

Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der interkulturellen Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften (FIUG)

Diplomarbeit im Studiengang Psychologie
Universität Bremen

Vorgelegt von Michael Lichtblau
Betreut durch Dipl.-Psych. U. Over

Hannover, den 12.11.2007

1. Gutachter: Dipl.-Psych. U. Over
2. Gutachter: Prof. Dr. M. Mienert

Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	IV
1. Zusammenfassung	1
2. Einleitung	2
3. Migration in Deutschland	5
3.1. Migration in Deutschland seit 1945	5
3.2. Auswirkungen der Migration auf die kulturelle Vielfalt an Schulen	6
3.3. Zusammenfassung	8
4. Definition des Konstruktes „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“	9
4.1. Klärung des Begriffes „Kultur“	9
4.2. Klärung des Begriffes „interkulturell“	12
4.3. Klärung des Begriffes „Unterrichtsgestaltung“	13
4.4. Begrifflichkeiten der Sozialpsychologie	17
4.5. Das „ABC der interkulturellen Arbeit und Sozialpsychologie“	18
4.5.1. Säule A – „Integration statt Assimilation“	19
4.5.2. Säule B – „Kooperation statt Konkurrenz“	23
4.5.3. Säule C – „Interkulturelle Kompetenz“	25
4.5.3. Zusammenfassung	28
5. Paradigmen der Lehrerforschung	30
5.1. Persönlichkeitsparadigma	30
5.2. Prozess-Produkt-Paradigma	30
5.3. Expertenparadigma	32
5.4. Zusammenfassung	32
6. Analyse bestehender Messverfahren	33
6.1. Verfahren zum Konstrukt „Interkulturalität“	33
6.2. Verfahren zum Konstrukt „Unterrichtsgestaltung“	34
6.3. Zusammenfassung	35
7. Zielstellung	36
8. Theoretische Grundlagen	38
8.1. Theoretische Grundlagen der Skala A – „Integration“	38
8.1.1. Social Identity Theory	38
8.1.2. Soziale Identität und Akkulturation	46
8.1.3. Zusammenfassung	47
8.2. Theoretische Grundlage der Skala B – „Kooperation“	48
8.2.1. Kontakthypothese	48
8.2.2. Übertragung der Kontakthypothese auf die schulische Situation	54
8.2.3. Zusammenfassung	55
8.3. Theoretische Grundlagen der Skala C – „Informationsvermittlung“	56
8.3.1. Zusammenhang von Wissen und Einstellung	56
8.3.2. Kausales Modell von Unwissenheit und Vorurteil	59
8.3.3. Informationsvermittlung	60
8.3.4. Zusammenfassung	63
9. Methodik	65
9.1. Die Fragebogenmethode	65
9.1.1. Testtheoretische Grundlagen	66
9.1.2. Ablauf einer Fragebogenkonstruktion	67
9.1.3. Konstruktion der Vortestversion des FIUG	68
9.1.4. Beschreibung der Vortestversion des FIUG	69
9.2. Ergebnisse des Vortests	70
9.3. Stichprobe	71
9.3.1. Gewinnung der Stichprobe	71

9.3.2.	Beschreibung der Stichprobe.....	72
9.4.	Beschreibung der Auswertungsverfahren.....	76
9.5.	Zusammenfassung	76
10.	Ergebnisse	78
10.1.	Verteilungsanalyse.....	78
10.2.	Itemanalyse.....	79
10.2.1.	Itemschwierigkeit	80
10.2.2.	Itemtrennschärfe	81
10.3.	Bestimmung der Testgütekriterien	83
10.3.1.	Objektivität	83
10.3.2.	Reliabilität	84
10.3.3.	Validität	86
10.3.4.	Nebengütekriterien	87
10.4.	Explorative Faktorenanalyse	88
10.5.	Gruppenvergleich	92
10.6.	Zusammenfassung	94
11.	Diskussion.....	95
11.1.	Diskussion der Ergebnisse.....	95
11.2.	Diskussion des Untersuchungsvorgehens.....	99
11.3.	Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Vortestversion des FIUG.....	101
11.4.	Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten	104
12.	Literaturverzeichnis	107
Anhang A: Items der Vortestversion und deren Konstruktionsprinzip		114
Anhang B: Itemsatz nach Itemanalyse und statistische Kennwerte.....		116
Anhang C: Faktorenanalytische Untersuchung der Skala A – „Integration“.....		117
Anhang D: Revidierte Fassung des Fragebogens zur interkulturellen Unterrichtsgestaltung (FIUG)		118

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wanderungsbilanz in Deutschland von 1968-2002 (Müller, 2005, S. 34).	5
Abbildung 2: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke, 2004, S. 42).	15
Abbildung 3 : Das „ABC der interkulturellen Arbeit und Sozialpsychologie“ (Avci-Werning, 2002).	18
Abbildung 4: Akkulturations-Vorstellungen in Abhängigkeit von Zielvorstellungen über Kontaktaufnahme und Identitätsbewahrung nach Berry, Kim, Power, Young & Bujaki (1989, S. 187).	46
Abbildung 5: Kausales Modell der Rolle von Unwissenheit als ein Grund für Vorurteile (Stephan & Stephan, 1984, S. 244).	59
Abbildung 6: Pfadmodell für anglo-amerikanische Schüler (Stephan & Stephan, 1984, S. 245).	60
Abbildung 7: Zusammensetzung der Stichprobe nach Altersgruppen (n = 121).	72
Abbildung 8: Anzahl der Lehrkräfte nach Berufsjahren (N = 127).	73
Abbildung 9: Subjektive Einschätzung der Stressbelastung infolge multikultureller Klassenzusammensetzungen (n = 121).	74
Abbildung 10: Grafische Darstellung der Parallelanalyse mittels Scree-Plot.	90

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Situative Bedingungen für den Abbau von Konflikten (Amir, 1969; zitiert nach Avci-Werning, 2004, S. 81).....	54
Tabelle 2: An der Untersuchung teilnehmende Schulen und abgegeben Fragebögen. ..	71
Tabelle 3: Stichprobenszusammensetzung nach Schulform und Geschlecht (N = 127). 73	
Tabelle 4: Schwierigkeitsindizes der Items je Skala.	80
Tabelle 5: Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items je Skala.	82
Tabelle 6: Interne Konsistenz der Skala A – „Integration“.....	85
Tabelle 7: Interne Konsistenz der Skala B – „Kooperation“.....	85
Tabelle 8: Interne Konsistenz der Skala C – „Informationsvermittlung“	85
Tabelle 9: Faktorladungen der Items der Vortestversion des FIUG.....	91
Tabelle 10: Ergebnisse des Mittelwertvergleichs zwischen Gruppe 1 und 2.....	93
Tabelle 11: Ergebnisse des Mittelwertvergleichs zwischen Gruppe 1a und 2a.	93

1. Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der interkulturellen Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften. Die theoretische Basis des Messinstrumentes stellt das „ABC-Modell der interkulturellen Bildung und Sozialpsychologie“ (Avci-Werning, 1999) dar, aus dem thematisch relevante sozialpsychologische Theorien abgeleitet und im Theorieteil der Ausarbeitung eingehend beschrieben werden. Neben der genauen Definition des Untersuchungsgegenstandes „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“ wird detailliert auf die Konstruktion des Fragebogens eingegangen. Zur Überprüfung der entwickelten Vortestversion wurde zu Beginn des Schuljahres 2007/08 eine Untersuchung durchgeführt, an der insgesamt 130 Lehrkräfte und Referendare teilnahmen. Auf Grundlage dieser Untersuchungsergebnisse wurde die Vortestversion einer Verteilungsanalyse, einer Itemanalyse und einer Faktorenanalyse unterzogen. Infolge dieser Analyseschritte wurden ungeeignete Items aus dem Messinstrument entfernt. Darüber hinaus konnte die bereits vermutete Skalenstruktur bestätigt werden. Der Ergebnisteil wird durch einen Test auf Mittelwertsunterschiede von unterschiedlichen Probandengruppen abgeschlossen, durch den die Differenzierungsfähigkeit der Vortestversion bereits in Ansätzen nachgewiesen werden konnte.

Insgesamt kann durch dieses Vorgehen eine revidierte Fassung des Fragebogens zur interkulturellen Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften (FIUG) angeboten werden. Neben der kritischen Reflexion des gesamten Untersuchungsvorgehens wird am Ende der Ausarbeitung auf weitere Forschungsmöglichkeiten, die mit der Entwicklung dieses Messinstrumentes verbunden sind, eingegangen.

Anm. d. Autors: In dieser Arbeit werden zur besseren Lesbarkeit des Textes nur die männlichen Formulierungen verwendet, solange nicht geschlechtsspezifische Unterschiede beschrieben werden. Der Autor bittet hierfür um Verständnis und möchte dies nicht als Diskriminierung des weiblichen Geschlechts verstanden wissen.

