\sum_{p=1}^P (x_{ip} - x_{jp})^2}$ wobei $x_{ip}, i \in S$ und $p = 1, \dots, P$. S ist hierbei das kartesische Produkt von Objekten aus der Menge $S \times S$, siehe hierzu Wiedenbeck und Züll (2010, S. 535).

mithilfe der vorgestellten Verfahren kann es zu Verzerrungen der Analysen und nicht validen Interpretationen der Daten kommen (Demes & Geeraert, 2014; Rudmin, 2003, 2009).

Eine weitere Analysemethoden stellen Clusteranalysemethoden dar, um distinkte Muster in Daten zu finden (Bacher & Vermunt, 2010; Maehler & Shajek, 2016; Wiedenbeck & Züll, 2010). Allgemein bietet Clusteranalyse die Möglichkeit, aus vorhandenen Daten nachzuvollziehen, ob latente Cluster (bzw. Gruppen) vorhanden sind oder diese sich in Cluster zusammenfassen lassen. Grundgedanke dabei ist, dass die Mitglieder innerhalb eines Clusters in ihren Eigenschaften oder Merkmalen maximal homogen sind, die Cluster sich untereinander maximal heterogen unterscheiden (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016; Blasius & Thiessen, 2021; Wiedenbeck & Züll, 2010). Als Merkmalsausprägungen können Personen oder andere Untersuchungsobjekte wie Organisationen, Institutionen oder kulturelle Einstellungen dienen. Clusteranalysen unterliegen einigen Bedingungen und Auswahlkriterien, die von den Forschenden vorgenommen werden müssen, da die Bandbreite der zur Verfügung stehenden Gruppierungsverfahren und Proximitätsmaße hoch ist. Für die sozialwissenschaftliche Forschung haben sich zwei Arten der Clusteranalyse etabliert: partitionierende und hierarchische Verfahren (Backhaus et al., 2016; Blasius & Thiessen, 2021).

Partitionierende Verfahren finden Verwendung, wenn Vorwissen über die Anzahl der Cluster in der Stichprobe besteht. Clusteranalysen definieren die Untersuchungseinheiten als Punkte in einem dreidimensionalen Raum. Bei partitionierenden Methoden wird versucht, die Distanzen²⁴ zwischen den Untersuchungseinheiten durch die Verlagerung von einem Cluster in andere Cluster sukzessive zu minimieren und die Ähnlichkeit der Untersuchungseinheiten zu erhöhen. Die Anzahl der Cluster bleibt hierbei unverändert (Backhaus et al., 2016; Blasius & Thiessen, 2021).

²⁴ Um die Distanz zwischen den Untersuchungseinheiten zu ermitteln, können verschiedene Algorithmen verwendet werden. Bei den partitionierenden Methoden hat sich der K-Means-Algorithmus etabliert. Dieser Algorithmus berechnet die Distanz anhand der quadrierten euklidischen Distanz: $Dgi^2 = \sum_{k=1}^K (y_{ki} - \bar{y}_{kg})^2 \forall g = 1, \dots, G; i = 1, \dots, I$, siehe hierzu Decker, Rašković und Brunsiek (2010, S. 513). Da dieser Algorithmus ein metrisches Skalenniveau voraussetzt, können für die Verwendung nicht-metrischer Skalenniveaus die Items entsprechend transformiert, gewichtet und Distanzen verwendet werden, die nicht auf der quadrierten euklidischen Distanz beruhen. Für eine entsprechend weiterführende und tiefer gehende Diskussion von K-Means-Algorithmen siehe Kapitel 12.10 und Kapitel 12.14 in Bacher et al. (2010).

Bei hierarchischen Clusteranalysen ist nicht bekannt, wie viele Cluster in den Daten vorhanden sind. In hierarchisch-agglomerativen Verfahren werden, ausgehend von den kleinsten Untersuchungseinheiten, die zusammengefasst, die die geringste Distanz²⁵ zueinander aufweisen. Die kleinen und möglichst homogenen Cluster werden durch iterative Berechnungen zu größeren, überlappungsfreien Clustern zusammengefasst. Auch hier ist die Suche nach der optimalen Distanz zwischen den einzelnen Einheiten innerhalb der Cluster und der Heterogenität zwischen den Clustern das Ziel (Blasius & Thiessen, 2021; Wiedenbeck & Züll, 2010). Bei hierarchisch-divisiven Verfahren wird die gesamte Anzahl der Untersuchungseinheiten als ein Startcluster betrachtet, welches im Verlauf in verschiedene Subcluster aufgeteilt wird.

Lu, Samaratinge und Härtel (2011) analysieren die Akkulturationsorientierung von Menschen mit chinesischem Migrationshintergrund in Australien. Auf Basis der *Acculturation Attitudes Scale* und dem Akkulturationsmodell von Berry (1997) berechnen sie anhand des K-Means-Algorithmus die Orientierung dieser Gruppe. Der Vorteil an dieser Herangehensweise ist, dass die Interpretationsschwierigkeiten, wie sie z. B. bei der *Median-Split-Methode* vorgestellt wurden, umgangen werden können. Durch die theoretische Rahmung des Akkulturationsmodells nach Berry (1997) kann das Problem der exakten Anzahl der Cluster in den Daten reduziert werden. Die theoretische Vorarbeit Berrys ermöglicht es, die Verteilung innerhalb der Daten zu analysieren, ohne sich dem Problem der Beliebigkeit der Anzahl der Cluster stellen zu müssen. Einen anderen Weg, die Akkulturationsorientierung in einer Stichprobe durch Clusteranalyse zu ermitteln, schlagen Brown, Gibbons und Hughes (2013) ein. Sie erforschen den Einfluss

²⁵ Für die Berechnung der Distanz bei hierarchisch-agglomerativen Verfahren hat sich in der sozialwissenschaftlichen Forschung die sog. Ward-Methode etabliert. Hierbei wird, im Gegensatz zu anderen Berechnungsgrundlagen bei hierarchisch-agglomerativen Verfahren, ein Heterogenitätsmaß angesetzt. Dieses führt die Untersuchungseinheiten zusammen, welche die Varianz einer Gruppe möglichst geringhalten, wenn eine neue Untersuchungseinheit hinzugefügt wird. Hierbei findet als Heterogenitätsmaß das Varianzkriterium (welches auch als Fehlerquadratsumme bezeichnet wird) Verwendung und wird formal beschrieben als:

$$V_g = \sum_{k=1}^{K_g} \sum_{j=1}^J (x_{kjg} - \bar{x}_{jg})^2$$
 wobei x_{kjg} = der Wert der Variablen j ($j = 1, \dots, J$) bei k (für alle $k = 1, \dots, K_g$ in Gruppe g) und \bar{x}_{jg} = den Mittelwert der Variablenwerte j in der Gruppe g definiert (Backhaus et al., 2016, S. 485). Das Ward-Verfahren bietet im Gegensatz zu anderen Algorithmen wie z. B. dem Single-, Complete-, Average-Linkage-Algorithmus den Vorteil, ähnlich große Cluster durch eine sehr gute Partition zu erstellen. Um dieses Verfahren anzuwenden, müssen Voraussetzungen wie metrisches Skalenniveau, keine Korrelation zwischen den Variablen oder keine Ausreißer bei den Untersuchungseinheiten vorliegen (Backhaus et al., 2016). Je nach Datenlage und Forschungsfrage kann es sinnvoll erscheinen, zunächst eine partitionierende und im Anschluss eine hierarchische Clusteranalyse durchzuführen, um erst die Anzahl der Cluster zu definieren und in einem zweiten Schritt die Verteilung innerhalb der Cluster zu ermitteln (Wiedenbeck & Züll, 2010).

der Akkulturationsorientierung auf die Lebenszufriedenheit mithilfe verschiedener Skalen wie der *Stephenson Multigroup Acculturation Scale*, der *Acculturation Rating Scale for Mexican-Americans—II*, *Multigroup Ethnic Identity Measure* und der *Satisfaction with Life Scale*. In einem zweistufigen Analyseablauf werden unterschiedliche Algorithmen und Analysedistanzen miteinander verbunden. Im ersten Schritt wird ein hierarchisch-agglomeratives Verfahren mit der *Ward-Methode* angewendet. In einem zweiten Schritt werden die Daten durch den K-Means-Algorithmus in Bezug auf die Verteilung in der zuvor errechneten Clusteranzahl erneut berechnet, sodass die Anzahl und die Verteilung innerhalb der verschiedenen Cluster am Anfang der Forschungsarbeit weniger theoriebasiert begründet werden muss. Gleichzeitig sichert dieses analytische Vorgehen die Zahl der Cluster und deren Verteilung gegenüber Kritik ab.

Die letzte Gruppe von Analysemöglichkeiten, die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt werden, stellen die probabilistischen Clusteranalysemethoden, sog. *Latente Klassenanalysen (LCA)* bzw. *Latente Profilanalysen (LPA)*²⁶, dar (Bacher & Vermunt, 2010). Zum einen werden diese Methoden vorgestellt, da sie in der Forschungslandschaft stark an Bedeutung gewonnen haben (Nylund-Gibson & Choi, 2018), zum anderen, da diese Methoden auf den Vorteilen der Clustermethoden aufbauen, die sie im Gegensatz zu z. B. Mean-Split Verfahren bieten. LCA und LPA²⁷ stellen eine verallgemeinerte Form des K-Means-Algorithmus dar, was die deterministische Verteilungsannahme in der Anzahl der vorgegebenen Cluster (eine Untersuchungseinheit kann nur in einem bestimmten Cluster vorkommen und gleichzeitig nicht in den anderen Clustern enthalten sein) zugunsten einer probabilistischen Zuordnung (jede Untersuchungseinheit ist mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit in jedem Cluster²⁸ enthalten) erweitert²⁹. Weitere Vorzüge der LCA und LPA sind, dass diese Methoden verschiedene Skalenniveaus bei der Analyse zulassen und gleichzeitig – im Gegensatz zu deterministischen Methoden – die Vergleichbarkeit der Ergebnisse im Hinblick auf die vorgefundenen Profile bieten (Bacher & Vermunt, 2010; Bacher, Pöge & Wenzig, 2010). Wiedebeck und Züll (2010) verweisen zudem auf die mangelnde Kontrolle der Güte der

²⁶ Inwieweit die LCA und die LPA als eine oder zwei unterschiedlich zu definierenden Methoden zu betrachten sind, ist gegenwärtig eine noch zu beantwortende Forschungsfrage (Nylund-Gibson & Choi, 2018; Masyn, 2013).

²⁷ Zudem wurde die LPA auch in den vorgestellten Artikeln dieser Arbeit verwendet. Siehe hierzu: Lilla et al. (2021), Thürer et al. (2021, im Begutachtungsprozess).

²⁸ Historisch hat sich für die vorgefundenen Cluster bei den Methoden der LCA und LPA der Begriff der Klassen bzw. Profile etabliert (Bacher et al., 2010; Blasius & Thiessen, 2018), was auch in dieser Arbeit so gehandhabt wird.

²⁹ Formal unterscheiden sich die analysierten Profile der LCA oder LPA im Gegensatz zu deterministischen Methoden dadurch, dass eine Untersuchungseinheit g in jedem Profil k mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit $\pi(k|g)$ vorzufinden ist (Bacher et al., 2010, S. 351).

Anzahlösungen bei Clusteranalysen, da nur wenige Fit-Werte dafür zur Verfügung stehen. Hier liegt eine weitere Stärke der LCA- und LPA-Methode vor, da zur Kontrolle der Anzahl der Güte Kennwerte wie z. B. *Bayesian information criterion*, *Sample-size adjusted Bayesian information criterion*, *Vuong-Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test*, *Bootstrap likelihood ratio test* angewendet werden können (Masyn, 2013; Nylund-Gibson & Choi, 2018).

Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Möglichkeiten bietet die *Four-Statement-Measurement*-Methode den Vorteil, dass das Ausmaß der Zustimmung zu einer bestimmten Akkulturationsorientierung durch Items unabhängig voneinander erhoben wird. Mit Items zur Akkulturationsorientierung wie z. B. zur *Integration*: „Do you like Russian food and do you like American food?“ (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006b) oder: „While living in Canada we can retain our Korean cultural heritage and lifestyle and yet participate fully in various aspects of Canadian society“ (Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989) kann durch Likert-Skalierung der höchste Mittelwert der Zustimmung zu einer Akkulturationsorientierung ermittelt werden. Aus forschungsmethodischer Sicht problematisch wird bei dieser Erhebungsmethode die Länge und Anzahl der Items und die Komplexität der Fragestellung gesehen (Arends-Tóth & van de Vijver, 2007). Ein Beispiel für die Komplexität dieser Itemkonstruktion (*Assimilation*) ist: „I feel that a good coordination of Korean and Canadian furniture can make a room look very attractive“ (Rudmin & Ahmadzadeh, 2001, S. 44). Problematisch erscheint an diesem Beispiel die Vermischung zweier Themenfelder, die der kulturellen Zugehörigkeit und parallel der Frage nach der ästhetischen Wahl von Einrichtungsgegenständen. Befragte können leicht überfordert werden, was sie antworten sollen, da nicht zwischen der Beantwortung der kulturellen Zugehörigkeit und dem persönlichen Einrichtungsgeschmack der Menschen unterschieden werden kann. Strittig ist dabei die Frage, was bei dieser Itemkonstruktion eigentlich gemessen werden soll, wie valide die generierten Daten sind und was anhand der gewonnenen Daten analysiert und interpretiert werden kann³⁰. Zudem bezweifeln Rudmin und Ahmadzadeh (2001) sowie Maehler (2012) den forschungsmethodischen Vorteil, welcher durch die Unabhängigkeit der Items durch die *Four-Statement-Measurement*-Methode gegeben sein soll, sodass die Analyse dieser Daten für multivariate Verfahren kritisch hinterfragt werden muss (Maehler, 2012), da die Bedingungen für multivariate Analysen nicht mehr gegeben sind.

³⁰ Zur Klassifizierung von Gütekriterien wie der Objektivität, Reliabilität und Validität für Items und Skalen siehe Rammstedt (2004).

3 Forschungsstand

3.1 Forschungsstand USA

Aufbauend auf den vorgestellten Konzepten im zweiten Kapitel wird nun auf Forschungsergebnisse zu Akkulturationsorientierung eingegangen. Des Weiteren wird in diesem wie im nachfolgenden Kapitel 3.2 auf Forschungsergebnisse zum Erreichen bestimmter schulischer Abschlüsse, zur Lesekompetenz und zur Entwicklung der Lesekompetenz Bezug genommen.

Eine erste Überprüfung der Annahmen nach Berry (1997) nehmen Schwartz und Zamboanga (2008) für die USA vor. Sie untersuchen anhand von Studierenden mit hispanischem Migrationshintergrund ($N = 436$) im Raum Miami deren Akkulturationsorientierung. Sie gehen in ihrer Studie der Frage nach, ob die vier von Berry formulierten Akkulturationsorientierungen *Integration*, *Assimilation*, *Separation* und *Marginalisierung* gefunden werden können. Sie kritisieren, dass die nach Berry (1997) postulierte Akkulturationsorientierung der *Marginalisierung* theoretisch nicht vorhanden sein kann. Zudem vermuten sie, dass die Akkulturationsorientierung der *Integration* weitaus vielschichtiger ist, als diese durch die bloße Zugehörigkeit zur Aufnahme- wie auch Herkunftsgesellschaft nach Berry (1997) beschrieben wird.

Ihre empirische Vorgehensweise basiert auf *Latenten Klassenanalysen* (LCA). Schwartz und Zamboanga (2008) weisen sechs verschiedene Akkulturationsorientierungen in ihrer Untersuchung nach. Übereinstimmend mit Berrys Postulat finden die Forschenden die Akkulturationsorientierung der *Assimilation*, der *Separation* und der *Integration*. Zudem können sie die Akkulturationsorientierung der *Integration* in drei Kategorien differenzieren und bezeichnen die vorgefundenen Akkulturationsklassen als

Full bicultural sowie *Partial bicultural*³¹ und *American-oriented bicultural*³². Die Orientierung der *Marginalisation* wurde in dieser Untersuchung nicht gefunden. Eine weitere Akkulturationsorientierung, genannt *Undifferentiated*, bezeichnet eine Gruppe von Personen, die nicht eindeutig einer bestimmten Akkulturationsorientierung zugeordnet werden kann. Allerdings spielt diese Gruppe ($n = 10$) in ihrer Studie nur eine untergeordnete Rolle.

Aufbauend auf den Arbeiten von Schwartz und Zamboanga (2008) erweitern Fox, Merz, Solórzano und Roesch (2013) ebenfalls die konzeptionelle Annahme der vorherrschenden Akkulturationsprofile³³ unter der methodischen Anwendung der LPA. Sie untersuchen anhand Studierender mit hispanischem, afroamerikanischem oder asiatischem Migrationshintergrund eines Colleges ($N = 227$), ob die Akkulturationsorientierungen nach Berry gefunden werden können und wie sich die unterschiedlichen ethnischen Gruppen auf die Akkulturationsprofile verteilen. Studierende mit asiatischem Migrationshintergrund sind nur halb so oft im Profil der *Integrierten* auffindbar (24 %), gleichzeitig sind diese Studierenden (mit 51 %) stärker als die Gruppen der Studierenden mit einer hispanischen oder afroamerikanischen Migrationsbiografie (34 % bzw. 38 %) im Profil der *Assimilierten* vertreten. Sie finden, ähnlich wie Schwartz und Zamboanga (2008), für das Profil der *Marginalisierung* in den vorliegenden Daten keine Hinweise. Zudem weichen auch ihre Resultate von der nach Berry (1997) postulierten Anzahl von vier Akkulturationsprofilen ab. Sie decken in ihren Untersuchungen die drei Akkulturationsprofile der *Assimilation*, *Integration* und *Separation* auf und nicht wie Schwartz und Zamboanga (2008) sechs verschiedene Profile. Diese Differenz führen sie auf die unterschiedliche Anzahl von Items aus den verwendeten Skalen zurück, die für ihre Berechnungen genutzt wurden (Fox et al., 2013).

Neben der Frage, inwieweit Akkulturationsprofile in den USA vorkommen, beschreiben Brey et al. (2019) grundlegend die Unterschiede der verschiedenen ethnischen Gruppen in den USA und deren Quoten zum Erlangen eines High-School-Abschlusses. Dabei stellen sie fest, dass der Durchschnitt der betrachteten Kohorte im Jahr 2016 zu 93 % diesen Abschluss erreicht hat. Schülerinnen und Schüler mit

³¹ Schwartz und Zamboanga (2008) beschreiben bei dieser Form der *Integration* eine solche, die der *Integration* nach Berry ähnlich erscheint, aber niedrigere Werte aufweist als bei der Akkulturationsorientierung der *Integration* nach Berry (1997).

³² Auch diese Form ähnelt der klassischen Akkulturationsorientierung *Integration* nach Berry (1997), allerdings liegen hier einzelne Werte bei individuellen Items höher als bei Items, die inhaltlich einem Kollektiv zugeordnet werden. Diese individuelle Ausrichtung wird eher einem Interesse an einer individualistisch geprägten Gesellschaft wie der der USA zugeschrieben.

³³ Fox et al. (2013) verwenden in ihrer Arbeit den Begriff der *Akkulturationsprofile*, um auf die LPA als statistische Methode hinzuweisen.

asiatischem Migrationshintergrund schnitten am erfolgreichsten ab (97 %), gefolgt von Schülerinnen und Schülern, die der *weißen* ethnischen Gruppierung zugerechnet werden (94 %). Die niedrigsten Werte wiesen Schülerinnen und Schüler auf, die der ethnischen Gruppe *American Indian/Alaska Nativ* (75 %), *Pacific Islander* (84 %) oder *Hispanic* (89 %) zugeteilt werden können. Schülerinnen und Schüler mit einem *afroamerikanischen* Hintergrund erlangten zu 92 % diesen Abschluss (Brey et al., 2019). Bei Querschnittsbetrachtung im zeitlichen Verlauf kann konstatiert werden, dass sich zwischen 2000 und 2016 vor allem der Abstand des Erlangens eines High-School-Abschlusses durch Schülerinnen und Schülern mit einem hispanischen Migrationshintergrund (im Jahr 2000: 28 %; 2016: 11 %) und Schülerinnen und Schülern mit einem anderen bzw. mit einem *weißen* ethnischen Hintergrund (im Jahr 2000: 6 %; 2016: 5 %) stark verringert hat (Brey et al., 2019).

Differenzierter untersuchen Schühler, Carbonaro und Grodsky (2016) die Frage, welche Indikatoren für das Erreichen eines High-School- oder eines mehrjährigen College-Abschlusses relevant sind. In ihrer Studie untersuchen sie Schülerinnen und Schüler verschiedener Ethnien in den USA, die die achte Klasse besuchen. Als Grundlage dient der Datensatz der *National Educational Longitudinal Study*. Für die Beantwortung der Frage, welche Faktoren einen High-School- ($n = 7681$) oder einen College- ($n = 4608$) Abschluss begünstigen, werden Indikatoren der Fächerauswahl für einen *Academic* oder *Vocational Course* sowie die familiäre Bildung, das Haushaltseinkommen, die Ethnie der Schülerinnen und Schüler (mit der Referenzkategorie: weiß), das Geschlecht, die Lese- und Mathematikkompetenzleistungen und der Notenspiegel, gemessen durch Grade Point Average (GPA), verwendet. Hierbei zeigt sich, dass die GPA-Resultate sowie die Teilnahme an verschiedenen *Academic* oder *Vocational Courses* für das Erreichen eines High-School-Abschlusses signifikant relevant sind. Zudem wirkt sich ein höheres Haushaltseinkommen positiv auf das Erreichen des High-School-Abschlusses aus. Signifikant negativ auf das Erreichen des High-School-Abschlusses wirkt sich eine zu starke Teilhabe an *Academic Courses*, das Geschlecht (weiblich) und ein geringes Haushaltseinkommen aus. Keine Rolle für das Erreichen des High-School-Abschlusses spielt in diesen Modellen die jeweilige Ethnie der Schülerinnen und Schüler (Schühler et al., 2016). Für das Erlangen eines College-Abschlusses stellen sich die höhere Bildung der Eltern, das Geschlecht (weiblich), ein höheres Haushaltseinkommen, gute Werte beim GPA und eine Kursauswahl, die sich auf das College bezieht, signifikant positiv dar. Signifikant negativ wirken sich die Auswahl von *Vocational Courses* sowie ein hispanischer Migrationshintergrund aus. Auch für die afroamerikanischen Schülerinnen und Schüler scheint der ethnische Hintergrund zunächst eine relevante, nachteilige

Rolle zu spielen, welche aber in den weiteren Modellen sowohl in der Effektstärke zurückgeht und sich auch nicht mehr gegen den Zufall absichern lässt (Schührer et al., 2016).

Auch Waters, Heath, van Tran und Boliver (2013) sowie Feliciano (2005) gehen der Frage nach, welche Indikatoren in den USA bedeutend sind, wenn es um das Erreichen weiterführender schulischer Abschlüsse geht. Waters et al. (2013) untersuchen mithilfe des *National Longitudinal Study of Adolescent Health* Schülerinnen und Schüler mit einem unterschiedlichen ethnischen Hintergrund. Dabei können sie zeigen, dass Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 bis 16 Jahren ($n = 7739$) bei den sprachlichen Kompetenzen, wenn sie zur nicht-weißen Mehrheitsgruppe gehören, niedrigere Werte aufweisen. Vor allem Schülerinnen und Schüler mit einem hispanischen oder afroamerikanischen ethnischen Hintergrund schließen mit deutlich geringerem Erfolg als die Peers ihrer Referenzgruppe ab. Nur Schülerinnen und Schüler mit einem chinesischen ethnischen Hintergrund sind leistungsstärker als ihre Peers der Referenzgruppe. Den High-School-Abschluss ($n = 7351$) erreichen vor allem Schülerinnen und Schüler mit einem afroamerikanischen und hispanischen ethnischen Hintergrund signifikant weniger häufig. Positiv schneiden hier wiederum die Schülerinnen und Schüler mit einem chinesischen ethnischen Hintergrund ab (Waters et al., 2013).

Feliciano (2005) belegt anhand ihrer Ergebnisse, dass der ethnische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler in den USA sowohl in der 1,5. als auch in der 2. Generation einen Faktor darstellt, der über das Erreichen eines High-School-Abschlusses mitbestimmt. Auf Basis des *Integrated Public Use Micro Samples* schätzt sie Odds Ratio für die unterschiedlichen Generationen unter Verwendung von Variablen wie der ethnischen Zugehörigkeit, dem Alter, dem Zuwanderungsalter, dem Geschlecht und dem sozioökonomischen Status. Es zeigt sich, dass für die 1,5. Generation ($n = 9832$) in diesen Modellen kein signifikanter Einfluss auf das Erlangen eines High-School-Abschlusses besteht. Signifikant positiv hingegen beeinflusst das Geschlecht (weiblich) als auch der jeweilige sozioökonomische Status die Wahrscheinlichkeit, diesen Abschluss zu erlangen. Das Alter spielt, wenn auch signifikant, nur eine untergeordnete Rolle beim Erreichen eines High-School-Abschlusses. Etwas anders zeigen sich die Ergebnisse bei Feliciano (2005) in der 2. Generation ($n = 7289$). Auch hier wird das schon zuvor beschriebene Muster des Zusammenhangs vom Erreichen des High-School-Abschlusses mit Alter, Geschlecht und sozioökonomischem Status sichtbar. Abweichend von der 1,5. Generation zeigt sich, dass der asiatische Hintergrund für Schülerinnen und Schüler stark signifikant positiv ausfällt, wenn Schülerinnen und Schüler der weißen Mehrheit als Referenzgruppe verwendet werden. Für ihre Peers mit einem hispanischen

Hintergrund zeigt sich, dass diese eine signifikant deutlich niedrigere Chance haben, diesen Abschluss zu erreichen (Feliciano, 2005).

Die Resultate, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der ethnischen Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler und deren Lesekompetenz besteht, sind heterogen (Schneeweis, 2015). Brown-Jeffy (2006), Waters et al. (2013) und Pivovarova und Powers (2019) untersuchen in ihren Studien die Zusammenhänge von Kompetenzen, insbesondere im Bereich des Lesens, mit der ethnischen Zugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern in den USA. Brown-Jeffy (2006) untersucht die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse ($N = 4065$). Hierbei zeigt sich, dass die durchschnittliche Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit einem afroamerikanischen oder hispanischen ethnischen Hintergrund und diejenige der sich der Gruppe der *Native American* zugehörig fühlenden Schülerinnen und Schülern signifikant schwächer ausfällt. Auch im Vergleich dieser drei ethnischen Gruppen gegenüber ihren Peers mit einem asiatischen Hintergrund schneiden sie im Lesen signifikant schwächer ab. Zudem zeigt Brown-Jeffy (2006) in ihrer Untersuchung, dass der Unterschied in den Lesekompetenzen bestehen bleibt, wenn Schülerinnen und Schüler mit einem weißen oder asiatischen ethnischen Hintergrund, verglichen mit der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit zugehörigen hispanischen, afroamerikanischen oder *Native American* Peers, verglichen werden. Waters et al. (2013) zeigen in ihrer Studie, dass im Vergleich zur Referenzgruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem weißen ethnischen Hintergrund auch hier Schülerinnen und Schüler mit einem afroamerikanischen und hispanischen ethnischen Hintergrund in der Lesekompetenz deutlich schwächer abschneiden. Allerdings zeigt sich bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit hispanischer ethnischer Zugehörigkeit, dass vor allem die Schülerinnen und Schüler mit mexikanischem Hintergrund am schwächsten abschneiden. Bessere Lesekompetenzen als die Schülerinnen und Schüler der Referenzkategorie weisen hingegen die Schülerinnen und Schüler mit einem asiatischen ethnischen Hintergrund auf.

An die vorangegangenen Resultate ist auch die Forschungsleistung von Pivovarova und Powers (2019) anschlussfähig. Sie finden, auf Basis der PISA-Daten für die USA aus dem Jahr 2012, ebenfalls schwächere Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern mit einem afroamerikanischen und hispanischen ethnischen Hintergrund gegenüber ihren Peers mit einem weißen ethnischen Hintergrund vor. Die Differenz verringert sich, wenn schulische Charakteristika wie die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Klasse oder in der jeweiligen Schule in die Analysen aufgenommen werden. So zeigen Benner und Crosnoe (2011) und Benner und Yan (2015), dass ein höherer Anteil von verschiedenen ethnischen

Gruppen in der Klasse oder in der Schule keinen Einfluss auf die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler mit einem weißen ethnischen Hintergrund hat. Dahingegen zeigt sich, dass ein erhöhter Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einem afroamerikanischen oder hispanischen ethnischen Hintergrund in der Klasse hilft, die Lesekompetenz dieser Gruppen zu verbessern. Eine Segregation der verschiedenen ethnischen Gruppen hingegen verringert die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit einem hispanischen oder afroamerikanischen ethnischen Hintergrund.

Nach Brown-Jeffy (2006) bleibt die Leistungsdifferenz in der Lesekompetenzentwicklung über den zeitlichen Verlauf im Schulsystem zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen innerhalb der 10. und 12. Jahrgangsstufe bestehen. Ergänzend zu Brown-Jeffys (2006) Resultaten belegen auch Bali und Alvarez (2004) in ihrer Untersuchung zunehmende Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit weißem ethnischen Hintergrund und ihren Peers mit einem hispanischen oder afroamerikanischen ethnischen Hintergrund in der Lesekompetenzentwicklung. Sie untersuchen Schülerinnen und Schüler und deren Lesekompetenz von der 1. bis zur 6. Jahrgangsstufe. Schülerinnen und Schüler mit einem asiatischen ethnischen Hintergrund zeigen eine Steigerung der Lesekompetenz gegenüber der Referenzkategorie, die aber nicht gegen den Zufall abgesichert werden konnte. Zudem wurde auch der prozentuale Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einem hispanischen oder afroamerikanischen Hintergrund in der Schule in die Schätzungen aufgenommen. Diese Indikatoren hatten keinen signifikanten Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung.

3.2 Forschungsstand Deutschland

Wie für die USA gilt es auch für Deutschland, neben der Akkulturationsorientierung, zu fragen, welche Faktoren und sozialen Mechanismen für die Verteilung der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I und das Erlangen der entsprechenden schulischen Abschlüsse bedeutend sind. Betrachtet man den Forschungsstand für Deutschland, zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund in schulischen Belangen schwächer abschneiden als ihre Peers ohne Migrationshintergrund (Beicht & Walden, 2019; Olczyk, Seuring, Will & Zinn, 2016; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen, 2016).

Allgemein relevant dafür erscheint die Bedeutung der sozialen Selektionsmechanismen, wie z. B. die soziale Herkunft, für den Übergang vom Primarbereich in weiterführende Schulen (Kristen, 2002, 2004; Kristen & Dollmann, 2010, 2012). Zudem spielt für die Entscheidung des Besuchs einer bestimmten weiterführenden Schule von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund der familiäre Hintergrund eine tragende Rolle (Blossfeld, Buchholz, Skopek & Triventi, 2016; Lauterbach & Fend, 2016). Bei der Frage, inwieweit der jeweilige Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern in Deutschland relevant ist, um im weiteren Verlauf des dreigliedrigen Schulsystems bestehen zu können, verweist Walter (2012) darauf, dass differenziert werden muss, welcher Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler vorliegt. Er konstatiert, dass nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrundes von Schülerinnen und Schülern mit russischem oder polnischem Migrationshintergrund kein Unterschied bzw. sogar ein leichter Vorteil bei der Bildungsbeteiligung gegenüber ihren Peers ohne Migrationshintergrund in der neunten Jahrgangsstufe festzustellen ist. Für die Jugendlichen mit einem türkischen Migrationshintergrund wirkt sich dieser Hintergrund auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrundes im Gegensatz zu ihren Peers ohne Migrationshintergrund negativ aus. Diehl, Hunkler und Kristen (2016) geben zu bedenken, dass das Spezifikum des Migrationshintergrundes im Bildungsverlauf, auch für die Teilnahme an und den Erfolg in der Sekundarstufe, wenn überhaupt, nur einen geringen Einfluss aufweist. Ausschlaggebender ist für sie allerdings die Beherrschung der Sprache der Mehrheit im jeweiligen Land. Vonseiten des Sachverständigenrats der deutschen Stiftungen (2016) wird darauf verwiesen, dass nicht der individuelle Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler per se für das schlechtere Abschneiden und Partizipieren an den unterschiedlichen Schultypen und das Erlangen der entsprechenden schulischen Abschlüsse verantwortlich ist. Vielmehr erscheint es so, dass eine Kombination aus der Beherrschung der Sprache der Mehrheitsbevölkerung, dem Bildungshintergrund und der sozioökonomischen Konstellation der Familie den Faktor darstellt, der den schulischen Abschluss nachhaltig beeinflusst.

Diese Erkenntnisse bieten die Möglichkeit, neue Forschungsideen zur Beantwortung dringender Fragen im Bildungsfeld aufzunehmen. Zu diesem Zweck bietet sich das Modell der Akkulturation nach Berry (1997) an. Grundlegend müssen hierfür Fragen geklärt werden, ob die von Berry (1997) postulierten Akkulturationsorientierungen in Deutschland vorhanden sind und inwieweit ein Zusammenhang der Akkulturation mit schulischem Erfolg (z. B. Schulabschluss oder Lesekompetenz) auf der individuellen bzw. auf der Klassenebene besteht. Darauf aufbauend ergibt sich die Frage, inwieweit das Akkulturi-

onsprofil einen Effekt auf die Lesekompetenzentwicklung hat. Die aufgeworfenen Fragestellungen basieren auf der Annahme, dass die vorherrschende kulturelle Heterogenität in den in der deutschen Forschung Schulen zu unterkomplex wahrgenommen wird. Bestehende Forschungskonzepte und Forschungsdesigns werden häufig im bidimensionalen Modell nach Berry (1997) aufgebaut, die Analysen aber weitgehend unidimensional durchgeführt (Hachfeld & Syring, 2020). Diese Herangehensweise beginnt sich in der Akkulturationsforschung erst in letzter Zeit zu wandeln.

Eine erste Studie, die die konzeptionelle Weiterentwicklung von der uni- zur bidirektionalen Betrachtung der Akkulturation und deren Zusammenhang mit der Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland untersucht, stammt von Edele et al. (2013). Sie betrachten in ihrer Querschnittsanalyse mithilfe der PISA-Daten von 2009 ($N = 8624$), inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Akkulturationsorientierung und der Lesekompetenz unter Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besteht. Bei der deskriptiven Verteilung der Akkulturation über alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hinweg, ergibt sich eine relativ ausgewogene Verteilung der von Berry (1997) postulierten Akkulturationsorientierungen. So verteilen sich die Schülerinnen und Schüler auf jede Akkulturationsorientierung zu etwa einem Viertel. Nur die Akkulturationsorientierung der *Marginalisation* fällt hierbei mit nur einem Fünftel aller Schülerinnen und Schüler schwächer aus.

Erweiternd zu den Analysen von Edele et al. (2013) stellen sich Jugert, Pink, Fleischmann und Leszczensky (2020) ebenfalls die Frage zur vorhandenen Akkulturationsorientierung unter Schülerinnen und Schülern in Nordrhein-Westfalen. Grundlage ihrer Untersuchung sind Daten einer längsschnittlichen Befragung von Jugendlichen über einen Zeitraum von drei Jahren. Die befragten Jugendlichen ($N = 479$) haben einen türkischen, russischen oder aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion stammenden Migrationshintergrund. Zur Überprüfung ihrer Hypothesen haben Jugert et al. (2020) *Latente Profilanalysen* und *Latente Transitionsanalysen*³⁴ (LTA) geschätzt. Empirische Belege zeigen sich in dieser Studie für die Akkulturationsorientierung der *Integration* und der *Separation*. Keine empirische Evidenz liegt für *Marginalisation* und *Assimilation* vor. Anstatt dessen finden die Forschenden in ihren Daten eine *Medium-Ethnic* und eine *Low-Ethnic* Gruppe. Die *Medium-Ethnic* Gruppe definieren sie anhand einer stärkeren mittleren Orientierung an der Herkunftsgesellschaft und einer mittleren bis starken Orientierung an der Aufnahmegesellschaft. Die *Low-Ethnic* Gruppe definieren sie als eine Gruppe, die sich durch

³⁴ Mithilfe der LTA lassen sich *Latente Profilanalysen* längsschnittlich modellieren, siehe hierzu auch Muthén und Muthén (1998-2017).

eine sehr schwache Orientierung an der Herkunftsgesellschaft und einer starken, allerdings heterogenen, Orientierung an der Aufnahmegesellschaft auszeichnet. Zudem finden Jugert et al. (2020) für die Schülerinnen und Schüler mit russischem Migrationshintergrund nur die Akkulturationsorientierung der *Separation*, *Integration* und *Low- and-Medium-Ethnic* Gruppe.

Diese Resultate deuten darauf hin, dass die Postulate nach Berry (1997) in der Anzahl und inhaltlichen Ausgestaltung von Akkulturationsorientierungen in Deutschland nur bedingt empirisch bestätigt werden können.

Edele et al. (2013) zeigen in ihrer Studie anhand von Regressionsanalysen, dass Schülerinnen und Schüler mit einer *separierten* oder *marginalisierten* Akkulturationsorientierung niedrigere Lesekompetenzen aufweisen als ihre Peers ohne Migrationshintergrund. Signifikant höhere Ergebnisse erzielen Schülerinnen und Schüler mit *assimilierter* Akkulturationsorientierung sowie, wenn auch nicht signifikant, Schülerinnen und Schüler mit *integrierter* Akkulturationsorientierung im Gegensatz zu ihren Peers ohne Migrationshintergrund. In den Befunden zum Zusammenhang von Lesekompetenz, Migrationshintergrund und Akkulturationsorientierung zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit russischem Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Peers ohne Migrationshintergrund beim Erwerb von Lesekompetenzen erfolgreicher sind, wenn sie eine *assimilierte* Akkulturationsorientierung aufweisen. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern mit polnischem Migrationshintergrund. Auch hier schneiden Schülerinnen und Schüler mit einer *assimilierten* Akkulturationsorientierung im Vergleich zu ihren Peers ohne Migrationshintergrund besser ab, auch wenn dieser Zusammenhang nicht gegen den Zufall abgesichert werden kann. In Bezug auf die Lesekompetenz schneiden die Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund aller vier Akkulturationsorientierungen deutlich schlechter ab als ihre Peers ohne Migrationshintergrund.

Aufbauend auf den US-amerikanischen und deutschen Forschungserkenntnissen gehen Schotte et al. (2018) der Frage nach, ob das Akkulturationsprofil *Integration* innerhalb Deutschlands die Vorteile für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund birgt, welche Berry (1997) formuliert. Um diese Fragestellung mit multivariaten Pfadanalysen im Querschnittsdesign schätzen zu können, verwenden sie NEPS-Daten der Startkohorte 4 ($N = 3894$). Schotte et al. (2018) zeigen, dass die Orientierung an der Aufnahmegesellschaft für die Gruppe mit türkischem Migrationshintergrund positive Auswirkungen auf die Lesekompetenz hat. Keinen signifikanten Vor- oder Nachteil hat es für diese Gruppe in Bezug auf weitere schulische Bereiche (z. B. Noten). Für die Schülerinnen und Schüler mit einem russischen Migrationshintergrund zeigt sich, dass sich eine Orientierung an der Aufnahmegesellschaft signifikant positiv

auf die Mathematikkompetenzen und Mathematiknoten auswirkt. Werden Schülerinnen und Schüler mit russischem Migrationshintergrund und einer Orientierung in Richtung der Herkunftsgesellschaft betrachtet, zeigen sich für diese Gruppe keine signifikanten Auswirkungen bei den erhobenen schulischen Leistungen. Diese Ergebnisse führen die Autorinnen zu der Schlussfolgerung, dass sich für Deutschland die Annahme Berrys (1997), dass sich *Integration* vorteilhaft auf den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern auswirkt, nicht stützen lässt. Nach ihren Schätzungen besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Akkulturationsorientierung der *Assimilation* und schulischem Erfolg. Die dahinterliegende Annahme ist, dass der schulische Kontext in Deutschland stärker in Richtung eines assimilatorischen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler ausgelegt ist und sich eine solche Ausrichtung günstig für die Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Bei der Frage, inwieweit ein Zusammenhang der Klassenebene und der Lesekompetenz mit dem Akkulturationsprofil besteht, liegen für Deutschland wenige Forschungsarbeiten vor. Olczyk (2018) untersucht Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund anhand von NEPS-Daten der Startkohorte 4 ($N = 4133$). Dabei geht sie u. a. der Frage zum Zusammenhang der Lesekompetenz mit der ethnischen Zusammensetzung der Klasse nach. Auf Basis theoretischer Überlegungen identifiziert sie drei Akkulturationsorientierungen (*assimiliert*, *separiert* und *integriert*)³⁵. Mit linearen Mehrebenenmodellen zeigt Olczyk (2018), dass sowohl *segmentierte* als auch *integrierte* Schülerinnen und Schüler leichte Vorteile in der Lesekompetenz aufweisen, wenn die Referenzkategorie aus den *assimilierten* Schülerinnen und Schülern gebildet wird. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass dieses Resultat nur auf einem 10-prozentigen Signifikanzniveau vorliegt. Zudem zeigen sich in dieser Studie Befunde, dass die Lesekompetenz innerhalb der Klasse mit steigendem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund abnimmt.

³⁵ Olczyk (2018) klassifiziert die Akkulturationsorientierung über die ethnische Zusammensetzung der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund in deren ethnischer Komposition des Freundschaftsnetzwerkes. Als *Assimilierte* gelten dabei Jugendliche, die bei der Befragung angaben, dass ihre Freunde *fast keinen* bzw. *keinen* Migrationshintergrund haben. Als *Segmentierte* werden die befragten Jugendlichen definiert, wenn die Frage nach der Ethnie des Freundschaftsnetzwerkes mit *fast alle* bzw. *alle* beantwortet wird. Als *Integrierte* werden die Jugendlichen definiert, die diese Frage mit *weniger bis mehr als die Hälfte* beantwortet haben. Olczyk (2018) nutzt in ihrer Arbeit den Begriff der *multiplen Inklusion*. Um hier aber eine einheitliche Begrifflichkeit zu verwenden, wurde an dieser Stelle der Begriff der *multiplen Inklusion* durch den Begriff der *Integration* ersetzt.