2. Einleitung

Die heutige kulturelle Vielfalt in Deutschland stellt das System Schule vor eine Vielzahl von neuen Aufgaben. Schule als Ort der Zusammenkunft von Menschen mit unterschiedlichsten Sozialisationsverläufen und Migrationshintergründen stellt in diesem Kontext eine Kondensation gesellschaftlicher Verhältnisse dar. Dieser Heterogenität von Lebensentwürfen adäquat zu begegnen setzt voraus, diese zunächst einmal zu akzeptieren und nicht als einen vorübergehenden Zustand des Systems zu betrachten, den es zeitlich begrenzt auszuhalten gilt. Viele Jahre war die Auseinandersetzung der Bildungspolitik mit den Auswirkungen der Migration in Deutschland von der Sichtweise geprägt, dass aller Aufenthalt von Schülern ausländischer Herkunft einer zeitlichen Begrenzung unterliegt und das vorrangige Ziel der Beschulung sein müsse, eine Rückkehr in das Herkunftsland zu unterstützen (Thomas, 1983; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006). Die Veränderung dieser Sichtweise und die Akzeptanz der Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, in dem dauerhaft Menschen verschiedenster Kulturen zusammenleben werden, kristallisiert sich bildungspolitisch in der 1996 von der Kultusministerkonferenz verfassten Empfehlung zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der KMK vom 25.10.1996) heraus.

Schule wird nun explizit als Ort der Integration verstanden, der Schüler auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten soll. Neben der Schule als organisatorischer Einheit ist die einzelne Lehrkraft letztlich diejenige Person, die diese Aufgabe zu leisten hat. Es gilt für sie zwischen den unterschiedlichen Lebensentwürfen und Weltansichten von Schülern eines Klassenverbandes zu vermitteln und daraus ein gemeinschaftliches Ganzes zu formen, ohne dabei die identitätsstiftenden Persönlichkeitsanteile jedes einzelnen Schülers zu unterdrücken (vgl. ebd).

Die Formulierung dieses Anspruches ist jedoch wesentlich einfacher als dessen Umsetzung. Keck (2004) nennt in diesem Zusammenhang zwei Theorieansätze, um dieser Aufgabe regelgeleitet und wissenschaftlich fundiert zu begegnen. Seiner Einschätzung nach bietet sich einerseits ein organisationssoziologischer Zugang an, der auf die Veränderung von organisatorischen und systembedingten Rahmenbedingungen abzielt. Hierunter werden Maßnahmen verstanden, die z.B. von Seiten der Schulgesetzgebung ergriffen werden können, um den angestrebten Prozess zu unterstützen. Eine zweite mögliche „Antwort der Pädagogik“ (Keck, 2004, S. 24) sieht er in der Anwendung sozialpsychologischer Erkenntnisse auf die Unterrichtssituation.

Die hier vorliegende Arbeit knüpft an letztere Perspektive an und widmet sich der Untersuchung des darauf basierenden interkulturellen Unterrichts. Zu diesem Zweck soll ein Messinstrument entwickelt werden, das in der Lage ist die Umsetzung relevanter sozialpsychologischer Theorien im Rahmen der interkulturellen Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften zu erfassen. Der sozialpsychologische Zugang bietet sich für dieses Vorhaben aus verschiedenen Gründen an. Zunächst ist zu bemerken, dass die Forschung zur interkulturellen Pädagogik „erst zögernd beginnt, sich dem Problem des adäquaten Umgangs mit sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen zuzuwenden.“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, S. 171) Daraus folgt, dass bisher nur geringe Einigkeit darüber herrscht, mit welchen theoretischen Modellen eine solche Untersuchung zu erfolgen hätte. Vielmehr bietet sich ein diffuses Bild bei der Sichtung diesbezüglicher Literatur. Empirische Untersuchungen zu diesem Themenkomplex sind kaum zu finden (Dollase, 1999). Anders stellt sich die Situation im Bereich der sozialpsychologischen Intergruppenforschung dar, die sich bereits seit den 1930er Jahren intensiv mit der Erforschung von Gruppenkonflikten infolge von Migrationsbewegungen und Möglichkeiten der Prävention und Intervention beschäftigt. In einer Vielzahl von labor- und feldexperimentellen Untersuchungen konnten dabei wichtige Erkenntnisse über das Verhalten und Erleben von Menschen in derartigen sozialen Situationen generiert werden. Die aus diesen Experimenten abgeleiteten Theorien wurden in den folgenden Jahren weiterentwickelt und ausdifferenziert. Der so entstandene Theoriekomplex bildet eine umfassende theoretische Grundlage zur Erforschung von intergruppalen Phänomenen, unter die auch die Situation im Rahmen eines interkulturellen Unterrichtsgeschehens subsumiert werden kann.

Wie an dieser Stelle bereits deutlich wird, führt die Auseinandersetzung mit der Thematik dieser Arbeit unweigerlich zu einem Problem. Eine Vielzahl von Begrifflichkeiten aus der Sozialpsychologie und der interkulturellen Forschung finden Verwendung. Diese müssen aber zunächst trennscharf definiert werden, um nicht als bloße Worthülsen zu fungieren, wie es in der öffentlichen Diskussion oft der Fall ist. Daher ist, neben der ausführlichen Beschreibung der Konstruktion des Messinstrumentes, eine entscheidende Aufgabe das zu untersuchende Konstrukt „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“ genau zu definieren. Somit ist es das Ziel dieser Ausarbeitung zu verdeutlichen, warum (Evidenz), was (Konstrukt), wie (Methode) und womit (Messinstrument) gemessen wird. Letztlich natürlich auch zu welchem Ergebnis die Überprüfung einer ersten Version des Messinstrumentes an einer der Zielpopulation entsprechenden Stichprobe geführt hat

und welche Implikationen zur Weiterentwicklung des Messinstrumentes sich daraus ergeben.

Im weiteren Verlauf wird daher einleitend in einem kurzen Abschnitt (Kap. 3) auf die Entstehung der heutigen kulturell heterogenen Situation an Schulen eingegangen, um anhand dieser Beschreibung zu veranschaulichen, warum eine Beschäftigung mit diesem Thema überhaupt notwendig und sinnvoll erscheint. Weiterführend wird sich der Definition des Untersuchungsgegenstandes gewidmet (Kap. 4), wobei ein besonderes Augenmerk auf die Übertragung der gewählten Begrifflichkeiten auf den sozialpsychologischen Forschungsbereich gerichtet ist. Anschließend werden einige bereits bestehende Messinstrumente vorgestellt (Kap. 6). Die Formulierung der Zielstellung dieser Arbeit erfolgt in Kapitel 7. Danach werden die theoretischen Grundlagen (Kap. 8) dargestellt, die die Basis für die Testentwicklung bilden. Daran schließt sich die Beschreibung der einzelnen Schritte der Testkonstruktion im Rahmen eines Methodenteils (Kap. 9) an. In Kapitel 10 werden Ergebnisse der Untersuchung zur ersten Erprobung des neu entwickelten Messinstrumentes vorgestellt, auf deren Grundlage die Revidierung des Messinstrumentes erfolgen wird. Am Ende der Ausarbeitung steht eine kritische Reflexion des Forschungsvorgehens (Kap. 11) und eine Bewertung weiterführender Forschungsmöglichkeiten, die dieses neue Messinstrument bietet.

3. Migration in Deutschland

3.1. Migration in Deutschland seit 1945

Wird von kultureller Vielfalt an Schulen gesprochen, so ist von einem Phänomen die Rede, welches in einem direkten kausalen Zusammenhang zur Migrationsgeschichte Deutschlands steht. Diese Geschichte kann an dieser Stelle natürlich nur angedeutet werden. Aus diesem Grund beschränkt sich die Beschreibung auf den Zeitraum seit dem zweiten Weltkrieg, da die Migrationsbewegungen der nachfolgenden Jahre einen entscheidenden Einfluss auf die heutige kulturelle Vielfalt in Deutschland ausgeübt haben. Seit Ende des zweiten Weltkrieges kann der Zuwanderungsstrom nach Bade (1997, S. 32) in vier Hauptkomponenten aufgeteilt werden:

- a. Flüchtlinge und Vertriebene in West- und Ostdeutschland als Folge des Krieges
- b. Angeworbene Arbeitskräfte aus dem Ausland in Westdeutschland
- c. Zuwanderung von Flüchtlingen und Asylsuchenden
- d. Rückkehr der vor 1945 dorthin ausgesiedelten Deutschen aus Osteuropa und speziell Russland

Die folgende Graphik stellt diese Bewegungen für die Jahre 1968-2002 dar:

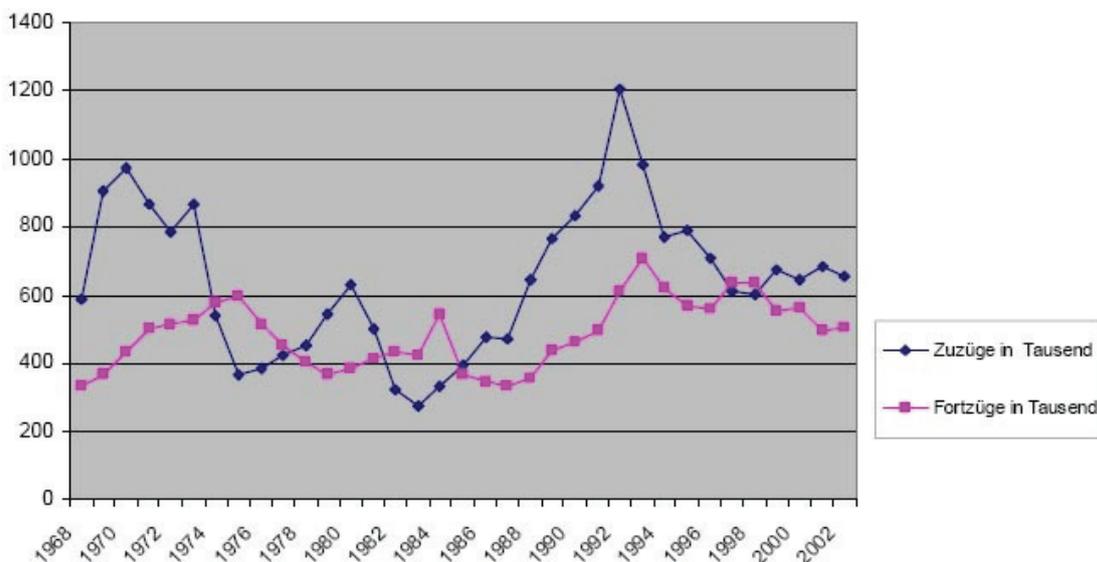


Abbildung 1: Wanderungsbilanz in Deutschland von 1968-2002 (Müller, 2005, S. 34).