Ebenfalls untersuchen Seuring, Rjosk und Stanat (2020) den Zusammenhang der ethnischen Zusammensetzung innerhalb der Klasse mit der individuellen Lesekompetenz. Sie verwenden die Startkohorte 4 des NEPS ($N = 14815$). Dabei stellen sie fest, dass für die individuelle Leseleistung der Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund keinen signifikant negativen Zusammenhang mit der Leseleistung der Jugendlichen hat. Die Forschenden betonen die Bedeutung der kognitiven Fähigkeiten, den Bildungs- und den sozioökonomischen Hintergrund der Familien der Jugendlichen, welche für die Lesekompetenz bedeutend sind. Ebenfalls, wenn auch in geringerem Umfang, zeigt sich, dass der Gebrauch der Herkunftssprache der Familie der Jugendlichen mit Migrationshintergrund innerhalb der Familie einen negativen Zusammenhang mit der Lesekompetenz in Deutsch hervorbringt.

3.3 Zusammenfassung und Fazit für die vorliegende Arbeit

Im Hinblick auf den Forschungsstand lässt sich resümieren, dass in den USA schon länger über eine Modifikation des Akkulturationsmodells nach Berry (1997) diskutiert wird. Hierbei werden sowohl theoretische (Ferguson et al., 2012; Ferguson et al., 2014; Ward, 2001) wie auch methodische Aspekte (Fox et al., 2013; Nieri, Lee, Kulis & Marsiglia, 2011; Rudmin, 2003; Schwartz & Zamboanga, 2008) vorgetragen, die als Belege dienen, dass Akkulturation ein komplexerer Vorgang ist als im Modell nach Berry (1997) vorgesehen. Diese Diskussion ist in Deutschland nicht unbekannt. Hier wird die Kritik aus den USA auf theoretischer Ebene (Nauck, 2008) aufgenommen und ebenfalls die Unterkomplexität des Modells beanstandet. Zudem muss der Argumentation Rechnung getragen werden, dass zu hinterfragen ist, ob die Schlussfolgerungen zu einer bestimmten Akkulturationsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund für das deutsche Schulsystem überhaupt zutreffend sein können. Die empirischen Forschungsergebnisse, die sich mit der Frage der Akkulturation und schulischer Partizipation beschäftigen, zeigen hierzu durchaus uneinheitliche Resultate (Edele et al., 2013; Hannover et al., 2013; Makarova & Birman, 2015; Schotte et al., 2018). Daneben fehlt es an empirisch belastbaren Belegen, ob die Anzahl und die inhaltliche Deutung der von Berry (1997) postulierten Akkulturationsorientierungen für Deutschland zutreffend sind. Hierzu gibt es gegenwärtig nur wenige Arbeiten, die eine entsprechende Antwort geben könnten (Jugert et al., 2020).

Wird der wissenschaftliche Fokus auf die Chance zum Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses gelegt, kann auf ein breites wissenschaftliches Repertoire zurückgegriffen werden, welches in dieser Arbeit nur auszugsweise wiedergegeben werden kann. Festzuhalten bleibt, dass sowohl in der US-amerikanischen wie auch deutschen Forschungslandschaft die schulische Partizipation der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von einer bestimmten Ethnie erhoben und analysiert wird; Akkulturation wird selten in Betracht gezogen. Hierbei sind die Resultate für die USA durchaus divergierend. Während Brey et al. (2019) über die Zeit eine Angleichung der schulischen Abschlüsse der verschiedenen Ethnien herausfinden und Schührer et al. (2016) den ethnischen Hintergrund nicht als ausschlaggebendes Momentum für die Chance, einen entsprechenden Abschluss zu erreichen, sehen, betrachten Feliciano (2005) und Waters et al. (2013) den ethnischen Hintergrund durchaus als einen Indikator, wenn es um die Frage geht, welche Chance Schülerinnen und Schüler haben, einen Schulabschluss zu erreichen. In der deutschen Forschungslandschaft scheint sich in letzter Zeit der Konsens durchzusetzen, dass der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler eine eher nachrangige Rolle bei der Frage nach der Chance des Erreichens eines bestimmten schulischen Abschlusses spielt (Diehl et al., 2016; Kristen, 2002; Kristen & Dollmann, 2010). Gleichwohl zeigen Studien (Schümer, 2004; Walter, 2012), dass ein Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und schulischer Leistung, insbesondere dem Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses, vorhanden zu sein scheint. Dieser Zusammenhang bleibt auch nach Kontrolle weiterer Prädiktoren (z. B. des sozioökonomischen Hintergrundes der Familie) bestehen.

Zudem wurde in den Kapiteln 3.1 und 3.2 die Frage nach dem Zusammenhang von Lesekompetenz und der ethnischen Zusammensetzung des schulischen Kontextes vorgestellt. Dabei fällt für die USA auf, dass Schülerinnen und Schüler mit afroamerikanischem oder hispanischem Hintergrund bei der Messung der Lesekompetenz schwächer abschneiden als ihre Peers, die der weißen Mehrheitsgesellschaft zugeordnet werden können. Bessere Leistungen im Bereich der Lesekompetenz gegenüber der Referenzgruppe der Schülerinnen und Schüler der Mehrheitsgesellschaft zeigen ihre Peers mit einem asiatischen Hintergrund (Brown-Jeffy, 2006; Feliciano, 2005; Waters et al., 2013). Der Anteil der unterschiedlichen Ethnien im schulischen Kontext scheint keinen Zusammenhang mit der Leseleistung von Schülerinnen und Schüler der Mehrheitsgesellschaft zu haben. Für Schülerinnen und Schüler einer ethnischen Minderheit ist eine starke Segregation der einzelnen Ethnien eher nachteilig für die Lesekompetenz (Pivovarova & Powers, 2019). Obwohl auch in diesen Forschungsbeiträgen der Migrationshintergrund zur Einteilung der unterschiedlichen Gruppen in der Schülerschaft verwendet wird, wird hier nicht

abgeleitet, dass der individuelle Migrationshintergrund als ausschlaggebender Faktor für diesen Leistungsunterschied zu sehen ist. Vielmehr scheint hier das Zusammenspiel verschiedener fördernder oder leistungsminimierender Faktoren vorzuliegen, welches den Leistungsunterschied zwischen den unterschiedlichen ethnischen Gruppen beeinflusst. Bei der Frage des Zusammenhangs der Lesekompetenz mit der ethnischen Klassenzusammensetzung in Deutschland zeichnet sich ein Bild ab, welches den Resultaten der Frage nach der Chance des Erreichens eines bestimmten Schulabschlusses ähnelt. Auch hier zeigt sich, dass der Zusammenhang von Klassenkomposition mit der Leseleistung stärker durch Faktoren wie den familiären Hintergrund oder die individuelle kognitive Fähigkeit beeinflusst wird, als dies durch die ethnische Zusammensetzung des Klassenkontextes geschieht (Olczyk, 2018; Seuring et al., 2020).

Gleichwohl der aufgezeigten Forschungserkenntnisse bleiben für Deutschland Forschungslücken im Hinblick auf die Themenfelder der Akkulturation, der Chance des Erreichens eines bestimmten Schulabschlusses, der Lesekompetenz und der Lesekompetenzentwicklung bestehen, die lange Zeit nur unzureichend oder gar nicht betrachtet wurden. Aus diesen Erkenntnislücken resultieren die Forschungsfragen und Hypothesen, die im folgenden Kapitel im Einzelnen vorgestellt werden.

4 Fragestellungen der drei Artikel

Auf Basis der vorgestellten theoretischen und empirischen Vorarbeiten wurden in den drei hier vorliegenden Artikeln unterschiedliche thematische Schwerpunkte zur Akkulturation in Deutschland gesetzt. Diese thematische Schwerpunktsetzung sollte die Möglichkeit bieten, bestehende Forschungslücken zu schließen sowie die Fragen nach der Anzahl der Akkulturationsprofile und deren inhaltlicher Deutung zu beantworten. Zudem wurde in dieser Arbeit die bis dato fehlende Forschung zum Zusammenhang des individuellen Akkulturationsprofils mit der relativen Chance auf einen bestimmten schulischen Abschluss, mit der Lesekompetenz oder der Lesekompetenzentwicklung vorgestellt.

Im ersten Artikel prüften Lilla, Thürer, Nieuwenboom und Schüpbach (2021), inwieweit die vier von Berry (1997) postulierten Akkulturationsorientierungen in Deutschland vorkommen und inwieweit ein Zusammenhang von Akkulturationsprofilen mit den schulischen Abschlüssen besteht. Im zweiten Artikel setzten Thürer, Lilla, Nieuwenboom und Schüpbach (2021) den inhaltlichen Fokus auf den Zusammenhang von Akkulturationsprofil auf der individuellen Ebene sowie im Klassenkontext mit der Lesekompetenz. Im dritten Artikel stellten sich Thürer, Nieuwenboom, Schüpbach und Lilla (im Begutachtungsprozess) der Frage, inwieweit ein Einfluss des Akkulturationsprofils auf die Lesekompetenz im zeitlichen Verlauf besteht.

Folgende Forschungsfragen wurden im ersten und zweiten Artikel untersucht:

1. **Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss** (Lilla et al., 2021):

- „Inwiefern lassen sich die vier Akkulturationsmuster sensu Berry (1997) – Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung – mittels Latenter Profilanalyse replizieren?“ (S. 577)
- „Inwiefern stehen die Akkulturationsprofile im Zusammenhang mit der Chance ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben?“ (S. 577)
- „Inwiefern steht die Herkunftsgruppe nebst den Akkulturationsprofilen im Zusammenhang mit der Chance ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben?“ (S. 577)

- „Inwiefern stehen die Akkulturationsprofile im Zusammenhang mit der Chance einen Hauptschulabschluss versus einen höheren Schulabschluss anzustreben?“ (S. 577)
- „Inwiefern steht die Herkunftsgruppe nebst den Akkulturationsprofilen im Zusammenhang mit der Chance einen Hauptschulabschluss versus einen höheren Schulabschluss anzustreben?“ (S. 577)

2. **Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse** (Thürer et al., 2021):

- „Inwiefern unterscheidet sich die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von ihrem Akkulturationsprofil von der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund?“ (S. 68)
- „Inwiefern bestehen Zusammenhänge zwischen den im Klassenkontext vorherrschenden Akkulturationsprofilen und der individuellen Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler?“ (S. 68)

Im dritten Artikel wurden folgende Hypothesen überprüft:

3. **Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond** (Thürer et al., im Begutachtungsprozess):

- „Differences in reading competence between immigrant and non-immigrant students vary depending on their acculturation profile.“
- “Differences in reading competence development between immigrant and non-immigrant students vary depending on their acculturation profile.“

5 Methode

5.1 Datengrundlage

Die Analysen in dieser Dissertation wurden mit Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) erstellt. Das NEPS ist eine Studie am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi), einem An-Institut der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Von 2008 bis 2013 wurde das NEPS im Rahmen eines Förderprogramms für die Bildungsforschung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt. Ab 2014 wurde das NEPS in die Leibniz-Gemeinschaft als eigenständiges Forschungsinstitut eingebunden. Ziel der Datenerhebung des NEPS ist es, längsschnittliche Daten zu relevanten Bildungsthemen in einem Multi-kohorten-Sequenzdesign über die gesamte Länge des Bildungsverlaufes abzubilden. Die Befragungen werden mindestens einmal im Jahr durchgeführt und beinhalten relevante Themen zu Bildungsprozessen und dem sozialen Kontext, in dem sich die befragten Personen befinden. Zusätzlich werden bei Befragungen von Schülerinnen und Schülern auch deren Eltern, Lehrkräfte und die Schulleitungen befragt, um zusätzliche Informationen zum Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen erfassen zu können. Die sechs Startkohorten (SC)³⁶ beinhalten verschiedene Altersklassen, Lebensabschnitte³⁷ und inhaltliche Schwerpunkte wie bspw. Kompetenzentwicklung, Bildungsprozesse, Bildungsrenditen in informellen, formalen und nicht-formalen Bildungskontexten. Um die inhaltlichen Schwerpunkte zu koordinieren und hochwertige Daten zur Verfügung stellen zu können, wird die zentrale Leitung in Zusammenarbeit mit einem deutschlandweiten interdisziplinären Verbund, bestehend aus verschiedenen Fachrichtungen und Forschungseinrichtungen, am LifBi in Bamberg angesiedelt (Blossfeld, Roßbach & Maurice, 2011).

³⁶ In Zukunft werden zusätzliche Startkohorten die inhaltliche Bandbreite der NEPS-Daten erweitern. Zudem stehen Daten für aktuelle Ereignisse wie z. B. die SARS-CoV-2-Pandemie (NEPS-C-Datensätze) oder auch für weitere Aspekte der Bildungsforschung z. B. zur Bildungslandschaft Oberfrankens, siehe hierzu Sixt und Thürer (2018), am LifBi zur Verfügung.

³⁷ Die sechs Kohorten umfassen die frühe Kindheit (SC 1), Kindergartenalter (SC 2), ab der fünften Klasse (SC 3), ab der neunten Klasse (SC 4), Übergang Ausbildung und Hochschule (SC 5), Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen (SC 6).

Methode

Die Daten der SC 4³⁸, die für die durchgeführten Analysen verwendet wurden, haben eine Grundgesamtheit von $N = 16425$ Schülerinnen und Schülern. Start der Erhebung war im Jahr 2010. Die Schülerinnen und Schüler ab der neunten Jahrgangsstufe der Regelschulen werden in einer repräsentativen Erhebung eingeladen, an der Studie teilzunehmen. Die Ziehung der befragten Schülerinnen und Schüler wurde auf Basis eines geschichteten, zweistufigen Clusterstichprobenverfahrens durchgeführt. Ein Stratum ist dabei der jeweils besuchte Schultyp der Schülerinnen und Schüler (z. B. Förder-, Haupt-, Realschule, Schulen mit mehreren Bildungsangeboten und Gymnasien). Das zweite Stratum bezieht sich auf die jeweilige Verteilung der Schulen auf die unterschiedlichen Bundesländer. Durch ein randomisiertes Ziehungsverfahren werden zwei Klassen der neunten Jahrgangsstufe der entsprechenden Schulen für die jeweilige Befragung herangezogen (Steinhauer & Zinn, 2016). Die Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wurden aus der Grundgesamtheit der SC 4 für die hier durchgeführten Analysen ausgeschlossen, da diese verglichen mit Schülerinnen und Schülern, die die Regelschulen besuchen, ein Subsample mit anderen Kompetenzmessungen darstellen (Skopek, Pink & Bela, 2013).

Um die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, werden in regelmäßigen Abständen (Welle 2 (2011), Welle 7 (2013) und Welle 10 (2017) (Artelt, Maurice & Polgar, 2019)) Testungen durchgeführt, welche an das *Literacy*-Konzept aus dem angelsächsischen Bereich angelehnt sind. Hierbei werden über 30 Items zur Bearbeitung vorgelegt, welche die Bereiche der *Textfunktion* (z. B. das Erkennen von Informationen aus einer Gebrauchsanweisung), *Verstehensanforderung* (z. B. das Begreifen von Informationen, welche innerhalb eines Textes verteilt sind) und *Aufgabenformate* umfassen. Die Beantwortung der Fragen zum gestellten Text geschieht mithilfe von Multiple-Choice-Fragen (Weinert, Maurice & Polgar, 2018). Die gewonnenen Daten werden als *Weighted Maximum Likelihood Estimates* für die weiteren Analysen zur Verfügung gestellt (Haberkorn, Pohl, Hardt & Wiegand, 2012).

Zur Erstellung der Akkulturationsprofile in dieser Dissertation wurden verschiedene Items verwendet, um diese durch die LPA schätzen zu lassen. Hierzu wurden nach den vorgestellten theoretischen Überlegungen Items ausgewählt (z. B. der Sprachgebrauch innerhalb der Familie), die diese Anforderun-

³⁸ Für weiterführende Informationen zur SC 4, siehe: <https://www.neps-data.de/Datenzentrum/Daten-und-Dokumentation/Startkohorte-Klasse-9>.

gen erfüllen. Die inhaltliche Bandbreite der Items bezieht sich auf unterschiedliche *Domänen* in allgemeinen und alltäglichen Bereichen (z. B. Verbundenheit zur Herkunftsgesellschaft oder wie häufig Deutsch in der Familie gesprochen wird). Insgesamt wurden für die Berechnung der Akkulturationsprofile 16 unterschiedliche Items (siehe Tabelle 3) verwendet, welche die affektiven, behavioralen und kognitiven *Domänen* der Schülerinnen und Schüler zur Einstellung zur Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft widerspiegeln sollen (Berry, 1997; Ward 1996, 2001).

Zusätzlich bietet die SC 4, wie auch die anderen Startkohorten, Informationen über den Migrationshintergrund bis hin zur 3,75. Generation³⁹. Außerdem wurde erhoben, aus welchem Land die befragten Personen stammen, wenn sie nicht in Deutschland geboren wurden (Olczyk et al., 2014). Einen Migrationshintergrund haben in dieser Startkohorte $n = 5778$ Jugendliche.

³⁹ Die 3,75. Generation wird beim NEPS so definiert, dass sowohl die befragte Person als auch deren Eltern in Deutschland und nur ein Großelternanteil im Ausland geboren wurden (Olczyk et al., 2014).

Tabelle 3

Auflistung der Items der SC 4 für die LPA

Variablenname	Fragetext	Wertelabels	Welle	Literatur, auf der diese Items basieren:
Affektive Aspekte				
t42840a	Ich fühle mich eng verbunden mit der deutschen Kultur.	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu	1	(Phinney, 1992)
t42840b	Ich fühle mich als Teil der deutschen Kultur.	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu	1	(Phinney, 1992)
t42840c	Ich fühle mich sehr wohl in der deutschen Kultur.	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu	1	(Phinney, 1992)
t42840d	Ich bin sehr zufrieden damit, Teil der deutschen Kultur zu sein.	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu	1	(Phinney, 1992)
t42850a	Ich fühle mich eng verbunden mit dieser Herkunftskultur.	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu	1	(Phinney, 1992)
t42850b	Ich fühle mich als Teil dieser Herkunftskultur.	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu	1	(Phinney, 1992)
t42850c	Ich fühle mich sehr wohl in dieser Herkunftskultur.	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu	1	(Phinney, 1992)
t42850d	Ich bin sehr zufrieden damit, Teil dieser Herkunftskultur zu sein.	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu	1	(Phinney, 1992)
t428050	Und wie sehr fühlst du dich den Menschen aus Deutschland insgesamt zugehörig?	1 = gar nicht bis 5 = sehr stark	2	(Phinney, 1992)
t428300	Und wie sehr fühlst du dich den Menschen aus diesem Herkunftsland insgesamt zugehörig?	1 = gar nicht bis 5 = sehr stark	2	(Phinney, 1992)
Behaviorale Aspekte				
t42825a	Wie oft hörst du Musik aus dieser Herkunftskultur?	1 = nie bis 5 = immer	1	(Esser & Friedrichs, 1990)
t42825b	Wie oft wird nach den Traditionen dieser Herkunftskultur gekocht?	1 = nie bis 5 = immer	1	(Esser & Friedrichs, 1990)
t42825c	Feierst du in deiner Familie die Feiertage dieser Herkunftskultur?	1 = nie bis 5 = immer	1	(Esser & Friedrichs, 1990)
Kognitive Aspekte				
t412010	Welche Sprache sprichst du mit deiner Mutter?	1 = nur Deutsch bis 4 = nur andere Sprache	1	(Kenji & D'Andrea, 1992; Klieme et al., 2013)
t412020	Welche Sprache sprichst du mit deinem Vater?	1 = nur Deutsch bis 4 = nur andere Sprache	1	(Kenji & D'Andrea, 1992; Klieme et al., 2013)
t412030	Welche Sprache sprichst du mit deinen Geschwistern?	1 = nur Deutsch bis 4 = nur andere Sprache	1	(Kenji & D'Andrea, 1992; Klieme et al., 2013)

Anmerkung. Einteilung der für die LPA verwendeten Items der SC 4 nach Ward (1996, 2001).

5.2 Analysestrategien

Im ersten Artikel *Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss* (Lilla et al., 2021) wurde der Frage des Zusammenhangs von einem bestimmten Akkulturationsprofil mit dem Erlangen eines bestimmten schulischen Abschlusses nachgegangen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden in den jeweiligen Artikeln verschiedene statistische Methoden angewandt. Als gemeinsamer Unterbau für alle Artikel wurden im Vorfeld die Akkulturationsprofile geschätzt. In Kapitel 2 dieser Arbeit wurden die verschiedenen statistischen Methoden wie auch die LPA vorgestellt, mithilfe derer die Akkulturationsorientierungen bzw. Akkulturationsprofile bestimmt wurden. In den Kapiteln 3.1 bis 3.3 wurden die Forschungsergebnisse, die unter anderem mithilfe verschiedener probabilistischer Clusteranalysen (z. B. LCA, LPA, LTA) ermittelt wurden, beschrieben.

Probabilistische Clusteranalysen bieten den Vorteil, dass die Analyse der Profile durch den Forschenden im Vergleich zu klassischen deterministischen Clusteranalysen im Vorfeld weniger subjektiv begrenzt wird (Bacher & Vermunt, 2010). Hieraus ergeben sich Akkulturationsprofile, die anhand der entsprechenden Fit-Werte, wie z. B. dem Akaike's information criterion oder dem Bayesian information criterion (Kuha, 2004; Windzio, 2013), eine höhere statistische Aussagekraft besitzen als Ergebnisse, die durch eine klassische Clusteranalyse oder andere, zuvor vorgestellte Verfahren ermittelt werden (Wiedenbeck & Züll, 2010). Für die vorliegende Dissertation bot sich das Verfahren der LPA an, da einerseits die theoretischen Anforderungen an die Akkulturationsforschung von Berry (1997), Ward (1996, 2001) und andererseits die Fülle von empirischen Daten des NEPS miteinander in Verbindung gebracht werden konnten.

Tabelle 3 stellt die in der LPA verwendeten Items vor. Die Anzahl der Items für die Schätzung der Akkulturationsprofile wurde auf 16 Items begrenzt. Gleichzeitig wird die Kritik an Berrys Modell (1997) von Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b, 2007), die mangelnde Berücksichtigung unterschiedlicher *Domänen*, aufgenommen, indem die verwendeten Items verschiedene, z. T. alltägliche Situationen abfragen. Zudem wird die Verwendung von Items, die zu den affektiven ($n = 10$ Items), den behavioralen ($n = 3$ Items) und den kognitiven ($n = 3$ Items) Aspekten gezählt werden, der Forderung Wards (1996, 2001) gerecht, die psychologische und soziokulturelle Ebene in der Erforschung der Akkulturation

aufzugreifen. Anstatt zwei Items zur bidimensionalen Orientierung an der Aufnahme- und der Herkunftsgesellschaft wurden 10 Items verwendet. Die vorliegenden einzelnen Items verfügen über unterschiedliche Antwortskalen. Um diese Ungleichheit in der Antwortvorgabe zu vereinheitlichen, wurden alle Items z-standardisiert. Im Anschluss wurden die inhaltlichen Blöcke der zur Verfügung stehenden Items, wie z. B. die *Verbundenheit zur Aufnahmekultur*, in Skalen transformiert⁴⁰.

Neben der Verwendung der LPA zur Schätzung der Akkulturationsprofile wurden logistische Regressionen angewendet, um den möglichen Zusammenhang von schulischem Abschluss als abhängiger Variable und z. B. Lesekompetenz als unabhängiger Variable zu schätzen (Lilla et al., 2021). Die Methode der Regression wurde verwendet, da das Forschungsinteresse darin besteht, zwischen dem Erreichen eines Abiturs versus aller anderen Schulabschlüsse bzw. dem Erreichen des Hauptschulabschlusses versus aller anderen Schulabschlüsse zu unterscheiden. Hierzu musste die abhängige Variable dichotomisiert werden. Dies beinhaltet, dass die abhängige Variable im Intervall von [0; 1] liegt. Durch die Verwendung der logistischen Regression werden logarithmierte Chancen (sogenannte Log Odds) geschätzt. Da sich die Interpretation dieser Werte als schwierig erweisen kann, bieten die gängigen Statistikprogramme⁴¹ die Möglichkeit der Transformation in Odds Ratio an. Diese Odds Ratio (OR) geben die relativen Chancenverhältnisse vom angestrebten Schulabschluss versus allen anderen möglichen Schulabschlüssen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu ihren Peers ohne Migrationshintergrund an (Kohler & Kreuter, 2017; Siegert & Olszenka, 2016; Windzio, 2013). Die Schätzung der Akkulturationsprofile und die Analysen erfolgten mit Stata Version 15.1 bzw. 16.1.

Im zweiten Artikel ***Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse*** (Thürer et al., 2021) wurden zwei Fragen miteinander verknüpft. Zunächst wurde gefragt, inwieweit ein Zusammenhang von Lesekompetenz mit dem individuellen Akkulturationsprofil besteht. Zudem wurde gefragt, ob es in der Klasse einen Zusammenhang von Lesekompetenz und dem vorherrschenden Akkulturationsprofil gibt. Zur Beantwortung dieser beiden Fragen bietet sich das Verfahren der Mehrebenenanalyse an. Inhaltlich, da zwei unterschiedliche Ebenen betrachtet werden, wobei davon ausgegangen wird, dass die Ebene des Individuums und dessen Lesekompetenz dem Einfluss des jeweiligen Klassenverbundes

⁴⁰ Die in den hier vorgestellten Artikeln verwendete interne Konsistenz der erstellten Skalen, gemessen mit Cronbachs α , weisen Wertebereiche von .71 bis .93 auf.

⁴¹ Bei Stata kann die Schätzung einer Regression mit einer dichotomen abhängigen Variablen mit dem Befehl *logit* durchgeführt werden. Für die Berechnung von Odds Ratio wird die Option *,or* angeboten.

unterliegt. Der Grundgedanke ist, dass sich Schülerinnen und Schüler eines Klassenverbundes, z. B. durch das Wirken der Lehrkraft, in ihren schulischen Leistungen innerhalb der Klasse ähnlicher sind als Schülerinnen und Schüler anderer Klassen mit einer anderen Lehrkraft. So wird davon ausgegangen, dass die klasseninterne Varianz der Lesekompetenz homogener und geringer ist als die Varianz der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern über verschiedene Klassen hinweg (Strohmer, 2022). Die Verschachtelung der individuellen Ebene (Ebene 1) mit der Klasse (Ebene 2) führt dazu, dass die Unabhängigkeit der individuellen Lesekompetenz nicht gegeben ist (Geiser, 2011). Die Mehrebenenanalyse bietet im Gegensatz zu anderen etablierten Verfahren, wie z. B. der linearen Regression, den Vorteil, dass die Inflation des Alpha-Fehlers vermindert wird und eine Verzerrung der Konfidenzintervalle unterbleibt. Die Schätzung der p -Werte ist mit diesem Verfahren ebenfalls erwartungstreu, da die Nullhypothese weniger häufiger zu Unrecht abgelehnt wird, als dies über den Zufall erklärt werden könnte (Geiser, 2011; Strohmer, 2020).

Den Forschenden stehen unterschiedliche Mehrebenenmodelle zur Verfügung (Geiser, 2011; Strohmer, 2020), wobei für die Bearbeitung der Forschungsfragen im zweiten Artikel (Thürer et al., 2021) ebenfalls unterschiedliche Modelle angewendet und mit Mplus Version 8.2 (Muthén & Muthén, 1998-2017) geschätzt wurden. So wurde z. B. ein Random-Intercept-Modell geschätzt. Dabei wurde auf der ersten Ebene durch die Verwendung einer unabhängigen Variablen die abhängige Variable geschätzt (z. B. das Akkulturationsprofil als Prädiktor, um den Zusammenhang mit der abhängigen Variable Leseleistung zu testen). Parallel dazu wurde die Varianz der Mittelwerte zwischen den Gruppen der zweiten Ebene geschätzt, wobei angenommen wurde, dass trotz der genesteten Datenstruktur, die Schätzungen korrekt vorgenommen werden können.

Im dritten Artikel ***Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond*** (Thürer et al., im Begutachtungsprozess) wurde der Zusammenhang der Lesekompetenz im zeitlichen Verlauf mit den Akkulturationsprofilen erforscht. Um diese Frage mit Daten des NEPS der SC 4 behandeln zu können, wurden mit Mplus latente Wachstumskurvenmodelle geschätzt. Diese Methode stellt eine spezielle Gruppe der Strukturgleichungsmodelle dar, welche die fixen Mittelwerte pro Messzeitpunkt sowie die individuellen Veränderungen pro Messzeitpunkt zur Schätzung des Effektes auf Lesekompetenz und unabhängige Variablen verwendet. Vorteil bei dieser Methode ist es, die Veränderung der Lesekompetenz unter Verwendung weiterer unabhängiger Variablen wie dem Akkulturationsprofil über die Zeit hinweg schätzen zu können (Geiser, 2011; Lüdtke, Robitz-

Methode

sch, Trautwein & Köller, 2007). Zudem ermöglicht es Mplus, durch den Einsatz von *Full Information Maximum Likelihood* (FIML) fehlende Werte für die Kovarianz bzw. Varianz zu schätzen. Dies stellt keine multiple Imputation dar, da FIML keine Daten schätzen kann, wenn komplette Angaben zu Personen fehlen. Dennoch ermöglicht FIML die Schätzung von fehlenden Parametern auf der Ebene der beobachteten Population, was insgesamt die statistische Power von Modellen erhöht. Auch wenn diese Methode gewisse Voraussetzungen benötigt⁴², zeigt sich, dass FIML im Umgang mit fehlenden Werten wie fall- oder paarweisem Ausschluss bessere Resultate erzielt als klassische Methoden (Lüdtke et al., 2007). Mplus bietet zudem die Möglichkeit, eine eventuelle Verzerrung der Effekte durch die genestete Datenstruktur zu minimieren, sodass die Syntax für die betreffenden Fragestellungen und Hypothesen in den jeweiligen Artikeln an die vorhandene Datenstruktur angepasst wurde⁴³.

⁴² So verweist Lüdtke et al. (2007) darauf, dass die fehlenden Daten bei Anwendung von FIML zufällig (*Missing At Random*) entstanden sein müssen.

⁴³ Mplus bietet hierfür den Syntaxcommand: `type = complex an` (Muthén & Muthén, 2017).

6 Vorstellung der zentralen Ergebnisse

Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss (Lilla et al., 2021)

Im ersten Artikel wurden drei grundlegende Forschungskomplexe behandelt. Zum einen wurde der Frage nachgegangen: „Inwiefern lassen sich die vier Akkulturationsmuster sensu Berry (1997) – Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung – mittels Latenter Profilanalyse replizieren?“ (Lilla et al., 2021, S. 577).

Mit der LPA und den Daten der Startkohorte 4 des NEPS (Blossfeld et al., 2011) wurden für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der neunten Jahrgangsstufe im Querschnittsdesign Akkulturationsprofile geschätzt⁴⁴. Die Resultate der LPA belegen, dass bei Annahme von vier vorhandenen Akkulturationsprofilen das *assimilierte* (mit einem Anteil von 9 %), das *integrierte* (mit einem Anteil von 30 %) und das *separierte* (mit einem Anteil von 22 %) Akkulturationsprofil vorkommen. Die von Berry (1997) postulierte *marginalisierte* Akkulturationsorientierung konnte in den Analysen nicht vorgefunden werden. Anstatt dessen wurde ein Profil gefunden, das in seiner Ausrichtung zu den verschiedenen Aspekten zur Zugehörigkeit zur Aufnahme- sowie Herkunftsgesellschaft dem Akkulturationsprofil der *Assimilation* ähnelt. Unterscheidungsmerkmal dieses Profils ist jedoch die deutlich schwächere Ausprägung der Zugehörigkeitswerte zur Aufnahme- sowie Herkunftsgesellschaft. Aufgrund der Ähnlichkeit zum *assimilierten* Akkulturationsprofil wurde diese Ausprägung als *moderat assimiliertes*⁴⁵ Akkulturationsprofil (mit einem Anteil von 39 %) definiert.

⁴⁴ Je nach Fragestellung in den einzelnen Artikeln wurden entweder Schülerinnen und Schüler mit einem türkischen, polnischen, westeuropäischen Migrationshintergrund oder einem aus den Gebieten der ehemaligen UdSSR verwendet oder es wurden alle Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund in die Analysen aufgenommen. Hierbei reichte die Fallzahl von $n = 1253$ (Lilla et al., 2021) bis $n = 5375$ (Thürer et al., im Begutachtungsprozess). Die Akkulturationsprofile wurden für jede Untersuchung separat mithilfe von LPA geschätzt. Ward und Kus (2012) verweisen darauf, dass bei der Verwendung unterschiedlicher Items bei der Schätzung von Akkulturationsprofilen verschiedene Ergebnisse entstehen, welche dadurch nur schwer miteinander vergleichbar sind. Deshalb wurde in den hier vorgestellten Artikeln darauf geachtet, den Aufbau der LPA konstant zu halten.

⁴⁵ In den Artikeln von Thürer et al. (2021, im Begutachtungsprozess) wurde der Begriff *moderat assimiliert* in *indifferent* verändert.

Vorstellung der zentralen Ergebnisse

Beim zweiten Fragenkomplex wurde zuerst untersucht: „Inwiefern stehen die Akkulturationsprofile im Zusammenhang mit der Chance ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben?“ (Lilla et al., 2021, S. 577). Die Modelle hierzu wurden als logistische Regression mit Stata Version 15.1 geschätzt. Als Referenzkategorie, in Bezug auf die Akkulturationsprofile, wurden in den Modellen die Schülerinnen und Schüler verwendet, die ein *assimiliertes* Akkulturationsprofil aufwiesen. Es zeigte sich im ersten Modell, dass die Schülerinnen und Schüler mit einem *integrierten* Akkulturationsprofil ($OR = 0.63, p < .05$) und Schülerinnen und Schüler mit einem *separierten* Akkulturationsprofil ($OR = 0.26, p < .001$) eine signifikant geringere Chance aufweisen, ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben als ihre Peers der Referenzkategorie. *Moderat assimilierte* Schülerinnen und Schüler zeigten keinen signifikanten Unterschied zu Schülerinnen und Schülern mit *assimiliertem* Akkulturationsprofil in Bezug auf die Chance, das Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben. Wurden neben den Akkulturationsprofilen in die Schätzungen zusätzlich der elterliche Bildungshintergrund und das Geschlecht aufgenommen, zeigte sich, dass für Schülerinnen und Schülern mit einem *separierten* Akkulturationsprofil die Chance, ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben im Vergleich zu ihren Peers mit einem *assimilierten* Akkulturationsprofil geringer ausfällt ($OR = 0.35, p < .001$). Jugendliche mit einem *moderat assimilierten* oder *integrierten* Akkulturationsprofil wiesen im Hinblick auf die Chance, ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben, keinen signifikanten Unterschied zur Referenzkategorie auf. Wurde die Analyse durch die Aufnahme der Deutschkompetenz (Modell 3) sowie der Mathematikkompetenz (Modell 4) erweitert, zeigte sich, dass das jeweilige Akkulturationsprofil der Jugendlichen in Bezug auf die Referenzkategorie keinen signifikanten Unterschied im Hinblick auf die Chance, ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben, aufweist.

Darauf aufbauend wurde im zweiten Fragenkomplex der Frage nachgegangen: „Inwiefern steht die Herkunftsgruppe nebst den Akkulturationsprofilen im Zusammenhang mit der Chance ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben?“ (Lilla et al., 2021, S. 577). Dazu wurde zu den schon beschriebenen Modellen der polnische oder türkische Migrationshintergrund oder der aus der ehemaligen Sowjetunion der Schülerinnen und Schüler in die Analyse eingeführt (Modell 5). Die Referenzkategorie stellten hier die Schülerinnen und Schüler mit nord- und westeuropäischem Migrationshintergrund dar. Dabei ließ sich zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit einem polnischen Migrationshintergrund ($OR = 0.36, p < .01$) oder einem türkischen Migrationshintergrund ($OR = 0.47, p < .05$) sowie mit einem aus der ehemaligen Sowjetunion ($OR = 0.24, p < .001$) gegenüber der Referenzkategorie

eine signifikant niedrigere Chance besitzen, das Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben.

Der dritte Fragenkomplex ging zunächst der Frage nach: „Inwiefern stehen die Akkulturationsprofile im Zusammenhang mit der Chance einen Hauptschulabschluss versus einen höheren Schulabschluss anzustreben?“ (Lilla et al., 2021, S. 577). Auch hier wurden die Modelle mithilfe von Stata Version 15.1 und logistischen Regressionen geschätzt. Im ersten Modell wurden zunächst nur die im Vorfeld ermittelten Akkulturationsprofile verwendet, um der Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Akkulturationsprofil und der Chance, einen Hauptschulabschluss versus einen höheren Schulabschluss anzustreben, nachzugehen. Im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern mit einem *assimilierten* Akkulturationsprofil, welche hier als Referenzkategorie dienen, schnitten Schülerinnen und Schüler mit einem *moderat assimilierten* ($OR = 1.73, p < .05$) oder *separierten* ($OR = 2.94, p < .001$) Profil signifikant höher ab (Modell 1). Ihre Peers mit einem *integrierten* Akkulturationsprofil zeigten im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der Referenzkategorie keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf das Anstreben eines Hauptschulabschlusses versus eines höheren Schulabschlusses. In einem zweiten Modell wurden der elterliche Bildungshintergrund und das Geschlecht zu den Akkulturationsprofilen der Schülerinnen und Schüler in die Analysen aufgenommen. Dabei zeigte sich, dass für die Schülerinnen und Schüler mit einem *separierten* Akkulturationsprofil ($OR = 2.30, p < .001$) die Chance, einen Hauptschulabschluss versus einen höheren Schulabschluss anzustreben, signifikant höher ist als bei Jugendlichen der Referenzkategorie. Wurden in die weiteren Analysen zusätzlich die Deutsch- und Mathematikkompetenzen (Modell 3 und Modell 4) aufgenommen, zeigte sich, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Akkulturationsprofil der Schülerinnen und Schüler und der Chance auf das Anstreben eines Hauptschulabschlusses versus eines höheren Schulabschlusses vorliegt.

Erweitert wurde dieser Fragenkomplex durch die Frage: „Inwiefern steht die Herkunftsgruppe nebst den Akkulturationsprofilen im Zusammenhang mit der Chance einen Hauptschulabschluss versus einen höheren Schulabschluss anzustreben?“ (Lilla et al., 2021, S. 577). Hierzu wurde in die bestehenden Modelle der polnische, türkische oder aus der ehemaligen UdSSR stammende Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler eingeführt (Modell 5). In den Ergebnissen zeigte sich, dass die Chance der Schülerinnen und Schüler mit genannten Migrationshintergründen, einen Hauptschulabschluss versus einen höheren Abschluss anzustreben, höher war als bei ihren Peers der Referenzkategorie. Dies konnte jedoch nicht gegen den Zufall abgesichert werden.

Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse (Thürer et al., 2021)

Dieser Artikel beinhaltet zwei zentrale Frageblöcke. Zunächst wurde der Frage nachgegangen: „Inwiefern unterscheidet sich die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von ihrem Akkulturationsprofil von der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund?“ (Thürer et al., 2021, S. 68). Zudem wurde der Frage nachgegangen: „Inwiefern bestehen Zusammenhänge zwischen den im Klassenkontext vorherrschenden Akkulturationsprofilen und der individuellen Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler?“ (Thürer et al., 2021, S. 68).

Als erster Arbeitsschritt wurden auch in diesem Artikel unter Verwendung der LPA die Akkulturationsprofile geschätzt, um diese im weiteren Verlauf der Analysen verwenden zu können. Zur Überprüfung der Frage wurden Mehrebenenmodelle für eine Stichprobe der SC 4 des NEPS mithilfe von Mplus geschätzt. Zunächst wurden Analysen unter Verwendung der Akkulturationsprofile (Referenzgruppe: Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund) mit den Kontrollvariablen des elterlichen Bildungshintergrundes und des Geschlechtes (Referenzgruppe: männlich) vorgenommen. Dabei konnte in einem ersten Modell gezeigt werden, dass sich Schülerinnen und Schüler mit *assimiliertem* oder *integriertem* Akkulturationsprofil in Bezug auf die Lesekompetenz im Hinblick auf die Referenzgruppe nicht unterscheiden. Dahingegen unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler mit einem *separierten* ($B = -0.47, p < .001$) oder *indifferenten* ($B = -0.21, p < .001$) Akkulturationsprofil in ihrer Lesekompetenz deutlich von ihrer Referenzgruppe. Wurde in die Analyse (Modell 2) der jeweilige Schultyp (Referenzgruppe: Hauptschule) auf der Klassenebene hinzugenommen, konnte gezeigt werden, dass der Unterschied in der Lesekompetenz zwischen dem *separierten* ($B = -0.44, p < .001$) und *indifferenten* ($B = -0.20, p < .001$) Profil der Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und ihren Peers ohne Migrationshintergrund weiterhin bestehen bleibt. Bei Schülerinnen und Schülern mit einem *assimilierten* oder *integrierten* Akkulturationsprofil konnte keine gegen den Zufall abgesicherte Differenz zur Referenzgruppe gefunden werden. Bei der Frage, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der individuellen Lesekompetenz und den vorherrschenden Akkulturationsprofilen innerhalb einer Klasse besteht (Modell 3), zeigten die Schätzwerte, dass bei steigendem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit *separiertem* Akkulturationsprofil ($B = -0.02, p < .001$) in der Klasse die Lesekompetenz signifikant geringer ausfällt. In Bezug auf den Zusammenhang der individuellen Leseleistung mit dem Anteil eines der anderen Akkulturationsprofile innerhalb der Klasse konnten keine signifikanten Resultate festgestellt werden. In einem

vierten Modell wurden auf der individuellen Ebene die Akkulturationsprofile sowie die Kontrollvariablen, auf der Ebene der Klassen der Anteil der jeweiligen Akkulturationsprofile innerhalb der Klasse sowie die verschiedenen Schultypen aufgenommen. Mit diesem Modell konnte gezeigt werden, dass auf Klassenebene kein signifikanter Zusammenhang zwischen der individuellen Lesekompetenz und dem Anteil eines bestimmten Akkulturationsprofils vorliegt.

Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond (Thürer et al., im Begutachtungsprozess)

Dieser Artikel umfasste zwei zentrale Hypothesen. Zunächst sollte überprüft werden, ob: „Differences in reading competence between immigrant and non-immigrant students vary depending on their acculturation profile“ (Thürer et al., im Begutachtungsprozess) und zudem ob: „Differences in reading competence development between immigrant and non-immigrant students vary depending on their acculturation profile“ (Thürer et al., im Begutachtungsprozess).

Als erster Arbeitsschritt wurden auch hier die Akkulturationsprofile geschätzt, um diese im weiteren Verlauf der Analysen verwenden zu können. Dabei verteilten sich die Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund auf das *assimilierte* Akkulturationsprofil mit 12 Prozent sowie mit 20 Prozent auf das *integrierte* Profil und mit 22 Prozent auf das *separierte* Akkulturationsprofil. Mit 46 Prozent hatte das *indifferente* Akkulturationsprofil den größten Anteil der vier vorgefundenen Profile.

Um die vorgestellten Hypothesen zu testen, wurden verschiedene latente Wachstumskurvenmodelle mit Daten der SC 4 des NEPS durch Mplus geschätzt. Um den zeitlichen Verlauf der Entwicklung der Lesekompetenz zu berücksichtigen, wurden die Daten zur Lesekompetenz dreier Messzeitpunkte verwendet, dabei wurde die erste Messung in der 9. Jahrgangsstufe erhoben. Der zweite Messzeitpunkt wurde zwei Jahre und der dritte Messzeitpunkt wurde sechs Jahre nach der ersten Messung erhoben. Um die erste Hypothese testen zu können, wurden im ersten Modell die vier Akkulturationsprofile als unabhängige Variablen eingesetzt, wobei die Peers ohne Migrationshintergrund als Referenzgruppe verwendet wurden.

Im ersten Modell zeigten Schülerinnen und Schüler mit einem *integrierten* ($b = -0.15$, $p < .001$), *separierten* ($b = -0.24$, $p < .001$) und *indifferenten* Profil ($b = -0.14$, $p < .001$) gegenüber der Referenzgruppe schwächere Leistungen in der Lesekompetenz. Diese Differenz der Lesekompetenz gegenüber der Referenzgruppe blieb bestehen, wenn weitere Prädiktoren wie das Geschlecht und der Bildungshin-

Vorstellung der zentralen Ergebnisse

tergrund der Eltern in die Analyse aufgenommen wurden. Wurde zusätzlich das Bildungslevel der Schülerinnen und Schüler (Modell 3) in die Analysen aufgenommen, reduzierten sich die Differenzen bei der Lesekompetenz gegenüber der Referenzgruppe, blieben aber bei den Schülerinnen und Schülern mit einem *integrierten* ($b = -0.07$, $p < .001$), *separierten* ($b = -0.09$, $p < .001$) und *indifferenten* Profil ($b = -0.04$, $p < .01$) signifikant bestehen. Allgemein konnte über alle drei Modelle gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit einem *assimilierten* Profil bei der Lesekompetenz keine Unterschiede zu ihren Peers ohne Migrationshintergrund aufweisen.

Für die Beantwortung der zweiten Hypothese zur Entwicklung der Lesekompetenz wurden die Akkulturationsprofile der Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund als unabhängige Variablen im ersten Modell verwendet. Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund wurden als Referenzgruppe definiert. Auch hier wurde im zweiten Modell zuerst das Geschlecht, der Bildungshintergrund der Eltern und anschließend im dritten Modell das Bildungslevel der Schülerinnen und Schüler eingeführt.

Generell stellten sich über alle Modelle hinweg keine signifikanten Unterschiede bei der Entwicklung der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit einem *assimilierten* Akkulturationsprofil und ihren Peers ohne Migrationshintergrund heraus. Anders sah die Entwicklung für die Schülerinnen und Schüler der drei weiteren Akkulturationsprofile aus. Im ersten Modell wurde die Entwicklung der Lesekompetenz für Schülerinnen und Schüler mit einem *integrierten* Profil ($b = -0.08$, $p < .01$) als schwächer im Gegensatz zu ihrer Referenzgruppe vorhergesagt. Eine stärkere Entwicklung gegenüber der Referenzgruppe zeigte sich in diesem Modell für Schülerinnen und Schüler mit einem *separierten* ($b = 0.17$, $p < .001$) oder *indifferenten* ($b = 0.10$, $p < .001$) Profil.

Bei der Aufnahme des Geschlechts und des Bildungshintergrundes der Eltern im zweiten Modell verminderte sich für die Schülerinnen und Schüler mit einem *separierten* oder *indifferenten* Profil nur das Signifikanzniveau. Für Schülerinnen und Schüler mit einem *integrierten* Profil stieg die Entwicklung der Lesekompetenz über die Zeit gegenüber ihren Peers ohne Migrationshintergrund, wenn auch nur schwach signifikant ($b = 0.08$, $p < .1$).

Bei Hinzunahme aller Prädiktoren in das dritte Modell zeigte sich, dass sich die Lesekompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit *integriertem* und *indifferentem* Profil positiv entwickelt, auch wenn diese Entwicklung nicht gegen den Zufall abgesichert werden konnte. Schülerinnen und Schüler mit einem *separierten* Profil entwickelten ihre Lesekompetenz über die Zeit am stärksten, wenn auch nur schwach signifikant ($b = 0.22$, $p < .1$).

7 Gesamtdiskussion

Vier thematische Schwerpunkte wurden in dieser Dissertation behandelt. Erstens wurde mithilfe eines repräsentativen Datensatzes für Deutschland das Vorhandensein der Akkulturationsorientierung nach Berry (1997) für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der neunten Jahrgangsstufe überprüft. Hierzu wurde durch den Einsatz von *Latenten Profilanalysen* und die Verwendung affektiver, behavioraler und kognitiver *Domänen* und Items überprüft (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006a, 2006b, 2007; Ward, 1996, 2001), ob die Akkulturationsprofile vorzufinden und wie sie inhaltlich zu bewerten sind (Lilla et al., 2021). Zweitens wurde der Zusammenhang der relativen Chance, einen bestimmten schulischen Abschluss anzustreben, mit dem individuellen Akkulturationsprofil untersucht (Lilla et al., 2021). Drittens wurden Forschungsfragen formuliert, um zu überprüfen, welcher Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und den verschiedenen Akkulturationsprofilen besteht, und viertes wurden Hypothesen getestet, inwieweit ein Einfluss der Akkulturationsprofile auf die Lesekompetenzentwicklung im zeitlichen Verlauf vorzufinden ist (Thürer et al., 2021, im Begutachtungsprozess).

Akkulturationsprofile

Vorangegangene Forschungsarbeiten, wie in Kapitel 2 vorgestellt, zielen bei der Feststellung der Akkulturationsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stark auf einzelne Belange der Akkulturation. Diese Konzentration auf einzelne Aspekte des Akkulturationsgeschehens führt zur unterkomplexen Darstellung des Akkulturationsvorganges und erklärt die möglichen Zusammenhänge zwischen schulischen Belangen und der Akkulturation nur unbefriedigend.

Ausgehend vom Postulat Berrys (1997) und der Einteilung in vier (Lilla et al., 2021; Thürer et al., im Begutachtungsprozess) mögliche Akkulturationsorientierungen, wurde die Schätzung der Akkulturationsorientierung durch den Einsatz der *Latenten Profilanalyse* erweitert. Ziel war es, inhaltliche und methodisch-statistisch fundiertere Akkulturationsprofile zu ermitteln, die sowohl die inhaltliche (Nauck, 2008; Rudmin, 2003; Ward, 2001) wie auch methodische Kritik (Maehler, 2012; Maehler & Brinkmann, 2016; Schwartz & Zamboanga, 2008) aufnehmen, um bei den anschließenden Analysen diese Profile zur Beantwortung der hier vorgestellten Fragestellungen einzubinden. Relevant erschien es, affektive, behaviorale und kognitive Aspekte (Ward, 1996, 2001) der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in die Analysen aufzunehmen und die bestehende Forschung in diese Richtung zu erweitern.

Dadurch konnte eine zentrale Fragestellung dieser Arbeit, die Anzahl und die inhaltliche Ausrichtung der Akkulturationsorientierung nach Berry (1997) zu replizieren, beantwortet werden. Für Deutschland ließ sich in den hier vorgestellten Untersuchungen (Lilla et al., 2021; Thüerer et al., 2021, im Begutachtungsprozess) nur eine teilweise Bestätigung von Berrys Postulat der vier Orientierungen (*Assimiliert*, *Integriert*, *Separiert* und *Marginalisiert*) und der damit verbundenen inhaltlichen Interpretation finden. Obgleich die Anzahl in den hier vorgestellten Untersuchungen a priori auf vier Profile gesetzt wurde, konnten, trotz unterschiedlicher ethnischer Zusammensetzung der Datengrundlage, vier Akkulturationsorientierungen (*Assimiliert*, *Integriert*, *Separiert* und *Indifferent*) für alle vorgestellten Artikel (Lilla et al., 2021; Thüerer et al., 2021, im Begutachtungsprozess) gefunden werden. Eine vermutete Orientierung der *Marginalisierung*, wie es Berry (1997) beschreibt, konnte nicht bestätigt werden. Die vorgefundenen Akkulturationsprofile fügen sich bedingt in US-amerikanische (Fox et al., 2013; Nieri et al., 2011; Schwartz & Zamboanga, 2008; Schwartz, Unger, Zamboanga & Szapocznik, 2010) und deutsche Befunde (Jugert et al., 2020) ein. Allerdings zeigen diese Untersuchungen, wie auch die Arbeiten von Lilla et al. (2021) und Thüerer et al. (2021, im Begutachtungsprozess), dass die Anzahl der Profile und damit die verbundene inhaltliche Deutung im Widerspruch zum Postulat Berrys (1997) stehen. So zeigen Fox et al. (2013) drei (*Integration*, *Assimilation* und *Separation*) und Nieri et al. (2011) fünf Akkulturationsprofile (*Integration*, *Integration in der zweiten Generation*, *Assimilation*, *Separation* und *Marginalisierung*) in ihren Untersuchungen. Für Deutschland konzentrieren sich Edele et al. (2013) und Schotte et al. (2018) auf die ethnische Identität bzw. auf die bidimensionale Einstellung zur Aufnahme- bzw. Herkunftsgesellschaft, sodass sie das Postulat Berrys (1997) im Hinblick auf vorhandene Akkulturationsorientierungen zunächst bestätigen. Olczyk (2018) verwendet in ihren Untersuchungen drei Akkulturationsprofile (*assimiliert*, *integriert* und *separiert*) und vernachlässigt die Kategorie der *Marginalisation* aufgrund theoretischer Überlegungen. Im Gegensatz dazu verwenden Jugert et al. (2020) wie auch Lilla et al. (2021) und Thüerer et al. (2021, im Begutachtungsprozess) LPA für ihre Analysen. Jugert et al. (2020) weisen anhand ihrer Untersuchungen vier bzw. drei Profile nach. Jedoch sind diese Analysen auf Basis einer Erhebung in Nordrhein-Westfalen durchgeführt worden, was die Frage nach der Repräsentativität für das gesamte Bundesgebiet aufwirft.

Angestrebter Schulabschluss und Migrationshintergrund

Im Beitrag von Lilla et al. (2021) wurde zudem untersucht, inwieweit ein Zusammenhang der relativen Chance des Anstrebens eines bestimmten Schulabschlusses mit dem individuellen Akkulturationsprofil

besteht. Die Überprüfung des Zusammenhangs des Akkulturationsprofils mit einem bestimmten Schulabschluss erweiterte die bis dato häufige Operationalisierung des Schulerfolges über die Lesekompetenz als abhängige Variable (Edele et al., 2013; Schotte et al., 2018; Siegert & Olszenka, 2016). Ergänzend hierzu wurde auf früheren Forschungsarbeiten basierend (Kristen, 2002; Segeritz, Walter & Stanat, 2010; Siegert & Olszenka, 2016) der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang der relativen Chance auf das Anstreben eines bestimmten Schulabschlusses mit dem ethnischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler besteht.

Lilla et al. (2021) zeigten, geschätzt durch logistische Regressionen, dass die relative Chance, ein Abitur anzustreben, gerade für Schülerinnen und Schüler mit *assimiliertem* Akkulturationsprofil höher ist als für Schülerinnen und Schüler mit einem *separierten* oder *integrierten* Akkulturationsprofil. Dieser Befund ist insoweit interessant, da er einen Beitrag zur Diskussion leistet, welches Akkulturationsprofil in Deutschland innerhalb des Schulsystems vorteilhafter ist. Unter Verweis auf die Arbeiten von Edele et al. (2013), Hannover et al. (2013), Schotte et al. (2018) oder auch Gogolin (2008) verdichten sich die Hinweise, dass sich ein *assimiliertes* Profil in Deutschland günstiger auf den schulischen Erfolg auswirken könnte als andere Akkulturationsprofile. Ceteris paribus sind Schülerinnen und Schüler mit *separiertem* oder *indifferentem* Akkulturationsprofil mit einer deutlich höheren relativen Chance versehen, einen Hauptschulabschluss anzustreben, als Schülerinnen und Schüler mit anderen Akkulturationsprofilen. Auffallend ist, dass unter Einbezug weiterer Variablen, wie den Kompetenzen in Deutsch oder dem Bildungshintergrund der Eltern, die Zusammenhangsstärken und Signifikanzen deutlich zurückgingen (Lilla et al., 2021). Obwohl die Befunde für die Akkulturationsprofile nicht in allen Modellen signifikant erschienen, widersprechen die Studienresultate der These, dass das *integrierte* Akkulturationsprofil im schulischen Kontext in Deutschland am vorteilhaftesten ist.

Bei der Frage nach der Relevanz des Migrationshintergrundes und dem Zusammenhang mit der relativen Chance, einen bestimmten Schulabschluss anzustreben, replizieren die Befunde von Lilla et al. (2021) ein bekanntes Muster vorangegangener Forschungsergebnisse. Schülerinnen und Schüler mit dem jeweils vorgestellten Migrationshintergrund hatten eine niedrigere Chance, ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben, als die Schülerinnen und Schüler der Referenzgruppe. Umgekehrt verhält es sich mit der Chance, einen Hauptschulabschluss versus einen höheren Schulabschluss anzustreben. Hier zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund aus der Polnischen Republik, der Republik Türkei oder aus der ehemaligen UdSSR deutlich höhere Chancen

hatten als ihre Peers aus der Referenzgruppe, auch wenn sich diese Ergebnisse nicht gegen den Zufall absichern ließen.

Die Forschungsergebnisse von Lilla et al. (2021) erweitern die bestehende Forschung, da aufgezeigt wurde, dass eine starke Orientierung an der Aufnahme- oder Herkunftsgesellschaft nicht per se vorteilhaft für das Anstreben von höheren Schulabschlüssen erscheint. Zwei Faktoren scheinen hinsichtlich der Akkulturation und des Migrationshintergrundes der Schülerinnen und Schüler bedeutend zu sein. Zum einen konnten Lilla et al. (2021) anhand der Resultate der LPA die Bedeutung des Sprachgebrauches innerhalb der Familie und damit auch die Bedeutung der Verwendung der deutschen Sprache für die Akkulturationsorientierung belegen. Daneben deuten die Ergebnisse auf die Relevanz der Beherrschung der Mehrheitssprache für den schulischen Kontext hin und stützen somit die im fachwissenschaftlichen Diskurs vorgefundenen Resultate (Seuring et al., 2020; Strobel, 2015). Zum anderen scheint der monolinguale Habitus (Gogolin, 2008) der Schule Vorteile zu bieten, wenn sich Schülerinnen und Schüler verstärkt an einem *assimilierten* Akkulturationsprofil orientieren.

Lesekompetenz

Thürer et al. (2021) überprüften durch probabilistische Schätzverfahren die Fragestellung, inwieweit ein Zusammenhang von Akkulturationsprofil und Lesekompetenz besteht. Zudem wurde der Anteil der unterschiedlichen Akkulturationsprofile auf Klassenebene ermittelt, um den Zusammenhang der individuellen Lesekompetenz mit dem Anteil eines bestimmten Akkulturationsprofils in der Klasse zu bestimmen. Die Befunde zeigten, dass vor allem Schülerinnen und Schüler mit dem Akkulturationsprofil der *Separation* signifikant niedrigere individuelle Kompetenzen im Lesen aufweisen als ihre Peers ohne Migrationshintergrund. Schülerinnen und Schüler mit *assimiliertem* Akkulturationsprofil wiesen zu ihren Peers ohne Migrationshintergrund keine signifikanten Unterschiede in der individuellen Lesekompetenz auf (Thürer et al., 2021, im Begutachtungsprozess). Befunde, die von einer höheren Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit einem *assimilierten* Akkulturationsprofil gegenüber ihren Peers ohne Migrationshintergrund ausgehen (Edele et al., 2013), konnten nicht bestätigt werden.

Dass ein Zusammenhang zwischen einem bestimmten Akkulturationsprofil je nach Anteil innerhalb des Klassenverbandes und der individuellen Lesekompetenz besteht, konnte in der Studie von Thürer et al. (2021) nicht gegen den Zufall abgesichert werden. Einzige Ausnahme besteht beim Profil der *Separation*. Je mehr Schülerinnen und Schüler mit diesem Akkulturationsprofil in der Klasse vorkommen, desto niedriger ist die individuelle Lesekompetenz. Werden als Prädiktoren die verschiedenen

Schultypen in die Schätzungen aufgenommen, ist dieser Befund allerdings nicht mehr signifikant. Hier scheinen die jeweils besuchten Schultypen einen stärkeren Einfluss auf die Lesekompetenz im Klassenkontext zu haben als der Anteil des jeweiligen Akkulturationsprofils in der Klasse.

Berry (1997, 2017, 2019) diskutiert in seinen Studien Vorteile für Schülerinnen und Schüler auch für den schulischen Kontext, wenn sie das Akkulturationsprofil *Integration* aufweisen. Dieser Vorteil der *Integration* bleibt zu hinterfragen, da Forschungsergebnisse für Deutschland diesen Standpunkt nicht widerspruchsfrei bestätigen. Edele et al. (2013) und Schotte et al. (2018) untersuchen den Zusammenhang zwischen Akkulturationsorientierung und Lesekompetenz und können im Gegensatz zu Berry (1997, 2017, 2019) den Vorteil der Akkulturationsorientierung der *Integration* nicht stützen. Olczyk (2018) hingegen findet in ihren Untersuchungen einen schwachen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und *Integration* für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die Forschungsergebnisse von Thüerer et al. (2021) deuten darauf hin, dass sich vor allem die Akkulturationsprofile *Separation* und *Indifferent* nachteilig auf die Lesekompetenz auswirken. Kein signifikanter Zusammenhang zeigte sich bei Schülerinnen und Schülern mit *assimiliertem* oder *integriertem* Akkulturationsprofil im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund.

Lesekompetenzentwicklung

Thüerer et al. (im Begutachtungsprozess) testeten mithilfe von latenten Wachstumskurvenmodellen Hypothesen zum Zusammenhang des individuellen Akkulturationsprofils mit der Entwicklung der Lesekompetenz.

Wird die Lesekompetenzentwicklung betrachtet, zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit einem *integrierten*, *separierten* oder *indifferenten* Profil zunächst eine leistungsschwächere Entwicklung über die verschiedenen Messzeitpunkte aufweisen als die Referenzgruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Wurden in die Modelle weitere Prädiktoren eingeführt, wandelte sich dieses Bild. Die Schülerinnen und Schüler mit einem *integrierten*, *separierten* oder *indifferenten* Profil zeigten gegenüber der Referenzgruppe positive Zuwächse bei der Lesekompetenzentwicklung. Allerdings konnte dies im Modell mit den Prädiktoren des Geschlechtes, des elterlichen Bildungshintergrundes und des Bildungslevels der Schülerinnen und Schüler nicht mehr gegen den Zufall abgesichert werden. Einzige Ausnahme in diesem Modell stellten die Schülerinnen und Schüler mit einem *separierten* Profil dar. Hier blieb eine positive Lesekompetenzentwicklung gegenüber ihren Peers ohne Migrationshintergrund mit den weiteren Prädiktoren im Modell bestehen, wenn auch nur schwach signifikant

(Thürer et al., im Begutachtungsprozess). Obwohl die Schülerinnen und Schüler mit einem *separierten* Profil über alle Messzeitpunkte hinweg eine positive Lesekompetenzentwicklung aufwiesen, zeigten sie insgesamt die schwächste Lesekompetenz aller in den Modellen beinhalteten Schülerinnen und Schüler. Ein Faktor, warum diese Gruppe im Verhältnis zu ihren Peers schwächer abschneidet, könnte möglicherweise das frühere Verlassen des Schulsystems sein (Lilla et al., 2021). Die Befunde zur Lesekompetenzentwicklung stützten die Annahmen und Forschungsergebnisse in Deutschland, dass sich das Akkulturationsprofil der *Separation*, also das verstärkte sich Zuwenden zur Herkunftsgesellschaft, ungünstig auf die Lesekompetenz auswirkt (Edele et al., 2013; Schotte et al., 2018; Thürer et al., 2021). Weniger problematisch erwies sich das Profil der *Indifferenz*. Zwar schnitten auch diese Schülerinnen und Schüler schwächer als ihre Peers der Referenzgruppe oder der Gruppe mit einem *assimilierten* Profil ab, gleichzeitig waren diese Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung der Lesekompetenz leistungsstärker als die Schülerinnen und Schüler, die ein *integriertes* Profil aufwiesen. Zweierlei ist bei diesem Befund von Bedeutung. So zeigt sich für Deutschland, dass bei der Lesekompetenzentwicklung das Akkulturationsprofil der *Integration* nicht die Vorteile bietet, wie sie nach dem Postulat Berrys (1997) vorhanden sein müssten. Gleichwohl zeigten Schülerinnen und Schüler aller Akkulturationsprofile, mit Ausnahme des Profils der *Assimilation*, schwächere Leistungen in der Lesekompetenz. Eine Ursache für diesen Umstand könnte in der Verwendung der Sprache Deutsch innerhalb der Familie liegen. Je mehr Deutsch innerhalb der Familie gesprochen wird, desto höher liegt die Lesekompetenz (Seuring et al., 2020; Strobel, 2015). Das erklärt, warum sich die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem *assimilierten* Akkulturationsprofil weder in der Lesekompetenz noch in der Entwicklung der Lesekompetenz von der Referenzgruppe unterscheidet. Dies könnte auch die starke Entwicklung der Lesekompetenz der Gruppe mit einem *separierten* Profil erklären. Durch das Verlassen des Bildungssystems und den Eintritt in neue soziale Umwelten, z. B. die berufliche Ausbildung, kann die Verwendung der Sprache Deutsch deutlich an Bedeutung gewinnen. Nicht mehr die Sprache innerhalb der Familie ist somit ausschlaggebend für die sprachliche Entwicklung, sondern die Verwendung der Sprache in der Arbeitswelt.

Vorhandene Limitationen und Implikationen für weitere Forschung

Eine grundlegende Limitation stellt die zur Verfügung stehende Datenstruktur dar. Obgleich die NEPS-Daten der SC 4 repräsentativ für Deutschland erhoben wurden, kann gerade mit Blick auf die Einstellung der Jugendlichen zur Aufnahme- bzw. Herkunftsgesellschaft nur auf einen Erhebungszeitpunkt zurückgegriffen werden. Dies hat Implikationen für die hier vorgestellten Befunde, da Querschnittsanalysen

keine Ursache-Wirkung-Interpretationen zulassen, sodass die Frage, ob z. B. die schwächeren Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit *separiertem* Akkulturationsprofil vorliegen, weil sie ein *separiertes* Profil aufweisen, oder ob dieses Profil aus dem schlechterem Abschneiden im schulischen Kontext resultiert, nicht abschließend geklärt werden kann (Lilla et al., 2021; Thüerer et al., 2021).

Zudem weist der einmalig vorhandene Messzeitpunkt der Einstellung zur Aufnahme- bzw. Herkunftsgesellschaft der Jugendlichen noch ein weiteres Problem auf. Wie Jugert et al. (2020) in ihren Untersuchungen feststellen, verändern sich bei Jugendlichen die Einstellungswerte in der Jugend- und Adoleszenzphase im Hinblick auf unterschiedliche soziale Gruppen stark, sodass bei den hier vorgestellten Ergebnissen der mögliche Wandel in den Akkulturationsprofilen nicht vollumfänglich abgebildet werden konnte. Zudem ist einschränkend anzumerken, dass die verwendeten Daten im Jahreswechsel 2010 bis 2011 erhoben wurden (Artelt et al., 2019). Somit können keine Aussagen getroffen werden, die sich auf aktuellere Migrationsgeschehnisse beziehen. Diese aktuellen Migrationsgeschehen wiederum können unmittelbare Auswirkungen auf das Bildungssystem sowie einen Einfluss auf die schulische Leistung der autochthonen Gruppe haben, was hier nur ansatzweise abgebildet werden kann. Zukünftige Forschung sollte die hier vorgestellten Resultate mit mehreren Messzeitpunkten und aktuell generierten Daten replizieren, um gegenwärtige Veränderungen in der Komposition der Schülerschaft und die damit zusammenhängenden Auswirkungen auf das Bildungssystem zu untersuchen.

Im Zusammenhang mit der Datengenerierung zeigte sich das klassische Problem im längsschnittlichen Design, wie es auch bei Thüerer et al. (im Begutachtungsprozess) beschrieben wurde. Über einen längeren Zeitabschnitt kann die Panelmortalität stark zunehmen. Der bei den hier vorgestellten Analysen vorherrschende Drop-out konnte zwar teilweise minimiert werden (z. B. durch Updates in der Datenstruktur oder den Einsatz von FIML in der Analyse), jedoch kann es bei den Resultaten zu Verzerrungen kommen. Denkbar wäre, dass nur besonders interessierte Schülerinnen und Schüler, die zugleich auch bessere schulische Leistungen aufweisen und somit die Schätzungen verzerren könnten, über einen längeren Zeitraum an den Befragungen teilnehmen. Zudem kann im längsschnittlichen Design, wie es bei Thüerer et al. (im Begutachtungsprozess) verwendet wird, nicht ausgeschlossen werden, dass die gefundenen Effekte für die einzelnen Akkulturationsprofile einem gewissen Maß an Verzerrung unterworfen sind, da diese sowohl dem Glass-Ceiling als auch dem Regression-to-the-Mean-Effekt unterliegen können (Rohm, Scharl, Ettner & Gehrler, 2019). Eine weitere Einschränkung besteht aufgrund der Stichprobenziehung in den Schulen. Dabei konnte bei der Datenerhebung nur eine geringe Anzahl von Klassen pro ausgewählter Schule berücksichtigt werden. Nebstdem sind nicht immer alle Schülerinnen

und Schüler pro Klasse befragt worden (IEA Data Processing and Research Center, 2010). Auch hier wäre für zukünftige Untersuchungen eine höhere Dichte der zu befragenden Schulen, Klassen und Schülerinnen und Schüler von Vorteil.

Ziel der vorliegenden Arbeit

Ziel dieser Arbeit war es, die hinlänglich dokumentierten Leistungsunterschiede (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Jude & Klieme, 2013; Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2019) in schulischen Belangen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und ihren autochthonen Peers anhand von innovativen Ansätzen zu untersuchen. Es konnte gezeigt werden, dass das Modell der Akkulturationsorientierung nach Berry (1997) auch für Deutschland einen fruchtbaren Ansatz darstellt. Obgleich dieser Ansatz kritisch diskutiert wird, konnte in dieser Arbeit diese Kritik aufgegriffen und umgesetzt werden. So wurde in dieser Arbeit sowohl die Notwendigkeit zur Verwendung von unterschiedlichen *Domänen* und *Dimensionen*, wie von Arends-Tóth und van de Vijver (2006a, 2006b, 2007) gefordert, aufgenommen und in den statistischen Methoden berücksichtigt. Ergänzend hierzu wurde auch die theoretische Erweiterung, wie sie von Ward (1996, 2001) vorgeschlagen wird, verwendet, um die Modellschätzungen in Bezug auf die Akkulturationsorientierung durch die Hinzunahme von affektiven, behavioralen und kognitiven Aspekten deutlich besser zu modellieren und zu interpretieren, als dies in der Vergangenheit geschehen ist. Diese theoretischen Ergänzungen wurden in dieser Arbeit durch die Anwendung der LPA erweitert. Diese Methode, wie sie für die Akkulturationsforschung schon früher in den USA angewandt wurde (Fox et al., 2013; Nieri et al., 2011; Schwartz & Zamboanga, 2008; Yan et al., 2021), konnte hier erstmalig auf Fragen zum deutschen Schulkontext angewendet werden. Damit konnte die in Kapitel 2 dargestellte, problembehaftete Berechnung der Akkulturationsorientierung überwunden werden (Hachfeld & Syring, 2020; Maehler, 2012; Maehler et al., 2019). Darüber hinaus konnte die LPA als wegweisende Verbindungsmöglichkeit etabliert werden, um das ursprünglich von Berry (1997) vorgeschlagene Konzept der Akkulturationsorientierung zu erweitern und diese theoretische Erweiterung methodisch umzusetzen. Es ist somit gelungen, in der Erziehungswissenschaft einen Ansatz zu beschreiben, der weniger auf die Herkunft der Schülerinnen und Schüler abzielt, und stattdessen einen personenzentrierten Ansatz bietet, der in geringerem Maße auf der subjektiven und verzerrenden Einteilung der Forschenden basiert. Obwohl der hier vorgestellte Forschungsansatz vermehrt Informationen im Hinblick auf verschiedene *Dimensionen* und *Domänen* aufgenommen hat, besteht die Möglichkeit, dass der Einfluss der sozialen Umwelt auf den Akkulturationsprozess der Schülerinnen und

Schüler immer noch nicht hinreichend abgebildet ist. Zukünftige Forschung sollte diesen Umstand vermehrt berücksichtigen und entsprechende Daten in die Analysen aufnehmen.

Zudem konnte in den vorgestellten Analysen gezeigt werden, dass gerade Schülerinnen und Schüler in ihren Leseleistungen besonders benachteiligt erscheinen, wenn sie sich stark an der Herkunftsgesellschaft orientieren. Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit *separiertem* Akkulturationsprofil über die Zeit den höchsten Zuwachs bei der Lesekompetenz aufweist. Dieses Wissen bietet eine günstige Ausgangssituation für Schulen, um zukünftigen Generationen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Möglichkeit zu eröffnen, auf Basis ihrer individuellen Orientierung zwischen der Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft zu wählen und sich so besser in den schulischen Kontext einbringen zu können. Dies stellt einerseits sicherlich eine große Herausforderung für die Gesellschaft und den Staat dar. Im Hinblick auf die steigende Heterogenität der Bevölkerung und somit auch der zukünftigen Schülerschaft ist dies jedoch andererseits ein lohnendes Ziel.

Literaturverzeichnis

- Abu-Rayya, H. M. (2007). Acculturation, christian religiosity, and psychological and marital well-being among the european wives of arabs in israel. *Mental Health, Religion & Culture*, 10(2), 171–190.
<https://doi.org/10.1080/13694670500504901>
- Alegria, M. (2009). The challenge of acculturation measures: what are we missing? A commentary on Thomson & Hoffman-Goetz. *Social science & medicine* (1982), 69(7), 996–998.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.07.006>
- Arends-Tóth, J. & van de Vijver, F. J. R. [Fons Josephus Rachel] (2006a). Assessment of psychological acculturation. In D. L. Sam & J. Berry (Hrsg.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (S. 142–160). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Arends-Tóth, J. & van de Vijver, F. J. R. [Fons Josephus Rachel] (2006b). Issues in the conceptualization and assessment of acculturation. In L. R. Cote & M. H. Bornstein (Hrsg.), *Acculturation and Parent-Child Relationships. Measurement and Development* (Monographs in parenting series, S. 33–62). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arends-Tóth, J. & van de Vijver, F. J. R. [Fons Josephus Rachel]. (2007). Acculturation attitudes: A comparison of measurement methods. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1462–1488.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00222.x>
- Artelt, C., Maurice, J. von & Polgar, R. (2019). *Studienübersicht. NEPS Startkohorte 4 - Klasse 9 Schule und Ausbildung - Bildung von Schülerinnen und Schülern ab Klassenstufe 9. Welle 1 - 10*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
<https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Bacher, J., Pöge, A. & Wenzig, K. (2010). *Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren* (3rd edition). München: OldenbourgVerlag München.
- Bacher, J. & Vermunt, J. K. (2010). Analyse latenter Klassen. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (1. Auflage, S. 553–574). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2\textunderscore>

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (14., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-46076-4>
- Baker, D. (2011). Conceptual parameters of acculturation within the asian and pacific islander american populations. Applications for nursing practice and research. *Nursing Forum*, 46(2), 83–93.
- Bali, V. A. & Alvarez, M. R. (2004). The race gap in student achievement scores. Longitudinal evidence from a racially diverse school district. *The Policy Studies Journal*, 32(3), 393–415.
- Beicht, U. & Walden, G. (2019). *Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, No. 198, 1. Auflage). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Benner, A. D. & Crosnoe, R. (2011). The racial/ethnic composition of elementary schools and young children's academic and socioemotional functioning. *American Educational Research Journal*, 48(3), 621–646. <https://doi.org/10.3102/0002831210384838>
- Benner, A. D. & Yan, N. (2015). Classroom race/ethnic composition, family-school connections, and the transition to school. *Applied Developmental Science*, 19(3), 127–138. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.983028>
- Berry, J. Psychological aspects of cultural pluralism. Unity and identity reconsidered. In *Brislin (Hg.) 1974 –Topics in culture learning* (S. 17–22).
- Berry, J. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In P. M. Amado (Hrsg.), *Acculturation. Theory, Models and Some New Findings* (S. 9–26). Boulder: Westview Press.
- Berry, J. (1983). Acculturation. A comparative analysis of alternative forms. In R. J. Samund & S. L. Woods (Hrsg.), *Perspectives in immigrant and minority education* (S. 65–78). Lanham, London, New York: University Press of America.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista & G. Marín (Hrsg.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (Decade of behavior, 1. ed., S. 17–37). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10472-004>

- Berry, J. (2006). Acculturation. A conceptual overview. In L. R. Cote & M. H. Bornstein (Hrsg.), *Acculturation and Parent-Child Relationships. Measurement and Development* (Monographs in parenting series, S. 13–32). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berry, J. (2017). Theories and models of acculturation. In S. J. Schwartz & J. Unger (Hrsg.), *The Oxford handbook of acculturation and health* (Oxford library of psychology, Bd. 1). New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190215217.013.2>
- Berry, J. (2019). *Acculturation. A personal journey across cultures* (Elements in Psychology and Culture). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J., Kim, U., Power, S., Young, M. & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38(2), 185–206. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>
- Berry, J., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Immigrant youth. Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. H. & Dasen, P. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Berry, J. & Sam, D. L. Acculturation and adaptation. In *Berry, Segall et al. (Hg.) 1997 – Handbook of cross-cultural psychology* (S. 291–326).
- Berry, J. & Sam, D. L. (2006). Theoretical perspectives. In D. L. Sam & J. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (S. 11–29). Cambridge: Cambridge Univ. Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316219218.003>
- Blaeschke, F. & Freitag, H.-W. (2021). Bildung. In Statistisches Bundesamt (Destatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hrsg.), *Datenreport 2021* (S. 101–120). Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Blasius, J. & Thiessen, V. (2021). *Argumentieren mit Statistik. Eine Einführung für das sozialwissenschaftliche Studium* (utb Sozialwissenschaften). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Blatt, I., Prosch, A. & Jarsinski, S. (2021). *Rechtschreibkompetenz von Sekundarstufenschülerinnen und -schülern mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich*. <https://doi.org/10.5157/LfBi:WP102:1.0>
- Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J. & Triventi, M. (Eds.). (2016). *Models of secondary education and social inequality. An international comparison* (eduLIFE lifelong learning series). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & Maurice, J. von (Hrsg.). (2011). *Education as a lifelong process: The German national educational panel study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft).
- Boas, F. (1896). The growth of indian mythologies. A study based upon the growth of the mythologies of the north. *The Journal of American Folklore*, 9(32), 1. Pacific Coast.
<https://doi.org/10.2307/532988>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society* (Wiley series in urban research). New York, NY: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband, Bd. 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. & Senecal, S. (1997a). Immigration und Multikulturismus in Kanada. Die Entwicklung eines interaktiven Akkulturationsmodelles. In A. Mummendey & B. Simon (Hrsg.), *Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften* (Aus dem Programm Huber, Bd. 1, 1. Aufl., S. 63–108). Bern: Huber.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. & Senecal, S. (1997b). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369–386.
<https://doi.org/10.1080/002075997400629>
- Brey, C. d., Musu, L., McFarland, J., Wilkinson-Flicker, S., Diliberti, M., Zhang, A. et al. (2019). *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2018 (NCES 2019-038)* (National Center for Education Statistics, Hrsg.). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Brown, C. M., Gibbons, J. L. & Hughes, H. M. (2013). Acculturation clusters and life satisfaction. In C. M. Brown, J. L. Gibbons & H. M. Hughes (Hrsg.), *Acculturation clusters and life satisfaction* (Bd. 3, 2. Aufl., S. 1108–1121).
- Brown-Jeffy, S. (2006). The race gap in high school reading achievement. Why school racial composition still matters. *Race, Gender & Class*, 13(3-4), 268–294.
- Busche, H. (2018). „Kultur“. ein Wort, viele Begriffe. In H. Busche, T. Heinze, F. Hillebrandt & F. Schäfer (Hrsg.), *Kultur - Interdisziplinäre Zugänge* (S. 3–41). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-21050-2_1

- Çağlar, D., Sridharan, A., Brücker, H., Engin, H., Georgi, V., John, B. et al. (2020). *Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten*. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit (Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit, Hrsg.). Berlin: Bundeskanzleramt.
- Castro, J. (2018). *Phenomenological exploration of emigration and acculturation. War and peace between the individual position and states* (Universidade Fernando Pessoa, Hrsg.). Congresso internacional da Primeira Guerra Mundial centenário da batalha de La Lys.
- Castro, J. & Rudmin, F. (2020). Multinational bibliography on acculturation (1808-2020), with URL links to abstracts or full-text. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1).
<https://doi.org/10.9707/2307-0919.1075>
- Celano, M. & Tyler, F. (1991). Behavioral acculturation among vietnames refugees in the United States. *Journal of Social Psychology*, 131(3), 375–385.
- Chirkov, V. (2009). Critical psychology of acculturation. What do we study and how do we study it, when we investigate acculturation? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 94–105.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.12.004>
- Cicero. (2011). *Gespräche in Tusculum. Tusculanae disputationes* (7. Aufl.). Lateinisch - deutsch. Düsseldorf/Zürich: Artemis und Winkler. <https://doi.org/10.1524/9783050061641>
- Coleman, J. S. (1991). *Handlungen und Handlungssysteme* (Scientia nova, / James S. Coleman; Bd. 1). München: Oldenbourg.
- Decker, R. D., Rašković, S. & Brunsiek, K. (2010). Diskriminanzanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (1. Auflage, S. 495–523). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_20
- Demes, K. A. & Geeraert, N. (2014). Measures matter. Scales for adaptation, cultural distance, and acculturation orientation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1), 91–109.
<https://doi.org/10.1177/0022022113487590>
- Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (2016). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 3–31). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3\textunderscore>
- Doucerein, J., Segalowitz, N. & Ryder, A. (2017). Acculturation measurement. From simple proxies to sophisticated toolkit. In S. J. Schwartz & J. Unger (Hrsg.), *The Oxford handbook of acculturation and*

- health* (Oxford library of psychology, Bd. 1). New York, NY: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190215217.013.7>
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 141–165. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1>
- Eckensberger, L. & Römhild, R. (2000). Kulturelle Einflüsse. In M. Amelang, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Bd. 4, S. 667–731). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Edele, A. (2016). *Die Rolle herkunftssprachlicher Kompetenz und kultureller Identität für den Bildungserfolg von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien*. Dissertation. Freie Universität Berlin, Berlin.
- Edele, A., Jansen, M., Schachner, M. K., Schotte, K., Rjosk, C. & Radmann, S. (2020). School track and ethnic classroom composition relate to the mainstream identity of adolescents with immigrant background in Germany, but not their ethnic identity. *International Journal of Psychology*, 55(5), 754–768. <https://doi.org/10.1002/ijop.12677>
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S. & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 59, S. 84–110). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–254). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:3537>
- Ehrenreich, P. (1905). Die Mythen und Legenden der Suedamerikanischen Urvoelker und ihre Beziehungen zu denen Nordamerikas und der alten Welt. *Zeitschrift für Ethnologie*, 37(2). Supplement.
- Esser, H. (1980). *Aspekte der Wanderungssoziologie* (Soziologische Texte, N.F., 119). Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt: Luchterhand.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Allgemeine Grundlagen* (3. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus-Verl.