In dieser Graphik sind neben den Zuzügen auch die Fortzüge enthalten, die veranschaulichen, dass auch immer eine Bevölkerungsbewegung von Deutschland in andere Län-

der existierte und existiert. Deutlich zu sehen sind die Einwanderungsüberschüsse in der Zeit der so genannten „Anwerbephase“, die sich von 1955 bis zu ihrem Ende 1973 erstreckt. Der wirtschaftliche Aufschwung führte in dieser Zeit zu einem hohen Bedarf an Arbeitskräften, der das Potenzial der deutschen Bevölkerung überstieg. In dieser Phase wurden zunächst italienische und portugiesische, dann türkische Arbeitskräfte von staatlicher Seite angeworben. Seit Ende der 1980er Jahre entstammt die Mehrzahl der Einwanderer nach Öffnung der Grenzen den osteuropäischen Staaten. Hinzu kommt ein geringerer Anteil von kriegsbedingten Flüchtlingen aus dem ehemaligen Jugoslawien, die aber sehr schnell und fast vollständig wieder in ihr Heimatland zurückgekehrt sind (siehe 1996-1998).

Insgesamt überwiegen die Zuzüge aus dem Ausland deutlich und unter dieser Perspektive kann Deutschland durchaus als Einwanderungsland bezeichnet werden (Müller, 2005; Bade, 1997). Diese Wanderungsüberschüsse führen letztlich dazu, dass der Anteil der aus dem Ausland stammenden Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung seit Ende des zweiten Weltkrieges kontinuierlich gestiegen ist. Betrug dieser Anteil 1951 lediglich 1%, stieg dieser auf 6.6% im Jahre 1975 und weiter auf 8.9% im Jahre 2000 (Statistisches Bundesamt, 1997). Im Jahr 2005 wohnen 82.438 Millionen Menschen in Deutschland, wovon 7.289 Millionen Menschen (8.8%) ohne deutsche Staatsangehörigkeit sind (Statistisches Bundesamt, 2007).

3.2. Auswirkungen der Migration auf die kulturelle Vielfalt an Schulen

Infolge der beschriebenen Migrationsbewegung steigt in Deutschland auch der Anteil von Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit von lediglich 0.4% im Jahr 1960, auf 3% im Jahr 1973 und bis zum Jahr 1992 weiter auf 9%. Im Jahr 2005 besuchten insgesamt 929.531 (9.8%) Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit in Deutschland die Schule (Statistisches Bundesamt, 2006).

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Gruppe von Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit nicht mit der Gruppe von Schülern mit Migrationshintergrund gleichgesetzt werden darf. Schließlich haben viele dieser Schüler mit Migrationshintergrund die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen oder diese im juristischen Sinne immer besitzen, wie im Fall der so genannten Aussiedler und Spätaussiedler.

Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, findet daher ein Umbruch der statistischen Erfassung der Zuwanderung statt, der gekennzeichnet ist durch den Wechsel vom Ausländer- zum Migrationskonzept (Bildungsbericht, 2006).

Unter Anwendung des erstmals im Jahre 2005 durch das statistische Bundesamt (Mikrozensus 2005) zum Einsatz gebrachten Migrationskonzeptes zur statistischen Erfassung der Bevölkerungssituation verändern sich die Zahlen deutlich. Insgesamt beträgt der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund 18.6%, wovon 9.7% Deutsche sind. In der Gruppe der Bevölkerung unter 25 Jahren, die für den Bildungsbereich relevante Gruppe, ist der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund mit 27.2% noch höher und entspricht damit etwas mehr als einem Viertel dieser Bevölkerungsgruppe. In der Gruppe der 0-6 jährigen beträgt der Anteil mit 32.5% sogar fast ein Drittel.

Die Heterogenität der Kinder- und Jugendpopulation nach nationaler Herkunft ist ebenfalls beträchtlich. Differenziert nach aktueller oder ehemaliger Staatsangehörigkeit als Indikator für die Herkunftsregion besitzen in die Gruppe der unter 25 jährigen 6.9% einen türkischen Migrationshintergrund. Weitere 7.6% stammen aus anderen ehemaligen Anwerbestaaten (u. a. Italien, Portugal) oder einem anderen Land der EU-15-Staaten (Bildungsbericht, 2006, S. 143). (Spät-)Aussiedler stellen mit 3.8% ebenfalls eine große Gruppe dar. Insgesamt werden an deutschen Schulen im Jahre 2005 Schüler aus 70 verschiedenen Herkunftsländern unterrichtet (Statistisches Bundesamt, 2006).

Auf Länderebene erreicht der Anteil von Menschen unter 25 Jahren mit Migrationshintergrund in Hamburg und Bremen im Jahre 2005 ca. 40%. In Baden-Württemberg, Berlin und Hessen immer noch ca. 30% (Bildungsbericht, 2006, S 144). In allen ostdeutschen Bundesländern sind Menschen mit Migrationshintergrund hingegen deutlich unterrepräsentiert und lediglich 8.2% aller Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit gingen im Jahr 2005 dort zur Schule (Statistisches Bundesamt, 2006, S. 170 ff).

Wird die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Verteilung auf verschiedene Schulformen analysiert, kann allgemein festgestellt werden, dass diese Gruppe an höheren Bildungseinrichtungen unter- und an niedrigeren Bildungseinrichtungen überrepräsentiert ist. In Bezug auf die Situation von Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit an Förderschulen ermittelt Kornmann (2006) für das Jahr 2002 einen relativen Risiko-Index (RRI) von 2.23 für diese Gruppe. Der RRI berechnet sich aus dem Anteil von Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit geteilt durch den Anteil deutscher Schüler. Alle Werte über 1 stehen für eine Überrepräsentation und alle unter 1 für eine Unterrepräsentation. Für die Förderschulen drückt der RRI von 2.23 aus, dass

Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit um mehr als das Doppelte überrepräsentiert sind. Für die Hauptschulen errechnet sich so ein RRI von 2.06. Im Vergleich dazu beträgt der RRI für Gymnasien nur 0.7. Noch geringer fällt dieser Index aus, wenn man den Vergleich zwischen Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit und deutschen Schülern des Sekundarbereichs II vornimmt, der zu einem RRI von lediglich 0.47 führt. Ersichtlich wird anhand dieser Kennwerte, dass Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit im Rahmen höher qualifizierender Bildungsangebote deutlich unterrepräsentiert sind. Der Frage der Benachteiligung dieser Schülergruppe im Rahmen des deutschen Bildungssystems widmeten sich in den vergangenen Jahren verschiedene Untersuchungen (vgl. Auernheimer, 2003; Diefenbach, 2004; Klemm, 1987).

3.3. Zusammenfassung

Anhand dieser statistischen Kennwerte wird deutlich, dass sich das deutsche Schulsystem einer hohen kulturellen Vielfalt gegenübergestellt sieht. Unterricht aus einer monokulturellen Perspektive wird damit in den meisten Fällen den kulturell heterogenen Klassenverbänden nicht gerecht. Aufgabe der Lehrkräfte muss es daher sein, den Unterricht an die verschiedenen lebensgeschichtlichen Hintergründe der Schüler einer Klasse anzupassen und zwischen den verschiedenen kulturellen Prägungen zu vermitteln. Ziel dieses Unterrichtshandelns ist es, eine Klassengemeinschaft zu formen, die ein Verständnis für die verschiedenen kulturellen Kontexte der einzelnen Schüler schafft und damit die Voraussetzungen bietet, in einer kulturell heterogenen Gesellschaft wirkungsvoll agieren zu können. Darüber hinaus könnten mit einer Intensivierung der Bemühungen im Bereich der interkulturellen Bildung Effekte verbunden sein, die den beschriebenen Benachteiligungen von Schülern mit Migrationshintergrund entgegen wirken.

4. Definition des Konstruktes „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“

Nachdem im vorherigen Abschnitt die kulturell heterogene Situation gesamtgesellschaftlich und speziell für den Bereich der Schule beschrieben wurde, widmet sich der nun folgende Abschnitt der Klärung des zu untersuchenden Konstruktes „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“. Dadurch soll deutlich werden, was das zu entwickelnde Messinstrument überhaupt zu erfassen versucht. Dazu wird zunächst auf den Kulturbegriff eingegangen und beschrieben, welche kulturspezifische Perspektive dieser Arbeit zu Grunde liegt. Anschließend wird der Begriff „interkulturell“ erklärt und dargestellt, welche Funktion dieser Begrifflichkeit im Rahmen der Unterrichtsgestaltung zukommt. Weiterführend wird auf die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkraft eingegangen.

Wie bereits erwähnt, versucht diese Arbeit das Konstrukt „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“ auf der Grundlage sozialpsychologischer Intergruppentheorien zu erfassen. Daher wird eine weitere Aufgabe dieses Abschnittes darin gesehen, auf das Konstrukt „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“ die in der Sozialpsychologie relevanten Termini zu übertragen. Am Ende dieses Kapitels werden dann die speziellen Anforderungen an die Lehrkraft in Bezug auf interkulturellen Unterricht dargestellt. Hierzu wird ausführlich auf das „ABC der interkulturellen Arbeit und Sozialpsychologie“ von Avcı-Werning (1999) eingegangen.

4.1. Klärung des Begriffes „Kultur“

Zur Klärung des Kulturbegriffes, der dieser Ausarbeitung und damit natürlich auch dem zu entwickelnden Messinstrument zu Grunde liegt, wird speziell auf die Ausführungen Niekas (1995) zurückgegriffen, da dieser die Klärung des Begriffes Kultur auf die Anwendung im Rahmen von interkultureller Erziehung ausrichtet. Durch dieses Vorgehen wird ein Kulturbegriff bereitgestellt, der für die Erfordernisse dieser Arbeit besonders geeignet erscheint. Eine überblicksartige Darstellung verschiedener anderer Definitionen und Texte zum Kulturbegriff (Geertz, 1983; Hansen, 1993; Hitzler, 1988; Zalucki, 2006) wird an dieser Stelle unterlassen.

Nieke (1995, S. 37) folgend erscheint es sinnvoll, den Kulturbegriff zunächst von dem oft synonym verwandten Begriff der „Ethnie“ abzugrenzen, da dieser häufig im Rahmen der Diskussion interkultureller Themen Verwendung findet, ohne trennscharf definiert

zu sein. Unter der Bezeichnung Ethnie (von griech. ethnos = Volk) wird eine Gruppe von Menschen verstanden, die alle gleicher biologischer Abstammung sind. In der diesbezüglichen Wissenschaft, der Ethnologie, haben sich folgende Kriterien zu Bestimmung einer Ethnie durchgesetzt: Sprache, Rasse, Religion, Kultur, kollektive Selbstdefinition und gemeinsamer Siedlungsraum (vgl. Nieke, 1995, S. 38). Um eine Gruppe von Menschen als eine Ethnie zu bezeichnen, müssen jedoch nicht alle diese Kriterien zutreffen. Voraussetzung sind eine gleiche Sprache, ein gemeinsamer biologischer Ursprung (Rasse) und ein gemeinsamer Siedlungsraum. In den Merkmalen Religion und Kultur hingegen können sich Menschen einer Ethnie sehr wohl unterscheiden.

Unter Kultur versteht Nieke (1995, S. 35) Deutungs- und Orientierungsmuster eines Kollektivs, die das Erleben und Verhalten der zugehörigen Individuen steuern. „So ist es beispielsweise nicht die Rasse an sich, die zu einer Grenze zwischen Ethnien führt, sondern die Wahrnehmung von körperlichen Merkmalen, die in Deutungsmustern von Rassen dazu führen können, andere als fremdrassig zu klassifizieren und daraus eine Distanzierung und Ablehnung zu begründen“ (ebd.). Aus diesem Grund ist der Begriff der „Kultur“ dem der „Ethnie“ im Bereich der Bildung vorzuziehen, da es letztlich um die Veränderung dieser Deutungs- und Orientierungsmuster zum Wohle eines verträglichen Miteinanders geht.

Im Rahmen seiner Ausführungen zum Kulturbegriff referiert Nieke (1995, S. 46) verschiedene Kulturdefinitionen. Eine für diese Arbeit geeignete Definition von Kultur stammt von Reimann (1986) der sich dabei an den Ausführungen von Goodenough (1963) orientiert. Kultur kann demnach „als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstruktur, als kognitive Standards, anders gewendet als die Gesamtheit der Wahrnehmungen und Vorstellungen einzelner von der realen Welt aufgrund ihrer eigenen und den stellvertretenden Erfahrungen anderer mit dieser [verstanden werden]. Kultur in diesem Sinne sind die Standards für die Entscheidung zur Strukturierung (Konstruktion) von Ist-Zuständen, Kann-Zuständen und die Reflexion darüber“ (Reimann, 1986, S. 365; zitiert nach Nieke, 1995, S. 47).

Diese kognitiven Standards werden in einem Prozess der Internalisierung von jedem Menschen im Verlauf seiner Sozialisation erworben. Dieser speziell auf die Übernahme von kulturellen Standards bezogene Entwicklungsprozess wird als Akkulturation bezeichnet (vgl. Fuhrer & Uslucan, 2005, S. 10). Nach Nieke (1995, S. 43) wird dabei jede nachwachsende Generation in ein bestehendes Kultursystem hineinsozialisiert, wobei der Prozess der Internalisierung weitgehend unbewusst stattfindet. Aufgrund der

Gestalt dieses Lernprozesses können die kulturellen kognitiven Standards auch nur durch aufwendige Verfahren der Bewusstmachung und Reflexion verändert werden. Findet diese Akkulturation in einer monokulturellen Gesellschaft statt, so wird davon ausgegangen, dass diese am Ende der Adoleszenz weitgehend abgeschlossen ist. In einer multikulturellen Gesellschaft hingegen, trifft diese Aussage nicht mehr zu. Zum einen müssen Migranten einen erneuten Akkulturationsprozess durchleben, in dem sie mit dem kulturellen System des Einwanderungslandes konfrontiert werden. Zum anderen sind auch die Mitglieder der Majoritätskultur im Sinne eines Prozesses der Integration angehalten kulturelle Eigenarten der zugewanderten Subkulturen zu erlernen, um adäquat mit diesen zusammenleben zu können (Thomas, Kammhuber & Schmid, 2005, S. 187).

In diesem Kontext betont Nieke (1995, S. 42) die Vielfalt von Kulturen einer Gesellschaft. Die Kultur einer Gesellschaft ist demzufolge kein homogenes Konstrukt (monokulturelle Gesellschaft), sondern setzt sich aus einer Vielzahl von Subkulturen zusammen (multikulturelle Gesellschaft), wobei von einer dominanten Majoritätskultur ausgegangen wird. Die Entstehung und Existenz von Subkulturen ist dabei in einem direkten Zusammenhang zu Migrationsbewegungen zu sehen, in deren Verlauf Kollektive mit individuell unterschiedlichen Kulturen die bestehende Majoritätskultur um weitere Subkulturen bereichern. Dabei ist die Bezeichnung Subkultur nicht wertend gemeint, sondern drückt lediglich aus, dass sie nicht von der Mehrheit der Menschen einer Gesellschaft geteilt wird.

Nach Nieke (1995, S. 46) führt das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen immer auch zu kulturellen und sozialen Konflikten. Dieser Konflikte sind u. a. eine direkte Folge des Dominanzstrebens der Majoritätskultur hinsichtlich der Richtigkeit und Fraglosigkeit ihrer Sichtweise der Welt. (Anm. d. Autors: Beispielhaft wäre in diesem Zusammenhang die Reaktion der einheimischen Bevölkerung auf den Bau einer Moschee zu nennen. Die Moschee als materielle Kultur wird als Angriff auf die Dominanz der Majoritätskultur verstanden.)

Das hier zugrunde gelegte Kulturkonzept geht also von der Existenz einer bestehenden Majoritätskultur des Einwanderungslandes aus. Neben dieser Majoritätskultur existieren andere Subkulturen. Die Subkulturen haben ihren Ursprung in den Herkunftsländern der zugewanderten Bevölkerungsgruppen und beziehen sich somit immer auf den individuellen Migrationshintergrund jedes Menschen. Durch diese Eingrenzung wird der zunächst sehr weit gefasste Kulturbegriff zwar wieder eingeengt, jedoch dadurch über-

haupt erst methodisch handhabbar. Andernfalls wäre zu klären durch welche Merkmale die Verschiedenheit zweier kultureller Gruppen bestimmt werden könnte. Im weiteren Verlauf der Ausarbeitung wird Niekas (1995) Begriff der „Subkultur“ durch den Begriff der „Minoritätskultur“ ersetzt.

An dieser Stelle kann „Kultur“ daher zusammenfassend wie folgt definiert werden:

- Kultur ist das charakteristische Deutungs- und Orientierungsmuster in Bezug auf Erleben und Verhalten eines Kollektivs gleichen Migrationshintergrundes und drückt sich in kognitiven Standards aus.
- Außer einer Majoritätskultur existieren weitere Minoritätskulturen.