- Esser, H. (2004). Does the "new" immigration require a "new" theory of intergenerational integration? *The International Migration Review*, 3(38), 1126–1159.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Esser, H. (2009). Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(5), 358–378.
- Esser, H. (2010). Ethnische Ungleichheit, ethnische Differenzierung und moderne Gesellschaft. In M. Müller & D. Zifonun (Hrsg.), *Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration* (Soziologie der Politiken, 1. Aufl., S. 371–398). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Esser, H. & Friedrichs, J. (1990). *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (Studien zur Sozialwissenschaft, Bd. 97). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Farwick, A. (2009). *Segregation und Eingliederung. Zum Einfluss der räumlichen Konzentration von Zuwanderern auf den Eingliederungsprozess* (Stadt, Raum und Gesellschaft, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Feliciano, C. (2005). Does selective migration matter? Explaining ethnic disparities in educational attainment among immigrants' children. *International Migration Review*, 39(4), 841–871. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2005.tb00291.x>
- Ferguson, G. M. (2013). The big difference a small island can make. How Jamaican adolescents are advancing acculturation science. *Child Development Perspectives*, 7(4), 248–254. <https://doi.org/10.1111/cdep.12051>
- Ferguson, G. M., Bornstein, M. H. & Pottinger, A. M. (2012). Tridimensional acculturation and adaptation among Jamaican Adolescent-mother dyads in the United States. *Child development*, 83(5), 1486–1493. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01787.x>
- Ferguson, G. M., Iturbide, M. I. & Gordon, B. P. (2014). Tridimensional (3D) acculturation. Ethnic identity and psychological functioning of tricultural Jamaican immigrants. *International Perspectives in Psychology*, 3(4), 238–251. <https://doi.org/10.1037/ipp0000019>
- Flannery, W. P., Reise, S. P. & Yu, J. (2001). An empirical comparison of acculturation models. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1035–1045. <https://doi.org/10.1177/0146167201278010>
- Fox, R. S., Merz, E. L., Solórzano, M. T. & Roesch, S. C. (2013). Further examining Berry's model: The applicability of latent profile analysis to acculturation. *Measurement and evaluation in Counseling and Development*, 46(4), 270–288. <https://doi.org/10.1177/0748175613497036>

- Friedlmeier, W. (2007). Kulturvergleichende Psychologie. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder* (S. 225–237). Mit 20 Grafiken und Tabellen. Stuttgart: Metzler.
- Garcia, J. G., DiNardo, J., Nuñez, M. I. L., Emmanuel, D. & Chan, C. D. (2020). The integrated acculturation model: Expanding acculturation to cultural identities in addition to race and ethnicity. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 48(4), 271–287. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12199>
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung* (Lehrbuch, 2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2.*, unveränderte Auflage 2008. Münster: Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins* [28. printing]. New York and 276 S: Oxford Univ. Press.
- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23(4), 337–350.
- Haberkorn, K., Pohl, S., Hardt, K. & Wiegand, E. (2012). *NEPS technical report for reading - scaling results of starting cohort 4 in ninth grade. (NEPS working paper No. 16)* (German National Educational Panel Study, Hrsg.) (NEPS Working Paper 16). Bamberg: German National Educational Panel Study.
- Hachfeld, A. & Syring, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 659–684. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7>
- Hannover, B., Morf, C. C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C. & Zander-Musić, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 175–189. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00991.x>
- Helfrich, H. (2019). *Kulturvergleichende Psychologie* (Basiswissen Psychologie, 2. Aufl. 2019). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57665-6>
- Hoti, A. H., Heinzmann, S., Müller, M. [Marianne] & Buholzer, A. (2017). Psychosocial adaptation and school success of Italian, Portuguese and Albanian students in Switzerland. Disentangling migration background, acculturation and the school context. *Journal of International Migration and Integration*, 18(1), 85–106. <https://doi.org/10.1007/s12134-015-0461-x>

- Hoti, A. H., Heinzmann, S., Müller, M. [Marianne], Buholzer, A. & Künzle, R. (2014). *Akkulturation, psychosoziale Adaptation und Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zusammenfassung zentraler Forschungsergebnisse des MIRIPS-Projekts*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- IEA Data Processing and Research Center. (2010). *Methodenbericht. NEPS Startkohorte 4 Haupterhebung – Herbst/Winter 2010 A46, A67, A83*. Bericht für die Koordinierungsstelle der: National Educational Panel Study (NEPS) (IEA Data Processing and Research Center, Hrsg.). Hamburg.
- Jahoda, G. & Krewer, B. (1997). History of cross-cultural and cultural psychology. In J. Berry, Y. Poortinga & J. Pandey (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology* (2. ed., S. 1–42). Boston: Allyn and Bacon.
- Jude, N. & Klieme, E. (Hrsg.). (2013). *PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 59). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jugert, P., Pink, S., Fleischmann, F. & Leszczensky, L. (2020). Changes in Turkish- and resettler-origin adolescents' acculturation profiles of identification: A three-year longitudinal study from Germany. *Journal of youth and adolescence*, 49(12), 2476–2494. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01250-w>
- Kalter, F. & Granato, N. (2018). Migration und ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 355–387). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02256-3>
- Kenji, H. & D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students. *Applied Linguistics*, 13(1), 72–99.
- Klieme, E. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (2013). *Programme for international student assessment 2009 (PISA 2009)*. https://doi.org/10.5159/IQB_PISA_2009_V1
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehman, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G. et al. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)* (DESI-Konsortium, Hrsg.). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

- Kohler, U. & Kreuter, F. (2017). *Datenanalyse mit Stata: Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung* (5., aktualisierte Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
<https://doi.org/10.1515/9783110469509>
- Korte, H. & Schäfers, B. (Hrsg.). (2002). *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (UTB für Wissenschaft Soziologie, Bd. 8063, 6., erw. und aktualisierte Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(3), 534–552. <https://doi.org/10.1007/s11577-002-0073-2>
- Kristen, C. (2004). Migranten im deutschen Schulsystem: Zu den Ursachen ethnischer Unterschiede. *RdJB*, 1, 11–22.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (1. Aufl., S. 117–144). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2012). Migration und Schulerfolg. ur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 102–128). Weinheim: Beltz.
- Kroeber, A. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions* (Papers). Peabody Museum of Archaeology & Ethnology. New York: Harvard University.
- Kuha, J. (2004). AIC and BIC: Comparisons of assumptions and performance. *Sociological Methods & Research*, 33(2), 188–229. <https://doi.org/10.1177/0049124103262065>
- Kultusministerkonferenz. (2020). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen*. (Beschluss der KMK vom 15.10.2020) - in Kraft getreten am 09.02.2021). Kultusministerkonferenz.
- LaFromboise, T., Coleman, H. L. K. & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological bulletin*, 114(3), 395–412. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.395>
- Lankes, E.-M., Burgmaier, F., Albert-Rudolph, F., Teubner, M. & Werner, S. (2018). *Bildungsbericht Bayern 2018* (1. Auflage). Furth, Kr Landshut: Maristen.
- Lauterbach, W. & Fend, H. (2016). Educational mobility and equal opportunity in different German tracking systems - Findings from the LifE study. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek & M. Triventi (Eds.), *Models of secondary education and social inequality. An international comparison* (eduLIFE lifelong learning series, S. 93–109). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47–57. <https://doi.org/10.2307/2060063>
- Lilla, N., Thürer, S., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (2021). Assimiliert - Abitur, separiert - Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 571–592. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01004-9>
- Lopez-Class, M., Castro, F. G. & Ramirez, A. G. (2011). Conceptions of acculturation. A review and statement of critical issues. *Social Science & Medicine*, 72(9), 1555–1562. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.03.011>
- Lu, Y., Samaratunge, R. & Hartel, C. E. (2011). Acculturation strategies among professional Chinese immigrants in the Australian workplace. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 49(1), 71–87. <https://doi.org/10.1177/1038411110391709>
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Maehler, D. (2012). *Akkulturation und Identifikation bei eingebürgerten Migranten in Deutschland* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 558). Münster: Waxmann.
- Maehler, D. & Brinkmann, H. U. (Hrsg.). (2016). *Methoden der Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maehler, D. & Shajek, A. (2016). Psychologische Akkulturationsforschung. In D. Maehler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung* (S. 137–162). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10394-1\textunderscore>
- Maehler, D., Weinmann, M. & Hanke, K. (2019). Acculturation and naturalization. Insights from representative and longitudinal migration studies in Germany. *Frontiers in psychology*, 10, 1160. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01160>
- Makarova, E. & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305–330. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099>
- Masyn, K. E. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. In T. D. Little (Ed.), *The Oxford Handbook of Quantitative Methods, Vol. 2. Statistical Analysis* (Oxford library of psychology, S. 551–611). Oxford: Oxford University Press USA.
- Moebius, S. (2009). *Kultur* (Einsichten. Themen der Soziologie, 2nd ed.). s.l.: transcript Verlag.

- Moebius, S., Nungesser, F. & Scherke, K. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Kulturosoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07616-0>
- Münch, R. (1986). *Die Kultur der Moderne* (Bd. 1, 2 Bände). Ihre Grundlagen und ihre Entwicklung in England und Amerika. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus user's guide. Eighth edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nauck, B. (2008). Akkulturation: Theoretische Ansätze und Perspektiven in Psychologie und Soziologie. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 108–133). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Nieri, T., Lee, C., Kulis, S. & Marsiglia, F. F. (2011). Acculturation among Mexican-heritage preadolescents: A latent class analysis. *Social science research, 40*(4), 1236–1248. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.02.005>
- Nylund-Gibson, K. & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science, 4*(4), 440–461. <https://doi.org/10.1037/tps0000176>
- OECD. (2018). *Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren*. W. Bertelsmann Verlag.
- OECD. (2021). *Bildung auf einen Blick 2021. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001821ow>
- Oetting, E. R. & Beauvais, F. (1990). Orthogonal cultural identification theory. The cultural identification of minority adolescents. *The International journal of the addictions, 25*(5A & 6A), 655–685. <https://doi.org/10.3109/10826089109077265>
- Olczyk, M. (2018). *Ethnische Einbettung und schulischer Erfolg: Zur Bedeutung ethnischer segregierter Lebenswelten für den Bildungserwerb von Kindern mit Zuwanderungshintergrund: Dissertation* (Research, [1. Auflage]).
- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G. & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 33–70). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Olczyk, M., Will, G. & Kristen, C. (2014). *Personen mit Zuwanderungshintergrund im NEPS. Zur Bestimmung von Generationenstatus und Herkunftsgruppe* (LifBi, Hrsg.) (NEPS Working Paper 41a). Bamberg.

- Osterkamp, J. (2015, 10. April). Kleine Menschenaffen kennen 450 Vokabeln. *spektrum.de*. Zugriff am 20.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/news/kleine-menschenaffen-kennen-450-vokabeln/1341529>
- Ozer, S. (2017). Psychological theories of acculturation. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1–14. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0065>
- Park, R. & Burgess, E. W. (1972). *Introduction to the Science of Sociology. Including the original index to basic sociological concepts* (The Heritage of Sociology, 3th ed., rev., 2nd impr). Chicago, Ill. a.o.: Univ. of Chicago Press (Original erschienen 1921).
- Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure. A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156–176.
- Phinney, J. S. (2006). Acculturation is not an independent variable. Approaches to studying acculturation as a complex process. In L. R. Cote & M. H. Bornstein (Eds.), *Acculturation and Parent-Child Relationships. Measurement and Development* (Monographs in parenting series, S. 79–96). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phinney, J. S., Berry, J., Vedder, P. & Liebkind, K. (2006). The acculturation experience. Attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. In J. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (S. 71–116). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pivovarova, M. & Powers, J. M. (2019). Generational status, immigrant concentration and academic achievement: comparing first and second-generation immigrants with third-plus generation students. *Large-scale Assessments in Education*, 7(7).
- Plato (1871). Laws. Buch XII. In B. Jowett (Hrsg.), *Dialogues of Plato. Translated into English, with analyses and introduction: Volume 4* (Cambridge library collection. Classics, S. 451–480). Cambridge and Place of publication not identified: Cambridge University Press and publisher not identified.
- Powell, J. W. (1880). *Introduction to the study of Indian languages. With words, phrases and sentences to be collected* (2. Aufl.). Washington. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2027/coo1.ark:/13960/t7hq4hp09>
- Prisching, M. (2019). Kultur – Gesellschaft. In S. Moebius, F. Nungesser & K. Scherke (Hrsg.), *Handbuch Kulturosoziologie* (S. 3–44). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07616-0_3

- Rammstedt, B. (2004). *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen. Eine Einführung* (Zentrum für Umfragen (ZUMA), Hrsg.) (How-to-Reihe 12). Mannheim: Zentrum für Umfragen (ZUMA).
- Reckwitz, A. (2001). Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff. *Berliner Journal für Soziologie*, 11(2), 179–200. <https://doi.org/10.1007/BF03204013>
- Reckwitz, A. (2007). Kultursoziologie. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder* (S. 201–224). Mit 20 Grafiken und Tabellen. Stuttgart: Metzler.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (3. Aufl.). Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149–152. <https://doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*: Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Rohm, T., Scharl, A., Ettner, J. & Gehrler, K. (2019). *NEPS technical report for reading: Scaling results of starting cohorts 4 (wave 10), 5 (wave 12), and 6 (wave 9)*. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi). <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP62:1.0>
- Rudmin, F. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7(1), 3–37. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.3>
- Rudmin, F. (2009). Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 106–123. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.12.001>
- Rudmin, F. & Ahmadzadeh, V. (2001). Psychometric critique of acculturation psychology. The case of Iranian migrants in Norway. *Scandinavian journal of psychology*, 42(1), 41–56. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00213>
- Ryder, A. G., Alden, L. E. & Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of personality and social psychology*, 79(1), 49–65. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.79.1.49>

- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator (2., korr. Fassung) (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH, Hrsg.). Berlin: SVR.
- Sam, D. L. & Berry, J. (Hrsg.). (2016). *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (Cambridge handbooks in psychology, Second edition). Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781316219218>
- Sayegh, L. & Lasry, J.-C. (1993). Immigrants' adaptation in Canada. Assimilation, acculturation, and orthogonal cultural identification. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 34(1), 98–109.
- Schachner, M. K., He, J., Heizmann, B. & van de Vijver, F. J. R. [Fons J. R.]. (2017). Acculturation and school adjustment of immigrant youth in six European countries: Findings from the programme for international student assessment (PISA). *Frontiers in psychology*, 8, 649.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00649>
- Schäfers, B. (2003). *Grundbegriffe der Soziologie* (UTB für Wissenschaft Soziologie, Bd. 1416, 8., überarb. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Schluchter, W. (2015). *Grundlegungen der Soziologie: Eine Theoriegeschichte in systematischer Absicht* (UTB Soziologie, Bd. 4263, 2. Aufl. (durchges. und zsggeführt)). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schmidt-Lux, T., Wohlrab-Sahr, M. & Leistner, A. (2016). *Kultursociologie - eine problemorientierte Einführung* (Grundlagentexte Soziologie). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schneeweis, N. (2015). Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students. *Labour Economics*, 35, 63–76. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2015.03.004>
- Schönpflug, U. (2003). Migration aus kulturvergleichender psychologischer Perspektive. In A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 515–542). Göttingen: Hogrefe.
- Schotte, K., Stanat, P. & Edele, A. (2018). Is integration always most adaptive? The role of cultural identity in academic achievement and in psychological adaptation of immigrant students in Germany. *Journal of youth and adolescence*, 47(1), 16–37. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0737-x>
- Schührer, S., Carbonaro, W. & Grodsky, E. (2016). Reproduction of inequality in educational attainment through curricular differentiation in secondary school - A case study of the USA. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek & M. Triventi (Eds.), *Models of secondary education and social inequality*. An

- international comparison* (eduLIFE lifelong learning series, S. 249–267). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Schulze, G. (2005). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart* (Campus Bibliothek, Um den Anhang gekürzte und mit einem neuen Vorwort versehene 2. Auflage). Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (1. Aufl., S. 73–114). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L. & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation. implications for theory and research. *The American Psychologist*, 65(4), 237–251.
<https://doi.org/10.1037/a0019330>
- Schwartz, S. J. & Zamboanga, B. L. (2008). Testing Berry's model of acculturation: A confirmatory latent class approach. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 14(4), 275–285.
<https://doi.org/10.1037/a0012818>
- Segeritz, M., Walter, O. & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 113–138. <https://doi.org/10.1007/s11577-010-0094-1>
- Seuring, J., Rjosk, C. & Stanat, P. (2020). Ethnic classroom Composition and minority language use among classmates: Do peers matter for students' language achievement? *European Sociological Review*, 36(6), 920–936. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa022>
- Siegert, M. & Olszenka, N. (2016). Ethnische Ungleichheit in der Sekundarstufe I. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 543–595). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Simons, S. E. (1901). Social Assimilation. I. *American Journal of Sociology*, 6(6), 790–822.
<https://doi.org/10.1086/211021>
- Simpson, G. E. (1968). Assimilation. In D. L. Sills (Hrsg.), *International encyclopedia of the social sciences* (Bd. 1, Bd. 1, S. 438–444). London: Macmillan.

- Sixt, M. & Thüerer, S. (2018). Theater und regelmäßiger Theaterbesuch: Zum Zusammenhang von lokalem Angebot und kultureller Teilhabe. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf* (1. Auflage, S. 217–246). Münster: Waxmann.
- Skopek, J., Pink, S. & Bela, D. (2013). *Starting cohort 4: Grade 9 (SC4) SUF version 1.1.0 data manual*. NEPS Research Data Paper (National Educational Panel Study (NEPS), Hrsg.). Bamberg: University of Bamberg.
- Stagl, J. (1986). Kulturanthropologie und Kulturosoziologie. Ein Vergleich. In F. Neidhardt & M. R. Lepsius (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft. René König, dem Begründer der Sonderhefte, zum 80. Geburtstag gewidmet* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft, Bd. 27, S. 75–91). Opladen: Westdt. Verl.
- Steinhauer, H. W. & Zinn, S. (2016). *NEPS technical report for weighting: Weighting the sample of starting cohort 4 of the national educational panel study (wave 1 to 6)*.
<https://doi.org/10.5157/NEPS:SP02:1.0>
- Straub, J. (2007). Kultur. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder* (S. 7–24). Mit 20 Grafiken und Tabellen. Stuttgart: Metzler.
- Straub, J. & Chakkarath, P. (2010). Kulturpsychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Auflage, S. 195–209). Wiesbaden: VS Verlag.
- Straub, J. & Thomas, A. (2003). Positionen, Ziele und Entwicklungslinien der kulturvergleichenden Psychologie. In A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 29–80). Göttingen: Hogrefe.
- Strobel, B. (2015). *Spracherhalt im Migrationskontext: Muster und Bedingungen des Sprachgebrauchs und seine Folgen für den Bildungserfolg*. Dissertation. Otto-Friedrich-Universität, Bamberg.
- Strohmer, J. (2022). *Mehrebenenanalyse im Dorsch Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter:
<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/mehrebenenanalyse>
- Szapocznik, J. & Kurtines, W. (1980). Acculturation, biculturalism and adjustment among Cuban Americans. In P. M. Amado (Hrsg.), *Acculturation. Theory, Models and Some New Findings* (S. 139–159). Boulder: Westview Press.

- Teltemann, J. & Windzio, M. (2016). Soziologische Migrations- und Integrationsforschung. In D. Maehler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung* (S. 163–190). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10394-1\textunderscore>
- Thomas, W., Park, R. & Miller, H. (1971). *Old world traits transplanted*. Repr. der Ausg. New York und London 1921. Montclair, N.J.: Patterson Smith.
- Thürer, S., Lilla, N., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (2021). Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse. *Journal for Educational Research Online*, 13(2), 62–83. <https://doi.org/10.25656/01:24158>
- Thürer, S., Nieuwenboom, W., Schüpbach, M. & Lilla, N. (im Begutachtungsprozess). Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond. *International Journal of Educational Research*.
- Titzmann, P. F. & Lee, R. M. (2018). Adaptation of young immigrants: A developmental perspective on acculturation research. *European Psychologist*, 23(1), 72–82. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000313>
- Van de Vijver, F. J. R. [Fons Josephus Rachel], Berry, J. & Celenk, O. (2016). Assessment of acculturation. In D. L. Sam & J. Berry (Hrsg.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (Cambridge handbooks in psychology, Second edition, S. 93–112). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316219218.007>
- Vedder, P. & van de Vijver, F. J. R. [Fons J. R.] (2006). Methodological aspects. Studying adolescents in 13 countries. In J. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Hrsg.), *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (S. 47–70). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Walter, P. (2012). Gymnasialbesuch und seine Bedingungen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 225–239). Weinheim: Beltz.
- Ward, C. (1996). Acculturation. In D. Landis & R. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2nd ed., S. 124–147). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publ.
- Ward, C. (2001). The a, b, cs of acculturation. In D. R. Matsumoto (Hrsg.), *The handbook of culture & psychology* (S. 411–445). New York: Oxford University Press.

- Ward, C. & Kus, L. (2012). Back to and beyond Berry's basics: The conceptualization, operationalization and classification of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 472–485. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.02.002>
- Waters, M. C., Heath, A., van Tran, C. & Boliver, V. (2013). Second-generation attainment and inequality: Primary and secondary effects on educational outcomes in Britain and the United States. In R. D. Alba & J. Holdaway (Eds.), *The children of immigrants at school. A comparative look at integration in the United States and Western Europe* (S. 120–159). New York: New York University Press.
- Weber, M. (1904). Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 19(1), 22–87.
- Weber, M. (1922/1973). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (4., erneut durchges. Aufl.). Tübingen: Mohr (Original erschienen 1922).
- Weinert, S., Maurice, J. von & Polgar, R. (2018). *Informationen zur Kompetenztestung. NEPS Startkohorte 4 - Klasse 9 Schule und Ausbildung - Bildung von Schülerinnen und Schülern ab Klassenstufe 9. 1. Welle: 9. Jahrgangsstufe* (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi), Hrsg.). Bamberg.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Waxmann Verlag GmbH.
- Wiedenbeck, M. & Züll, C. (2010). Clusteranalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (1. Auflage, S. 525–552). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_21
- Windzio, M. (2013). *Regressionsmodelle für Zustände und Ereignisse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18852-2>
- Yan, J., Sim, L., Schwartz, S. J., Shen, Y., Parra-Medina, D. & Kim, S. Y. (2021). Longitudinal profiles of acculturation and developmental outcomes among Mexican-origin adolescents from immigrant families. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(176), 205–225. <https://doi.org/10.1002/cad.20396>

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

Dieser Beitrag wurde in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (© Springer Link) unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht:

Lilla, N., Thürer, S., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (2021). Assimiliert - Abitur, separiert - Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 571–592. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01004-9>

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

Zusammenfassung Diese Studie geht der Frage nach, inwiefern ein Zusammenhang zwischen der Akkulturation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und dem in der Sekundarstufe angestrebten Schulabschluss besteht. Auf Grundlage der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) wurden unterschiedliche Aspekte von Akkulturation herangezogen und mittels Latenter Profilanalyse vier Akkulturationsprofile ermittelt: ein assimiliertes, ein moderat assimiliertes, ein integriertes und ein separiertes Akkulturationsprofil. In Abhängigkeit der identifizierten Akkulturationsprofile wurde in logistischen Regressionsanalysen die Chance ein Abitur beziehungsweise einen Hauptschulabschluss anzustreben geschätzt. Vor Berücksichtigung der Deutschkompetenz zeigen die Ergebnisse, dass das separierte Akkulturationsprofil den angestrebten Schulabschluss vorhersagt. Unter Kontrolle der Deutschkompetenz ist für kein Akkulturationsprofil mehr ein Effekt nachweisbar. Darüber hinausgehende Effekte der Herkunftsgruppe können lediglich für die Vorhersage der Chance ein Abitur anzustreben gezeigt werden. Die Befunde reihen sich in den Forschungsstand ein, der auf Nachteile der Separation im deutschen Schulkontext hindeutet und verweisen auf die Bedeutsamkeit der deutschsprachlichen Kompetenzen für schulischen Erfolg.

Schlüsselwörter Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Akkulturation Latente Profilanalyse Bildungsungleichheit

**Assimilation—Abitur, separation—lower school-leaving certificate? The relationship of acculturation
and the envisaged school-leaving certificate**

Abstract This study investigates whether there is a relationship between acculturation and the envisaged school-leaving certificate of immigrant students in secondary school. Based on data from the German National Educational Panel Study (NEPS) different aspects of acculturation were employed and four acculturation profiles identified conducting Latent Profile Analysis: an assimilated, a moderate assimilated, an integrated, and a separated acculturation profile. Logistic regression models were run to investigate the odds for envisaging an Abitur or a lower school-leaving certificate dependent on the acculturation profiles identified. Before controlling for linguistic competence, results indicate that the separated acculturation profile predicts the envisaged school-leaving certificate. Controlling for linguistic competence, no acculturation profile shows any effects. Effects of cultural background can only be shown for the predicted odds for envisaging an Abitur. Findings are in line with the state of research, that points to the disadvantages of separation in the German school context and indicate the importance of German language skills regarding academic success.

Keywords Acculturation Educational inequality Immigrant students Latent profile analysis

1 Einleitung

In Deutschland haben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vergleichsweise geringere Chancen auf Bildungserfolg. Zuwanderungsbezogene Disparitäten im Kompetenzerwerb zeigen sich bereits in der Primarstufe (z. B. Wendt und Schwippert 2017) und verfestigen sich in der Sekundarstufe (z. B. Weis et al. 2019). Hiesige Forschungsbefunde zum Zusammenhang zwischen der Akkulturation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und Schulleistung zeigen jedoch, dass kulturell assimilierte Schülerinnen und Schüler durchaus schulisch erfolgreich sein können (z. B. Edele et al. 2013). Neben dem Kompetenzerwerb stellt die in der Sekundarstufe besuchte Schulform und der damit in Zusammenhang stehende anvisierte Schulabschluss einen wichtigen Indikator für Schulerfolg dar (vgl. Siegert und Olszenka 2016). Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunftsgruppen auf verschiedene Bildungsgänge der Sekundarstufe in den Blick genommen und der Zusammenhang zwischen der Akkulturation und dem angestrebten, im Sinne des aufgrund des besuchten Schulzweigs in Aussicht gestellte, Schulabschluss untersucht. Auf Grundlage der Daten der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Blossfeld et al. 2011) werden dazu in einem ersten Schritt mittels Latenter Profilanalyse unterschiedliche Aspekte der Akkulturation berücksichtigt um vier Akkulturationsprofile zu identifizieren, bevor in einem zweiten Schritt als Kriterium für Bildungserfolg (1) die Chance ein Abitur im Vergleich zu einem niedrigeren Schulabschluss beziehungsweise (2) die Chance einen Hauptschulabschluss im Vergleich zu einem höheren Schulabschluss anzustreben in Abhängigkeit der ermittelten Akkulturationsprofile vorhergesagt wird. Damit zielt diese Studie darauf ab, zum einen Akkulturation valide und in ihrer Komplexität zu erfassen und zum anderen mehr Einsicht in den Zusammenhang von Akkulturation und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu erhalten.

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

2.1 Akkulturationsmodell

Akkulturation bezeichnet allgemein die Prozesse, die ausgelöst werden durch dauerhaften, direkten Kontakt von Individuen unterschiedlicher kultureller Gruppen und Veränderungen auf Seiten einer oder beider Kulturen herbeiführen (Redfield et al. 1936). Einer sozialpsychologischen Auffassung folgend, rekurriert der Kulturbegriff dabei auf gesellschaftlich geteilte Normen, Werte und Überzeugungen sowie Verhaltensweisen und verweist auf Differenzen zwischen gesellschaftlichen Gruppen (Rudmin 2003).

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

Auf Ebene des Individuums wird dieser Prozess auch als psychologische Akkulturation bezeichnet (Graves 1967). Nach Berry (1997) lässt sich die Akkulturation einer Person anhand von zwei Dimensionen charakterisieren: der Orientierung an der Aufnahmekultur und der Orientierung an der Herkunftskultur. Aus der Kombination dieser beiden theoretisch voneinander unabhängigen Dimensionen ergeben sich vier unterschiedliche Akkulturationsmuster: Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung. *Integration* ist gekennzeichnet durch eine starke Orientierung sowohl an der Aufnahmekultur als auch der Herkunftskultur. *Assimilation* zeichnet sich aus durch eine starke Orientierung an der Aufnahmekultur und schwache Orientierung an der Herkunftskultur, *Separation* hingegen durch eine schwache Orientierung an der Aufnahmekultur und starke Orientierung an der Herkunftskultur. Als *Marginalisierung* wird eine schwache Orientierung an beiden Kulturen bezeichnet.

Diese Unterscheidung von vier Akkulturationsorientierungen liefert nur einen ersten Ordnungsrahmen zur Beschreibung einer sehr viel komplexeren Realität. Berry (1997, 2013) selbst merkt an, dass die Akkulturationsorientierung des Einzelnen nicht unabhängig vom gesellschaftlichen Kontext ist, da die Mehrheitsgesellschaft die Rahmenbedingungen für individuelle Akkulturation setzt. Außerdem haben die Akkulturationserwartungen der *larger society* einen wesentlichen Einfluss auf die Akkulturationsorientierungen, die Migrantinnen und Migranten offenstehen (Berry 2001, 2006). Diese Minderheitenperspektive, aus der Berrys Akkulturationsmodell heraus entwickelt wurde (vgl. Hachfeld und Syring 2020), steht der Auffassung einer multikulturellen Gesellschaft, in der Mehr- und Minderheiten immer stärker verschwimmen, gegenüber und stellt Berrys Akkulturationsmodell zunehmend in Frage. Das Konzept der Ko-Kulturation (Reinders et al. 2011) geht beispielsweise davon aus, dass gleichberechtigte Aushandlungsprozesse zwischen Mitgliedern unterschiedlicher kultureller Gruppen eher der Lebensrealität von heute in Deutschland aufwachsenden Jugendlichen entspricht als das Verständnis einer Minderheit, die sich in einer Mehrheitsgesellschaft akkulturiert. Unter der Annahme, dass die Idee unterschiedlicher Akkulturationsorientierungen dennoch nicht überholt ist, ist weiter zu beachten, so betont auch Berry (1997), dass die Akkulturationsorientierung eines Individuums durch den situativen Kontext beeinflusst wird und gar je nach Domäne variieren kann (vgl. auch Arends-Tóth und van de Vijver 2004, 2006). So zeigt eine Untersuchung aus den Niederlanden beispielsweise, dass im öffentlichen Bereich zwar die Anpassung an der niederländischen Kultur angestrebt wird, jedoch im privaten Bereich eine starke Orientierung an der Herkunftskultur durch die Pflege von Sprache und Bräuchen vorherrscht (Arends-Tóth und van de Vijver 2004).

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

Während in der Literatur weitestgehend Einigkeit herrscht im Hinblick auf die bidimensionale Konzeptualisierung von Berrys Akkulturationsmodell, wird gleichzeitig Kritik geübt hinsichtlich der Existenz der vier Akkulturationsmuster (vgl. Nieri et al. 2011; Schwartz und Zamboanga 2008). Als einen Versuch die Validität Berrys Akkulturationsmodell und Existenz der vier Akkulturationsmuster zu prüfen, führten Schwartz und Zamboanga (2008) eine Latente Klassenanalyse auf Basis der Angaben 436 hispanoamerikanischer Studierenden zur Orientierung an der Herkunftskultur und der amerikanischen Kultur durch. Ohne vorab Annahmen über die vorhandenen Muster der Akkulturation zu treffen, wurden sechs Akkulturationsklassen empirisch ermittelt. Davon konnten drei Klassen inhaltlich der Integration und je eine Klasse der Assimilation und der Separation zugeordnet werden. Eine weitere Klasse, welche am ehesten der Marginalisierung ähnelte, wurde als „undifferentiated“ klassifiziert. Mit einem ähnlichen Vorgehen identifizierten Fox et al. (2013) in einer Stichprobe von 227 College-Studierenden unterschiedlicher ethnischer Minderheiten hingegen lediglich drei Akkulturationsprofile: Integration, Assimilation und Separation. Marginalisierung als eigenständiges Akkulturationsprofil konnte in dieser Studie nicht empirisch nachgewiesen werden. Nieri et al. (2011) untersuchten in ihrer Studie mit 1632 mexikanisch-stämmigen Jugendlichen in den USA, inwiefern unterschiedliche Aspekte von Akkulturation zusammen ein Akkulturationskonstrukt bilden und darauf basierend Individuen latenten Klassen zuordnet. Dazu berücksichtigten sie Maße zur Einstellung zur mexikanischen und amerikanischen Kultur, zum Akkulturationsverhalten und Sprachgebrauch, den Generationenstatus, die Aufenthaltsdauer in den USA und den Kontakt mit der Herkunftskultur sowie eine Skala zur ethnischen Identität. Das Ergebnis der Latenten Klassenanalyse ergab, dass die Verteilung der Daten am besten durch fünf Akkulturationsklassen wiedergegeben wird, die in Anlehnung an Berry inhaltlich interpretiert werden können als: Integration in erster Einwanderergeneration, Integration in zweiter Generation, Assimilation, Separation und Marginalisierung.

2.2 Akkulturation und schulischer Erfolg

Laut Berry (1997, 2005) stehen die vier Akkulturationsmuster in Zusammenhang mit einer mehr oder weniger erfolgreichen Anpassung an die Erfordernisse des Aufnahmekontexts: Integration stellt das anpassungsfähigste Akkulturationsmuster dar, wohingegen Marginalisierung als am wenigsten adaptiv gilt. Assimilation und Separation werden als mittelmäßig für eine erfolgreiche Anpassung an den Aufnahmekontext gesehen. Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die sich in dauerhaftem Kontakt mit der Herkunftskultur ihrer Familie und – unter anderem bedingt durch den Schulbesuch – mit

der Kultur des Aufnahmelandes befinden, stellt die Bewältigung des schulischen Alltags einen wichtigen Aspekt erfolgreicher Anpassung dar.

In Einklang mit den theoretischen Annahmen zeigen zahlreiche US-amerikanische Studien überwiegend positive Zusammenhänge zwischen Integration und schulischer Anpassung. Es existieren jedoch auch Befunde, die auf Vorteile der Assimilation im Hinblick auf Schulleistung und schulische Anpassung verweisen (Makarova und Birman 2015).

Für den deutschen Kontext spricht die Studienlage ebenfalls für Vorteile der Assimilation. Mit einer Analyse der deutschen Stichprobe von PISA 2009 zeigen Edele et al. (2013), dass assimilierte Jugendliche im Vergleich zu einheimischen Peers höhere Lesekompetenzen aufweisen, während für integrierte Jugendliche kein Unterschied in der Lesekompetenz festgestellt werden kann. Schwächere Lesekompetenzen für separierte Jugendliche können bei zusätzlicher Kontrolle der in der Familie gesprochenen Sprache nicht mehr gegen den Zufall abgesichert werden. Für die Gruppe marginalisierter Jugendlicher zeigen sich signifikant niedrigere Lesekompetenzen im Vergleich mit den einheimischen Peers. Ähnlich diesem Befundmuster zeigen die Ergebnisse einer Studie von Hannover et al. (2013) zum Zusammenhang zwischen dem schulischen Selbstbild von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und der Lesekompetenz, dass Schülerinnen und Schüler, deren kulturelle Selbstbeschreibung sowohl Deutschland als auch ihre Herkunft enthielt, keinen Vorteil gegenüber Schülerinnen und Schülern hatten, deren Selbstbild sich ausschließlich auf Deutschland bezog. In einer weiteren Studie mit einer Stichprobe von Jugendlichen in Deutschland zeigt sich, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Orientierung an der Aufnahmekultur und den Kompetenzen in Mathematik und Lesen sowie den Noten in beiden Domänen besteht. Die Orientierung an der Herkunftskultur zeigt hingegen einen negativen Zusammenhang mit Mathematikkompetenz und negative jedoch nicht signifikante Zusammenhänge mit der Lesekompetenz und den Noten in Mathematik und Deutsch. Für eine bi-kulturelle Orientierung, die auf einen Vorteil der Integration verweisen würde, konnte für keine der untersuchten Outcome-Variablen ein signifikanter Zusammenhang gezeigt werden (Schotte et al. 2018).

2.3 Herkunftsbedingte Disparitäten in der Sekundarstufe

Neben dem Kompetenzerwerb stellt ab der Sekundarstufe die Bildungsbeteiligung einen Indikator für Bildungserfolg dar (z. B. Baumert und Schümer 2001). In Bezug auf die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben Studien zum Übergang in die Sekundarstufe einheitlich gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund deutlich geringere Chancen

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

haben den Übergang auf eine höhere Schulform als die Hauptschule zu vollziehen. Dabei konnten die ungleichen Chancen vollständig auf die in der Primarschule gezeigten schulischen Leistungen und die ungünstigere soziale Herkunft zurückgeführt werden (vgl. Dollmann 2016).

Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bedeutet das eine nachteilige Situation sowohl im Hinblick auf den weiteren Kompetenzerwerb als auch den voraussichtlich zu erreichenden Schulabschluss. Da sich die Schülerschaft auf Hauptschulen im Vergleich zur Schülerschaft auf Gymnasien insbesondere auszeichnet durch einen hohen Migrationsanteil, eine geringe Lesekompetenz, einen niedrigen sozioökonomischen Status und elterlichen Bildungsstand (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) bietet der Besuch der Hauptschule im Gegensatz zum Gymnasium ein schlechteres Lernklima und einen ungünstigeren Sozialisationskontext (Solga und Wagner 2010). Darüber hinaus stellt der Hauptschulbesuch nur das Erreichen eines Hauptschulabschlusses in Aussicht, während der Besuch eines Gymnasiums mit der Aussicht auf den höchsten schulischen Abschluss, das Abitur, verknüpft ist. Mit der Etablierung neuer Sekundarschulformen mit mehreren Bildungsgängen, die ein längeres gemeinsames Lernen ermöglichen, wurde eine bessere Durchmischung angestrebt um der schulartspezifischen soziokulturellen Segregation entgegenzuwirken (Lenz et al. 2019). Dennoch zeigt die prozentuale Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf unterschiedliche Schulzweige der Sekundarstufe in der 9. Klasse das altbekannte Muster: Die Anteile der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, die eine Hauptschule oder einen Hauptschulzweig besuchen liegen bei 16,4 % und die ein Gymnasium oder einen gymnasialen Bildungszweig besuchen bei 41,3 %, während Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu 28,1 % die Hauptschule oder einen Hauptschulzweig und lediglich zu 31,5 % ein Gymnasium oder einen gymnasialen Bildungszweig besuchen. Diese Ungleichverteilung verstärkt sich bei besonderer Betrachtung der beiden größten Herkunftsgruppen: So ist die Hauptschul(zweig)quote von Schülerinnen und Schülern mit Herkunft aus der ehemaligen UdSSR und der Türkei mehr als doppelt so hoch (34,0 % bzw. 36,4 %) wie für 15-Jährige ohne Migrationshintergrund und nur 25,3 % der Jugendlichen mit Herkunft aus der ehemaligen UdSSR und 22,7 % mit türkischem Migrationshintergrund besuchen ein Gymnasium oder gymnasialen Zweig (Olczyk et al. 2016).

Das besonders nachteilige Abschneiden der Schülerinnen und Schüler mit Herkunft aus der ehemaligen UdSSR und insbesondere der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund ist im Einklang mit nach Herkunftsgruppen differenzierten Analysen der Bildungsbeteiligung 15-jähriger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in früheren Studien (vgl. Müller und Stanat 2006;

Segeritz et al. 2010). Auch hier war die Hauptschulquote von Schülerinnen und Schülern aus der ehemaligen UdSSR und der Türkei mehr als doppelt so hoch wie für 15-Jährige ohne Migrationshintergrund (Müller und Stanat 2006). Im Hinblick auf die Chance eines Gymnasialbesuchs ließ sich für türkischstämmige Jugendliche und Jugendliche aus der UdSSR im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen eine geringere Chance zeigen, die für Jugendliche aus der ehemaligen UdSSR jedoch nach Berücksichtigung beispielsweise des elterlichen Bildungsniveaus, nicht mehr signifikant war. Jugendliche mit polnischem Migrationshintergrund hatten nach Berücksichtigung des familiären Hintergrunds sogar höhere Chancen auf einen Gymnasialbesuch als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Segeritz et al. 2010).

3 Fragestellungen

Ausgehend vom Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und Schulerfolg sowie der Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen auf verschiedene Schulformen beziehungsweise Bildungsgänge der Sekundarstufe des deutschen Bildungssystems, wird in dieser Studie untersucht, inwiefern die Akkulturation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Zusammenhang mit dem angestrebten Schulabschluss steht. Um der Komplexität des Akkulturationskonstrukts gerecht zu werden, werden im Unterschied zur bislang in Akkulturationsstudien vorherrschenden Konzentration auf nur einzelne Aspekte, z. B. die ethnische Identität (Edele et al. 2013; Hannover et al. 2013) oder Akkulturationseinstellungen (Schotte et al. 2018), in dieser Studie unterschiedliche Aspekte der Akkulturation berücksichtigt. Neben der kulturellen Identität und der Akkulturationseinstellung, werden auch Verhaltensaspekte sowie die sprachliche Akkulturation berücksichtigt. In Anlehnung an die berichteten Studien aus den USA werden so in einem ersten Schritt mittels Latenter Profilanalyse Muster der Akkulturation identifiziert und folgender Fragestellung nachgegangen: 1) Inwiefern lassen sich die vier Akkulturationsmuster sensu Berry (1997) – Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung – mittels Latenter Profilanalyse replizieren?

Weiter werden in einem zweiten Schritt auf Basis der identifizierten Akkulturationsprofile folgende Fragestellungen untersucht: 2a) Inwiefern stehen die Akkulturationsprofile im Zusammenhang mit der Chance ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben? 2b) Inwiefern steht die Herkunftsgruppe nebst den Akkulturationsprofilen im Zusammenhang mit der Chance ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben? 3a) Inwiefern stehen die Akkulturationsprofile im Zu-

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

sammenhang mit der Chance einen Hauptschulabschluss versus einen höheren Schulabschluss anzustreben? 3b) Inwiefern steht die Herkunftsgruppe nebst den Akkulturationsprofilen im Zusammenhang mit der Chance einen Hauptschulabschluss versus einen höheren Schulabschluss anzustreben?

In Anlehnung an den deutschen Forschungsstand wird dabei angenommen, dass sich insbesondere Vorteile der Assimilation und Nachteile der Separation und Marginalisierung im Hinblick auf den angestrebten Schulabschluss zeigen lassen. Außerdem werden Nachteile insbesondere für Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft und aus der ehemaligen UdSSR Stammende erwartet, während dies für Schülerinnen und Schüler mit polnischem Migrationshintergrund nicht der Fall sein sollte.

4 Methoden

4.1 Stichprobe

Grundlage für die Analysen ist der Datensatz der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Blossfeld et al. 2011)¹. Startkohorte 4 umfasst ein repräsentatives Sample von über 15.000 circa fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe (9. Klasse) des deutschen Bildungssystems. Insgesamt liegt bei 5778 Schülerinnen und Schülern die Angabe vor, dass sie selbst oder mindestens ein Eltern- oder Großelternteil in einem anderen Land als Deutschland geboren wurde. Für unsere Analysen wurden nur diejenigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund berücksichtigt, die den vier zahlenmäßig größten Herkunftsgruppen (Polen: $n = 911$; Türkei: $n = 899$; ehemalige UdSSR: $n = 827$; Nord- und Westeuropa: $n = 477$) zuzuordnen sind.

4.2 Abhängige Variablen

Der *angestrebte Schulabschluss* wurde in Anlehnung an Baier und Pfeiffer (2014) operationalisiert über die in der 9. Klasse besuchte Schulform. Bei Besuch einer Schule mit mehreren Bildungsgängen war die Schulweizugehörigkeit ausschlaggebend für die Zuordnung. Keinem Schulzweig eindeutig zuzuordnen waren 23,2 % ($n = 722$). Insgesamt konnten 861 einem Abitur (27,6 %), 601 einem Realschulabschluss

¹ Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 9, <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC4:10.0.0>. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

(19,3 %) und 930 Schülerinnen und Schüler einem Hauptschulabschluss (29,9 %) als angestrebtem Schulabschluss zugeordnet werden.