Schule kann auf dieser definatorischen Basis als ein Ort der regelgeleiteten Zusammenkunft von Menschen unterschiedlicher Kultur verstanden werden. Der definatorischen Eingrenzung dieser speziellen Kontaktsituation widmet sich nun der nächste Abschnitt dieser Arbeit.

4.2. Klärung des Begriffes „interkulturell“

Wird heutzutage von kultureller Vielfalt an Schulen gesprochen, so fallen meist zwei Begriffe unmittelbar. Zum einen die Begrifflichkeit „multikulturell“, die sich meist auf die Situation einer Schule bezieht und zum anderen die Begrifflichkeit „interkulturell“. Wie Gogolin und Krüger-Potratz (2006, S. 110) bemerken, werden beide Begriffe häufig synonym verwandt, sind jedoch fachwissenschaftlich deutlich voneinander abgrenzbar. „Multikulturell“ bezieht sich auf die Vielfalt von Kulturen und ist eine Zustandsbeschreibung. Gekennzeichnet wird dadurch ein Ist-Zustand und es wird eine beschreibende Perspektive eingenommen. (Hinz-Rommel, 1994, S. 32). Eine multikulturelle Schule ist nach Gogolin und Krüger-Potratz (2006, S. 111) demnach eine Schule, der Menschen unterschiedlicher und vielfältiger kultureller Herkunft angehören, und zwar unabhängig davon, und das ist entscheidend, ob darauf auch gezielt pädagogisch eingegangen wird.

Eine interkulturelle Schule hingegen nimmt in ihrem pädagogischen Handeln bewusst und regelgeleitet Bezug auf kulturelle Vielfalt. Hierbei ist es im Prinzip sogar unerheblich, ob eine interkulturelle Schule auch eine multikulturelle Schule ist, denn auch in monokulturellen Schulen kann interkultureller Unterricht stattfinden. Entscheidend ist

vielmehr, dass die Vielfalt von Kulturen bewusst reflektiert, Interaktion mit anderen Kulturen angestrebt und „die Bezugnahme aufeinander propagiert wird“ (Auernheimer, 1990, S. 3; zitiert nach Hinz-Rommel, 1994, S. 33). Die Begrifflichkeit „interkulturell“ beschreibt daher einen Prozess und ist im Sinne einer Dynamik zu verstehen, während „multikulturell“ eine statische Beschreibungsdimension ist.

Im Kontext dieser Ausarbeitung kann unter Hinzuziehung der bereits dargestellten Definition von Kultur folgende Begriffserklärung gegeben werden:

Durch die Begrifflichkeit „interkulturell“ wird ein (Interaktions-)Kontakt von einzelnen Menschen oder Gruppen von Menschen mit verschiedenen kulturell geprägten Denk-, Handlungs- und Orientierungsmustern beschrieben, in dem die Vielfalt der Kulturen der Anlass zu gezieltem pädagogischen Handeln ist.

4.3. Klärung des Begriffes „Unterrichtsgestaltung“

Die Umsetzung dieses gezielten pädagogischen Handelns findet überwiegend im Unterricht durch die Lehrkraft statt. Daher soll nun weiterführend geklärt werden, was in dieser Arbeit unter Unterrichtsgestaltung verstanden wird.

In einer ersten sehr allgemeinen Annäherung an den Begriff „Unterrichtsgestaltung“ kann festgehalten werden, dass es sich hierbei um die Gestaltung oder Organisation des Unterrichts durch die Lehrkraft handelt. Es wird somit eine unterrichtsdidaktische Perspektive eingenommen, bei der die Unterrichtsorganisation und das Verhalten der Lehrkraft im Zentrum des Interesses stehen. Auf den Unterricht bezogen handelt es sich hierbei um die Umsetzung allgemeiner Prinzipien und Regeln der Gestaltung bei der Planung und Realisierung des Unterrichts (Helmke, 2004, S. 28). Gemeint ist damit eine allgemeine Didaktik, die von der Fachdidaktik abzugrenzen ist und speziell auf den Curricula der jeweiligen Inhaltsgebiete aufbaut. Vereinfacht ausgedrückt handelt es sich daher bei der allgemeinen Didaktik um eine Vielzahl von Theorien, die eine Antwort auf die Frage, wie zu unterrichten sei, geben und dies unabhängig von der inhaltlichen Ausrichtung dessen, was vermittelt werden soll. Ziel dieses theoriegeleiteten Vorgehens durch die Lehrkraft ist letztlich dem zu Unterrichtenden den Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen. Didaktische Theorien können nach Neuenschwander (2005, S. 153) in vier Strömungen aufgeteilt werden:

- a. **Bildungstheoretische Ansätze:** Dieser Theorienkomplex beruht maßgeblich auf den Arbeiten von Klafki (1975). Nach Theorien dieser Kategorie sollten Lehrkräfte die aus dem Lehrplan abgeleiteten Unterrichtsinhalte so aufbereiten, dass sie sich an der aktuellen und zukünftigen Lebenssituation der Schüler orientieren. Der Auswahl geeigneter Inhalte kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu. Bildung, als zentraler Begriff dieser theoretischen Strömung, umfasst neben inhaltlichen Aspekten auch die Schülerpersönlichkeit. Das Ziel ist die Heranwachsenden so zu bilden, dass sie zu mündigen und selbstverantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft erzogen werden.
- b. **Lehr- und lerntheoretische Ansätze:** Im Zentrum dieser Theorien steht das Lehren und Lernen. Der Lernbegriff wird dem Bildungsbegriff explizit vorgezogen, da dieser einer kontrollierten Erfassung nicht zugänglich sei. Lernen und Lehren wird in einer direkten Abhängigkeit gesehen und es wird versucht alle beobachtbaren Vorgänge des Unterrichts unter eine wissenschaftliche Kontrolle zu bringen. Dadurch sollen alle Faktoren, die Lernen beeinflussen, identifiziert und in der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkraft berücksichtigt werden. Ihren Ursprung hat diese theoretische Strömung in den Arbeiten zum so genannten „Berliner Modell“ von Heimann, Otto und Schulz (1965).
- c. **Unterricht als soziale Interaktion:** Nach Neuenschwander (2005, S. 155) ist allen Theorien dieser Kategorie gemeinsam, dass der Kommunikation und der Beziehungsebene eine hohe Bedeutung im Rahmen von Unterricht beigemessen wird. Soziale Beziehung und Interaktion soll daher gezielt in der Unterrichtskonzeption berücksichtigt und produktiv nutzbar gemacht werden. Vertreten wird diese Strömung u. a. von Schäfer und Schaller (1972).
- d. **Systemtheoretische- konstruktivistische Ansätze:** Theorien dieser Strömung sind speziell durch die Forschungsergebnisse zum Lernen als konstruktivem Prozess beeinflusst worden. Sie unterscheiden sich daher von allen anderen Theorien durch die unterschiedliche Sichtweise des Lernenden. Dieser wird nicht als Rezipient dargebotenen Wissens, sondern als aktiver Konstrukteur eigenen Sinngehaltes verstanden. Daher geht es im Rahmen dieser Theorien weniger um die Beeinflussung von Lernprozessvariablen, sondern vielmehr um die Bereitstellung einer anregenden Lernumwelt mit der sich der Lernende konstruktiv auseinandersetzen kann (zusammenfassend s. Rustemeyer, 1999).

Im Sinn eines konstruktivistischen Ansatzes zur Unterrichtsdidaktik wird in dieser Ausarbeitung daher unter Unterrichtsgestaltung zunächst die Bereitstellung einer adäquaten Lernumgebung verstanden. Die Bestandteile, die einen Einfluss auf die Gestalt dieser Lernumgebung ausüben, sollen nun weiterführend dargestellt werden. Dies ist auch insofern erforderlich, als das deutlich werden soll, welche Facetten dieses Settings durch das zu entwickelnde Messinstrument erfasst werden sollen.

Aus diesem Grund wird an dieser Stelle das Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2004) vorgestellt. Dieses Modell versucht Faktoren der Qualität einer Lernumgebung im Sinne eines Angebots zu beschreiben. Es umfasst Merkmale der Lehrperson und des Unterrichts. Darüber hinaus wird auf die Wirkungsweisen und die Zielkriterien von Unterricht eingegangen.