4.3 Unabhängige Variablen

Die kulturelle Identität (Phinney 1992) wurde über je ein Item zur *Zugehörigkeit zur Aufnahme- und zur Herkunftsgesellschaft* abgefragt (z. B. *Und wie sehr fühlen Sie sich den Menschen aus Deutschland insgesamt zugehörig?*) und jeweils über eine fünfstufige Antwortskala (1 = *gar nicht*, 2 = *eher nicht*, 3 = *mittelmäßig*, 4 = *eher stark* und 5 = *sehr stark*) erfasst (Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft: $n = 1814$, $M = 3,70$, $SD = 0,95$; Zugehörigkeit zur Herkunftsgesellschaft: $n = 1867$, $M = 3,56$, $SD = 1,18$).

In Anlehnung an Phinney (1992) wurden zur Erfassung der Einstellungskomponente von Akkulturation je vier Items zur *Verbundenheit mit der Aufnahme- und Herkunftskultur* (z. B. *Ich fühle mich eng verbunden mit der deutschen Kultur*) auf einer vierstufigen Ratingskala (1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*) abgefragt (Verbundenheit zur Aufnahmekultur: $n = 1840$, Cronbachs $\alpha = 0,89$, $M = 3,00$, $SD = 0,76$; Verbundenheit zur Herkunftskultur: $n = 1753$, Cronbachs $\alpha = 0,92$, $M = 3,03$, $SD = 0,86$).

Die Verhaltenskomponente von Akkulturation wurde in Anlehnung an Schnell (1990) im Hinblick auf die Ausübung *kultureller Gewohnheiten des Herkunftslandes* abgefragt (z. B. *Wie oft hören sie Musik aus diesem Land?*) und konnte auf einer fünfstufigen Skala (1 = *nie*, 2 = *selten*, 3 = *manchmal*, 4 = *oft*, 5 = *immer*) beantwortet werden ($n = 1794$, Cronbachs $\alpha = 0,73$, $M = 3,17$, $SD = 0,94$).

Zur Erfassung der sprachlichen Komponente der Akkulturation wurden die Angaben zum Sprachgebrauch mit Mutter, Vater und Geschwistern verwendet (Kenji und D'Andrea 1992). Das Antwortformat sah ein semantisches Differential vor (1 = *nur Deutsch*, 2 = *meistens Deutsch, manchmal die andere Sprache*, 3 = *meistens die andere Sprache, manchmal Deutsch*, 4 = *nur die andere Sprache*) ($n = 1874$, Cronbachs $\alpha = 0,78$, $M = 2,27$, $SD = 0,82$).

4.4 Kontrollvariablen

Zur Ermittlung des *elterlichen Bildungsniveaus* wurden die Bildungsabschlüsse der Eltern nach der International Standard Classification of Education (ISCED; OECD 1999) herangezogen und der jeweils höhere Bildungsabschluss ausgewählt (HISCED) ($n = 1467$, $M = 4,99$, $SD = 2,90$).

Als weitere Kontrollvariable wurde das *Geschlecht* der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt (männlich = 0; $n = 1529$ (49,1 %); weiblich = 1; $n = 1585$ (50,9 %)).

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

Um die *Kompetenzen in Deutsch und in Mathematik* zu berücksichtigen wurde auf die im NEPS erfasste Lesekompetenz und mathematische Kompetenz zurückgegriffen und die zur Verfügung gestellten WLE-Schätzer (Weighted Maximum Likelihood Estimates, siehe Pohl und Carstensen 2012) verwendet (Deutsch: $n = 2648$, $M = -0,30$, $SD = 1,28$; Mathe: $n = 2935$, $M = -0,23$, $SD = 1,16$).

4.5 Statistisches Vorgehen

Die statistischen Analysen erfolgten mit Stata 15.1. Alle Werte wurden z-transformiert. Um Fragestellung 1) zu untersuchen wurde eine Latente Profilanalyse (LPA) gerechnet. Die LPA eignet sich, um in einer gegebenen Stichprobe homogene Subgruppen, sogenannte latente Profile, auf Basis einer Reihe kategorialer und kontinuierlicher Daten zu ermitteln (Nylund-Gibson und Choi 2018). Im Hinblick auf unsere Analyse wird davon ausgegangen, dass die Akkulturationsmuster innerhalb der Stichprobe als latente Profile vorhanden sind (Nieri et al. 2011). Auf Basis der unterschiedlichen Aspekte von Akkulturation, nämlich ethnische Identität, Akkulturationseinstellung, Akkulturationsverhalten und linguistische Akkulturation, wurden vier Akkulturationsprofile ermittelt und inhaltlich interpretiert.

Zur Untersuchung der weiteren Fragestellungen wurden die ermittelten Akkulturationsprofile als Prädiktoren in logistische Regressionsmodelle zur Vorhersage der Chance ein Abitur anzustreben (Frage 2a/b) bzw. einen Hauptschulabschluss anzustreben (Frage 3a/b) aufgenommen. Personen, die keinem Schulabschluss eindeutig zugeordnet werden konnten, wurden aus den Modellen ausgeschlossen. Die Modelle wurden jeweils schrittweise aufgebaut. Zunächst wurde jeweils der Einfluss der Akkulturationsprofile untersucht (Modell 1), dann das Geschlecht des Schülers bzw. der Schülerin und das elterliche Bildungsniveau hinzugefügt (Modell 2), anschließend wurden zusätzlich Kompetenzschätzer in Deutsch (Modell 3) und Mathematik berücksichtigt (Modell 4) und noch die Herkunftsgruppe einbezogen (Modell 5). Vor Durchführung der logistischen Regressionen wurden fehlende Werte mittels multipler Imputation geschätzt.

5 Ergebnisse

5.1 Beschreibung der ermittelten Akkulturationsprofile

Abb. 1 zeigt die vier durch LPA ermittelten Akkulturationsprofile mit den jeweiligen Ausprägungen (z-Werte) auf den Variablen kulturelle Identität, Akkulturationseinstellung, Akkulturationsverhalten und linguistische Akkulturation.

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

Akkulturationsprofil 1 zeichnet sich aus durch eine über dem Stichprobenmittelwert liegende Zustimmung im Hinblick auf die *Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft* sowie der *Verbundenheit zur deutschen Kultur* und eine deutlich unter dem Stichprobenmittelwert liegende Zustimmung im Hinblick auf die *Zugehörigkeit zur Herkunftsgesellschaft* sowie der *Verbundenheit zur jeweiligen Herkunftskultur*. Die unter dem Stichprobenmittelwert liegenden Ausprägungen im Hinblick auf die *kulturellen Gewohnheiten* und den *Sprachgebrauch* innerhalb der Familie lassen weiter auf eine relativ geringe Orientierung an der Herkunftskultur schließen.

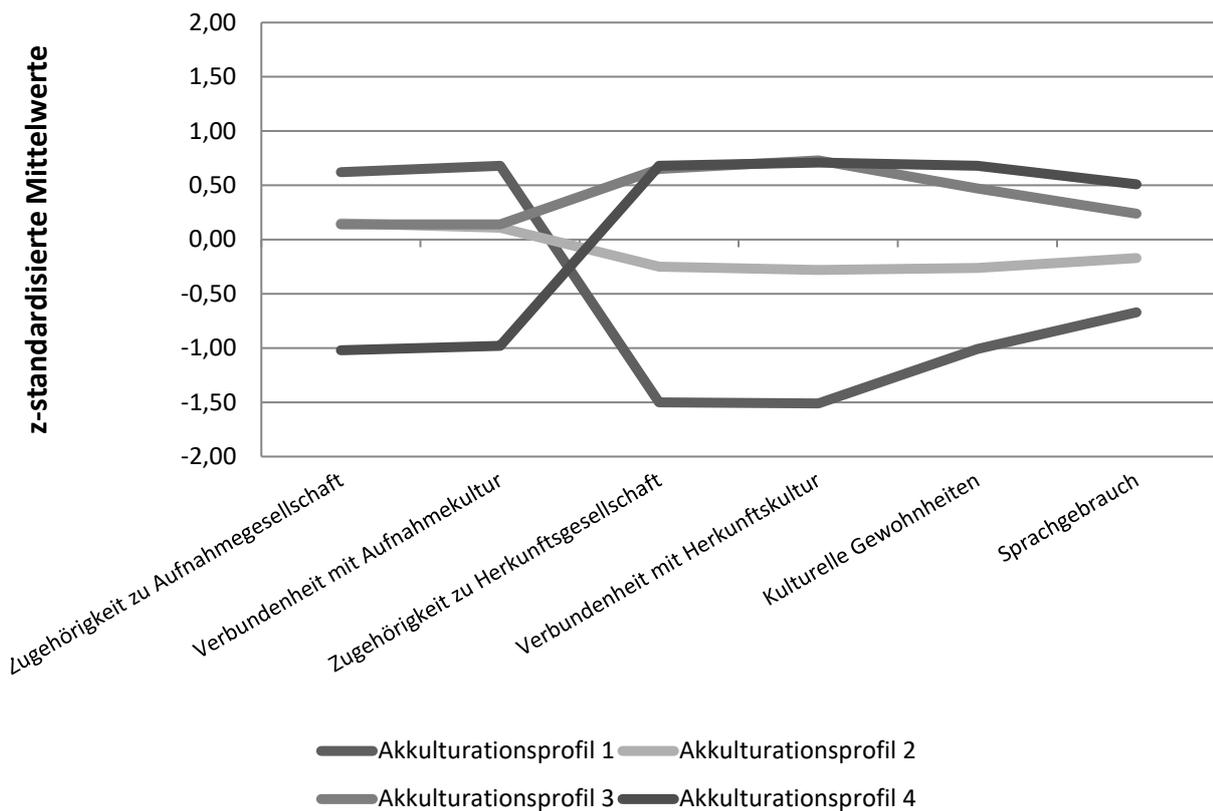


Abb. 1 Graphische Darstellung der Akkulturationsprofile ($N = 1348$)

In Anlehnung an Berry (1997) wird dieses Profil, welches das Muster der individuellen Akkulturation von 8,8 % der Stichprobe widerspiegelt, als *assimiliertes Profil* bezeichnet.

Akkulturationsprofil 2 und Akkulturationsprofil 3 ähneln sich in der leicht über dem Stichprobenmittelwert liegenden Zustimmung im Hinblick auf die *Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft* sowie

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

der *Verbundenheit zur deutschen Kultur*, unterscheiden sich jedoch im Muster der mittleren Zustimmung auf den weiteren Variablen. Akkulturationsprofil 2 zeichnet sich aus durch leicht unter dem Stichprobenmittelwert liegende Werte im Hinblick auf die *Zugehörigkeit zur Herkunftsgesellschaft*, der *Verbundenheit zur Herkunftskultur*, die *kulturellen Gewohnheiten* und den *Sprachgebrauch* innerhalb der Familie. Akkulturationsprofil 3 hingegen zeichnet sich aus durch leicht über dem Stichprobenmittelwert liegende Werte im Hinblick auf die *Zugehörigkeit zur Herkunftsgesellschaft*, die *Verbundenheit zur Herkunftskultur*, die *kulturellen Gewohnheiten* und den *Sprachgebrauch* innerhalb der Familie. Aufgrund der moderaten Zuwendung zur Kultur des Aufnahmelandes bei gleichzeitig moderater Distanz zur Kultur des Herkunftslands, wird Akkulturationsprofil 2, welchem 38,9 % der Stichprobe zugeordnet werden können als *moderat assimiliertes Profil* bezeichnet. Akkulturationsprofil 3 wird als *integriertes Profil* bezeichnet, da die Werte darauf hinweisen, dass sich die hierin befindlichen 30,4 % der Schülerinnen und Schüler sowohl an der Kultur des Aufnahme- wie auch des Herkunftslandes orientieren.

Akkulturationsprofil 4 grenzt sich durch negative z-Werte bei der *Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft* und der *Verbundenheit zur deutschen Kultur* deutlich von den anderen drei Profilen ab. Des Weiteren zeichnet sich dieses Profil durch die positiven z-Werte bei der *Zugehörigkeit zur Herkunftsgesellschaft* und der *Verbundenheit zur Herkunftskultur* aus. Auch im Hinblick auf die *kulturellen Gewohnheiten* und den *Sprachgebrauch* innerhalb der Familie liegen die Werte über dem Stichprobenmittelwert und können als eine starke Orientierung an der Herkunftskultur interpretiert werden. Da die Zustimmung zur Kultur des Aufnahmelandes schwach, aber die Zustimmung zur Kultur des Herkunftslands stark ist, wird dieses Profil, das auf 21,9 % der Stichprobe zurückgeht, in Anlehnung an Berry (1997) als *separiertes Profil* bezeichnet.

5.2 Zusammenhang zwischen Akkulturation und der Chance ein Abitur anzustreben

Anhand von logistischen Regressionsmodellen wurde die Chance ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss (Real- und Hauptschulabschluss) anzustreben unter der Voraussetzung unterschiedlicher Akkulturationsprofile (Forschungsfrage 2a) und der Herkunftsgruppe (Forschungsfrage 2b) untersucht. Tab. 1 zeigt die Koeffizienten der logistischen Regressionsanalyse.

In Modell 1 wird zunächst untersucht, ob das Akkulturationsprofil für sich alleine genommen einen Effekt auf die Chance ein Abitur anzustreben hat. Im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern mit assimiliertem Akkulturationsprofil (Referenzkategorie) zeigt sich, dass Jugendliche mit einem integrierten Profil ($OR = 0,63$; $p < 0,05$) und Jugendliche mit einem separierten Profil ($OR = 0,26$; $p < 0,001$) eine

Tab. 1 Relative Chancen des angestrebten Schulabschlusses „Abitur versus niedrigerer Schulabschluss“ in Abhängigkeit von Akkulturationsprofil und Herkunftsgruppe

	Model 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Angestrebter Schulabschluss: Abitur					
Akkulturationsprofil:					
Assimiliert	<i>Referenz</i>	-	-	-	-
Moderat assimiliert	0.66 ⁺ (0.14)	0.84 (0.19)	0.98 (0.25)	1.07 (0.29)	0.96 (0.27)
Integriert	0.63* (0.14)	0.81 (0.19)	1.05 (0.27)	1.26 (0.35)	1.00 (0.28)
Separiert	0.26*** (0.07)	0.35** (0.10)	0.58 ⁺ (0.17)	0.76 (0.24)	0.60 (0.19)
Kontrollvariablen:					
HISCED	-	1.20*** (0.04)	1.16*** (0.04)	1.15*** (0.05)	1.10* (0.05)
Geschlecht (1 = weibl.)	-	1.59** (0.21)	1.31 ⁺ (0.19)	2.20*** (0.36)	2.20*** (0.37)
Deutschkompetenz	-	-	2.53*** (0.19)	1.67*** (0.14)	1.71*** (0.15)
Mathematikkompetenz	-	-	-	2.52*** (0.24)	2.58*** (0.25)
Herkunftsgruppe:					
Nord- und Westeuropa	<i>Referenz</i>	-	-	-	-
Polen	-	-	-	-	0.36** (0.13)
Türkei	-	-	-	-	0.47* (0.16)
Ehemalige UdSSR	-	-	-	-	0.24*** (0.08)
N	1253	1253	1253	1253	1253

Anmerkung. Angegebene Regressionskoeffizienten entsprechen Odds Ratio (OR), d.h. Werte > 1 zeigen eine erhöhte Chance an, dass ein Ereignis im Vergleich zur jeweiligen Referenzkategorie eintritt; Werte < 1 zeigen eine geringere Chance an, dass ein Ereignis gegenüber der Referenzkategorie eintritt. Die Werte in Klammern geben die Standardfehler (SE) an
 + p < .10, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tab. 2 Relative Chancen des angestrebten Schulabschlusses „Hauptschule versus höherer Schulabschluss“ in Abhängigkeit von Akkulturationsprofil und Herkunftsgruppe

	Model 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Angestrebter Schulabschluss: Hauptschulabschluss					
Akkulturationsprofil:					
Assimiliert	<i>Referenz</i>	-	-	-	-
Moderat assimiliert	1.73* (0.39)	1.42 (0.33)	1.16 (0.31)	1.06 (0.30)	1.11 (0.31)
Integriert	1.56 ⁺ (0.36)	1.28 (0.31)	0.97 (0.27)	0.83 (0.24)	0.88 (0.26)
Separiert	2.94*** (0.70)	2.30*** (0.58)	1.34 (0.39)	1.08 (0.32)	1.14 (0.35)
Kontrollvariablen:					
HISCED	-	0.86*** (0.03)	0.90* (0.04)	0.90* (0.04)	0.92+ (0.04)
Geschlecht (1 = weibl.)	-	0.66*** (0.08)	0.84 (0.12)	0.58*** (0.09)	0.58*** (0.09)
Deutschkompetenz	-	-	0.32*** (0.02)	0.45*** (0.04)	0.45*** (0.04)
Mathematikkompetenz	-	-	-	0.42*** (0.04)	0.42*** (0.04)
Herkunftsgruppe:					
Nord- und Westeuropa	<i>Referenz</i>	-	-	-	-
Polen	-	-	-	-	1.43 (0.58)
Türkei	-	-	-	-	1.73 (0.65)
Ehemalige UdSSR	-	-	-	-	1.97 ⁺ (0.75)
N	1253	1253	1253	1253	1253

Anmerkung. Angegebene Regressionskoeffizienten entsprechen Odds Ratio (OR), d.h. Werte > 1 zeigen eine erhöhte Chance an, dass ein Ereignis im Vergleich zur jeweiligen Referenzkategorie eintritt; Werte < 1 zeigen eine geringere Chance an, dass ein Ereignis gegenüber der Referenzkategorie eintritt. Die Werte in Klammern geben die Standardfehler (SE) an
 + p < .10, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

geringere Chance haben ein Abitur anzustreben. Für Schülerinnen und Schüler mit moderat assimiliertem Akkulturationsprofil, zeigt sich im Vergleich zur Referenzgruppe kein signifikanter Unterschied in

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

der Chance ein Abitur anzustreben. In Modell 2 wird geprüft, ob die Effekte des Akkulturationsprofils bei Berücksichtigung des elterlichen Bildungsniveaus (HISCED) und des Geschlechts bestehen bleiben. In Bezug auf den Effekt des Akkulturationsprofils zeigt sich nach Berücksichtigung dieser Kontrollvariablen, dass nur für Schülerinnen und Schüler mit separiertem Profil im Vergleich zu Jugendlichen mit assimiliertem Profil eine signifikant geringere Chance auf das Anstreben eines Abiturs besteht ($OR = 0,35, p < 0,001$). Für Jugendliche mit moderat assimiliertem Profil und integriertem Profil unterscheidet sich die Chance ein Abitur anzustreben bei Berücksichtigung von elterlichem Bildungsniveau und Geschlecht nicht signifikant von Jugendlichen mit assimiliertem Profil. Die zusätzliche Berücksichtigung der Deutschkompetenz in Modell 3 führt dazu, dass sich Schülerinnen und Schüler mit separiertem Profil ebenso wie Jugendliche mit moderat assimiliertem und mit integriertem Profil von Jugendlichen mit assimiliertem Profil nicht mehr signifikant in der Chance ein Abitur anzustreben unterscheiden. Bei ergänzender Berücksichtigung der Mathematikkompetenz in Modell 4, steht die Chance ein Abitur anzustreben in keinem signifikanten Zusammenhang mit den Akkulturationsprofilen. Die Aufnahme der Herkunftsgruppen in Modell 5 zeigt, dass zusätzlich ein signifikanter Effekt der Herkunftsgruppe auf die Chance ein Abitur anzustreben besteht: Im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern mit nord- und westeuropäischem Migrationshintergrund haben Jugendliche, die eine polnische Herkunft haben ($OR = 0,36, p < 0,01$), die eine türkische Herkunft haben ($OR = 0,47, p < 0,05$) oder aus der ehemaligen UdSSR stammen ($OR = 0,24, p < 0,001$), geringere Chancen ein Abitur anzustreben.

5.3 Zusammenhang zwischen Akkulturation und der Chance einen Hauptschulabschluss anzustreben

Die Chance einen Hauptschulabschluss versus einen höheren Schulabschluss (Realschulabschluss und Abitur) anzustreben wurde ebenfalls unter der Voraussetzung unterschiedlicher Akkulturationsprofile (Forschungsfrage 3a) und der Herkunftsgruppe (Forschungsfrage 3b) mittels logistischer Regressionen untersucht (Tab. 2).

In Modell 1 wird zunächst der Effekt der vier ermittelten Akkulturationsprofile auf die Chance einen Hauptschulabschluss anzustreben untersucht. Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit assimiliertem Profil (Referenzkategorie) zeigt sich, dass die Chance einen Hauptschulabschluss anzustreben für Schülerinnen und Schüler mit einem moderat assimilierten Profil ($OR = 1,73, p < 0,05$) wie auch für Schülerinnen und Schüler mit einem separierten Profil ($OR = 2,94, p < 0,001$) höher ist. Jugendliche mit integriertem Profil unterscheiden sich in der Chance einen Hauptschulabschluss anzustreben nicht

signifikant von Jugendlichen mit assimiliertem Profil. Anschließend wird in Modell 2 geprüft, ob die Effekte der Akkulturationsprofile auch bei Berücksichtigung des elterlichen Bildungsniveaus und des Geschlechts bestehen bleiben. Nach Berücksichtigung dieser Kontrollvariablen bleibt die Chance einen Hauptschulabschluss anzustreben für Jugendliche mit separiertem Profil im Vergleich zu Jugendlichen mit assimiliertem Profil weiterhin mehr als doppelt so hoch ($OR = 2,30, p < 0,001$), während sich die Chance einen Hauptschulabschluss anzustreben für Jugendliche mit moderat assimiliertem Profil und mit integriertem Profil nicht signifikant von Jugendlichen mit assimiliertem Profil unterscheidet. Die zusätzliche Berücksichtigung der Deutschkompetenz in Modell 3 führt dazu, dass sich Schülerinnen und Schüler mit separiertem Profil ebenso wie Jugendliche mit moderat assimiliertem und mit integriertem Profil von Jugendlichen mit assimiliertem Profil nicht signifikant in der Chance einen Hauptschulabschluss anzustreben unterscheiden. Wird in Modell 4 zusätzlich noch die Mathematikkompetenz berücksichtigt, steht die Chance einen Hauptschulabschluss anzustreben in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Akkulturationsprofil. Die Aufnahme der Herkunftsgruppen in Modell 5 zeigt, dass der ethnische Hintergrund keinen zusätzlichen signifikanten Einfluss auf die Chance einen Hauptschulabschluss anzustreben nimmt: Schülerinnen und Schüler mit polnischem Migrationshintergrund, mit türkischem Migrationshintergrund und aus der ehemaligen UdSSR unterscheiden sich nicht signifikant von Schülerinnen und Schülern nord- und westeuropäischer Herkunft in der Chance einen Hauptschulabschluss anzustreben.

6 Diskussion

In dieser Studie ging es darum, den Zusammenhang zwischen der Akkulturation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und dem in der Sekundarstufe angestrebten Schulabschluss zu untersuchen.

Während der bisherige Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und Schulerfolg basiert auf Studien, die die Akkulturation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nur hinsichtlich einzelner Aspekte der Akkulturation erfassten, führten wir in einem ersten Schritt Latente Profilanalysen (LPA) durch. Latente Profilanalyse eignen sich um Information unterschiedlicher kontinuierlicher Variablen einzubeziehen und ermöglichen so einen umfassenden Blick und eine empirische Annäherung an die Komplexität des Akkulturationskonstrukts. Ziel war, mithilfe der LPA Akkulturationsprofile zu identifizieren, die sich aus der Kombination unterschiedlicher Aspekte von Ak-

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

kulturation, nämlich der kulturellen Identität, der Akkulturationseinstellung, dem Akkulturationsverhalten und der linguistischen Akkulturation, ergeben und so für jedes Individuum die Profiltugehörigkeit mit der größten Wahrscheinlichkeit zu ermitteln. Dadurch wurde der Versuch unternommen, die Vielschichtigkeit von Akkulturation zu berücksichtigen wie es beispielsweise gefordert wird von Schwartz et al. (2010) oder Ward (2001). Mit dem Ziel, die von Berry (1997) postulierten Akkulturationsmuster zu replizieren, wurden vier latente Profile identifiziert und inhaltlich interpretiert. Im Einklang mit Berry (1997) ergab die Interpretation ein assimiliertes, ein integriertes und ein separiertes Akkulturationsprofil. Ein Akkulturationsprofil, welches dem Muster der Marginalisierung entsprochen hätte, konnte durch die LPA nicht identifiziert werden. Stattdessen zeigte sich ein Profil, das in der Tendenz dem Akkulturationsmuster Assimilation entsprach, aber aufgrund der nur moderat vom Stichprobenmittelwert abweichenden Tendenzen als moderat assimiliertes Akkulturationsprofil bezeichnet wurde. Dieses Profil vereinte mit knapp 40 % den größten Anteil an Schülerinnen und Schülern auf sich, gefolgt vom integrierten Akkulturationsprofil mit etwa 30-prozentigem Anteil. Während das separierte Akkulturationsprofil gut 20 % auf sich vereinte, geht das assimilierte Akkulturationsprofil auf weniger als zehn Prozent der Stichprobe zurück. Insgesamt betrachtet konnten durch die LPA tatsächlich verschiedene Akkulturationsorientierungen nachgewiesen werden. Die von Berry (1997) theoretisch angenommenen Muster der Akkulturation konnten jedoch nur teilweise repliziert werden. Vergleichbar mit den in den USA mittels LPA durchgeführten Akkulturationsstudien mit College-Studierenden konnte auch in unserer Studie keine Akkulturationsorientierung Marginalisierung, die sich daraus ergibt, dass hinsichtlich beider Kulturen eine Orientierung verneint wird, identifiziert werden (Fox et al. 2013; Schwartz und Zamboanga 2008). Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass sich möglicherweise ein der Marginalisierung entsprechendes Profil, welches sich durch eine unter dem Stichprobenmittelwert liegende Identifikation mit und Einstellung zu sowohl Deutschland als auch dem Herkunftsland, eine niedrige Zustimmung zu den kulturellen Gewohnheiten des Herkunftslandes und einen indifferenten Sprachgebrauch hätte zeigen können, hätte darstellen lassen, wenn nicht a priori das Ergebnis der LPA auf vier Profile beschränkt worden wäre.

Durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Akkulturationsaspekte in latenten Akkulturationsprofilen konnten Akkulturationsorientierungen vielschichtiger erfasst werden als in früheren Untersuchungen, in denen nur die ethnische Identität berücksichtigt wurde, oder Akkulturationsorientierungen ausschließlich über die Akkulturationseinstellung, das Akkulturationsverhalten oder den Sprachgebrauch operationalisierten wurden. Zudem erfolgte keine Einteilung in a priori definierte Kategorien,

sondern es wurde – aufgrund der latenten Struktur – die Wahrscheinlichkeit einem bestimmten Profil zuzugehören empirisch ermittelt. Dennoch ist einschränkend festzuhalten, dass Akkulturation weit komplexer als durch dieses Verfahren und die darin berücksichtigten Variablen suggeriert wird. Insbesondere wurden Einflüsse des Kontexts, seien es die gesellschaftlichen Akkulturationserwartungen, die Rahmenbedingungen des jeweiligen Schulkontexts oder der spezifischen Situation beispielsweise im Hinblick auf die vorherrschende Zusammensetzung von Mehr und Minderheit und die Proportionen der jeweiligen Gruppen sowie deren wahrgenommene Stellung (Kern et al. 2020; Reinders et al. 2011), nicht betrachtet. Dementsprechend ist nicht auszuschließen, dass die identifizierten Akkulturationsprofile keine unabhängigen, eigenständigen Entscheidungen des Individuums darstellen. So besteht die Möglichkeit, dass für die befragten etwa fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler die Ausübung kultureller Gewohnheiten und der Sprachgebrauch in der Familie weitgehend von den Eltern vorgegeben werden und nicht notwendigerweise die eigene Akkulturation widerspiegeln. In zukünftigen Studien könnte dieser These durch die Berücksichtigung anderer Variablen, wie beispielsweise dem Sprachgebrauch mit Peers oder der Mediennutzung nachgegangen werden.

Ausgehend von den empirisch ermittelten Akkulturationsprofilen untersuchten wir in einem zweiten Schritt den Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss. In den wenigen für den deutschsprachigen Kontext vorliegenden Studien zum Zusammenhang zwischen der Akkulturation und der schulischen Adaptation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wurde Schulerfolg bislang überwiegend operationalisiert über die Lesekompetenz (Edele et al. 2013; Hannover et al. 2013; Schotte et al. 2018). Um diesen Forschungsstand perspektivisch zu erweitern, entschieden wir uns in dieser Studie als Kriterium für Schulerfolg für den von Schülerinnen und Schülern angestrebten Schulabschluss, welchen wir operationalisierten über den in der neunten Klasse besuchten Bildungszweig. Zwar determiniert die in der Sekundarstufe besuchte Schulform den Schulabschluss nicht, jedoch prädiziert die Schulform für drei von vier Schülerinnen und Schülern den im Erwachsenenalter tatsächlich erreichten Bildungsabschluss (Glaesser und Lauterbach 2006). Eine Mehrheit verlässt demnach die Schule mit dem Abschluss der Schulform, die sie im Alter von 15 Jahren besucht haben. Untersucht wurde die Chance ein Abitur versus einen niedrigeren Schulabschluss anzustreben (Fragestellung 2a) und die Chance einen Hauptschulabschluss versus einen höheren Schulabschluss anzustreben (Fragestellung 3a) in Abhängigkeit eines moderat assimilierten, integrierten oder separierten Akkulturationsprofilen im Vergleich zu einem assimilierten Akkulturationsprofil. In Anlehnung an Studien, die einen Zusammenhang zwischen der in der Sekundarstufe besuchten Schulform und der

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

Herkunftsgruppe zeigen konnten (Kristen 2002; Segeritz et al. 2010) wurde zusätzlich zur Akkulturation der Effekt der Herkunftsgruppe der Schülerinnen und Schüler untersucht (Fragestellungen 2b und 3b). Die Ergebnisse der logistischen Regression zur Vorhersage der Chance ein Abitur anstelle eines niedrigeren Schulabschlusses anzustreben ergaben, dass die relative Chance auf ein Abitur für Schülerinnen und Schüler mit integriertem und separiertem Akkulturationsprofil geringer ist als für Schülerinnen und Schüler mit assimiliertem Akkulturationsprofil. Für das integrierte Akkulturationsprofil ist dieser Effekt jedoch nicht mehr signifikant, wenn das Geschlecht sowie das elterliche Bildungsniveau berücksichtigt werden. Wird zusätzlich für die Kompetenz in Deutsch (und Mathematik) kontrolliert, kann die geringere Chance auf ein Abitur für Schülerinnen und Schüler mit separiertem Akkulturationsprofil nicht mehr gegen den Zufall abgesichert werden. Die Ergebnisse der logistischen Regression zur Vorhersage der Chance einen Hauptschulabschluss anstelle eines höheren Schulabschlusses anzustreben ergab, dass die relative Chance auf einen Hauptschulabschluss deutlich höher ist für Schülerinnen und Schüler mit einem moderat assimilierten und separierten Akkulturationsprofil als für Schülerinnen und Schüler mit assimiliertem Akkulturationsprofil. Wurden das Geschlecht und das elterliche Bildungsniveau berücksichtigt, war die Chance auf einen Hauptschulabschluss für Schülerinnen und Schüler mit separiertem Akkulturationsprofil weiterhin deutlich höher als für Schülerinnen und Schüler mit assimiliertem Akkulturationsprofil, nicht aber für Schülerinnen und Schüler mit moderat assimiliertem Akkulturationsprofil. Bei zusätzlicher Kontrolle der Kompetenz in Deutsch (und Mathematik) zeigten sich keine Effekte, die auf die Akkulturationsprofile zurückzuführen sind. Wurde zusätzlich die Herkunftsgruppe berücksichtigt, zeigte sich, dass die Chance geringer ist für Schülerinnen und Schüler, deren Familien aus Polen, der Türkei oder der ehemaligen UdSSR stammen, ein Abitur anzustreben als für Schülerinnen und Schüler mit einem nord- bzw. westeuropäischen Migrationshintergrund, auch wenn das elterliche Bildungsniveau, das Geschlecht und die Kompetenzen in Deutsch und Mathematik berücksichtigt wurden. Für das Anstreben eines Hauptschulabschlusses ließen sich in der Tendenz höhere Chancen der Herkunftsgruppen Polen, Türkei und ehemalige UdSSR zeigen, die jedoch nicht signifikant waren.

Zusammengefasst zeigt sich, dass etwa 22 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einem separierten Akkulturationsprofil zugeordnet werden können und diese Schülerinnen und Schüler signifikant niedriger ein Abitur und signifikant höher einen Hauptschulabschluss anstreben. Dabei ist zum einen das elterliche Bildungsniveau zentral und zum anderen stellt die Deutschkompetenz einen entscheidenden Faktor dar. Die Verflochtenheit von Migrationshintergrund, dem Bildungsstand der Eltern und der Deutschkompetenz, wie sie vor allem im Hinblick auf das Anstreben eines niedrigen

Schulabschlusses zu erwarten ist, ist schwer aufzulösen und reduziert die Rolle der Akkulturationsorientierung. Dennoch erweitert unsere Studie den Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft und besuchter Schulform, indem sich Zusammenhänge unterschiedlicher Akkulturationsprofile mit dem angestrebten Schulabschluss aufzeigen lassen, die jedoch unter Einbezug weiterer Variablen an Bedeutung verlieren. Außerdem sind unsere Ergebnisse im Einklang mit Studien, deren Befunde anstelle der besonderen Adaptation der Integration auf den Vorteil der kulturellen Assimilation, d. h. einer starken Orientierung an der deutschen Kultur bei Schülerinnen und Schülern verweisen (Edele et al. 2013; Makarova und Birman 2015; Schotte et al. 2018). Weiter verweisen unsere Ergebnisse auf einen Nachteil kultureller Separation, die sich durch eine schwache Orientierung an der Kultur des Aufnahmelandes bei gleichzeitig starker Orientierung an der Kultur des Herkunftslandes auszeichnet. Nach der Berücksichtigung der Deutschkompetenz, kann der Zusammenhang zwischen Akkulturation und separiertem Akkulturationsprofil wie auch bei Edele et al. (2013) nicht mehr gegen den Zufall abgesichert werden. Durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte von Akkulturation in unserer LPA, kann dieses Ergebnis auf den Sprachgebrauch in der Familie zurückgeführt werden. Wie die Profile der LPA zeigen, wird in den Familien von Schülerinnen und Schülern mit separiertem Akkulturationsprofil überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen. Dies weist einerseits, mit Blick auf das Individuum, auf die zentrale Rolle der Deutschkompetenz für Schulerfolg hin. Andererseits, mit Blick auf die gesellschaftlichen Erwartungen und Rahmenbedingungen gerade auch im schulischen Kontext, weist dieser Befund auf den monolingualen Habitus der Schule hin (Gogolin 1994). Die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler mit einer schwachen Orientierung an beiden Kulturen Nachteile im Hinblick auf den angestrebten Schulabschluss haben, konnten unsere Ergebnisse nicht zeigen, da sich kein der Marginalisierung entsprechendes Akkulturationsprofil darstellte. Darüber hinaus gehen unsere Ergebnisse darauf hin, dass die häufig gezeigte besondere Bildungsungleichheit von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund und für aus der ehemaligen UdSSR stammende Schülerinnen und Schüler, bei Berücksichtigung der Akkulturation und relevanter Hintergrundvariablen ebenso für Schülerinnen und Schüler mit polnischem Migrationshintergrund – zumindest im Hinblick auf das Anstreben eines Abiturs, existiert. Der Vorteil von Schülerinnen und Schülern mit nord- oder westeuropäischem Migrationshintergrund kann in Anlehnung an akkulturationstheoretische Überlegungen auf die kulturelle Nähe zu Deutschland zurückgeführt werden (Berry 1997).

Neben den bereits genannten Limitationen der Studie liegt eine weitere Einschränkung in der Auswahl des Samples vor. Aufgrund der Begrenzung der Herkunftsgruppen auf die vier größten Gruppen

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

im NEPS-Datensatz sind keine Rückschlüsse auf die in Deutschland heterogene Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund möglich (siehe Moffitt und Juang 2019). Dies trifft insbesondere auf die in jüngerer Vergangenheit nach Deutschland Migrierten zu. Außerdem sei an dieser Stelle betont, dass unsere Befunde keine verallgemeinernden Folgerungen über einzelne Individuen einer kulturellen Gruppe oder einer bestimmten Akkulturationsorientierung ermöglichen. Im NEPS wird Schülerinnen und Schülern bis in die dritte Generation ein Migrationsstatus zugewiesen (Kristen et al., 2016). Dies entspricht nicht der in der empirischen Bildungsforschung aktuell üblichen Definition eines Migrationshintergrundes (z. B. OECD 2019), nach der ein Migrationshintergrund nur bis in die zweite Generation, sofern beide Elternteile immigriert sind, zugewiesen wird. Dennoch wurden in unsere Analysen alle Schülerinnen und Schüler der genannten Herkunftsgruppen unabhängig vom Generationenstatus berücksichtigt, wenn sie entsprechende Angaben zu ihren kulturellen Orientierungen gemacht hatten. Einschränkend muss weiter vermerkt werden, dass aufgrund des Querschnitt-Designs der Studie lediglich Zusammenhänge zwischen den ermittelten Akkulturationsprofilen und der besuchten Schulform zum Zeitpunkt der Erhebung analysiert wurden und damit keine Rückschlüsse auf kausale Zusammenhänge möglich sind. Die bei den Schülerinnen und Schülern in der 9. Klasse gemessenen Einstellungen und das gemessene Verhalten haben somit keinen Einfluss auf die Wahl des Bildungsgangs, welcher ohnehin schon viel früher durch elterliche und lehrerseitige Entscheidungen, möglicherweise aufgrund der damaligen Deutschkompetenz, getroffen wurde. Zudem bleibt in unserer Studie offen, inwiefern der über den besuchten Bildungszweig ermittelte – voraussichtlich zu erreichende – Schulabschluss dem intendierten, im Sinne der Bildungsaspiration explizit gewünschten Schulabschluss entspricht. Akkulturation ist ein Prozess, der nicht unabhängig von distalen, gesellschaftlichen Einflüssen ist und für den proximale Faktoren, wie z. B. Transmissionsprozesse der Eltern und Peers, entscheidend sind. Wünschenswert wäre daher, dass dies in zukünftigen Studien in entsprechend komplexen Modellen Berücksichtigung findet und im Längsschnitt untersucht wird. Insgesamt decken sich unsere Ergebnisse mit Befunden, die zeigen, dass in erster Linie Kompetenzunterschiede für die schulische Positionierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ursächlich sind (Siegert und Olszenka 2016). In Anbetracht der Tatsache, dass in der vorliegenden Stichprobe für jede fünfte Schülerin und jeden fünften Schüler mit Migrationshintergrund, nämlich diejenigen mit separiertem Akkulturationsprofil, gezeigt werden kann, dass Nachteile im Hinblick auf den angestrebten Schulabschluss auf schwache deutschsprachliche Kompetenzen zurückgeführt werden können, muss daraus konkret die Schlussfolgerung gezogen werden,

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

dass insbesondere die Sprachkompetenz ob ihrer zentralen Bedeutung für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine Priorität im schulischen Handeln darstellen sollte. Auch Berry (2013) betont die Bedeutung der Rolle der Sprache im multikulturellen Kontext. Neben direkter Maßnahmen der Sprachförderung im Unterricht, nicht erst in der Sekundarstufe, sollte auch über indirekte Möglichkeiten wie beispielsweise gezielte Peerkontakte nachgedacht werden, die nebenbei durch das Gefühl sozialer Eingebundenheit zu positiven Veränderungen in der Zugehörigkeit und dem Verbundenheitsgefühl führen und letztlich eine stärkere Orientierung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Aufnahmekultur nach sich ziehen könnte. Um letztlich klären zu können, ob es sich bei der Konzentration von Akkulturationsprofilen auf bestimmten Bildungszweigen möglicherweise um Sozialisations- oder Selektionseffekte handelt, bedarf es einer Analyse im Längsschnitt.

Funding Acknowledgment Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer: LI 3067-1/1.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

Arends-Tóth, J., & van de Vijver, F. J.R. (2004). Domains and dimensions in acculturation: implicit theories of Turkish–Dutch. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(1), 19–35. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2003.09.001>.

Arends-Tóth, J., & van de Vijver, F. J.R. (2006). Issues in the conceptualization and assessment of acculturation. In H. Bornstein & L. R. Cote (Hrsg.), *Acculturation and parent-child relationships*. Measurement and development (S. 33–62). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung* (1. Aufl.). Bielefeld: wbv. Baier,

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

- D., & Pfeiffer, C. (2014). Wer sind die Aufsteiger, wer die Absteiger im deutschen Bildungssystem? Eine Analyse auf Basis einer deutschlandweit repräsentativen Befragung und besonderer Berücksichtigung des Geschlechts. In D. Baier, T. Mößle & C. Pfeiffer (Hrsg.), *Die Krise der Jungen: Phänomenbeschreibung und Erklärungsansätze* (S. 29–60). Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845258560_29.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>.
- Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615–631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>.
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>.
- Berry, J.W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6), 719–734. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.004>.
- Berry, J.W. (2013). Intercultural relations in plural societies: research derived from multiculturalism policy. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(2), 1122–1135. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(13\)70956-6](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(13)70956-6).
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollmann, J. (2016). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 517–542). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_12
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S., & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 84–110. Beiheft.

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen
Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

- Fox, R. S., Merz, E.L., Solórzano, M.T., & Roesch, S.C. (2013). Further examining Berry's model: the applicability of latent profile analysis to acculturation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 46(4), 270–288. <https://doi.org/10.1177/0748175613497036>.
- Glaesser, J., & Lauterbach, W. (2006). Prädiziert die Schulform auch den Schulabschluss? Oder: Auf- und Absteiger aus schulischen Laufbahnen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München* (S. 1741–1753). Frankfurt a. M.: Campus. CD-ROM.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Graves, T.D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23(4), 337–350.
- Hachfeld, A., & Syring, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 659–684. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7>.
- Hannover, B., Morf, C. C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C., & Zander-Musić, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 175–189. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00991.x>.
- Kenji, H., & D'Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students. *Applied Linguistics*, 13(1), 72–99. <https://doi.org/10.1093/applin/13.1.72>.
- Kern, M.R., Heinz, A., & Willems, H.E. (2020). School-class co-ethnic and immigrant density and current smoking among immigrant adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 598. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020598>.
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(3), 534–552. <https://doi.org/10.1007/s11577-002-0073-2>.
- Kristen, C., Olczyk, M., & Will, G. (2016). Identifying immigrants and their descendants in the National Educational Panel Study. In H.P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological issues of longitudinal surveys*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_12.