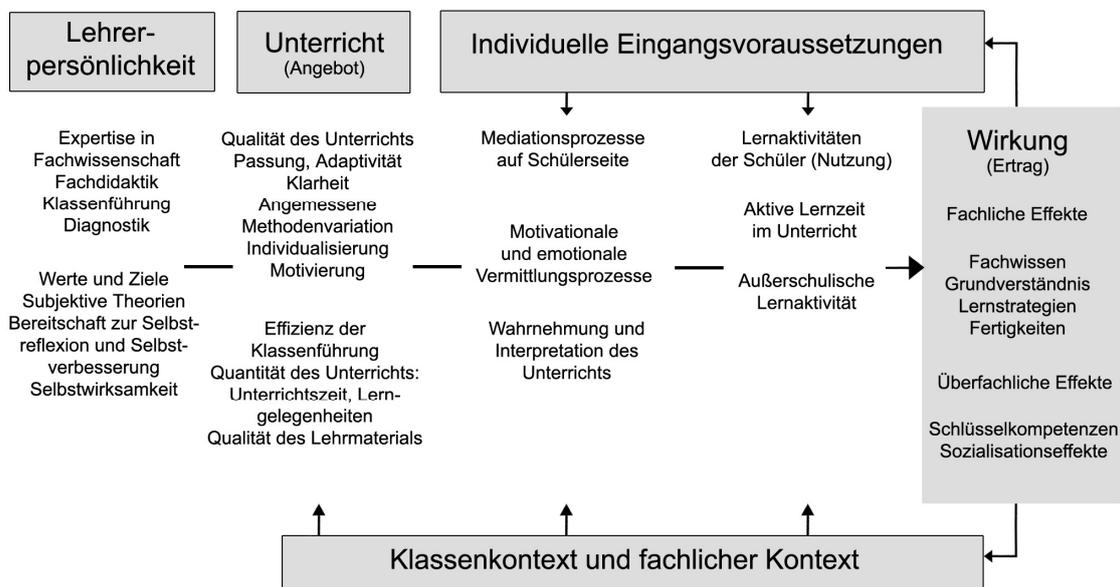


Abbildung 2: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke, 2004, S. 42).

Nach Helmke (2004, S. 41) repräsentiert der Unterricht in seiner Gesamtheit das Angebot einer Lehrkraft, das in seiner Wirkung von einer Vielzahl von Faktoren abhängig ist. Zunächst muss das Unterrichtsangebot der Lehrkraft von den Schülern überhaupt wahrgenommen und im Sinne der Unterrichtsplanung interpretiert werden. Weiterhin müssen die Schüler ausreichend motiviert und emotional in der Lage sein das Angebot zu nutzen. Speziell von diesen Faktoren hängt es ab, in welchem Umfang und welcher Intensität die Lernaktivität vollzogen wird. Das Zusammenspiel all dieser Faktoren führt letztlich zu einer Wirkung (Ertrag) im Sinn eines Kompetenzzuwachses.

Die Qualität der Gestaltung des Unterrichts, also des Angebotes, richtet sich nach Helmke (2004, S. 42) an verschiedenen Merkmalen aus. Dies sind zum einen Merkmale, die sich auf die Vermittlung von Inhalten beziehen. Darunter fallen die Passung, die Adaptivität und die Klarheit der Vermittlung von Inhalten. Weiterhin die angemessene Methodenvariation, die Individualisierung und Motivierung im Rahmen des Unterrichts. Der zweite Block geht auf die Effizienz der Klassenführung, die Quantität des Unterrichts und die Qualität des Lehrmaterials ein.

Die Qualität der Umsetzung dieser Merkmale hängt jedoch unmittelbar von den Voraussetzungen der Lehrerpersönlichkeit ab. Um qualitativ hochwertigen Unterricht zu realisieren, muss die Lehrkraft in Bezug auf Fachwissen, Fachdidaktik, Klassenführung und Diagnostik von Lernvoraussetzungen Experte sein. Darüber hinaus nennt Helmke (ebd.) weitere Persönlichkeitsmerkmale, die sich auf die individuellen Werte und Ziele, die Wirkung von subjektiven Theorien, die Selbstreflexionsfähigkeit und die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeit beziehen und Lehrerverhalten unbewusst beeinflussen. Grundsätzlich betont Helmke (2004, S. 48), dass es den „guten“ Unterricht nicht geben kann, denn unterschiedliche Bildungsziele erfordern unterschiedliche Lernmethoden. Wird Unterricht zur Förderung sozialer Kompetenzen durchgeführt, muss dieser anders gestaltet sein, als wenn ein Aufbau systematischen, sachlogischen Wissens angestrebt wird. Auch sind die unterschiedlichen Voraussetzungen von Schülern einer Klasse zu berücksichtigen und erfordern die Anwendung spezifischer Methoden. Die Unterrichtsgestaltung hat sich daher immer an den individuellen situativen Bedingungen zu orientieren und muss durch die Lehrkraft flexibel an die Erfordernisse angepasst werden. Es gibt daher nicht die „richtige“ Unterrichtsmethode, sehr wohl aber allgemeine Qualitätsprinzipien des Unterrichts (s. o.), die es als Lehrkraft zu beachten gilt.

Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2004) in seiner ganzen Komplexität kann an dieser Stelle nicht näher beleuchtet werden. Es soll jedoch als allgemeines Modell dienen, auf dessen Basis die Gestaltung von Unterricht in Abhängigkeit von unterschiedlichen Variablen, die die Realisierung und Wirkung beeinflussen, eingeordnet werden kann.

Die Begrifflichkeit „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“ kann an dieser Stelle nun wie folgt definiert werden: Unter interkultureller Unterrichtsgestaltung wird die Planung (Inhalte & Methoden) und Durchführung (Lehrerverhalten) eines Lernangebots bzw. die Bereitstellung einer adäquaten Lernumgebung durch die Lehrkraft verstanden, in der die

Vielfalt kulturell geprägter Denk-, Handlungs- und Orientierungsmuster von Kollektiven der Anlass für gezieltes pädagogisches Handeln ist.

Da Unterricht durch die Lehrkraft immer an die spezifischen situativen Bedingungen der Klasse und der Wirkungsabsicht adaptiert sein muss, stellt sich nun die Frage, wie ein interkultureller Unterricht zu gestalten sei. Eine Antwort auf diese Frage gibt die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur interkulturellen Bildung und Erziehung (Beschluss der KMK vom 25.10.1996). Dieser Beschluss gibt auf wenigen Seiten eine leicht handhabbare und gut verständliche Handlungsempfehlung zur interkulturellen Unterrichtsgestaltung für Lehrkräfte. Da diese Arbeit jedoch den Versuch darstellt, interkulturelle Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage sozialpsychologischer Ansätze zu erfassen, wird im weiteren Verlauf nun eingehend auf das „ABC der interkulturellen Arbeit und Sozialpsychologie“ von Avci-Werning (1999) eingegangen. Anhand dieses Modells wird deutlich, welche Anforderungen diese spezifische Unterrichtssituation an die Lehrkraft stellt und wie damit adäquat umgegangen werden kann. Zunächst ist es jedoch erforderlich die Begrifflichkeiten der bisherigen Konstruktbeschreibungen auf die Termini der Sozialpsychologie zu übertragen.

4.4. Begrifflichkeiten der Sozialpsychologie

Wird in der pädagogisch-psychologischen Fachliteratur zur interkulturellen Bildung und Erziehung (vgl. Auernheimer, 2003; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, Nieke, 1995) weitgehend der Begriff „Kultur“ verwandt, ist dieser in der sozialpsychologischen Forschung als Beschreibungsdimension wenig verbreitet. So werden Konflikte zwischen kulturellen Kollektiven in dieser Fachdisziplin als Ingroup-Outgroup-Konflikte aufgefasst (Dollase, 2005, S. 158). Dollase (ebd.) plädiert in diesem Zusammenhang für eine Abkehr vom Kulturbegriff im schulischen Kontext, da bereits durch die Verwendung dieser Kategorie eine komplizierte und differenzierte Realität im Sinne einer Wahrnehmungsvereinfachung stark simplifiziert würde. Die Sozialpsychologie nutzt hingegen die Einteilung von Menschen in Gruppen, wobei die Zugehörigkeit zu einer Gruppe durch „die Differenzierung in „Wir“ und „Ihr“, hier die kulturelle Identität, unabhängig von den beliebig definierbaren Abgrenzungsinhalten“ (Dollase, 2005, S. 157), vorgenommen wird. Ingroup bezeichnet diejenige Gruppe zu der sich eine Person zugehörig fühlt und aus deren Perspektive andere Gruppen bewertet werden, während die Outgroup eine Gruppe von Personen ist, die sich durch mindestens ein Merkmal von dieser

Gruppe unterscheidet. Vereinzelt wird unter der Ingroup auch die Majoritätskultur einer Gesellschaft verstanden. Dieser Sichtweise wird in dieser Ausarbeitung jedoch nicht gefolgt.

Somit ist im weiteren Verlauf des Textes mit der Begrifflichkeit Gruppe/Ingroup/Outgroup immer ein Kollektiv gemeint, das sich von anderen durch einen spezifischen Migrationshintergrund unterscheidet. Niekas (1995, S. 46) Kulturkonflikt wird so zu einem Intergruppenkonflikt und der interkulturelle Kontakt zu einem Intergruppenkontakt.

4.5. Das „ABC der interkulturellen Arbeit und Sozialpsychologie“

Weiterführend soll nun das „ABC der interkulturellen Arbeit und Sozialpsychologie“ von Avci-Werning (1999) vorgestellt werden. Dieses Modell schafft einen sozialpsychologischen Zugang zu wichtigen Aspekten der interkulturellen Arbeit, mit dem Ziel Konflikten zwischen kulturellen Gruppen präventiv zu begegnen. Obwohl dieses Modell speziell für den schulischen Kontext konzipiert wurde, kann es ebenso auf andere pädagogische Felder übertragen werden, in denen verschiedene Gruppen miteinander interagieren. Nachdem bisher das Konstrukt „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“ abstrakt definiert wurde, beschreiben die folgenden Ausführungen zu diesem Modell konkrete Verhaltenshinweise für Lehrkräfte und Gestaltungsaspekte im Rahmen interkulturellen Unterrichts. Die folgende Abbildung verschafft einen ersten Eindruck von der Gestalt und den Inhalten des „ABC-Modells“:



Abbildung 3 : ABC der interkulturellen Arbeit und Sozialpsychologie (Avci-Werning, 2002, S. 93).