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

- Lenz, S., Holtmann, M., Rjosk, C., & Stanat, P. (2019). Soziokulturelle Segregation an weiterführenden Schulen – Analysen zur Rolle der Gliederung des deutschen Schulsystems und schulstruktureller Reformmaßnahmen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(6), 1333–1358. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00913-0>.
- Makarova, E., & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: a content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305–330. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099>.
- Moffitt, U., & Juang, L.P. (2019). Who is “German” and who is a “migrant?” Constructing otherness in education and psychology research. *European Educational Research Journal*, 18(6), 656–674. <https://doi.org/10.1177/1474904119827459>.
- Müller, A. G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 221–255). Wiesbaden: VS.
- Nieri, T., Lee, C., Kulis, S., & Marsiglia, F.F. (2011). Acculturation among Mexican-heritage preadolescents: a latent class analysis. *Social Science Research*, 40(4), 1236–1248. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.02.005>.
- Nylund-Gibson, K., & Choi, A.Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440–461. <https://doi.org/10.1037/tps0000176>. OECD (1999). *Classifying educational programmes. Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries—1999 Edition*. Paris: OECD.
- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G., & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 33–70). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_2
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume II): *Where All Students Can Succeed*, PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Phinney, J.S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: a new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156–176. <https://doi.org/10.1177/074355489272003>.

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen
Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

- Pohl, S., & Carstensen, C. (2012). *NEPS technical report—scaling the data of the competence tests* (NEPS working paper: Nr. 14). Bamberg: NEPS.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149–152.
- Reinders, H., Gniewosz, B., Gresser, A., & Schnurr, S. (2011). Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 429–452.
- Rudmin, F.W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7(1), 3–37. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.3>.
- Schnell, R. (1990). Dimensionen ethnischer Identität. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität* (S. 43–72). Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91777-5_3.
- Schotte, K., Stanat, P., & Edele, A. (2018). Is integration always most adaptive? The role of cultural identity in academic achievement and in psychological adaptation of immigrant students in Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 16–37. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0737-x>.
- Schwartz, S. J., & Zamboanga, B.L. (2008). Testing Berry's model of acculturation: a confirmatory latent class approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 275–285. <https://doi.org/10.1037/a0012818>.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B.L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237–251. <https://doi.org/10.1037/a0019330>.
- Segeritz, M., Walter, O., & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 113–138. <https://doi.org/10.1007/s11577-010-0094-1>.
- Siegert, M., & Olszenka, N. (2016). Ethnische Ungleichheit in der Sekundarstufe I. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 543–595). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_13.
- Solga, H., & Wagner, S. (2010). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 191–219). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_7.

Artikel 1: Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss

Ward, C. (2001). The ABCs of acculturation. In D. Matsumoto (Hrsg.), *Handbook of culture and psychology* (S. 411–445). Oxford: University Press.

Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>.

Wendt, H., & Schwippert, K. (2017). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Hussmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lanckes, N. McElvany, T.C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 219–234). Münster: Waxmann.

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

Dieser Artikel wurde im Journal for Educational Research Online (© Waxmann) unter der Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> veröffentlicht:

Thürer, S., Lilla, N., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (2021). Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse. *Journal for Educational Research Online*, 2021(2), 62–83. <https://doi.org/10.25656/01:24158>

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

Zusammenfassung

Im Fokus dieser Querschnittstudie steht die individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und der Zusammenhang mit der erreichten Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse. Akkulturationsorientierung wird hierbei im Sinne Berrys (1997) als individuelle Orientierung an der Aufnahme- und Herkunftskultur verstanden, welche in dieser Studie anhand latenter Profilanalysen unter Berücksichtigung affektiver, behavioraler und kognitiver Aspekte komplex erfasst wird. Die so ermittelten Akkulturationsprofile, assimiliert, integriert, separiert und indifferent, werden in Mehrebenenanalysen zunächst auf individueller Ebene berücksichtigt, um die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von ihren Akkulturationsprofilen mit der von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund erreichten Lesekompetenz zu vergleichen. Weiter werden die im Klassenkontext vorherrschenden Akkulturationsprofile auf Klassenebene modelliert. Auf Individualebene zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit separiertem und indifferentem Akkulturationsprofil niedrigere Lesekompetenzen erzielen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, auf Klassenebene stehen die Anteile der unterschiedlichen Akkulturationsprofile in der Klasse nach Berücksichtigung des besuchten Schultyps in keinem Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Schlagworte

Latente Profilanalyse, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Klassenkomposition, Bildungsungleichheit, Akkulturationsorientierung

Individual Acculturation Orientation and Prevailing Acculturation Orientation in Class and Their Association with Individual Reading Competence of Ninth Grade Students

Abstract

The focus of this cross-sectional study is the individual acculturation orientation and the acculturation orientation prevailing in the classroom context and their association with the reading competence of ninth grade students. Acculturation orientation is understood in the sense of Berry (1997) as the individual's orientation towards the host culture and towards the culture of origin, which in this study is identified in a complex way using latent profile analyses considering affective, behavioral and cognitive aspects. The acculturation profiles identified, assimilated, integrated, segregated, and indifferent, are first considered on the individual level in multilevel analyses to compare the reading competence of students with a migrant background as a function of their acculturation profile with the reading competence achieved by students without a migrant background. Furthermore, the acculturation profiles prevailing in the classroom context are modelled at the class level. At the individual level, results show that students with separated and indifferent acculturation profile achieve lower reading competences than students without a migrant background; at the class level, the proportions of the different acculturation profiles in class show not to be related to the reading competences of the students after the type of school attended has been considered.

Keywords

latent profile analysis, students with migrant background, class composition, educational inequality, acculturation orientation

1. Einleitung

Trotz vielfältiger Anstrengungen seit dem „PISA-Schock“ vor über zwei Jahrzehnten die teils gravierenden Unterschiede in den schulischen Leistungen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland zu minimieren, bestehen diese weiter fort. So wurde in der aktuellen Erhebung des *Programme for International Student Assessment* (PISA) festgestellt, dass beispielsweise in der Lesekompetenz eine Differenz von durchschnittlich 52 Punkten zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (472 Punkte) und Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (524 Punkte) besteht, was einem Leistungsrückstand von etwa zwei Schuljahren entspricht (Weis et al., 2019). Gleichzeitig steigen in den Schulklassen des deutschen Bildungssystems aus Gründen wie beispielsweise Arbeits- oder Fluchtmigration die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, das heißt der Schülerinnen und Schüler, die selbst nicht in Deutschland geboren wurden oder mindestens einen Eltern- oder Großelternanteil haben, der nach Deutschland zugewandert ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

In der empirischen Bildungsforschung werden die Bildungsdiskrepanzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund vielfach auf primäre und sekundäre Herkunftseffekte zurückgeführt (Boudon, 1974). So bewirken einerseits Unterschiede in der familiären Ressourcenausstattung und andererseits die damit in Zusammenhang stehenden Bildungsentscheidungen seitens der Eltern Bildungsungleichheiten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (Becker, 2011; Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2014). Studien zur Klassen- oder Schulkomposition zeigen überdies, dass die Kumulierung bestimmter Schülerinnen- und Schülermerkmale in Schulklassen oder Schulen die Leistung aller Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Schulklasse oder Schule beeinflusst (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013).

Neben Merkmalen, die als primäre und sekundäre Herkunftseffekte wirken, spielen auch psychologische Variablen eine Rolle bei der Erklärung des Schulerfolgs von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ein Beispiel stellt die Akkulturationsorientierung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dar, welche nach Berry (1997) definiert ist durch die Orientierung an der Kultur des Aufnahmelandes und die Orientierung an der Kultur des Herkunftslands. Die wenigen für Deutschland vorliegenden Studien zeigen, dass insbesondere die Schülerinnen und Schüler, die sich stärker an der deutschen Kultur orientieren und sich stärker mit der deutschen Gesellschaft identifizieren, bildungserfolgreicher sind (Edele, Stanat, Radmann & Segeritz, 2013; Hannover et al., 2013; Schotte, Stanat & Edele, 2018). Dabei wurden die Akkulturationsorientierungen von Schülerinnen und Schülern

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

mit Migrationshintergrund für den Vergleich mit Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf Schulleistung bislang in nur einer der Studien in den Blick genommen (Edele et al., 2013). Inwiefern die Kumulierung von Akkulturationsorientierungen auf Klassen oder Schulebene im Zusammenhang mit der Schulleistung aller Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse steht, wurde unseres Wissens bislang nicht untersucht.

Daran knüpft die vorliegende Studie an, die auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011) in einem querschnittlichen Design die erreichte Lesekompetenz von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von ihren Akkulturationsorientierungen vergleicht mit der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund und Zusammenhänge zwischen den Anteilen der in der Schulklasse vorherrschenden Akkulturationsorientierungen und der Lesekompetenz aller Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse untersucht. In Erweiterung des aktuellen deutschsprachigen Forschungsstands werden die Akkulturationsorientierungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund anhand eines umfassenden Indikators, der sowohl affektive, behaviorale als auch kognitive Aspekte der individuellen Akkulturation berücksichtigt, komplex erfasst.

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

2.1 Akkulturationsorientierung und schulische Adaption

Menschen mit Migrationshintergrund befinden sich im Spannungsverhältnis zwischen der Kultur des Aufnahmelandes und der Kultur des Herkunftslandes. Durch diesen Umstand erfolgt ein Prozess der Akkulturation, aus welchem sich unterschiedliche Möglichkeiten der kulturellen Verortung ergeben. Grundsätzlich, so Berry (Berry, 1997; Berry & Hou, 2016; Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989), vollzieht sich die Orientierung auf zwei voneinander unabhängigen Dimensionen: der Orientierung an der Kultur des Aufnahmelandes und der Orientierung an der Kultur des Herkunftslandes. Theoretisch lassen sich so vier Akkulturationsorientierungen unterscheiden: *Integration*, wenn sowohl die Orientierung an der Kultur des Aufnahme- als auch an der Kultur des Herkunftslandes stark ausgeprägt ist; *Assimilation* ergibt sich aus einer starken Orientierung an der Kultur des Aufnahmelandes bei gleichzeitiger schwacher Orientierung an der Kultur des Herkunftslandes; *Separation*, wenn die Orientierung an der Kultur des Aufnahmelandes schwach, gleichzeitig aber die Orientierung an der Kultur des Herkunftslandes stark ausfällt. Ist sowohl die Orientierung an der Kultur des Aufnahme- als auch an der Kultur des Herkunftslandes schwach ausgeprägt, wird dies als *Marginalisierung* bezeichnet.

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

Unterschiedliche Akkulturationsorientierungen lassen unterschiedliche Akkulturationsoutcomes erwarten, wobei Ward (1996) zwischen psychologischer und soziokultureller Adaption unterscheidet. Allgemein postuliert Berry (1997), dass Integration als vorteilhafteste Akkulturationsorientierung betrachtet werden kann und begründet dies mit der breiten Zugänglichkeit zu Ressourcen, sowohl aus dem Aufnahmekontext als auch aus dem Herkunftskontext. Entsprechend wird Marginalisierung als diejenige Akkulturationsorientierung, die die wenigsten Ressourcen bereithält, als am wenigsten adaptiv vermutet. Da Assimilation und Separation aufgrund ihrer starken Orientierung an nur einer Kultur den Zugriff auf je nur einen Ressourcenkontext ermöglichen, bezeichnet Berry (1997) diese als mittelmäßige Optionen.

Der Erwerb schulischer Kompetenzen stellt ein wichtiges Akkulturationsoutcome von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund dar. Ein systematisches Review – vornehmlich US-amerikanischer Studien – verweist auf studienübergreifend positive Zusammenhänge zwischen einer *nationalen Orientierung* und dem Erwerb schulischer Kompetenzen, findet jedoch kein eindeutiges Befundmuster für den Zusammenhang zwischen Schulerfolg und *ethnischer Orientierung*, d. h. einer Orientierung an der Herkunftskultur (Makarova & Birman, 2015).

Dasselbe Muster zeigen auch die Befunde von Schotte, Stanat und Edele (2018), die auf Grundlage von Daten des NEPS untersuchten, inwieweit im deutschen Schulkontext die kulturelle Identifikation mit dem Aufnahme- bzw. mit dem Herkunftsland in Zusammenhang mit der Schulleistung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stehen. Die Ergebnisse zeigen durchweg signifikant positive Zusammenhänge zwischen der Identifikation mit dem Aufnahmeland und den Noten in Deutsch und Mathematik sowie den Lese- und Mathematikkompetenzen. Ein signifikant negativer Zusammenhang zeigt sich hingegen zwischen der Identifikation mit dem Herkunftsland und den Mathematikkompetenzen, während zwischen der Identifikation mit dem Herkunftsland und den Noten in Deutsch und Mathematik sowie den Lesekompetenzen keine Zusammenhänge zu bestehen scheinen. Darüber hinausgehend konnten Schotte et al. (2018) für keine der Schulleistungsvariablen einen Benefit einer gleichzeitig starken Identifikation mit dem Aufnahmeland und mit dem Herkunftsland zeigen, was Berrys Annahme einer Überlegenheit der Integration gegenüber der Assimilation nicht stützt.

Ähnlich zeigte sich in einer weiteren deutschen Studie von Hannover et al. (2013) beim Vergleich der Lesekompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit unterschiedlichen kulturellen Selbstbildern im Schulkontext nur ein signifikanter Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Selbstbeschreibung sich ausschließlich auf ihre Herkunft bezog, und Schülerinnen

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

und Schülern, deren Selbstbeschreibung als assimiliert interpretiert werden kann, nicht aber im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, deren Selbstbeschreibung als integriert interpretiert werden kann. Außerdem erwies sich in dieser Studie, in der die geclusterte Datenstruktur in einem Mehrebenenmodell berücksichtigt wurde, der besuchte Schultyp als stärkster Prädiktor der Lesekompetenz.

Bis anhin wurden weitgehend die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit ihrer unterschiedlichen Akkulturationsorientierungen miteinander verglichen. Nach unserem Wissen hat lediglich eine Studie im deutschen Kontext den Vergleich dieser mit den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund vorgenommen. Auf Grundlage der PISA-Daten von 2009 untersuchten Edele, Stanat, Radmann und Segeritz (2013) die Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit ihrer Akkulturationsorientierungen im Vergleich zu den Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Die vier Akkulturationsorientierungen sensu Berry (1997) wurden in dieser Studie über eine Dichotomisierung und Kreuzung der beiden Skalen *Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft* und *Identifikation mit der Herkunftsgesellschaft* operationalisiert. Unter Kontrolle relevanter Hintergrundmerkmale wurde gezeigt, dass assimilierte Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund höhere Werte beider Kompetenzmessungen im Lesen erreichen. Für Schülerinnen und Schüler mit der Akkulturationsorientierung Integration zeigte sich hingegen kein signifikanter Unterschied im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Separierte und marginalisierte Schülerinnen und Schüler zeigten gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund eine deutlich geringere Leseleistung, die zumindest für die Separierten aber auf die in der Familie gesprochene Sprache zurückgeführt werden konnte (Edele et al., 2013). Auch diese Ergebnisse sprechen nicht für eine Überlegenheit der Integration gegenüber der Assimilation und zeigen darüber hinaus die starke Adaptivität der Assimilation im deutschen Schulkontext, die im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund sogar mit besseren Lesekompetenzen einherzugehen scheint.

Zusammengefasst zeigt der Vergleich mit Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, dass für Schülerinnen und Schüler mit assimilierter und integrierter Akkulturationsorientierung keine negative Bildungsdiskrepanz besteht, sondern die Bildungsungleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund lediglich auf die separierten und marginalisierten Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden muss. Die Validität dieser Befunde ist jedoch insofern

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

eingeschränkt, als weder die im Schulkontext vorherrschende hierarchische Datenstruktur (Schülerinnen und Schüler in Klassen) noch der Einfluss der besuchten Schulform berücksichtigt wurde.

2.2 Empirische Erfassung der Akkulturationsorientierung

Berrys (1997) bidimensionale Betrachtung der Akkulturationsorientierung folgt der Auffassung, dass mit einer starken Orientierung an einer Kultur nicht zwingend eine schwache Orientierung beziehungsweise ein Verlust der anderen Kultur einhergehen muss, sondern beide Orientierungen koexistent sein können. Zudem erfolgt Akkulturation u. a. nach Berrys Auffassung nicht ausschließlich auf Ebene der Identifikation, sondern beinhaltet Veränderungen affektiver, verhaltensbezogener und kognitiver Aspekte (Schwartz, Unger, Zamboanga & Szapocznik, 2010).

Unter Verwendung von Daten über kulturelle Identität, Einstellungen und Werte, soziale Beziehungen, Sprachkenntnis und Sprachgebrauch von über 4000 Jugendlichen aus dreizehn Nationen konnten Berry, Phinney, Sam und Vedder (2006) anhand einer Clusteranalyse die empirische Existenz von vier distinkten Clustern (*integration, national, ethnic, diffuse*), welche inhaltlich weitestgehend den vier theoretisch angenommenen Akkulturationsorientierungen Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung entsprechen, zeigen.

Einen noch stärker datengeleiteten Ansatz für eine empirische Erfassung von Akkulturationsorientierungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher mit Akkulturation im Zusammenhang stehender Variablen stellen latente Klassen- oder Profilanalysen dar (vgl. Schwartz & Zamboanga, 2008). Je nach Stichprobe sowie berücksichtigten Variablen zeigen unterschiedliche Studien verschiedene Anzahlen von Akkulturationsklassen bzw. Akkulturationsprofilen auf, die den von Berry postulierten Akkulturationsorientierungen mehr oder weniger entsprechen, wobei Abweichungen häufig das Konzept der Marginalisierung in Frage stellen (Fox, Merz, Solórzano & Roesch, 2013; Matsunaga, Hecht, Elek & Ndiaye, 2010; Nieri, Lee, Kulis & Marsiglia, 2011; Schwartz & Zamboanga, 2008).

Für Deutschland zeigt eine auf Grundlage der Daten zur nationalen und ethnischen Identifikation von knapp 500 Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund bzw. Herkunft aus der ehemaligen Sowjetunion durchgeführte Profilanalyse für die Gruppe der Türkischstämmigen vier unterschiedliche Akkulturationsprofile, in der Gruppe der Jugendlichen mit Aussiedler-Hintergrund wurden hingegen nur drei Akkulturationsprofile identifiziert (Jugert, Pink, Fleischmann & Leszczensky, 2020). In beiden Gruppen konnte keine Evidenz für Marginalisierung gezeigt werden.

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

Beim Versuch, die vier theoretisch postulierten Akkulturationsorientierungen sensu Berry (1997) in einem deutschlandweit repräsentativen Datensatz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse zu replizieren, ermittelten Lilla, Thürer, Nieuwenboom und Schüpbach (2021) mit Daten von über 1300 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der vier größten Herkunftsgruppen aus dem Datensatz der Startkohorte 4 des NEPS unter Berücksichtigung sowohl affektiver, behavioraler als auch kognitiver Aspekte vier latente Profile, wovon eines als integriertes, eines als assimiliertes und eines als separiertes Akkulturationsprofil interpretiert wurde sowie ein weiteres Akkulturationsprofil, welches jeweils nur in der Tendenz dem assimilierten Profil entsprach und in der Folge als *moderat assimiliert* beschrieben wurde. Ein marginalisiertes Akkulturationsprofil, welches sich durch eine relativ geringe Zustimmung in allen Skalen hätte ausdrücken müssen, zeigte die latente Profilanalyse nicht.

Verglichen mit den vorgestellten deutschsprachigen Studien (Edele et al., 2013; Hannover et al., 2013; Jugert et al., 2020; Schotte et al., 2018), die bislang vornehmlich auf den identifikativen Aspekt fokussierten, stellt eine komplexe Erfassung von Akkulturationsorientierungen, in die die konzeptionelle Mehrschichtigkeit von Akkulturation (Schwartz et al., 2010) Eingang findet, eine Erweiterung des Forschungsstands dar. Die Einschränkung auf identifikative Aspekte bei der Operationalisierung von Akkulturationsorientierungen ist insofern problematisch, als davon ausgegangen werden muss, dass unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden, wenn Akkulturationsorientierungen basierend auf behavioralen, anstelle von affektiven, Merkmalen operationalisiert werden (Ward, 2001).

2.3 Akkulturationsorientierung als Kompositionsmerkmal der Klasse

Ähnlich wie angenommen wird, dass die individuelle Akkulturationsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Zugänglichkeit zu relevanten Ressourcen determiniert und darüber ein Zusammenhang mit schulischer Leistung besteht, basiert die Forschung zur Klassenkomposition unter anderem auf der Annahme, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Klasse die Interaktionsmöglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler und die Bandbreite an im Klassenzimmer verfügbaren potenziellen Ressourcen determiniert und sich auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler niederschlägt (Driessen, 2002).

Entsprechend zeigt der Forschungsstand zur Klassenkomposition in Hinblick auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern Zusammenhänge mit bestimmten auf Klassen- oder Schulebene aggregierten Individualmerkmalen wie beispielsweise der leistungsbezogenen Komposition oder der Zusammensetzung in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund (siehe Dumont et al., 2013, für einen Überblick).

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

Während internationale Studien auch Zusammenhänge mit der ethnischen Komposition belegen, lassen sich für Deutschland diesbezüglich keine spezifischen Effekte auf Schulleistung zeigen, die über die sozioökonomische Zusammensetzung hinausgehen (Stanat, 2006; Stanat, Schwippert & Gröhlich, 2010).

Als Kompositionsmerkmal bislang weniger adressiert – abgesehen vom sozioökonomischen Status – wurden Hintergrundvariablen, die in Zusammenhang mit einem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler stehen können, wie beispielsweise eine andere Erstsprache als Deutsch. Seuring, Rjosk und Stanat (2020) können mit einer Querschnittsanalyse mit Daten des NEPS zeigen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache in der Klasse negativ mit der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der Klasse assoziiert ist und der Zusammenhang stärker ist als der zwischen dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Klasse und der Lesekompetenz. Auch wenn der gezeigte Zusammenhang im Vergleich zu anderen Faktoren gering ist und letztlich nur für die Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache gezeigt werden konnte, möchten wir diesen Ansatz weiterverfolgen und untersuchen, inwiefern die in der Klasse vorherrschenden Akkulturationsorientierungen als Kompositionsmerkmal in Zusammenhang mit der Schulleistung von Schülerinnen und Schülern stehen. Erste Studien, welche die Akkulturationsorientierung auf der Klassenebene berücksichtigen, beziehen sich auf deren Bedeutung im Zusammenhang mit sozialer Ausgrenzung im Schulkontext (Celeste, Meeussen, Verschueren & Phalet, 2016).

Nach unserem Wissen wurden im deutschen Kontext keine Studien zu Akkulturationsorientierungen auf Klassenebene durchgeführt und Zusammenhänge mit Schulleistung bislang nicht in den Blick genommen.

3. Fragestellungen

Aufbauend auf dem dargestellten theoretischen und empirischen Hintergrund zielt die vorliegende Studie darauf ab, den bisherigen Forschungsstand zur Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von ihrer Akkulturationsorientierung im Vergleich zur Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zu erweitern, indem zum einen Akkulturationsorientierungen komplex erfasst werden und zum anderen die Mehrebenenstruktur der Daten sowie die besuchte Schulform berücksichtigt werden. Zudem werden die Akkulturationsorientierungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf Klassenebene aggregiert und Zusammenhänge mit der individuellen Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler 9. Jahrgangsstufen in Deutschland untersucht. Aufbauend auf mittels latenter Profilanalyse unter Berücksichtigung affektiver,

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse
behavioraler und kognitiver Aspekte komplex erfasster Akkulturationsprofile wird den folgenden Fragestellungen nachgegangen.

1. Inwiefern unterscheidet sich die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von ihrem Akkulturationsprofil von der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund?

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand im deutschen Schulkontext erwarten wir keine negativen Diskrepanzen in der Lesekompetenz für Schülerinnen und Schüler mit assimiliertem und integriertem Akkulturationsprofil im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Für Schülerinnen und Schüler mit separiertem Akkulturationsprofil nehmen wir hingegen eine im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund niedrigere Lesekompetenz an.

2. Inwiefern bestehen Zusammenhänge zwischen den im Klassenkontext vorherrschenden Akkulturationsprofilen und der individuellen Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler?

Aufgrund der fehlenden Studienlage leiten wir unsere Annahmen zu möglichen Zusammenhängen zwischen den Akkulturationsorientierungen auf Klassenebene als Kompositionsmerkmal und der individuellen Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler einer Klasse aus den Befunden bisheriger Studien auf Individualebene her. Folglich nehmen wir an, dass der Anteil von separierten Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in einer Klasse in negativem Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der Klasse steht.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Als Ausgangslage für die Analysen dienen die Daten der Startkohorte 4 (SC 4) des Nationalen Bildungspanels (Blossfeld et al., 2011).¹ Nach Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem

¹ Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 9, doi:10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

Förderbedarf umfasst der Datensatz 15239 Schülerinnen und Schüler aus 1012 Klassen der 9. Jahrgangsstufe (Welle 1 und 2). Die Stichprobenziehung der SC 4 basiert auf einem (*multistage*) *cluster sampling* (siehe Aßmann et al., 2019, für detaillierte Information). Die Klassenkompositionen, d. h. die Schätzungen der Anteile der Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Klasse mit einem bestimmten Merkmal (Akkulturationsprofil) unterliegen deshalb einer Ungenauigkeit, deren Ausmaß aus der Klassengröße (wie von der Lehrperson berichtet) und aus der Anzahl der Kinder einer Klasse, die tatsächlich befragt wurden, abgeleitet werden kann. Statistisch gesehen handelt es sich dabei um den Stichprobenfehler auf Klassenebene. Werden zum Beispiel in einer Klasse von 20 Kindern 17 Kinder (was in diesem Beispiel 85 % entspricht) befragt, und haben sieben dieser Schülerinnen und Schüler (oder 41 %) ein assimiliertes Akkulturationsprofil, beträgt der Stichprobenfehler 8 %, d. h. der wahre Anteil in dieser Klasse liegt mit 95 % Genauigkeit zwischen 33 % und 49 %. Um genügend verlässliche Aussagen über den Zusammenhang der Klassenkomposition auf die individuelle Lesekompetenz treffen zu können, wurden für unsere Analysen diejenigen Klassen, bei denen jeweils die Gruppe der befragten Schülerinnen und Schüler bezüglich Klassenkomposition einen Stichprobenfehler von 10 % oder weniger aufwies, in die Stichprobe aufgenommen. Auf diese Weise wurden insgesamt 188 Klassen mit 4183 Schülerinnen und Schüler für die Mehrebenenanalysen ausgewählt. Der Definition des NEPS folgend hatten davon 1421 Schülerinnen und Schüler (35.6 %) einen Migrationshintergrund in erster, zweiter oder dritter Generation (vgl. Olczyk, Will & Kristen, 2016). Das durchschnittliche Alter der Schülerinnen und Schüler beträgt 14.71 Jahre ($n = 3908$, $M = 14.71$, $SD = 0.70$, $Min = 12$, $Max = 17$).

4.2 Instrumente und Variablen

4.2.1 Akkulturationsprofile

Um die Akkulturationsorientierungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund komplex zu erfassen, wurden in Anlehnung an das in Lilla et al. (2021) beschriebene Verfahren mit allen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Gesamtstichprobe vier latente Profile geschätzt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Skalen, die berücksichtigt wurden, um affektive, behaviorale und kognitive Aspekte der Akkulturation abzudecken. Vor Durchführung der latenten Profilanalyse wurden alle Werte z-standardisiert.

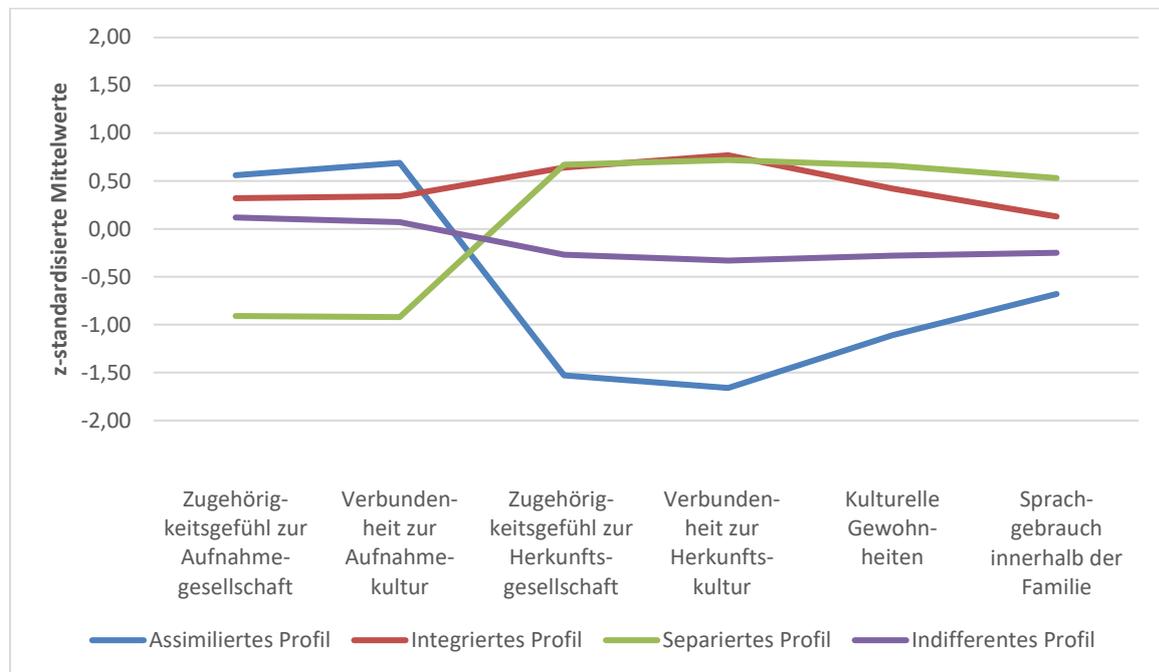
Tabelle 1: Übersicht über die in der latenten Profilanalyse verwendet Skalen zur Berücksichtigung affektiver, behavioraler und kognitiver Aspekte der Akkulturation

Skala	Anzahl Items	Beispielitem	Antwortskala	Cronbachs α	n	M	SD
Affektiv							
Zugehörigkeitsgefühl zur Aufnahmegesellschaft	1	<i>Und wie sehr fühlen Sie sich den Menschen aus Deutschland insgesamt zugehörig?</i>	Fünfstufig (1 = gar nicht, 2 = eher nicht, 3 = mittelmäßig, 4 = eher stark und 5 = sehr stark)	-	3328	3.70	0.94
Verbundenheit zur Aufnahmekultur	4	<i>Ich fühle mich eng verbunden mit der deutschen Kultur</i>	Vierstufig (1= trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu)	.90	3373	3.02	0.76
Zugehörigkeitsgefühl zur Herkunftsgesellschaft	1	<i>Und wie sehr fühlen Sie sich den Menschen aus dem Herkunftsland insgesamt zugehörig?</i>	Fünfstufig (1 = gar nicht, 2 = eher nicht, 3 = mittelmäßig, 4 = eher stark und 5 = sehr stark)	-	3238	3.56	1.17
Verbundenheit zur Herkunftskultur	4	<i>Ich fühle mich eng verbunden mit dieser Herkunftskultur</i>	Vierstufig (1= trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu)	.93	3212	3.04	0.88
Behavioral							
Kulturelle Gewohnheiten	3	<i>Wie oft hören Sie Musik aus diesem Land?</i>	Fünfstufig (1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer)	.71	3300	3.11	0.95
Kognitiv							
Sprachgebrauch innerhalb der Familie	3	<i>Welche Sprache sprechen Sie mit Ihrer Mutter?</i>	Semantisches Differential (1 = nur Deutsch, 2 = meistens Deutsch, manchmal die andere Sprache, 3 = meistens die andere Sprache, manchmal Deutsch, 4 = nur die andere Sprache)	.77	3133	2.18	0.83

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

Abbildung 1 zeigt die in der Gesamtstichprobe mit 4070 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ermittelten latenten Profile. Die inhaltliche Interpretation der ermittelten Akkulturationsprofile ergibt ein assimiliertes, ein integriertes, ein separiertes und ein indifferentes Akkulturationsprofil.

Abbildung 1: Graphische Darstellung der vier Akkulturationsprofile



Das *assimilierte* Profil zeichnet sich bei den Zustimmungswerten zur Aufnahmekultur durch über dem Stichprobenmittelwert liegende Werte bei einem gleichzeitig unter dem Stichprobenmittelwert liegenden Wert zur *Herkunftskultur* aus. Auch die unter dem Stichprobenmittelwert liegenden Werte bei Fragen zur *kulturellen Gewohnheit* und zum *Sprachgebrauch* lassen den Schluss zu, dass die *Herkunftskultur* für diese Schülerinnen und Schüler eher eine untergeordnete Rolle spielt.

Im *integrierten* Profil werden durchgehend über dem Stichprobenmittelwert liegende Werte, sowohl bei den Fragen zur *Aufnahme-* wie auch zur *Herkunftsgesellschaft* und zur *Aufnahme-* und *Herkunftskultur* als auch bei den Fragen zur *kulturellen Gewohnheit* und dem *Sprachgebrauch*, verzeichnet.

Das *separierte* Profil zeichnet sich aus durch unter dem Stichprobenmittelwert liegende Werte bei den Fragen zur *Aufnahmekultur* und *-gesellschaft* und z. T. über dem Stichprobenmittelwert liegenden Werten bei den Fragen zum *Herkunftsland* und *-gesellschaft*, zu *kulturellen Gewohnheiten* und zum *Sprachgebrauch innerhalb der Familie*. Dies lässt den Schluss zu, dass es sich hierbei um eine Gruppe

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse von Schülerinnen und Schülern handelt, die, wie auch schon bei Berry (1997) beschrieben, sich dem Profil der kulturellen Separation zuordnen lassen.

Das vierte Profil wird als *indifferentes Akkulturationsprofil* bezeichnet. Ausschlaggebend dafür ist die nicht eindeutige Tendenz der Orientierung. Die Werte liegen um den Stichprobenmittelwert.

4.2.2 Verwendete Variablen in den Analysen

Die Erfassung der *Lesekompetenz* basiert auf insgesamt 31 Items (Haberkorn, Pohl, Hardt & Wiegand, 2012) und wurde in der Gesamtstichprobe als Weighted Maximum Likelihood Estimates (sog. WLE-Schätzer; Pohl & Carstensen, 2012) ermittelt. In der Substichprobe der ausgewählten 188 Klassen weicht der Mittelwert minimal ab ($n = 3863$, $Min = -4.02$, $Max = 3.30$, $M = 0.01$, $SD = 1.25$).

Als Proxy-Variablen für den sozioökonomischen Status wurde das *elterliche Bildungsniveau* nach der International Standard Classification of Education (ISCED; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 1999) berücksichtigt. Dabei wurde der Elternteil mit dem höchsten Bildungsabschluss betrachtet ($n = 2263$, $M = 6.32$, $SD = 2.60$). Das *Geschlecht* der Schülerinnen ($n = 1958$, 49.17 %) und Schüler ($n = 2024$, 50.83 %) sowie der *besuchte Schultyp* wurden als zusätzliche Kontrollvariablen berücksichtigt.

Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Akkulturationsprofile sowie weiterer relevanter Merkmale in der ausgewählten Stichprobe.

4.3 Statistisches Vorgehen

Um die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von ihrem Akkulturationsprofil im Vergleich zur Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur (Schülerinnen und Schüler in Klassen) zu untersuchen, wurden Mehrebenenmodelle gerechnet, wobei die Akkulturationsprofile als Dummy-Variablen auf Individualebene modelliert und zusätzlich die Kontrollvariablen *elterliches Bildungsniveau* und *Geschlecht* auf Level 1 (Modell 1) sowie *besuchter Schultyp* auf Level 2 (Modell 2) berücksichtigt wurden. Darauf aufbauend wurde in Random-Intercept-Modellen der Zusammenhang zwischen den Anteilen der Akkulturationsprofile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klasse unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen *elterliches Bildungsniveau*, *Geschlecht* auf Level 1 (Modell 3) sowie *besuchter Schultyp*

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

auf Level 2 (Modell 4) geschätzt. Alle Berechnungen wurden mit Mplus Version 8.2 durchgeführt. Fehlende Werte wurden auf Basis von Full Information Maximum Likelihood ergänzt (Muthén & Muthén, 1998–2017).

Tabelle 2: Verteilung der Stichprobenmerkmale auf Individual- und Klassenebene

	Besucher Schultyp									
	Total N = 4183		Hauptschule n = 915		Gesamt- und integrierte Schule n = 778		Realschule n = 960		Gymnasium n = 1530	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Individualebene: SuS-Merkmale										
Lesekompetenz	0.01	1.25	-0.99	1.01	-0.37	1.11	-0.07	0.99	0.83	1.06
Assimiliert (%)	2.92		2.73		2.83		2.50		3.33	
Integriert (%)	6.05		13.01		3.73		7.60		2.09	
Separiert (%)	5.28		9.40		4.24		5.31		3.33	
Indifferent (%)	11.07		15.96		9.64		10.21		9.41	
Weiblich (%)	49.17		44.32		48.84		45.91		54.14	
ISCED	6.32	2.60	4.53	2.47	6.07	2.49	5.78	2.38	7.39	2.29
Klassenebene: Kompositionsmerkmale										
Anteil der SuS mit assimiliertem Profil	2.92	3.72	2.73	3.98	2.82	3.63	2.50	3.47	3.33	3.71
Anteil der SuS mit integriertem Profil	5.28	6.47	9.40	7.52	4.24	6.11	5.31	5.58	3.33	5.26
Anteil der SuS mit separiertem Profil	6.05	9.59	13.01	12.88	3.73	7.22	7.60	9.79	2.09	4.09
Anteil der SuS mit indifferentem Profil	11.07	8.61	15.95	9.16	9.64	9.02	10.21	7.78	9.41	7.39

Anmerkung. SuS = Schülerinnen und Schüler.

5. Ergebnisse

5.1 Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von ihrem Akkulturationsprofil im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund

Zur Schätzung, inwiefern Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund und mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit ihres Akkulturationsprofils bestehen, wurden die

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

vier Akkulturationsprofile (Referenz: kein Migrationshintergrund) und die Kontrollvariablen des elterlichen Bildungshintergrundes und des Geschlechts (Referenz: männlich) aufgenommen. In Modell 1 zeigt sich bezüglich der abhängigen Variablen, dass Schülerinnen und Schüler, die ein separiertes oder ein indifferentes Profil aufweisen, sich in ihrer Lesekompetenz signifikant von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Für Schülerinnen und Schüler mit einem assimilierten oder integrierten Profil zeigt sich hingegen kein signifikanter Unterschied zur Referenzgruppe. Schülerinnen und Schüler mit separiertem Profil haben im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund eine deutlich niedrigere Lesekompetenz ($B = -0.47, p < .001$). Ebenfalls zeigen Schülerinnen und Schüler mit indifferentem Profil ($B = -0.21, p < .001$) eine niedrigere Lesekompetenz als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.

Nach zusätzlicher Berücksichtigung des besuchten Schultyps auf Klassenebene (Referenz: Hauptschule) zeigt sich in Modell 2, dass weiterhin Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund und Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit ihres Akkulturationsprofils bestehen. Sowohl die Schülerinnen und Schüler mit separiertem Profil ($B = -0.44, p < .001$) als auch mit indifferentem Profil ($B = -0.20, p < .001$) weisen im Vergleich zur Referenzgruppe niedrigere Lesekompetenzen auf. Schülerinnen und Schüler mit assimiliertem oder integriertem Profil unterscheiden sich in ihrer Lesekompetenz auch bei Berücksichtigung des Schultyps nicht signifikant von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund.

5.2 Zusammenhänge zwischen der Lesekompetenz und dem Anteil der Akkulturationsprofile in der Klasse als Merkmal der Klassenkomposition

Zur Schätzung, inwiefern Zusammenhänge zwischen der Zusammensetzung einer Schulklasse im Hinblick auf die vorherrschenden Akkulturationsorientierungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und der individuellen Lesekompetenz aller Schülerinnen und Schüler bestehen, wurden die Anteile der vorherrschenden Akkulturationsprofile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einer Klasse aggregiert und auf Klassenebene, zunächst ohne zusätzliche Kontrolle des besuchten Schultyps, modelliert (Modell 3). Hierbei zeigt sich lediglich im Hinblick auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem separierten Profil ein signifikanter Zusammenhang mit der Lesekompetenz: Je höher der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit separiertem Akkulturationsprofil in der Klasse, desto geringer ist die individuelle Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der Klasse ($B = -0.02, p < .001$).

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

Tabelle 3: Hierarchisches Regressionsmodell zur Vorhersage der individuellen Lesekompetenz durch die individuellen und im Klassenkontext vorherrschenden Akkulturationsprofile

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)
Intercept	-0.38*** (0.08)	-1.23*** (0.09)	0.07*** (0.10)	-1.10*** (0.12)
Level1: Schülerinnen und Schüler (SuS)				
Assimiliertes Profil (Referenz: kein MigH)	-0.05 (0.10)	-0.06 (0.09)	-0.04 (0.10)	-0.04 (0.10)
Integriertes Profil (Referenz: kein MigH)	-0.13 (0.07)	-0.12 (0.07)	-0.09 (0.07)	-0.10 (0.07)
Separiertes Profil (Referenz: kein MigH)	-0.47*** (0.08)	-0.44*** (0.08)	-0.41*** (0.08)	-0.41*** (0.08)
Indifferentes Profil (Referenz: kein MigH)	-0.21*** (0.06)	-0.20*** (0.06)	-0.19** (0.06)	-0.19** (0.06)
Geschlecht (Referenz: männlich)	0.25*** (0.04)	0.24*** (0.04)	0.25*** (0.04)	0.24*** (0.04)
Elterlicher Bildungshintergrund	0.04*** (0.01)	0.04*** (0.01)	0.04*** (0.01)	0.04*** (0.01)
Level 2: Klasse				
Anteil der SuS mit assimiliertem Profil/Klasse			0.01 (0.02)	-0.01 (0.01)
Anteil der SuS mit integriertem Profil/Klasse			-0.02 (0.01)	-0.01 (0.00)
Anteil der SuS mit separiertem Profil/Klasse			-0.02*** (0.01)	-0.01 (0.01)
Anteil der SuS mit indifferentem Profil/Klasse			-0.01 (0.01)	0.00 (0.00)
Gesamt- u. integrierte Schule (Referenz: HS)		0.52*** (0.12)		0.45*** (0.13)
Realschule (Referenz: HS)		0.88*** (0.09)		0.83*** (0.09)
Gymnasium (Referenz: HS)		1.69*** (0.08)		1.61*** (0.10)
Aufgeklärte Varianz auf individueller Ebene	0.04	0.04	0.04	0.04
Aufgeklärte Varianz auf Klassenebene		0.80	0.20	0.81
N_{SuS}	4142	4142	4142	4142
N_{Klassen}	188	188	188	188
Durchschnittliche Klassengröße	22.03	22.03	22.03	22.03

Anmerkungen. MigH = Migrationshintergrund; HS = Hauptschule. Unstandardisierte B-Koeffizienten (SE).