In diesem Modell sind Schwerpunkte der inhaltlichen Ausrichtung in Form von drei unterschiedlichen Säulen dargestellt. Jede dieser Säulen ist auf einen bestimmten Aspekt der interkulturellen Arbeit ausgerichtet und enthält verschiedene Theorien, die empirisch fundierte Zugänge zur Bearbeitung des Schwerpunktaspektes bieten. Dazu sind aus den jeweiligen Untersuchungen die inhaltlichen Kernaussagen herausgegriffen worden und in stichwortartiger Form in den Säulen angeordnet. Jeder dieser Unterpunkte zielt auf einen wichtigen Teilaspekt des Säulenthemas ab und gibt einen Verhaltenshinweis zur Behandlung des Themas „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“.

Zunächst sollen nun die einzelnen Säulen detailliert vorgestellt werden. Hierbei wird der Fokus auf die Umsetzung der Verhaltenshinweise im Unterricht durch die Lehrkraft gerichtet sein. Die diesem Modell zugrunde liegenden Theorien bilden gleichzeitig die theoretische Basis zur Entwicklung des Messinstrumentes und werden daher im Theorieteil dieser Ausarbeitung ausführlich vorgestellt.

4.5.1. Säule A – „Integration statt Assimilation“

Nach der Definition von Berry (1990) ist von Integration zu sprechen, wenn Menschen miteinander Kontakt haben und dabei eine Erhaltung der jeweiligen individuellen kulturellen Identität ermöglicht wird. Dem konträr gegenübergestellt ist unter Assimilation ein Angleichungsprozess zu verstehen, bei dem eine Gruppe die eigenen Werte und Normen, also ihre individuelle kulturelle Gruppenidentität, durch Übernahme der Werte und Normen einer anderen Gruppe aufgibt. Ziel dieser Form der Akkulturation ist die Nichtunterscheidbarkeit von z.B. Migrantengruppen in sozialer, kultureller, religiöser und politischer Hinsicht von der Aufnahmegesellschaft und ihrer Dominanzkultur (Rommelsbacher, 1995).

Nach Avci-Werning (1999) ist die Aufgabe von interkultureller Arbeit die Förderung der Akkulturation im Sinne einer Integration. Dabei ist darauf zu achten, dass keine Besonderheit einer kulturellen Gruppe eine andere einschränkt oder in der Ausübung ihrer kulturellen Werte und Normen behindert.

Es ist die Aufgabe der Schule diesen Prozess zu begleiten und bei möglichen Konflikten Lösungen aufzuzeigen. Eine Reflexion eigener kultureller Werte und Normen durch die Lehrkraft ist in diesem Kontext von besonderer Bedeutung. Auf diese Weise soll ein Bewusstsein für die individuelle kulturelle Identität und die Wirkung dieser Persönlichkeitsanteile auf das Erleben und Verhalten entstehen.

Das Lehrerverhalten sollte auf die Realisierung eines kooperativen Miteinanders im Klassenverband ausgerichtet sein und sensitiv auf die Forderungen nach kultureller Identität jedes einzelnen Mitglieds einer Klasse eingehen. Dabei gilt es gemeinsam Grenzen auszuhandeln, aber auch gleichzeitig Grenzen aufzuzeigen. Denn „nur durch eindeutiges Verhalten, das sensibel auf die Bedürfnisse der Anderen eingeht und der Bereitschaft mit sich reden zu lassen, kann ein Miteinander entstehen, in dem Akzeptanz für alle gilt“ (Avci-Werning, 1999, S.6).

Erhaltung von Identität – Positive Identität

Nach Tajfel (1978) ist jeder Mensch darum bemüht eine positive Identität in der Auseinandersetzung mit der Umwelt für sich herzustellen und diese zu erhalten. Diesen Prozess gilt es im Rahmen der Möglichkeiten von Schule zu unterstützen. Jedem Schüler sollte daher die Chance gegeben werden sich mit seinen Ideen und Fähigkeiten in den Unterricht einbringen zu können. Für Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrungen stellen sich dabei besondere Aufgaben und Anforderungen, denen Rechnung getragen werden muss. Je nach Lebenskontext in dem sie sich aufhalten, werden unterschiedliche und oft auch widersprüchliche Anforderungen und Erwartungen an sie gestellt. Dieses Spannungsfeld von divergenten Lebenskonzepten kann zu Problemen bei der Entwicklung einer individuellen Identität führen, da die unterschiedlichen Rollenerwartungen von Familie, Schule und Peergroup nur schwer miteinander vereinbar in ein stabiles Selbstkonzept überführt werden können. Dabei darf sich Schule nicht als Gegenpol zur Familie präsentieren, sondern muss einen Freiraum bieten, der diesen Schülern das Gefühl vermittelt mit ihren individuellen Bedürfnissen und Problemen in der Schule adäquat aufgehoben zu sein. Die kulturellen Besonderheiten sind in diesem Zusammenhang als eine Bereicherung für den Schulalltag anzusehen und als solche müssen sie wertgeschätzt werden. Ein besonderes Augenmerk ist daher auch auf die Elternarbeit zu richten, in der die Lehrkraft durch Kontakt zu Familien mit Migrationshintergrund als Vermittler zwischen unterschiedlichen Anforderungssystemen auftritt und die gegenseitigen Vorbehalte zum Wohle des Kindes ausbalanciert (vgl. Avci-Werning, 1999, S. 7).

Gemeinsames betonen, ohne Unterschiede zu leugnen

Wahrgenommene Gemeinsamkeiten von Weltansichten verbinden Menschen. Ähnlichkeit ist in diesem Sinne ein Aspekt, der dazu führt, dass Verständigung erleichtert wird, da die Deutungsgrundlagen auf denen kommunikativer Kontakt stattfindet, interindividuell

vergleichbar erscheinen (vgl. Brown & Wade, 1987). In der interkulturellen Kontaktsituation werden diese Ähnlichkeiten oft übersehen und Unterschiedlichkeiten überbewertet (Tajfel & Wilkes, 1963). Daher ist das Herausstellen von vorhandenen, aber oft übersehenen Ähnlichkeiten verschiedener Gruppen eine wichtige Aufgabe von Lehrkräften in multikulturellen Klassenverbänden. Avci-Werning (1999, S. 7) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass bei solchen Vergleichen von Gruppen Wertungen zu vermeiden sind. Jegliche Präferenzäußerungen sind hinderlich und stehen dem Aspekt der Wertschätzung aller kultureller Konzepte einer Gemeinschaft unvereinbar gegenüber. Vielmehr sollte eine forschende Perspektive eingenommen werden, die zu einer differenzierteren Sichtweise der eigenen, wie auch anderer Kulturen führt und den Fokus auf verbindende Gemeinsamkeiten richtet. Dies kann z.B. in Klassenprojekten stattfinden, in denen die Lebensverhältnisse von Menschen in anderen Ländern thematisiert werden. Ebenso ist es aber auch denkbar, konkrete Gemeinsamkeiten von einzelnen Mitglieder oder Gruppen des Klassenverbandes zu behandeln. Allerdings ist hierbei Vorsicht geboten nicht alle Gemeinsamkeiten und Unterschiede lediglich auf die kulturelle Herkunft der Schüler zurückzuführen und diesen Aspekt damit zu überfrachten. Denn nicht alles was als kulturelle Besonderheit erscheint, ist auch ein solche und könnte ebenfalls auf die individuelle familiäre Geschichte, losgelöst von einer kulturellen Dimension, zurückzuführen sein (ebd.).