** $p < .01$. *** $p < .001$.

Modell 1: AIC = 27743.306; BIC = 27825.582; RMSEA = .074; CFI = .343; TLI = -.095; SRNR(Within) = .083; SRNR(Between) = .006;

Modell 2: AIC = 27503.726; BIC = 27604.989; RMSEA = .074; CFI = .592; TLI = .185; SRNR(Within) = .083; SRNR(Between) = .003;

Modell 3: AIC = 27713.901; BIC = 27821.493; RMSEA = .074; CFI = .391; TLI = -.285; SRNR(Within) = .082; SRNR(Between) = .003;

Modell 4: AIC = 27506.464; BIC = 27633.043; RMSEA = .074; CFI = .599; TLI = -.019; SRNR(Within) = .082; SRNR(Between) = .002.

Für die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit assimiliertem, mit integriertem und mit indifferentem Akkulturationsprofil zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der erreichten Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

Nach zusätzlicher Berücksichtigung des besuchten Schultyps auf Klassenebene (Modell 4) zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Anteilen der verschiedenen Akkulturationsprofile auf Klassenebene und der individuellen Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler. Die Koeffizienten der als zusätzliche Prädiktoren auf Klassenebene eingeführten Schultypen-Dummies zeigen vergleichbar wie im Modell 2 auf, dass ein starker Zusammenhang zwischen der besuchten Schulform und der erreichten Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler besteht.

6. Diskussion

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die persistierende Bildungsungleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und die Erkenntnis, dass unterschiedliche Akkulturationsorientierungen differentiell mit der schulischen Leistung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Zusammenhang stehen.

Darauf aufbauend wurde mit der ersten Fragestellung untersucht, inwiefern sich die Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von ihrer Akkulturationsorientierung von der erreichten Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Um Akkulturationsorientierungen komplex zu erfassen, wurden mit allen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus dem Gesamtdatensatz der Startkohorte 4 des NEPS unter Berücksichtigung affektiver, behavioraler und kognitiver Aspekte von Akkulturation anhand einer latenten Profilanalyse vier distinkte Akkulturationsprofile identifiziert. Mit Daten aus 188 ausgewählten Klassen wurden anschließend Mehrebenenmodelle gerechnet. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede in der individuellen Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit separiertem sowie indifferentem Akkulturationsprofil im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit separiertem Akkulturationsprofil, aber auch solche mit indifferentem Akkulturationsprofil, haben deutlich niedrigere Lesekompetenzen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Für Schülerinnen und Schüler mit assimiliertem und integriertem Akkulturationsprofil zeigen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede verglichen mit Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Dieses Befundmuster bleibt nahezu unverändert, wenn die von den Schülerinnen und Schülern besuchten Schulformen berücksichtigt werden, die, wie die Koeffizienten zeigen, sehr starke Prädiktoren der individuellen Lesekompetenz darstellen. Die geringeren Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit separiertem und indifferentem Akkulturationsprofil stehen teilweise im Einklang mit vorherigen Befunden. Die von Edele et al.

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

(2013) gezeigte höhere Lesekompetenz von assimilierten Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ließ sich in unserer Studie jedoch nicht replizieren. Möglicherweise ist dies zurückzuführen auf die Beachtung der genesteten Datenstruktur, bei der angenommen werden muss, dass die Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klasse weniger stark variieren als über Klassen hinweg. Eine weitere mögliche Begründung könnte der unterschiedliche Umgang mit konfundierten Variablen und das Vorgehen bei der Operationalisierung der Akkulturationsorientierungen darstellen. Während Edele et al. (2013) Akkulturationsorientierungen über Mediansplit lediglich zweier affektiv-identikativer Variablen erfassten und im Regressionsmodell Variablen wie beispielsweise die Familiensprache kontrollierten, konnten wir durch die Anwendung einer latenten Profilanalyse die in der Familie gesprochene Sprache sowie weitere Aspekte bereits bei der Operationalisierung der Akkulturationsorientierungen berücksichtigen. Wie auch in anderen Studien (Hannover et al., 2013; Schotte et al., 2018) gezeigt, scheint im deutschen Schulkontext vor allem die Orientierung an der Aufnahmegesellschaft, die in unserer Studie sowohl für Schülerinnen und Schüler mit assimiliertem als auch für Schülerinnen und Schüler mit integriertem Profil ausgeprägt ist, relevant für Bildungserfolg. Die Unterschiede im Sprachgebrauch innerhalb der Familie zwischen assimiliertem und integriertem Akkulturationsprofil kommen in unseren Analysen hinsichtlich der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht zum Tragen. Im Unterschied zu bisheriger Forschung ergab die latente Profilanalyse ein Akkulturationsprofil, welches aufgrund seiner Ausprägungen im Hinblick auf die Orientierung an der Aufnahme- und Herkunftskultur als indifferent bezeichnet wurde. Obwohl sich dieses Profil hinsichtlich der Orientierung an der Aufnahmekultur als vergleichbar mit dem integrierten Profil zeigt, haben Schülerinnen und Schüler mit diesem Akkulturationsprofil geringere Lesekompetenzen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Dabei handelt es sich mit 44 % um beinahe jede zweite Schülerin und jeden zweiten Schüler mit Migrationshintergrund in der Stichprobe. Zukünftige Studien sollten daher prüfen, ob sich dieses Profil und seine hohe Prävalenz replizieren lassen.

Aufgrund des querschnittlichen Designs unserer Studie lassen sich die Befunde nicht kausal interpretieren. Das heißt, es ist sowohl denkbar, dass die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beeinflusst wird von ihren Akkulturationsorientierungen und den damit einhergehenden Ressourcen, als auch, dass die Lesekompetenz einer Schülerin bzw. eines Schülers mit Migrationshintergrund die präferierte Akkulturationsorientierung bedingt. Darüber hinaus wäre auch möglich, dass sich die beiden Wirkrichtungen nicht gegenseitig ausschließen, sondern wie in einer Art Kreislauf nebeneinanderher existieren. Nach unserem Kenntnisstand gibt es zur Frage nach der Kausalität

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

bislang kein empirisches Wissen. Mittels Daten des Nationalen Bildungspanels wäre eine längsschnittliche Betrachtung dieser Zusammenhänge grundsätzlich möglich, aufgrund fehlender Messzeitpunkte in den relevanten Variablen aber mit erheblichen Limitationen verbunden.

Zusammengefasst stützen die Ergebnisse jedenfalls die Annahme, dass nicht der Migrationshintergrund per se für ein schlechteres Abschneiden beim Erwerb von Lesekompetenzen verantwortlich gemacht werden kann, und verdeutlichen, dass die grobe Kategorisierung in Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf schulische Ungleichheit wenig zielführend ist.

Ähnlich dieser Erkenntnis zeigt der nationale Forschungsstand zu Kompositionseffekten im Hinblick auf die schulische Leistung der Schülerinnen und Schüler, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in einer Schulklasse keinen spezifischen Einfluss hat (vgl. Dumont et al., 2013), wohl aber damit in Zusammenhang stehende Variablen wie beispielsweise die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Seuring et al., 2020). Aufbauend auf dieser Erkenntnis wurde mit der zweiten Forschungsfrage untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen den auf Klassenebene vorherrschenden Akkulturationsprofilen und der individuellen Leseleistung der Schülerinnen und Schüler bestehen. Die Ergebnisse unserer Analyse zeigen einen einzigen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit separiertem Akkulturationsprofil in der Klasse und der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler: Je höher der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit diesem Profil in der Klasse, desto niedriger ist die individuelle Lesekompetenz aller Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klasse. Allerdings ist der negative Zusammenhang nur schwach und nach Kontrolle des besuchten Schultyps nicht mehr signifikant. Wesentlich bedeutsamer erscheint, wie auch in anderen Studien gezeigt, die besuchte Schulform (z. B. Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Eine Limitation ergibt sich aufgrund des Samplings der NEPS-Datenerhebung, bei der Schulklassen nicht immer vollständig erhoben wurden. Unsere Analysen wurden daher nur mit einer Substichprobe berechnet, für die ausreichend Information über die Klassenkomposition verfügbar war.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass sich für das deutsche Schulsystem eine starke Orientierung an der Aufnahmegesellschaft, wie im assimilierten und integrierten Akkulturationsprofil der Fall, als vorteilhaft in Bezug auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erweist. In zukünftigen Untersuchungen zur Bildungsungleichheit sollten die Akkulturationsorientierungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stärker in den Blick genommen werden. Von besonderem Interesse wäre hierbei, der Frage nachzugehen, worin die anscheinend problematische Distanz zur deutschen Kultur und deutschen Gesellschaft begründet liegt: Wollen oder können sich diese

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

Schülerinnen und Schüler nicht stärker am Aufnahmeland orientieren? Ist eine separierte Akkulturationsorientierung möglicherweise Folge schwächerer schulischer Leistung? Und falls dies zuträfe, wie könnte das durch unterrichtliches Handeln verhindert werden?

Acknowledgments

Der Beitrag wurde gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) - Projektnummer: LI 3067-1/1.

Literatur

- Aßmann, C., Steinhauer, H. W., Würbach, A., Zinn, S., Hammon, A., Kiesel, H. ... Blossfeld, H.-P. (2019). Sampling designs of the National Educational Panel Study: Setup and panel development. In H.-P. Blossfeld & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Education as a lifelong process* (Bd. 3, S. 35–55). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0_3
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Becker, R. (Hrsg.). (2011). *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93232-3>
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. & Hou, F. (2016). Immigrant acculturation and wellbeing in Canada. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 57(4), 254–264. <https://doi.org/10.1037/cap0000064>
- Berry, J., Kim, U., Power, S., Young, M. & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38(2), 185–206. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>
- Berry, J., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (Hrsg.). (2006). *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780415963619>

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.
- Celeste, L., Meeussen, L., Verschueren, K. & Phalet, K. (2016). Minority acculturation and peer rejection: Costs of acculturation misfit with peer-group norms. *British Journal of Social Psychology*, 55(3), 544–563. <https://doi.org/10.1111/bjso.12147>
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28(4), 347–368. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(02\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(02)00043-3)
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 141–165. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1>
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(3), 163–183. <https://doi.org/10.2378/peu2013.art14d>
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S. & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 59, S. 84–110). Beltz Juventa.
- Fox, R. S., Merz, E. L., Solórzano, M. T. & Roesch, S. C. (2013). Further examining Berry's model: The applicability of latent profile analysis to acculturation. *Measurement and evaluation in counseling and development: The official publication of the Association for Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 46(4), 270–288. <https://doi.org/10.1177/0748175613497036>
- Haberkorn, K., Pohl, S., Hardt, K. & Wiegand, E. (2012). *NEPS technical report for reading – Scaling results of starting cohort 4 in ninth grade*. (NEPS Working Papers No. 16). Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Nationales Bildungspanel. <https://doi.org/10.5157/NEPS:WP16:1.0>
- Hannover, B., Morf, C. C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C. & Zander-Musić, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in Germany.

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

Journal of Applied Social Psychology, 43(1), 175–189. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00991.x>

Jugert, P., Pink, S., Fleischmann, F. & Leszczensky, L. (2020). Changes in Turkish- and Resettler-origin adolescents' acculturation profiles of identification: A three-year longitudinal study from Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(12), 2476–2494. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01250-w>

Lilla, N., Thüerer, S., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (2021). Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 571–592. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01004-9>

Makarova, E. & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305–330. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099>

Matsunaga, M., Hecht, M. L., Elek, E. & Ndiaye, K. (2010). Ethnic identity development and acculturation. A longitudinal analysis of Mexican-heritage youth in the southwest United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(3), 410–427. <https://doi.org/10.1177/0022022109359689>

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus. Statistical analysis with latent variables. User's guide* (8. Aufl.). Muthén & Muthén.

Nieri, T., Lee, C., Kulis, S. & Marsiglia, F. F. (2011). Acculturation among Mexican heritage preadolescents: A latent class analysis. *Social Science Research*, 40(4), 1236–1248. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.02.005>

Olczyk, M., Will, G. & Kristen, C. (2016). *Immigrants in the NEPS: Identifying generation status and group of origin* (NEPS Survey Papers No. 41a, 2. Aufl.). Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP04:1.0>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (1999). *Classifying educational programmes: Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries*. OECD.

Pohl, S. & Carstensen, C. H. (2012). *NEPS technical report – Scaling the data of the competence tests* (NEPS Working Papers No. 14). Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Nationales Bildungspanel. <https://doi.org/10.5157/NEPS:WP14:1.0>

Schotte, K., Stanat, P. & Edele, A. (2018). Is integration always most adaptive? The role of cultural identity in academic achievement and in psychological adaptation of immigrant students in Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(1), 16–37. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0737-x>

Artikel 2: Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L. & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237–251. <https://doi.org/10.1037/a0019330>
- Schwartz, S. J. & Zamboanga, B. L. (2008). Testing Berry's model of acculturation: A confirmatory latent class approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 275–285. <https://doi.org/10.1037/a0012818>
- Seuring, J., Rjosk, C. & Stanat, P. (2020). Ethnic classroom composition and minority language use among classmates: Do peers matter for students' language achievement? *European Sociological Review*, 36(6), 920–936. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa022>
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 189–219). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_5
- Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts* (S. 147–165). Beltz.
- Ward, C. (1996). Acculturation. In D. Landis & R. S. Bhagat (Hrsg.), *Handbook of intercultural training* (2. Aufl., S. 124–147). Sage Periodicals Press.
- Ward, C. (2001). The A, B, Cs of acculturation. In D. R. Matsumoto (Hrsg.), *The handbook of culture and psychology* (S. 411–445). Oxford University Press.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Waxmann.

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

Dieser Artikel wurde im International Journal of Educational Research (© Elsevier) eingereicht und liegt zur Begutachtung vor. Die hier vorgelegten Inhalte entsprechen dem eingereichten Manuskript:

Thürer, S., Nieuwenboom, W., Schüpbach, M. & Lilla, N. (im Begutachtungsprozess). Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond. *International Journal of Educational Research*, im Begutachtungsprozess.

Abstract

This longitudinal correlational study investigates immigrant students' reading competence development as a function of acculturation profile. The study draws on data from N = 15239 students in secondary school whose reading competence was assessed at three time points starting in Grade 9. Conducting latent profile analyses, four distinct acculturation profiles were identified and included in latent growth curve modeling. Results revealed that immigrant students with integrated, separated, and indifferent acculturation profile display lower reading competence in Grade 9 than nonimmigrant students. Despite showing the lowest reading competence scores, students with a separated profile achieve the largest increase in competency over time. Our results suggest that the school context hampers the reading competence development for immigrant students who are not assimilated.

Keywords: acculturation profiles; immigrant students; reading development; latent profile analysis; latent growth curve models

Highlights:

- Latent profile analysis shows mixed support for Berry's acculturation orientations revealing an indifferent profile
- Integrated acculturation profile shows lower reading competence than non-immigrant students in Grade 9
- Separated acculturation profile shows lowest reading competence in Grade 9
- Reading competence development beyond Grade 9 follows compensation rather than Matthew effect

1. Introduction

A point of commonality among immigrant students is that either they or their parents were born outside the country in which they reside and attend school (OECD, 2019). However, which country students or their parents originate from and the extent to which the cultural roots of that country play a role for the individual can be expected to be highly heterogeneous among any group of immigrant students. For example, the latest PISA study showed that in Germany both the number of fifteen-year-old students with an immigrant background and the diversity of their countries of origin have increased over time (Weis et al., 2019). Moreover, as in previous assessments, data from the PISA 2018 assessment showed a substantial difference in reading performance between ninth-grade immigrant students and non-immigrant students. In Germany, even after accounting for socio-economic status, this difference remains substantial (OECD, 2019). Looking at PISA's reading literacy levels, the unequal distribution of immigrant students across competence levels becomes apparent: Immigrant students are more likely to have a lower competence level and less likely to demonstrate a higher competence level, whereas the opposite is true for non-immigrant students (Weis et al., 2019). Depending on the school track, this means that immigrant students in Germany are more at risk of leaving school with only limited reading competence after Grade 9 (if attending a nonacademic track) or continuing secondary school with lower reading competence than their nonimmigrant peers (if attending school tracks preparing students for higher education).

Reading competence, the ability to read and understand what has been read, is considered a key competence that remains important throughout life. Aside from its relevance for academic success across all subjects (Härtig et al., 2015), beyond the school career reading competence is essential for active participation in society and a productive way of living (Rychen & Salganik, 2003). Low reading competence has been identified as a risk factor for a lack of paid work and a correlate of lower participation in job-related further training (Rammstedt et al., 2016). Moreover, reading competence has been reported to be related to good health, political participation, cultural participation and openness to technical developments (Fend et al., 2004). In general, reading competence is assumed to be an important requirement for further development of an individual's knowledge and skills, hence, determining their ability for lifelong learning. Consequently, there is good reason to assume long-term negative effects for (immigrant) students with low levels of reading competence.

Besides the entanglement with low socio-economic background, immigrant students' language use has been identified as a contributor to low reading competence. Speaking a different language at

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

home from the language of instruction at school has been shown to impair immigrant students' academic achievement in general and their development of reading competence in particular (Marx & Stanat, 2012; Stanat & Christensen, 2006). However, a study by Agirdag and Vanlaar (2018) found that language use per se is not the cause of underachievement and that the relationship between language use and academic performance is more complex. Furthermore, use of language is just one of many components that reveal information about the cultural orientation of immigrants. Many studies suggest that immigrant students' individual pattern of acculturation, i.e. how they interlace the culture of origin with the culture of the country of residence, relates to their academic development. However, to our knowledge, no investigation of this link over time has been carried out to date.

Against this backdrop, this study addresses the reading competence development of immigrant students both during and after completing secondary school. It appears that neither socio-economic background nor language use alone can sufficiently explain observed gaps in reading competence between immigrant and non-immigrant students. We therefore investigate the correlation between immigrant students' acculturation and their reading competence development using data from Starting Cohort 4 of the German National Educational Panel Study (NEPS; Blossfeld et al., 2011), a longitudinal data set comprising data on reading competence at three time points starting in Grade 9 and information on different components of acculturation. With this study, we aim to extend existing research on the connection between immigrant background and reading competence, and to consider immigrant students in more depth than is usually the case in large scale assessments.

1.1 Theory on acculturation and adaptation

Traditionally, the term acculturation refers to the processes initiated when people of different cultural origin come into enduring first hand contact (Redfield et al., 1936). This phenomenon occurs both on a societal level and as changes in the individual facing long-term intercultural contact. The latter, also coined psychological acculturation (Graves, 1967), entails the individual's negotiation of different cultures. For immigrant students in contact with both the culture of their family's origin and the host culture, as they attend school in the country of residence and interact with their native-born peers, acculturation entails negotiating the cultural values and practices endorsed by their family in combination with those of the mainstream culture. The result of these negotiations determines the acculturation orientation of a given individual.

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

Berry (1997) proposed a conceptual model in which orientation toward the culture of origin and orientation toward the host culture constitute two independent dimensions in a coordinate system. Individuals can be localized within this system according to their individual pattern of cultural orientations. Dichotomizing the x- and y-axis into high and low orientation, Berry distinguished four orientation patterns: *Integration*, where the individual's orientation toward both the culture of origin and the host culture is high; *assimilation*, where the individual's orientation toward the culture of origin is low while it is high toward the host culture; *separation* describes the opposite pattern, where the individual's orientation toward the culture of origin is high while it is low toward the host culture; and *marginalization*, where the individual's orientation toward both the culture of origin and the host culture is low.

Based on a stress-and-coping paradigm, it is assumed that acculturation patterns influence adaptation. Searle and Ward (1990) differentiated between psychological adaptation and socio-cultural adaptation. Whereas psychological adaptation refers to the individual's psychological and physical well-being, socio-cultural adaptation refers to how well the individual is able to manage everyday life. In general, according to Berry (2005) *integration* is expected to be related with the least stress and best adaptation, *assimilation* and *separation* with moderate levels of stress and adaptation, and marginalization with the least favorable outcomes.

Berry's acculturation framework has inspired researchers all over the world to conduct numerous empirical investigations into different groups of people facing intercultural contact. While it has received a lot of attention, the framework has also been criticized on a variety of fronts (for a detailed review see Schwartz & Zamboanga, 2008). Particularly the 2 by 2-matrix and the practice of dichotomizing single components of cultural orientation has been criticized for sub-complexity in depicting individuals' pattern of acculturation. Conducting a study on the validity of different assessment methods of acculturation orientations, Ward and Kus (2012) point to the fact that different acculturation orientations are determined when different components of acculturation, namely attitudes or behavior, are addressed. Thus, they stressed that acculturation needs to be framed not only in attitudinal, but also in behavioral terms. Ward (2001) also highlighted the need to include the cognitive aspect of acculturation, in addition to affect and behavior. Similarly, Schwartz et al. (2010) stress the multidimensionality of acculturation. Besides the independent dimensions of heritage culture and host culture orientations, acculturation includes a variety of components, such as cultural practices, cultural values, and cultural identifications. Though these components are conceptually and empirically related, existing literature

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

tends to focus on each component in isolation. It is our expectation that integrating the literature centering on these components will help expand our perspective on acculturation.

First steps to account for multiple components of acculturation were taken by Berry, Phinney, Sam and Vedder (2006) using cluster analysis when analyzing data from a cross-national sample of more than 4000 youths with several variables linked with the acculturation process such as acculturation attitudes, cultural identities, social relationships, and language knowledge and language use pertaining to both ethnic and national context. Based on the theoretical model four distinct clusters were identified: national (18.7 % of the sample), integration (36.4 %), ethnic (22.5 %), and diffuse (22.4 %). While the first three clusters showed to be in line with theory, the diffuse cluster was not easy to interpret since this group of youth endorsed contradictory acculturation attitudes, and reported low ethnic identity and at the same time high usage and command of the ethnic language, low national identity and low command of the national language and peer contacts.

A more recent approach to identifying homogeneous groups and at the same time considering different components of acculturation is to apply latent class or latent profile analysis (e.g. Schwartz & Zamboanga, 2008). Such exploratory 'mixture modeling' approaches revealed between three and six distinct profiles of acculturation in different samples of adolescents in the U.S.: Fox, Merz, Solórzano, and Roesch (2013), for instance, conducted latent profile analysis in a multiethnic sample of college students by assessing a 32-item measure including attitudes, behavior, and knowledge pertaining to the U.S. and the heritage country. Their analysis identified three acculturation profiles which after analysing their content were labeled as "assimilated" (43.2 % of the sample), "integrated" (40.1 %), and "separated" (16.7 %). Marginalization did not emerge as an acculturation profile from the analysis. Using data on identification, values, and practices of young people of Mexican-heritage in the U.S., Matsunaga et al. (2010) identified four distinct acculturation profiles. While three profiles appeared to represent various patterns of integration, one profile was indicative of strong assimilation. Their analysis neither revealed any signs of separation nor marginalization. In a sample of 436 undergraduate Hispanic American students Schwartz and Zamboanga (2008) discovered a six-class solution. They found an assimilated group, three distinct subsets of integration, a separated group, and an undifferentiated group. The undifferentiated profile was rather small (only 10 out of 436) and while being consistent with marginalization in terms of low orientation toward both cultures, further validating the profile solution showed that these – mostly second-generation immigrant - students endorsed all four acculturation categories. Taken together, findings from these studies empirically identifying latent profiles of acculturation show

that deviations from Berry's ideal-typical orientations are the rule rather than the exception, and point to the fact that both the patterns of acculturation and the distribution across these patterns that is evident in one group of immigrants can not be assumed for another, e.g. differently composed, group of immigrants. A recent study conducted in Germany using latent profile analysis with immigrant students substantiates this assumption: Conducting separate analysis for immigrant students of Turkish origin and immigrant students of resettler-origin based on scales measuring ethnic and national identification, Jugert et al. (2020) identified four and three profiles, respectively. Following Berry's typology, an integrated and a separated profile were identified among both groups of immigrant students. However, while among Turkish-origin students, a third and a fourth profile were distinguished that depended on their level of ethnic identification ("medium-ethnic identifiers" and "low-ethnic identifiers"), among resettler-origin students, only a third profile rating average on both national and ethnic identification, emerged. In neither group of immigrant students, a profile resembling marginalization emerged.

In summary, findings from studies conducting latent profile analysis (LPA) to empirically explore patterns of acculturation provide mixed evidence for Berry's model. The identified profiles more often than not vary from the originally proposed four acculturation orientations in terms of number and content. Whereas variants of integration, assimilation, and separation have frequently been replicated, findings provide little to no evidence for a marginalization pattern.

Using the same data basis as the study described in this article, i.e. ninth grade immigrant students from various cultural backgrounds in Germany, Authors (2021b) conducted latent profile analysis to explore whether Berry's 2 by 2-matrix would empirically emerge based on affective, behavioral, and cognitive components of acculturation. Distinguishing four latent profiles revealed acculturation patterns interpreted as assimilation, integration, and separation, plus the fourth profile which scored average on all scales and was therefore interpreted as an "indifferent" orientation, rather than marginalization.

1.2 The relationship between immigrant students' acculturation and reading competence

For immigrant students socio-cultural adaptation, in terms of successfully managing everyday life, chiefly entails successful adjustment at school. School adjustment has frequently been measured in terms of school-related attitudes and affect, but more recently it has also been assessed in terms of the acquisition of academic competences (for a review see Makarova & Birman, 2015).

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

The body of existing literature on immigrant students' socio-cultural adaptation has predominantly been conducted within the U.S. American context and shows mixed results regarding the relationship between immigrant students' pattern of acculturation and academic competences questioning the general superiority of integration (for a review see Makarova & Birman, 2015). Since acculturation and acculturation outcomes are strongly dependent on the societal context, it is anyhow questionable to what extent these findings can be transferred to the German school context, which can be viewed as broadly assimilative (e.g. Hannover et al., 2013).

Within the German context, research findings based on Berry's two-dimensional model of cultural orientation point to an advantage for those students with a high orientation toward the host culture, i.e. assimilation or integration, and disadvantages for those with a weak orientation toward the host culture, i.e. separation or marginalization (if existent). Edele et al. (2013), for instance, revealed that the reading competence scores in PISA 2009 of assimilated and integrated immigrant students were no lower than those of non-immigrant students; on the contrary, assimilated immigrant students even showed a higher reading competence than nonimmigrant students. Separated and marginalized immigrant students, on the other hand, had lower reading competence scores when compared to non-immigrant students. Similarly, Schotte et al. (2018) found that ninth grade students' endorsement of cultural orientation towards the German culture was positively related to their reading competence scores. Immigrant students' endorsement of cultural orientation towards the culture of origin proved not to be significantly related with reading competence. In the aforementioned study conducted by Authors (2021b), in which latent profile analysis was employed to determine four patterns of acculturation, analysis of selected ninth grade classrooms found that immigrant students with assimilated and integrated acculturation profiles did not differ from non-immigrant students in reading competence, and revealed a negative relationship with individual reading competence for immigrant students with separated and indifferent acculturation profiles.

In summary, existing studies in the German school context suggest that individual patterns of acculturation differentially correlate with immigrant students' reading competence. While assimilation and integration do not appear to imply disadvantages regarding immigrant students' reading competence in Grade 9, negative relationships have been shown for students with a low orientation toward the host culture.

To the best of our knowledge, no studies to date have focused on the relationship between immigrant students' pattern of acculturation and the development of reading competence over time.

1.3 Differential development of reading competence

In the context of academic subjects, development depends on path-dependent and status-dependent processes (Baumert et al., 2012). In line with the idea, that current knowledge and skills are usually the best predictors of future performance (Baumert et al., 2012) a good number of studies on the development of reading competence in primary school students (for a review see Pfost et al., 2014) provide evidence for a cumulative advantage, which has also been coined the Matthew effect (Merton, 1968): those rich (in reading competence) become richer, while the poor (in reading competence) remain poor. However, other studies have reported an opposite pattern of development, i.e. compensation, with initially low performing students catching up and achievement gaps decreasing over time. Empirical findings on reading competence development of secondary students are relatively rare. In a recently published exception, Neuendorf et al. (2020) investigated the development of reading skills in German students in lower secondary education. Findings revealed a pattern of compensation, showing that achievement gaps between high-achievers and their peers decreased from Grade 5 to 9. To the best of our knowledge, there are no empirical findings on differential development of reading competence beyond ninth grade.

Besides path-dependent processes, so-called status-dependent processes, in terms of the more or less advantageous effect of individual characteristics, such as gender, socioeconomic status, or immigrant background, contribute to competence development. Regarding reading competence development of immigrant students in comparison to non-immigrant students Kigel et al. (2015), for instance, found that immigrant background was negatively related to students' starting position in Grade 3, but did not find any relationship between immigrant background and reading competence development in a longitudinal study extending to Grade 6. Baumert et al. (2012) found evidence for a compensation effect with immigrant students catching up in reading competence from Grade 4 to 6. Again there is no empirical knowledge on the development of reading competence beyond ninth grade, since the literature seems limited to the primary school context. However, drawing on descriptive analysis of data from the German National Educational Panel Study (NEPS) there is indication that across cohorts non-immigrants show higher values for reading than immigrants (Cohen's d 0.71 in Grade 9, 0.70 two years later, and 0.54 six years later). Further there are medium sized group differences depending on socio-economic status, and educational level, but interestingly only minor gender differences in reading competence across all age groups (Gehrer, Wolter, & Novita, 2020).

1.4 The present study

Against this background, the present study aims to examine immigrant students' development of reading competence in secondary school and beyond. More precisely, it focuses on the question of how immigrant students' reading competence develops depending on their acculturation profile. Given that cross-sectional studies have shown that particular acculturation orientations lead to lower levels in reading competence in comparison to nonimmigrants (path-dependent), we further assume that acculturation as an individual characteristic (status-dependent) makes a significant contribution to the development of immigrant students' reading competence over time and expect differential trajectories for immigrant students of different acculturation orientations.

Based on prior empirical work and theory on acculturation and immigrant students' socio-cultural adaptation, we expect reading competence in school (Grade 9) to depend on acculturation profile. Our hypothesis reads

- H1. Differences in reading competence between immigrant and non-immigrant students vary depending on their acculturation profile.

While we do not expect differences between non-immigrants and immigrant students with assimilated and integrated acculturation profiles, we expect immigrant students with a separate and indifferent acculturation profile to show lower reading competence in Grade 9 than nonimmigrant students. These correlations are expected to be independent from a) students' gender and socio-economic background and b) students' level of education, i.e. the school track attended in Grade 9.

Based on assumptions derived from theory and prior empirical work on reading development we further expect differential reading development depending on acculturation profile. Our hypothesis reads

- H2. Differences in reading competence development between immigrant and non-immigrant students vary depending on their acculturation profile.

Given that immigrant students' with assimilated and integrated acculturation profile have starting positions similar to non-immigrant students their reading development is assumed to be equivalent. For immigrant students with separated and indifferent acculturation profile, however, we assume reading competence to develop differently relative to nonimmigrant students. Based on longitudinal studies

on development of competencies between differently achieving groups of students, both a change in the sense of a Matthew effect and a compensation effect would be conceivable. In addition to these two competing patterns of development, a third alternative is the possibility that both effects balance each other out, resulting in parallel development of reading competence over time.

We expect these correlations to remain when controlling for a) students' gender and socioeconomic background. Since socialization contexts outside the school context potentially offer new opportunities for both acculturation and reading development, b) the level of education of students likely provokes differential developments.

2. Materials and Methods

2.1 Study design

This study was conducted using data from the German National Educational Panel Study (NEPS¹), a longitudinal study on educational trajectories across the lifespan. Upon implementation formal approval was given by the 16 German Federal States involved in the study and all procedures and materials carefully checked by the NEPS data protection team following professional guidelines. A detailed description of the study can be found in Blossfeld et al. (2011). NEPS is based on a multi-cohort sequence design incorporating six starting cohorts at different educational stages. Since 2010, these cohorts have been surveyed at least once a year, including interviews and competence tests. This study used data from Starting Cohort 4: From Lower to Upper Secondary School, which comprises 16425 ninth graders at the first measurement point. The German school system has different tracks in secondary school, in which students attending lower tracks graduate after Grade 9 (Hauptschule) or Grade 10 (Realschule), and students attending the highest track, Gymnasium, after Grade 12 or 13. After leaving school, individual follow ups were conducted with all participants to maintain the sample. Students attending special education schools were excluded from the analyses.

¹ This paper uses data from the National Educational Panel Study (NEPS): Starting Cohort Grade 9, doi:10.5157/NEPS:SC4:10.0.0 . From 2008 to 2013, NEPS data was collected as part of the Framework Program for the Promotion of Empirical Educational Research funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF). As of 2014, NEPS has been carried out by the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LIfBi) at the University of Bamberg in cooperation with a nationwide network.

2.2 Analysis sample

The analysis sample of this study consisted of 15239 students (47.3 % female) between the ages of 11 and 20 years in Grade 9 ($M = 14.73$, $SD = 0.72$). Having an immigrant background, as operationalized in the NEPS (Olczyk et al., 2016), is defined by the student (1st generation), a parent (2nd generation) or a grandparent (3rd generation) being born abroad and this applied to 37.2 % of students (1st generation: 6.3 % ($n = 915$), 2nd generation: 19.8 % ($n = 2861$), and 3rd generation 11.1 % ($n = 1609$)). The major immigrant groups included a background in Poland ($n = 861$), Turkey ($n = 825$), and the former Soviet Union ($n = 788$). In Grade 9, 25.0 % of students attended Hauptschule, 21.3 % attended Realschule, and 34.7 % Gymnasium (19.0 % could not be assigned to any track).

2.3 Instruments

2.3.1 Reading competence

The assessment of reading competence was based on five texts representing different everyday reading material. Based on the concept of functional understanding of texts, the assessment required participants to find information in the text, drawing text-related conclusions from the text, reflecting and assessing (Gehrer et al., 2013). Since NEPS aims at investigating competence development over time, reading competence was assessed in 2010 with students in Grade 9, Measurement Point 1 (MP1), the second assessment was administered around two years later (MP 2), and the third assessment around six years later in 2016/2017 (MP 3). The data research center of the NEPS provides data on reading competences as weighted likelihood estimates (WLEs), which are estimates of a person's most likely competence score (see Pohl & Carstensen, 2013). To enable longitudinal comparisons, WLE scores from different measurement points have been linked in a Partial Credit Model (Masters, 1982). A detailed documentation and description of the data and scaling procedures for the reading competence tests performed by the NEPS research data center can be found in NEPS survey papers (Haberkorn, Pohl, Hardt, & Wiegand, 2012; Fischer, Rohm, Gnabbs, & Carstensen, 2016, Gnabbs, Fischer, & Rohm, 2017). Table 1 displays descriptive statistics for reading competences at each measurement point together and separated for nonimmigrant and immigrant students, as well as the test stability across all measurement points. As can be seen, mean reading competences increased between Measurement Points 1 and 2. It can also be seen that the number of participating students at Measurement Point 2 was lower than the number of participants at Measurement Point 1. In the further course of the study, between Measurement Points 2

and 3, the sample size recovered slightly and mean reading competences remained largely at the same level with a tendency to decrease.

Table 1.

Descriptive Statistics: Sample Size, Number of (Non-)Immigrant Students; Means and Standard Deviations of Reading Scores, and Stabilities of Outcome Measures

	Reading competence		
	Grade 9 (MP 1)	2 years after Grade 9 (MP 2)	6 years after Grade 9 (MP 3)
<i>N</i> _{all students}	13897	5801	6863
<i>M</i> _{all students} (<i>SD</i>)	-.03 (1.26)	.61 (1.00)	.57 (0.96)
<i>n</i> _{non-immigrant students}	10141	4477	5331
<i>M</i> _{non-immigrant students} (<i>SD</i>)	.13 (1.23)	.71 (0.97)	.65 (0.95)
<i>n</i> _{immigrant students}	3756	1324	1532
<i>M</i> _{immigrant students} (<i>SD</i>)	-.44 (1.25)	.29 (1.05)	.28 (0.92)
Retest reliability (all students)			
<i>Corr</i> (MP 1)	-	.62***	.55***
<i>Corr</i> (MP 2)		-	.62***

Note. Descriptive statistics are based on WLE scores. Deviation from zero in *M*_{all students} in Grade 9 (MP1) results from exclusion of students in special needs education. ****p* < .001.

2.3.2 Acculturation scales

To address the complexity of acculturation, we considered measures of affective, behavioral, and cognitive components of acculturation, all of which were assessed in Grade 9.

Aspects of affective acculturation were assessed according to Phinney (1992), using two items capturing the feeling of belonging to the host society and the society of origin (“How much do you yourself identify with the people from Germany/[this country] overall?”) on a five-point Likert scale (labeled from “not at all” (1) to “very strongly” (5) (host society identification: *n* = 3328, *M* = 3.70, *SD* = 0.94; society of origin identification: *n* = 3238, *M* = 3.56, *SD* = 1.17).

Second, the feeling of connectedness was also assessed according to Phinney (1992) by four statements addressing the culture of residence (e.g. “I feel closely connected to the people in Germany”) and by four statements addressing the culture of origin (e.g. “I feel closely connected to the people from [this country]”), with answers ranging from “does not apply at all” (1) to “applies completely” (4) on a

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

four-point Likert scale, with higher scores indicating stronger feelings of connectedness (feeling of connectedness to the culture of residence: $n = 3250$, Cronbach's $\alpha = .90$, $M = 3.02$, $SD = 0.76$; feeling of connectedness to the culture of origin: $n = 3144$, Cronbach's $\alpha = .93$, $M = 3.04$, $SD = 0.88$).

To gain information on behavioral aspects of acculturation, students were asked about their cultural habits through three statements (addressing e.g. listening to music, cooking, public holidays), with answers ranging from "never" (1) to "always" (5) on a five-point Likert scale. A higher score on the scale indicates that cultural habits pertaining to the culture of origin are endorsed more strongly. Cronbach's alpha for heritage cultural habits was $\alpha = .72$. On average students displayed a moderate endorsement toward the heritage cultural habits ($n = 3300$, $M = 3.11$, $SD = 0.95$).

As an indicator for cognitive acculturation, language use within the family context was assessed with three questions asking about the language used with the mother, the father, and the siblings. Answers were provided on a semantic differential from "German only" (1) to "the other language only" (4) ($n = 2604$, Cronbach's $\alpha = .78$, $M = 2.18$, $SD = 0.83$).

2.3.3 Control variables

Background characteristics that could affect reading competence irrespective of acculturation were taken into account. In addition to students' gender ($n = 7201$; 47.3 % female), the analyses controlled for parents' highest educational background (HISCED; OECD, 1999) as an indicator of students' socio-economic background ($n = 8614$). To account for differences in students' educational level, we used the CASMIN index developed by König et al. (1988) for comparative analysis of social mobility in industrial nations, ranging from "no qualification" (0) to "university diploma" (8) ($n = 12031$).

2.4 Data analysis

2.4.1 Latent profile analysis

To empirically obtain acculturation profiles, a latent profile analysis (LPA) was conducted using Mplus Version 8.2 (Muthén & Muthén, 1998 - 2017). The aim was to identify distinct patterns of acculturation that account for affective (*host society identification, feeling of connectedness to the culture of residence, society of origin identification, feeling of connectedness to the culture of origin*), behavioral (*heritage cultural habits*), and cognitive (*language use within the family*) components of acculturation. LPA allows the inclusion of a range of continuous variables, depending on which different profiles are estimated, and the probability of profile membership of any individual is calculated (Masyn, 2013; Nylund-

Gibson & Choi, 2018; Schwartz & Zamboanga, 2008). It was therefore not necessary to summarize different aspects of acculturation or aggregate the indicators of orientation toward the two cultures into any higher-level comprehensive variables. To account for different scaling, all acculturation scales were z-standardized. Following the general approach, the number of profiles was increased stepwise starting with one profile and the resulting fit indices compared to the previous profile solution (Nylund, Asparouhov, & Muthén, 2007). Fit indices that are currently proposed for deciding on the number of classes in exploratory LCA models (cf. Nylund-Gibson & Choi, 2018) were employed to evaluate the goodness of fit of the models.

2.4.2 Latent growth curve models

Latent growth curve models (LGCMs) were conducted in MPlus Version 8.2 (Muthén & Muthén, 1998 – 2017) using the Full Information Maximum Likelihood (FIML) option. Linear LGCMs are suitable to describe development across several measurement points by (a) the initial level (intercept) and (b) a linear increase or decrease (slope). Reading competences at three measurement points were used as the dependent variable. As an independent variable, the individual's acculturation profile in terms of their most likely profile membership (using the latent class posterior distribution obtained after conducting LPA) was included in the model with non-immigrant students as the reference. If one acculturation profile is superior to the other(s) in terms of higher initial competence, this should be indicated by a higher intercept for this profile. If one acculturation profile is superior to the other(s) in terms of the development of reading competence, growth should be larger for this profile, which would be indicated by a more positive slope estimate. To account for differences based on students' gender and socioeconomic background, as well as their level of education three control variables (gender, HISCED, CASMIN) were subsequently included in the models. Furthermore, the unconditional LGCM without the acculturation profiles as predictors was calculated to show the unconditional intercepts and slopes.

To account for the clustered structure of the data (individuals nested in classrooms in Grade 9, MP 1) we applied multilevel analysis using the command 'type = twolevel' in Mplus (Level 1: students; Level 2: class).

3. Results

3.1 Results of the latent profile analysis

Prior to conducting the main analysis, latent profile analyses were performed accounting for affective (host society identification, feeling of connectedness to the culture of residence, society of origin identification, feeling of connectedness to the culture of origin), behavioral (heritage cultural habits), and cognitive (language use within the family) components of acculturation. Table 2 shows the resulting model fit indices up to the seven-profile model. Based on the resulting Lo-Mendell-Rubin test, the six-profile solution would best represent the data. Examining the six-profile solution yielded two different versions of assimilated and two different versions of separated (see Authors, 2021c). Besides relying on model indices, it is also legitimate to include other considerations, such as the content of the identified profiles (see Nylund-Gibson & Choi, 2018). Therefore, based on parsimony rule, we decided to opt for the four-profile solution in this study which showed to be more consistent with the theoretical framework of Berry which is the basis of our study and provides more distinct profiles.

Table 2.
Model Fit Indices of the different Latent Profile Model Solutions

Profiles	AIC	BIC	aBIC	LMR	BLRT	Entropy
2	52712.790	52834.201	52773.827	--	--	.689
3	51122.883	51289.024	51206.407	$p < .001$	$p < .001$.684
4	50546.131	50757.002	50652.142	$p < .001$	$p < .001$.621
5	50105.116	50360.717	50233.613	$p = .002$	$p < .001$.604
6	49755.378	50055.710	49906.363	$p = .001$	$p < .001$.640
7	49450.374	49795.436	49623.846	$p = .337$	$p < .001$.653

Notes. AIC = Akaike information criterion, BIC = Bayesian information criterion, aBIC = adjusted Bayesian information criterion, LMR = Lo-Mendell-Rubin adjusted LRT test, BLRT= bootstrapped parametric likelihood ratio test, -- indicates that the test was not conducted.

Figure 1 shows the results of the four-profile model. With reference to Berry's model, three profiles were interpreted as assimilated, integrated, and separated. The fourth profile was perceived to show an indifferent orientation rather than marginalization. The following description of identified profiles represents an English version of the initial description in Authors (2021b).



Figure 1.
Results of the latent profile analysis: Four profile solution

The assimilated profile is characterized by mean values above the zero line of the sample mean for host society identification and feeling of connectedness to the culture of residence. At the same time, the values for society of origin identification and feeling of connectedness to the culture of origin are below the sample mean. Furthermore, the mean values for behavioral and cognitive components of acculturation are below the sample mean. This pattern indicates that for these students the culture of origin does not play a relevant role in everyday life and there is no particular interest in maintaining it, whereas there is an active desire to participate in and to take on the host culture. The assimilated profile includes approximately 12 percent of immigrant students. The integrated profile is characterized by mean values above the sample mean value in all components, for both the host culture and the culture of origin. This profile accounts for approximately 20 percent of immigrant students. The separated profile is characterized by mean values below the sample mean in terms of the affective components of acculturation for the host culture. At the same time, the mean values for the affective, behavioral and cognitive components of acculturation toward the culture of origin are above the sample mean. Hence, it appears that these individuals reject the host culture and strongly maintain their culture of origin. The separated

profile comprises approximately 22 percent of immigrant students. Finally, the indifferent profile is characterized by its ambiguous tendency of orientation near the zero line of the sample mean for all aspects irrespective of the culture. This profile proved to be rather prevalent, comprising approximately 46 percent of immigrant students.

3.2 Descriptive statistics

Figure 2 displays the raw mean values of reading competences at each measurement point (z-standardized mean values) for non-immigrant students, as well as immigrant students, in the four acculturation profiles identified via LPA.

In all five groups of analysis the mean values of reading competence are higher at Measurement Point (MP) 2 and MP 3 relative to MP 1. Non-immigrant students and students with an assimilated profile show the highest mean values at MP 1 (in Grade 9), at MP 2 (2 years after Grade 9), and at MP 3 (6 years after Grade 9). Non-immigrant students start with a mean value of $z = .11$ (MP 1) and reach a mean value of $z = .64$ at MP 3. The assimilated students start in Grade 9 (MP 1) with a mean value of $z = .05$ and reach a mean value of $z = .55$ six years later (MP 3). Students with an indifferent, integrated, and separated profile start in Grade 9 with negative mean values (MP 1). Two (MP 2) and six years later (MP 3) the indifferent ($z = .37$) and integrated ($z = .20$) students increase their competences so that they have positive values. Among the separated students, the mean value of reading competence increases from an average value of $z = -.90$ in Grade 9 (MP 1) to a value of $z = -.10$ by the time the last measurement is taken six years later (MP 3).

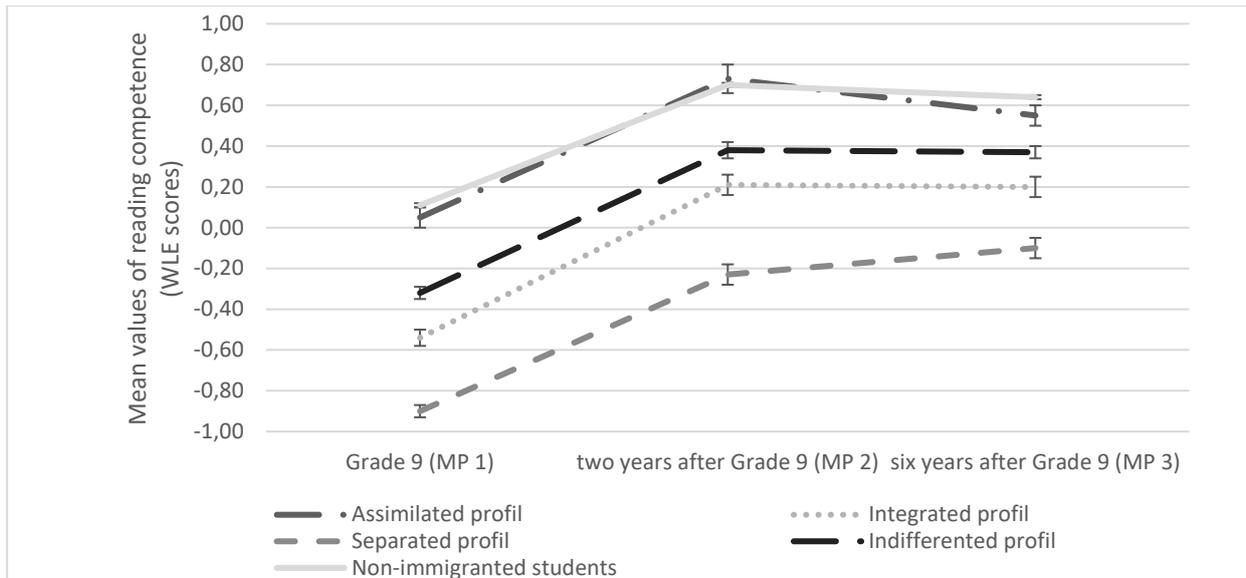


Figure 2. Mean values of reading competence (WLE scores) over three measurement points by acculturation profile (error bars indicate Standard Errors)

3.3 Development of reading competence

To investigate our hypotheses, we conducted latent growth curve model analyses. In Model 1, the four acculturation profiles were included in the model as dummy coded independent variables with non-immigrant students as the reference group to test for differences in intercept (Hypothesis 1) and slope (Hypothesis 2). Control variables, i.e. students' gender and socioeconomic background, as well as years of education, were subsequently included in Models 2 and 3. Further, an unrestricted model including the control variables only was calculated (Model 0). Table 3 displays the parameters of Model 0 to 3.

Differential reading competence dependent on acculturation profile (Hypothesis 1) can be examined based on the resulting intercepts. For immigrant students with an assimilated profile the models show no significant difference from non-immigrant students' reading competence at MP 1 (Model 1), also when controlling for students' gender and socio-economic background (Model 2), and level of education (Model 3). Immigrant students with an integrated acculturation profile ($b = -.15, p < .001$), with a separated acculturation profile ($b = -.24, p < .001$), and immigrant students with an indifferent acculturation profile ($b = -.14, p < .001$) show a significantly lower reading competence than non-immigrant students at MP 1 in Grade 9 (intercept) (Model 1). Accounting for students' gender and socio-economic background (Model 2), as well as level of education (Model 3), these differences decrease but remain significant (intercept); on average, immigrant students with an integrated acculturation profile score .07

Table 3.

Results of the latent growth curve model analyses (LGCM): Reading competence of immigrant students of different acculturation profiles compared to non-immigrant students

Predictors	Model 0		Model 1		Model 2		Model 3	
	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)	Intercept b (SE)	Slope b (SE)
Assimilated profile (<i>Ref.</i> = 0)			-.01 (.01)	-.00 (.02)	-.01 (.01)	-.00 (.04)	-.02 (.01)	.02 (.06)
Integrated profile (<i>Ref.</i> = 0)			-.15*** (.01)	-.08** (.03)	-.06*** (.01)	.08 ⁺ (.05)	-.07*** (.01)	.12 (.08)
Separated profile (<i>Ref.</i> = 0)			-.24*** (.01)	.17 (.04)	-.11*** (.02)	.17** (.06)	-.09*** (.02)	.22 ⁺ (.12)
Indifferent profile (<i>Ref.</i> = 0)			-.14*** (.01)	.10*** (.03)	-.04** (.02)	.10* (.05)	-.04** (.01)	.12 (.08)
Gender (<i>Ref.</i> = female)	.12*** (.01)	-.57* (.29)			.18*** (.02)	-.44*** (.12)	.13*** (.01)	-.55* (.26)
HISCED	.23*** (.02)	.03 (.06)			.38*** (.02)	-.09 ⁺ (.05)	.20*** (.02)	.10 (.08)
CASMIN	.52*** (.02)	-.48 ⁺ (.25)					.51*** (.02)	-.45* (.22)
Covariance intercept/slope		-.73 (.76)		-.61*** (.05)		-.63*** (.15)		-.68 (.65)
R ²	.43*** (.02)	.60 (.61)	.09*** (.01)	.04** (.01)	.22*** (.01)	.25 ⁺ (.14)	.45*** (.02)	.61 (.57)
	Chi ² = 103.95; <i>df</i> = 4		Chi ² = 420.73; <i>df</i> = 5		Chi ² = 200.37; <i>df</i> = 7		Chi ² = 111.64; <i>df</i> = 8	
	CFI = .988; RMSEA = .060		CFI = .954; RMSEA = .076		CFI = .966; RMSEA = .059		CFI = .986; RMSEA = .043	
	<i>N</i> = 6998; <i>k</i> = 985		<i>N</i> = 14502; <i>k</i> = 1011		<i>N</i> = 8017; <i>k</i> = 992		<i>N</i> = 6998; <i>k</i> = 985	

Note. 0 = non-immigrant students; b = standardized coefficient; SE = standard error; CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation (cutoff criteria for model fit are: CFI ≥ 0.95; RMSEA < 0.08 (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006)); *N* = number of students; *k* = number of classes; *HISCED* = parents' highest educational background; *CASMIN* = comparative analysis of social mobility in industrial nations (König et al., 1988).

+*p* ≤ .10; **p* ≤ .05; ***p* ≤ .01; ****p* ≤ .001

units below non-immigrant students, immigrant students with a separated acculturation profile score .09 units below non-immigrant students; and immigrant students with an indifferent acculturation profile on average score .04 units below non-immigrant students.

Differential growth in reading development dependent on acculturation profile (Hypothesis 2) can be examined using the slope parameters within the same models. For immigrant students with an assimilated acculturation profile, slope parameters show to be no different than for non-immigrant students – both before and after accounting for students' gender, socio-economic background, and educational level. For immigrant students with an integrated acculturation profile, slope parameters in Model 1 reveal significantly less growth relative to non-immigrant students' reading competence development ($b = -.08, p < .01$). Accounting for students' gender and socio-economic background (Model 2) the slope parameter changes from negative to positive suggesting more growth for integrated immigrant students relative to non-immigrants ($b = .08, p < .10$), additionally accounting for students' educational level (Model 3) the difference in slope is no longer statistically significant. The slope parameters in Model 1 reveal more growth for immigrant students with a separated ($b = .17, p < .001$) and an indifferent ($b = .10, p < .001$) acculturation profile in comparison to non-immigrant students. This also applies after accounting for students' gender and socio-economic background (Model 2); the parameters remain unchanged (separated profile: $b = .17, p < .01$; indifferent profile: $b = .10, p < .05$). After additionally accounting for level of education, in Model 3, the slope parameters for both a separated and an indifferent profile are no longer statistically significant. However, for the separated profile the slope parameter suggests a stronger increase relative to non-immigrants ($b = .22, p < .10$) (see Table 3).

4. Discussion

The aim of this study was to examine reading competence development of immigrant students of different acculturation patterns in and beyond secondary school. The current body of literature on immigrant students' reading competence development is inconclusive as to whether the achievement gap between immigrant and non-immigrant students widens (speaking for a Matthew effect) or narrows (speaking for compensation effect) over time and largely confined to younger students. Drawing on acculturation theory and empirical research showing different reading competence dependent on immigrant students' acculturation orientation, this study intended to address several gaps in the literature. First, we aimed to account for the heterogeneity within the group of immigrant students by considering

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

their individual pattern of acculturation. Taking affective, behavioral, and cognitive components of acculturation into account latent profile analysis was conducted enabling a more complex assessment of acculturation than that undertaken in previous studies. Third, extending previous, mostly cross-sectional research, this study adopted a longitudinal correlational approach using data from the German National Educational Panel Study (NEPS) with three measurement points for reading competence starting in Grade 9, two years later, and six years after Grade 9. Thus, this renders the results of our study especially interesting as it assesses a large sample of immigrant students, empirically identifies distinct acculturation patterns and investigates the relationship with reading competence development in a phase including the completion of secondary school.

Given their acculturation profiles, we expected differential reading starting positions and development over time for immigrant students relative to non-immigrant students. Conducting latent profile analysis affective, behavioral, and cognitive components of acculturation were taken into account and four distinct profiles of acculturation were identified, which provided mixed support to Berry's four acculturation orientations: While patterns of assimilation, integration, and separation emerged, the fourth profile did not resemble marginalization as it was characterized by medium orientation on all components towards both cultures. Therefore, this pattern of orientation was termed indifferent. Similarly, the cross-cultural study conducted by Berry et al. (2006) revealed a diffuse cluster rather than marginalization and similar discrepancies from the acculturation orientations theoretically postulated by Berry have been found in other studies conducting latent profile analysis (e.g. Fox et al., 2013; Schwartz & Zamboanga, 2008).

To investigate the relationship between immigrant students' acculturation profile and reading competence and its development, latent profiles were included in latent growth curve models estimating reading competence (intercept) and its development (slope) across three measurement points for each profile expecting differential trajectories depending on the acculturation profiles. As expected assimilated immigrant students, whose profile is characterized by a strong identification with the German society and connectedness to the German culture, relatively weak affective and behavioral orientation to the origin culture, and predominant German language use at home, our results suggest no significant differences in reading competence in Grade 9 relative to non-immigrant students. Further, our results suggest that following Grade 9 reading competence develops no different for students with assimilated acculturation profiles from non-immigrant students. This finding is partly in line with previous studies conducted in Germany, speaking for the notion of schools being a context in which strong orientation

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

toward the German culture, its values and behavior and language use provides benefits to immigrant students (Hannover et al., 2013; Edele et al., 2013) and extends the focus of previous studies showing that good reading competence of assimilated immigrant students continues beyond secondary school.

Different than expected, integrated immigrant students, whose profile is characterized by a strong affective orientation toward both cultures, relatively strong endorsement of heritage cultural habits, and the tendency of using German and another language at home, our results revealed lower reading competence in Grade 9 in comparison to non-immigrant students, irrespective of students' background characteristics. Though previous studies in the German context have shown that integration was no more advantageous than assimilation (e.g. Edele et al., 2013; Schotte et al., 2018), this study is the first to indicate a disadvantage of integration regarding immigrant students' reading competence in Grade 9. Furthermore, this finding contradicts the theoretically assumed superior adaptation of integration (Berry, 1997) and raises the question of whether the German school context disadvantages students who are strongly oriented towards their culture of origin irrespective of their relatively strong orientation toward the German culture. Examining the development of reading competence of integrated immigrant students, development over time showed to be parallel to non-immigrants after taking students' gender, socio-economic background, and level of education into account. Hence, integrated immigrant students do not appear to be catching up and remain at lower levels of reading competence than non-immigrant students over the long term.

Immigrant students with a separated acculturation profile, which is characterized by a weak affective orientation toward the German culture, strong affective orientation toward the culture of origin, strong endorsement of heritage cultural habits and distinct tendency of using another language than German in the family showed lower reading competence in comparison to non-immigrant students in Grade 9, also after accounting for students' gender and socioeconomic background, and their level of education. This finding supports the hypothesized disadvantage of separation and is consistent with both theory and empirical findings from previous studies conducted in the German school context revealing disadvantages for separation and/or weak orientation toward the host culture (e.g. Edele et al., 2013; Schotte et al., 2018, Authors, 2021b). The separated acculturation profile, however, was related to a more positive development of reading competence relative to non-immigrant students across the three time points even when controlling for students' gender and socio-economic background. After accounting for students' level of education, however, this sign of a compensation effect was no longer statistically significant. A possible explanation might be that having a separated acculturation profile

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

goes hand in hand with higher odds for leaving school earlier with a lower school-leaving certificate (Hauptschulabschluss) (Authors, 2021a) and thus the opportunities for catching up in reading competence by formal education are limited.

For immigrant students with an indifferent profile, whose profile shows no preference for any culture, a slightly lower reading competence in comparison to non-immigrant students was observed in Grade 9, remaining significant also when accounting for students' gender and socio-economic background, and their level of education. Though previous studies conducted in Germany have not operated with a pattern of indifferent acculturation, this finding was not unexpected assuming strong orientation toward the German culture being crucial for reading competence (e.g. Hannover et al., 2013). Further, an indifferent acculturation profile showed to be related to a more positive development of reading competence than non-immigrant students across the three time points, but after accounting for students' level of education reading competence development showed to be no different in comparison to non-immigrant students. We interpret this finding as indication that indifferent is in fact a pattern of orientation other than marginalization in that it seems to be far less problematic than theory would suggest for marginalized immigrant students. In fact, this profile had reading competence levels that were higher than those of the integrated immigrant students across measurement time points. Given that 46 percent of immigrant students in our sample were classified for the indifferent profile this finding applies to a considerable proportion of immigrant students and calls for further exploration of this acculturation pattern in the future.

Taken together, our findings indicate an advantage in terms of reading competence in Grade 9 for assimilated immigrant students', i.e. individuals with strong orientations toward the culture of the host society, and disadvantages for those with strong orientations toward the culture of origin. As relative comparisons reveal, this disadvantage is especially the case for separated immigrant students, followed by integrated and indifferent immigrant students. Taking a close look at the acculturation profiles identified, reveals that the different levels of heritage language use within the family mirror themselves in the relative position of reading competence at all three measurement times: The less German was used as a family language, the weaker were students' reading competences. This perspective possibly explains why immigrant students with an assimilated profile, who report relatively more German language use within the family, did not show to differ from non-immigrant students but integrated students, who reported rather more heritage language use within the family did. Furthermore, this could

explain why immigrant students with separated acculturation profiles tend to increase in reading competence with older age due to the likelihood of leaving their family context, potentially increasing their German language use. Consistent with studies showing the impact of family language use on reading competence of immigrant students (e.g. Marx & Stanat, 2012; Stanat & Christensen, 2006), this suggests that exposure to and use of the German language is a central aspect for the long-term development of reading competence.

4.1 Limitations

Findings should be viewed with an appreciation of some limitations to the study. First, it uses data from a large-scale assessment. Though the opportunity for secondary analysis provides large sample sizes and a number of different constructs, as well as carefully scaled longitudinal competence test data, participant dropout over time, competence test measurement points and restriction to the scales limited the flexibility of our investigation. Dropout over time proved to be relatively high. This can be attributed to the fact that the period of measurements went beyond school attendance and participants were followed individually. For our analysis only three time points were available. Thus it was not possible to apply non-linear latent growth curve models as the requirements for these analyses were not met. Restrictions to the scales have limited us regarding different components of acculturation, still different aspects of acculturation were used for the identification of acculturation profiles. Following the definition of the NEPS, all students with an immigrant background up to third generation were considered in our analysis without taking differences in years of residence in Germany into account. However, the majority of immigrant students identified as second generation, i.e. were born in Germany. Another limitation of our study, which claims to take a longitudinal perspective, is that this is done with regard to the development of reading competence while at the same time neglecting the fact that acculturation might also change over time. Conducting latent transition analysis, Jugert et al. (2020) found considerable instability of profile attributions. For instance, for young people of Turkish-origin in particular, integration proved to be rather fragile, in that a transition to the separated profile was relatively likely. Lastly, longitudinal competence measurements suffer from ceiling effects, i.e. as ability increases, competence tests no longer measure high proficiency as precisely as they do in the lower proficiency range, and reading competence scores may no longer reflect high proficiency as accurately as low reading ability (see Rohm, Scharl, Ettner, & Gehrler, 2019). Furthermore, it cannot be ruled out that a positive development can to a certain extent also be attributed to a regression to the mean effect. According to

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

Protopagas, Parrila and Simos (2016) it is even impossible to empirically test the prediction of a widening gap in reading and statistically show a Matthew effect. At least, our results suggest compensatory development not equally for all profiles with lower starting positions in Grade 9, but only for immigrant students with a separated acculturation profile.

4.2 Implications

Following the notion that our findings not solely show a statistical artifact, the current study highlights the importance of considering immigrant students not as a homogeneous group with low reading competence – both in educational research and in practice. However, our results show that the majority of immigrant students, especially those with a separate acculturation profile, show poorer reading competence development compared to non-immigrant students. Accordingly, immigrant students of these acculturation profiles should receive special attention and support during their school years in order to prevent achievement gaps to emerge, e.g. by providing resources that are restricted due to the cultural background of the families, such as German language use. In addition, learning environments outside of the school context, can be created that aim to provide occasions facilitating individual acculturation and helping to provide educationally disadvantaged immigrant students with opportunities to catch up both during and after leaving school.

4.3 Conclusion

To conclude, this study extends the existing literature on the relationship between immigrant students' acculturation profile and reading competence and its development. Revealing lower reading competence for immigrant students with a separated, an integrated, and an indifferent acculturation profile, it shows that the majority of immigrant students after Grade 9 either leaves the school system or continues higher academic track with lower reading competences. Further our analysis provide new evidence on the development of reading competence beyond Grade 9, suggesting compensation over time rather than a Matthew effect especially for immigrant students with the lowest level of reading competence, i.e. with a separated acculturation profile. Finally our findings show that there is a need for action to improve the school situation for immigrant students who are not assimilated.

Corresponding author:

Nanine Lilla, Freie Universität Berlin, Department of Education and Psychology, Division of Primary Education, Habelschwerdter Allee 45, 14159 Berlin, Germany, nanine.lilla@fu-berlin.de

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

Acknowledgments:

This paper uses data from the National Educational Panel Study (NEPS): Starting Cohort Grade 9, doi:10.5157/NEPS:SC4:9.1.1. From 2008 to 2013, NEPS data was collected as part of the Framework Program for the Promotion of Empirical Educational Research funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF). As of 2014, NEPS is carried out by the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LifBi) at the University of Bamberg in cooperation with a nationwide network. We would like to thank the Research Data Centre at the Leibniz Institute for Educational Trajectories (RDC-LifBi) for providing the Scientific Use Files used in this study.

Funding:

This work was supported by a grant from the German Research Foundation (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG) allocated to Nanine Lilla as principal investigator [grant number LI 3067-1/1] conducted within the Priority Programme 1646 "Education as a Lifelong Process".

Declarations of interest:

None

References

- Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123–137. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>
- Baumert, J., Nagy, G., & Lehmann, R. (2012). Cumulative advantages and the emergence of social and ethnic inequality: Matthew effects in reading and mathematics development within elementary schools? *Child Development*, 83(4), 1347–1367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01779.x>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (Eds.). (2011). Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS) [Special Issue]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14.

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S., & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien [Cultural identity and reading achievement of students with an immigrant background]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Beiheft, 84–110.
- Fend, H., Berger, F., & Grob, U. (2004). Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy. Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter) [Long-term effects of educational experiences using the example of reading and computer literacy. Results of the LIFE study (life courses from late childhood to early adulthood)]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(1), 56-76.
- Fischer, L., Rohm, T., Gnamb, T. & Carstensen, C. H. (2016). Linking the Data of the Competence Tests. *NEPS Survey Paper*, No. 1. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP01:1.0>
- Fox, R. S., Merz, E. L., Solórzano, M. T. & Roesch, S. C. (2013). Further Examining Berry's Model: The Applicability of Latent Profile Analysis to Acculturation. *Measurement and evaluation in counseling and development: the official publication of the Association for Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 46(4), 270–288.
- Gehrer, K., Novita, S. & Wolter, I. (2020). Längsschnittliche Kompetenzmessung im NEPS: Anlage und deskriptive Befunde. [Longitudinal competence measurement in the NEPS: design and descriptive findings]. *NEPS Survey Paper*, No. 80. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP80:1.0>
- Gehrer, K., Zimmermann, S., Artelt, C., & Weinert, S. (2013). NEPS framework for assessing reading competence and results from an adult pilot study. *Journal for Educational Research Online*, 5(2), 50–79.
- Gnamb, T., Fischer, L., & Rohm, T. (2017). *NEPS Technical Report for Reading: Scaling Results of Starting Cohort 4 for Grade 12* (NEPS Survey Paper No. 13). Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study
- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23(4), 337–350.
- Haberkorn, K., Pohl, S., Hardt, K., & Wiegand, E. (2012). *NEPS Technical Report for Reading - Scaling Results of Starting Cohort 4 in Ninth Grade* (NEPS Working Paper Nr. 16).
- Hannover, B., Morf, C. C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C., & Zander-Musić, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 175– 189. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00991.x>

- Härtig, H., Heitmann, P., & Retelsdorf, J. (2015). Analyse der Aufgaben zur Evaluation der Bildungsstandards in Physik—Differenzierung von schriftsprachlichen Fähigkeiten und Fachlichkeit [Analysis of tasks for the evaluation of the educational standards in physics—differentiation of literary skills and professionalism]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 763–779. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0646-2>
- Jugert, P., Pink, S., Fleischmann, F., & Leszczensky, L. (2020). Changes in Turkish- and Resettler-origin adolescents' acculturation profiles of identification: A three-year longitudinal study from Germany. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01250-w>
- Kigel, R. M., McElvany, N., & Becker, M. (2015). Effects of immigrant background on text comprehension, vocabulary, and reading motivation: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 35, 73–84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.001>
- König, W., Lüttinger, P., & Müller, W. (1988). A comparative analysis of the development and structure of educational systems. Methodological foundations and the construction of a comparative educational scale. CASMIN-Working Paper No. 12.
- Authors (2021a)
- Authors (2021c)
- Makarova, E., & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305–330. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099>
- Marx, A. E., & Stanat, P. (2012). Reading comprehension of immigrant students in Germany: Research evidence on determinants and target points for intervention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), 1929–1945. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9307-x>
- Masters, G. N. (1982). A rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47(2), 149–174. <https://doi.org/10.1007/BF02296272>
- Masyn, K. E. (2013). Latent Class Analysis and Finite Mixture Modeling. In T. D. Little (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford Handbook of Quantitative Methods*, Vol. 2: *Statistical Analysis* (S. 551–611). Oxford University Press USA.
- Matsunaga, M., Hecht, M. L., Elek, E., & Ndiaye, K. (2010). Ethnic identity development and acculturation: A longitudinal analysis of Mexican-Heritage youth in the Southwest United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(3), 410–427. <https://doi.org/10.1177/0022022109359689>
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159, 56–63. <http://dx.doi.org/10.1126/science.159.3810.56>

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (1998-2017). *Mplus User's Guide*. Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Neuendorf, C., Jansen, M., & Kuhl, P. (2020). Competence development of high achievers within the highest track in German secondary school: Evidence for Matthew effects or compensation? *Learning and Individual Differences*, 77, 101816. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101816>

Nieri, T., Lee, C., Kulis, S., & Marsiglia, F. F. (2011). Acculturation among Mexican-heritage preadolescents: A latent class analysis. *Social Science Research*, 40(4), 1236–1248. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.02.005>

Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>

Nylund-Gibson, K. & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440–461. <https://doi.org/10.1037/tps0000176>

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

Olczyk, M., Seuring, J., Will, G., & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick [Migrants and their descendants in the German education system. A current overview.]. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Eds.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (pp. 33–70). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_2

Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203–244. <https://doi.org/10.3102/0034654313509492>

Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156–176. <https://doi.org/10.1177/074355489272003>

Pohl, S., & Carstensen, C. H. (2013). Scaling of competence tests in the National Educational Panel Study—Many questions, some answers, and further challenges. *Journal for Educational Research Online*, 5(2), 189–216.

Protopapas, A., Parrila, R. & Simos, P. G. (2016). In Search of Matthew Effects in Reading. *Journal of learning disabilities*, 49(5), 499–514. <https://doi.org/10.1177/0022219414559974>

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

- Rammstedt, B., Maehler, D. B., & Perry, A. (2016). Indikatoren geringer Lesekompetenz in Deutschland [Indicators of low reading achievement in Germany]. In A. Dietzen, N. Reinhold, B. Rammstedt, & R. Weiß (Eds.), *Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen*. Berichte zur Beruflichen Bildung, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bielefeld: Bertelsmann, 29 – 46.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149–152. JSTOR.
- Rohm, T., Scharl, A., Ettner, J. & Gehrler, K. NEPS Technical Report for Reading: Scaling Results of Starting Cohorts 4 (Wave 10), 5 (Wave 12), and 6 (Wave 9). *NEPS Survey Paper, 2019*, No. 62. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP62:1.0>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. xii, 206). Hogrefe & Huber Publishers.
- Schotte, K., Stanat, P., & Edele, A. (2018). Is integration always most adaptive? The role of cultural identity in academic achievement and in psychological adaptation of immigrant students in Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 16–37. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0737-x>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237–251. <https://doi.org/10.1037/a0019330>
- Schwartz, S. J., & Zamboanga, B. L. (2008). Testing Berry's model of acculturation: A confirmatory latent class approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 275–285. <https://doi.org/10.1037/a0012818>
- Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 449–464. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(90\)90030-Z](https://doi.org/10.1016/0147-1767(90)90030-Z)
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Authors (2021b)

Artikel 3: Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond

Ward, C. (2001). The ABCs of acculturation. In D. Matsumoto (Ed.), *Handbook of culture and psychology* (pp. 411–445). Oxford University Press.

Ward, C., & Kus, L. (2012). Back to and beyond Berry's basics: The conceptualization, operationalization and classification of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 472–485. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.02.002>

Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz [Social origin, immigrant background and reading achievement]. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, & O. Köller (Eds.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (pp. 129–162). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe.

Alle Hilfsmittel, die verwendet wurden, habe ich angegeben. Die Dissertation ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Bamberg, 03.07.2022

Sebastian Thüerer

Erklärung über den Eigenanteil an den veröffentlichten und zur Veröffentlichung vorgesehenen eingereichten wissenschaftlichen Artikeln innerhalb der Dissertati- onsschrift

Erklärung gemäß § 7 Abs. 3 Satz 4 der Promotionsordnung über den Eigenanteil an den veröffentlichten oder zur Veröffentlichung vorgesehenen eingereichten wissenschaftlichen Schriften im Rahmen meiner publikationsbasierten Arbeit:

I.

Name, Vorname: Thürer, Sebastian

Institut: Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Promotionsfach: Erziehungswissenschaft

Titel: Diplom – Soziologe

II. Nummerierte Aufstellung der eingereichten Schriften:

1.

Lilla, N., Thürer, S., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (2021). Assimiliert - Abitur, separiert - Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 571-592. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01004-9>

Erklärung über den Eigenanteil an den veröffentlichten und zur Veröffentlichung vorgesehenen eingereichten wissenschaftlichen Artikeln innerhalb der Dissertationsschrift

2.

Thürer, S., Lilla, N., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (2021). Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse. *Journal for Educational Research Online*, 2021(2), 62–83. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.02.04>

3.

Thürer, S., Nieuwenboom, W., Schüpbach, M. & Lilla, N. (im Begutachtungsprozess). Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond. *Journal of Educational Research*, im Begutachtungsprozess.

III. Darlegung des eigenen Anteils an diesen Schriften:

Zu II. 1.:

- Konzeption des Artikels: Nanine Lilla, Sebastian Thürer, Marianne Schüpbach
- Literaturrecherche: Sebastian Thürer
- Datenaufbereitung und Datenauswertung: Nanine Lilla, Sebastian Thürer
- Verfassen des Manuskriptes: Nanine Lilla, Sebastian Thürer
- Kritische Überarbeitung des Manuskriptes: Nanine Lilla, Sebastian Thürer, Wim Nieuwenboom, Marianne Schüpbach
- Redigieren des Manuskriptes: Sebastian Thürer
- Bearbeitung nach dem Review: Nanine Lilla, Sebastian Thürer

Zu II. 2.:

- Konzeption des Artikels: Sebastian Thürer, Nanine Lilla, Wim Nieuwenboom, Marianne Schüpbach

Erklärung über den Eigenanteil an den veröffentlichten und zur Veröffentlichung vorgesehenen eingereichten wissenschaftlichen Artikeln innerhalb der Dissertationsschrift

- Literaturrecherche: Sebastian Thüerer
- Datenaufbereitung und Datenauswertung: Sebastian Thüerer
- Verfassen des Manuskriptes: Sebastian Thüerer, Nanine Lilla
- Kritische Überarbeitung des Manuskriptes: Sebastian Thüerer, Nanine Lilla, Wim Nieuwenboom, Marianne Schüpbach
- Redigieren des Manuskriptes: Sebastian Thüerer
- Bearbeitung nach dem Review: Sebastian Thüerer, Nanine Lilla

Zu II. 3.:

- Konzeption des Artikels: Sebastian Thüerer, Wim Nieuwenboom, Marianne Schüpbach, Nanine Lilla
- Literaturrecherche: Sebastian Thüerer
- Datenaufbereitung und Datenauswertung: Sebastian Thüerer
- Verfassen des Manuskriptes: Sebastian Thüerer, Nanine Lilla
- Kritische Überarbeitung des Manuskriptes: Sebastian Thüerer, Wim Nieuwenboom, Marianne Schüpbach, Nanine Lilla
- Redigieren des Manuskriptes: Sebastian Thüerer
- Bearbeitung nach dem Review: Sebastian Thüerer, Nanine Lilla

IV. Die Namen und Anschriften nebst E-Mail oder Fax der jeweiligen Mitautorinnen oder Mitautoren:

Zu II. 1.:

Lilla, Nanine; Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin; nanine.lilla@fu-berlin.de
Nieuwenboom, Willem; Fachhochschule Nordwestschweiz, Riggerbachstrasse 16, 4600 Olten;
wim.nieuwenboom@fhnw.ch

Schüpbach, Marianne; Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin; marianne.schuepbach@fu-berlin.de

Erklärung über den Eigenanteil an den veröffentlichten und zur Veröffentlichung vorgesehenen eingereichten wissenschaftlichen Artikeln innerhalb der Dissertationsschrift

Zu II. 2.:

Lilla, Nanine; Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin; nanine.lilla@fu-berlin.de

Nieuwenboom, Willem; Fachhochschule Nordwestschweiz, Riggbachstrasse 16, 4600 Olten; wim.nieuwenboom@fhnw.ch

Schüpbach, Marianne; Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin; marianne.schuepbach@fu-berlin.de

Zu II. 3.:

Nieuwenboom, Willem; Fachhochschule Nordwestschweiz, Riggbachstrasse 16, 4600 Olten; wim.nieuwenboom@fhnw.ch

Schüpbach, Marianne; Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin; marianne.schuepbach@fu-berlin.de

Lilla, Nanine; Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin; nanine.lilla@fu-berlin.de

03.07.2022, Sebastian Thüerer

Ich bestätige die von Herrn Sebastian Thüerer unter III. abgegebene Erklärung:

Name: Marianne Schüpbach

Unterschrift:

Name: Nanine Lilla

Unterschrift:

Name: Willem Nieuwenboom

Unterschrift:

Lebenslauf

Beruflicher Werdegang

- 6/2019 – **Promotionsstudent**, *Freie Universität Berlin*, Berlin, Promotionsstudent im Projekt: *Acculturation as an effective mechanism on immigrant students' academic achievement and well-being* (DFG-Schwerpunktprogramm 1646 „Education as a Lifelong Process“).
aktuell
- 10/2020 – **Wissenschaftlicher Mitarbeiter**, *Otto-Friedrich-Universität*, Bamberg, Mitarbeiter an
8/2021 der Professur für Wirtschaftspädagogik.
- 4/2019 – **Wissenschaftlicher Mitarbeiter**, *Freie Universität Berlin*, Berlin, Mitarbeiter im Projekt:
5/2020 *Acculturation as an effective mechanism on immigrant students' academic achievement and well-being* (DFG-Schwerpunktprogramm 1646 „Education as a Lifelong Process“).
- 6/2018 – **Wissenschaftlicher Mitarbeiter**, *Otto-Friedrich-Universität Bamberg*, Bamberg, Mitar-
3/2019 beiter im Projekt: *Acculturation as an effective mechanism on immigrant students' academic achievement and well-being* (DFG- Schwerpunktprogramm 1646 „Education as a Lifelong Process“).
- 7/2015 – **Wissenschaftlicher Mitarbeiter**, *Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi)*, Bam-
5/2018 berg, Mitarbeiter im Projekt: *Bildungslandschaft Oberfranken (BiLO)*.
- 9/2014 – **Wissenschaftlicher Mitarbeiter**, *Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi)*, Bam-
6/2015 berg, Mitarbeiter im Arbeitsbereich: *Bildungserwerb von Personen mit Migrationshintergrund im Lebenslauf*.
- 8/2013 – **Wissenschaftlicher Angestellter**, *europäischen forum für migrationsstudien (efms)*,
4/2014 Bamberg, Mitarbeiter im Projekt: *Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt*.
- 6/2013 – **Wissenschaftliche Hilfskraft auf Werkvertragsbasis**, *Otto-Friedrich- Universität Bam-*
8/2013 *berg*, Bamberg, Mitarbeiter im Projekt: *Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen (KuL)*, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- 8/1997 – **Pferdewirt**, *Gestüt Mühlengrund*, Isernhagen, Berufsreiter.
6/1999

Ausgewählte Kongressteilnahmen

- 3/2022 **Beitragender, Nationales Bildungspanel**, (Aufgrund von Sars-CoV-2 als Online-Konferenz veranstaltet), Final Conference of the 3rd Funding Phase of the DFG Priority Programme 1646 ("Education as a Lifelong Process").
Titel des Beitrages: Immigrant students' acculturation profiles, academic achievement and self-concept.
- 6/2021 **Beitragender, Nationales Bildungspanel**, (Aufgrund von Sars-CoV-2 als Online-Konferenz veranstaltet), "6. internationale NEPS-Konferenz".
Titel des Beitrages: Labour market returns of ICT competences - status quo and methodological perspectives.
- 9/2020 **Beitragender, Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF)**, Biel, „Wissensstransfer zwischen Forschung, Praxis und Ausbildung“.
Titel des Beitrages: Akkulturation und Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Welches Akkulturationsprofil verspricht einen höheren oder niedrigeren Schulabschluss?
- 3/2020 **Beitragender, Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)**, Potsdam, „Bildung gestalten - Partizipation erreichen - Digitalisierung nutzen“.
Titel des Beitrages: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland. Lassen sich Integration, Assimilation, Separation und Marginalisation sowie deren Zusammenhänge mit Schulleistung von SuS mit Migrationshintergrund auch im deutschen Kontext zeigen?
- 9/2019 **Beitragender, Berlin Interdisciplinary Education Research Network (BIEN)**, Berlin, „Bildung – Einflüsse, Wirkungen und Erträge“.
Titel des Beitrages: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland. Inwieweit hat die Akkulturationsorientierung einen Einfluss auf schulischen Erfolg?
- 8/2019 **Beitragender, European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)**, Aachen, "Thinking Tomorrow's Education: Learning from the past, in the present and for the future".
Titel des Beitrages: The effect of child and parental acculturation on immigrant students' academic achievement.
- 8/2019 **Beitragender, Junior Researchers of EARLI (JURE)**, Aachen, "Junior Researchers Thinking Tomorrow's Education".
Titel des Posters: Distribution of acculturation orientations across the German secondary school system.
-

Ausgewählte Veröffentlichungen

- Im Begutachtungsprozess **Immigrant students' acculturation profile and reading competence development in secondary school and beyond**. Thürer, S., Nieuwenboom, W., Schüpbach, M. & Lilla, N. (im Begutachtungsprozess). In: *Journal of Educational Research*.
- 12/2021 **Individuelle und im Klassenkontext vorherrschende Akkulturationsorientierung und die individuelle Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse**. Thürer, S., Lilla, N., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (2021). In: *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 13(2), 62-83. (doi.org/10.31244/jero.2021.02.04).

- 8/2021 **Exploring academic self-concepts depending on acculturation profile. Investigation of a possible factor for immigrant students' school success.** Lilla, N., Thüerer, S., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (2021). In: *Education Sciences*, 11(8), 432. (doi.org/10.3390/educsci11080432).
- 3/2021 **Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss.** Lilla, N., Thüerer, S., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (2021). In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(3), 571-592. (doi.org/10.1007/s11618-021-01004-9).
- 12/2018 **Theater und regelmäßiger Theaterbesuch: Zum Zusammenhang von lokalem Angebot und kultureller Teilhabe.** Sixt, M., & Thüerer, S. (2018). In: *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf*. Herausgeber: Michaela Sixt, Michael Bayer und Doreen Müller. Waxmann.

Studium

- 10/2005 – **Student, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg.**
3/2013
- 7/2012 – **Diplomarbeit, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg, Titel der Abschlussarbeit: Der Einfluss des Migrationshintergrunds von Lehrkräften auf den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund** bei Prof. Dr. Kristen.
1/2013

Ausbildung

- 9/1994 – **Auszubildender, Niedersächsisches Landgestüt Celle, Celle, Aufgabenbereich:** Alle Bereiche, die die Ausbildungsordnung der niedersächsischen Landwirtschaftskammer, sowohl in der theoretischen wie auch praktischen Ausbildungsskala, umfasst. Tägliche Stallarbeiten, longieren und reiten, sowie Dienst auf der Besamungsstation Berglage. Zudem auch der Besuch der Justus-von-Liebig- Berufsschule in Hannover.
7/1997

Schulbildung

- 9/2001 – **Hermann-Kesten-Kolleg, Nürnberg, Schüler des zweiten Bildungsweges zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife, Abschluss mit der allgemeinen Hochschulreife.**
7/2005
- 9/1989 – **Sigmund-Wann-Realschule, Wunsiedel, Schüler, Abschluss mit der mittleren Reife.**
7/1994
- 7/1993 **Jean-Paul-Hauptschule, Wunsiedel, Schüler, Abschluss mit dem qualifizierenden Hauptschulabschluss.**