Individualität

Eine weitere Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, jeden Schüler in seiner individuellen Eigenart wahrzunehmen und ihn nicht auf seine kulturelle Herkunft zu reduzieren (Avci-Werning, 1999, S. 7). Jedes Mitglied einer Klasse besitzt eine einzigartige Biografie und vereint verschiedenste soziale Identitäten in sich. Je nach Situationskontext werden verschiedene Anteile dieser Identität wirksam und verleihen sich im Verhalten Ausdruck. In diesem Zusammenhang ist z.B. der marokkanische Junge durch seine Familie und deren Umfeld, die Wert auf die Pflege kultureller Traditionen legen, ebenso aber durch seine Mitgliedschaft in einem hiesigen Fußballverein oder durch seine Vorliebe für eine bestimmte Musikrichtung geprägt und erachtet diese Aspekte seiner individuellen Persönlichkeit für bedeutend. „Der Blick muss zwar geschärft werden, um kulturelle Hintergründe erkenne und interpretieren zu können, eine Überbewertung von ethnischen Erklärungsmustern darf dies jedoch nicht zur Folge haben“ (ebd.). Demzufolge sollte für jedes Mitglied der Klasse eine individuelle Hypothese ihrer Lebenssitua-

tion entworfen werden, aus der sich ein daran ausgerichtetes Persönlichkeitskonzept ableitet und der Auseinandersetzung mit diesem Schüler zu Grunde liegt. Dieses Vorgehen unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder und Jugendlichen einer Klasse und speziell derjenigen, die aufgrund von Migrationshintergründen der Balancierungsaufgabe verschiedenster Anforderungs- und Erwartungssysteme gegenübergestellt sind. In Bezug auf die integrative Entwicklung einer Klassengemeinschaft wird es den Schülern dadurch auch erleichtert unter einer individuellen Perspektive in interpersonalem Kontakt zu treten. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe tritt dabei in den Hintergrund und eine Beziehung wird aufgrund individueller Persönlichkeitseigenschaften und gemeinsamer Interesse aufgenommen. Nach Brewer und Miller (1984) kann dieser Kontakt zu einer differenzierteren Sichtweise der unterschiedlichen kulturellen Gruppen führen, in dem Erfahrungen im Rahmen dieser Dyade auf die Einstellung zur gesamten Gruppe übertragen werden.

Neue Kategorien

Wie bereits unter dem Stichpunkt „Individualität“ erwähnt, sind Schüler Mitglieder verschiedenster Gruppen, wobei die kulturelle Herkunft für das persönliche Identitätskonzept nur eine Einflussvariable neben anderen darstellt. Avci-Werning (1999) weist darauf hin, dass es Schülern häufig weniger wichtig ist gemäß ihrer familiären kulturellen Herkunft kategorisiert zu werden, da sie andere Interessen und Gemeinsamkeiten als für sich persönlich bedeutsamer erachten. Die Aufmerksamkeit der Lehrkraft sollte daher auch immer auf mögliche andere Kategorien gerichtet sein, unter denen Schüler eine Klasse in Kontakt treten und mit der sie sich identifizieren können (vgl. Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman & Rust, 1993). Dies kann z.B. die Kategorie der Fußballer oder der Musikliebhaber sein und nicht zuletzt natürlich die Kategorie der Schulklasse. Solche über kulturelle Unterschiede hinweg wirksamen und verbindenden Kategorien zu schaffen, ist eine zentrale Aufgabe des Unterrichts, aber auch der Schule als übergeordneter Einheit. Unter dieser Perspektive erhält auch die Forderung nach einem Schulleitbild eine entscheidende Bedeutung und kann durch gezielte Anwendung zu einem Instrument der Integrationsförderung werden. „Mit neuen Kategorien ist [somit] ein Konzept von Unterricht und Schule gemeint, innerhalb dessen für alle Schüler Platz ist und alle Schüler das Gefühl haben können, dazuzugehören.“ (Avci-Werning, 1999, S. 7)

4.5.2. Säule B – „Kooperation statt Konkurrenz“

Wie bereits in den Ausführungen zur Säule A erwähnt, konstruieren Personen einen Teil ihrer Identität aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Tajfel (1978) konnte in experimentellen Untersuchungen zeigen, dass sich daraus psychologische Konsequenzen für das Verhalten von Individuen in Gruppenkontexten ergeben. Der Kontakt von Menschen verschiedener Gruppen bietet die Chance bestehende Gruppengrenzen und Vorurteile abzubauen und zu einer Verbesserung der Intergruppenbeziehung beizutragen (vgl. Allport, 1954). Kooperative Lernformen bieten daher im Rahmen der Unterrichtsgestaltung besondere Möglichkeiten verschiedene Gruppen einer Klasse zusammenzuführen. Je nach Gestaltung der kooperativen Situation werden dabei individuelle und gruppenbezogene Identitätsanteile eingebracht. Demnach kann neben einer Verbesserung der Intergruppenbeziehung auch die Entwicklung von individuellen Schülerkontakten über Gruppengrenzen hinweg eine Folge dieses Unterrichts sein. Die Gruppen sollten dazu hinsichtlich der ethnischen und kulturellen Herkunft, wie auch der Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler heterogen zusammengesetzt sein. Avci-Werning (1999) gibt jedoch zu bedenken, dass die positiven Effekte die durch kooperativen Gruppenunterricht erzielt werden können, an eine Reihe von Faktoren gebunden sind, die es zu beachten gilt. Innerhalb der Säule B werden daher weiterführend die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen ausgeführt, die auf den Erkenntnissen von Allport (1954) aufbauen und diese näher spezifizieren.

Positiver Kontakt

Grundsätzlich sollte der kooperative Kontakt in einer entspannten und angenehm gestalteten Atmosphäre stattfinden. Die Gruppenarbeit sollte in keinem Fall als eine Konkurrenzsituation wahrgenommen werden, sondern zu einem kooperativen und konstruktiven Miteinander führen (vgl. Amir, 1976). Jeder einzelne Schüler ist aufgefordert sich mit seinen individuellen Kompetenzen einzubringen, um so an einem Ergebnis mitzuwirken, welches weniger dem Leistungsvergleich als vielmehr dem Erlebnis eines konstruktiven Miteinanders dient. Förderlich wirkt es sich aus, wenn im Verlauf der Gruppenarbeit ein intensiver und persönlicher Kontakt ermöglicht und der Kontakt zwischen den Gruppen von positiven Emotionen begleitet wird. Die Lehrkraft steuert diesen Prozess durch gezielte Verstärkung. Sie beobachtet das Geschehen in den einzelnen Arbeitsgruppen intensiv und greift nur dann in die Kooperationssituation ein, wenn der Gruppenprozess dies unmittelbar erfordert. Die wertschätzende Begleitung und gezielte

positive Verstärkung von erfolgreicher Kooperation über Gruppengrenzen hinweg ist somit die Hauptaufgabe der Lehrkraft.

Gemeinsame Ziele

Die Entwicklung gemeinsamer Ziel, die von allen Beteiligten als erstrebenswert wahrgenommen werden, ist ein weiterer wichtiger Aspekt, der bei kooperativen Lernkontakten zu beachten ist. Es dient der gemeinsamen Identifikation und führt dazu, dass bestehende Gruppengrenzen und Unterschiede in den Hintergrund treten (Sherif & Sherif, 1969). Die Kooperationsteilnehmer subsumieren sich sozusagen unter der Kategorie der Zielvorgabe. Dadurch entsteht eine neue Gruppe, die nur durch Kontakt und Kooperation erfolgreich sein kann. Wird das vorgegebene Ziel erreicht, wirkt dies positiv verstärkend und verdeutlicht jedem einzelnen Schüler, welche Wirkungskraft aus der Zusammenarbeit folgen kann. Nach Avci-Werning (1999) kann dieses Ziel abstrakt gestaltet sein und auch unabhängig von konkretem kooperativem Unterricht wirken (z.B. Bildung einer Klassengemeinschaft, Freundschaften, Einhaltung von Klassenregeln u. a.). In kooperativen Lernsituationen werden die Ziele jedoch konkret und einer direkten Überprüfung in Form von Gruppenergebnissen zugänglich. Neben dem bereits angesprochenen Vorteil, dass sich dadurch der Erfolg einer Kooperation für alle leicht nachvollziehbar und evtl. sogar materiell greifbar manifestiert, birgt diese Methode jedoch auch Gefahren. Nämlich z.B. dann, wenn die Gestalt des Ergebnisses offen legt, welchen geringen Anteil ein bestimmtes Kooperationsmitglied beigetragen hat. Aus diesem Grund sind Gruppenergebnisse durch die Lehrkraft primär als Resultate der Kooperation anzusehen und als solche zu würdigen. Dadurch ist nicht ausgeschlossen, dass auch auf individuelle Leistungen eingegangen wird. Das Hauptaugenmerk ist jedoch auf den Kooperationsprozess gerichtet und nicht auf die Bewertung von Leistungen im Sinne einer Konkurrenz.

Gruppenzugehörigkeit positiv definieren

Auch im Rahmen kooperativen Unterrichts ist darauf zu achten, dass die individuelle kulturelle Identität jedes Schülers bewahrt wird. Es geht hierbei nicht darum die Schüler im Sinne der Assimilation in einer neuen Gruppe aufgehen zu lassen, sondern verschiedene Gruppe auf der Basis unterschiedlicher kultureller Konzepte in intensiven Kontakt zu bringen. „Nur wenn ... [die Schüler] das Gefühl haben, Mitglied einer Gruppe zu sein, die von anderen akzeptiert wird und positiv besetzt ist, können die Kinder zu einer

gelassenen Klassenatmosphäre im Unterricht beitragen und zu kooperativen Arbeits- und Lernstrukturen kommen.“ (Avci-Werning, 1999, S. 9) Dieser Aspekt wird gerade dann bedeutsam, wenn sich kooperative Unterrichtseinheiten mit Themen auseinandersetzen, die direkten Bezug auf die Kulturen der Schüler nehmen. Werden diese Themen zusätzlich mit einem hohen Persönlichkeitsbezug durchgeführt, ist sicher zu stellen, dass die Definitionsmacht bezüglich der individuellen kulturellen Identität auf Seiten jedes einzelnen Schülers verbleibt. Die Lehrkraft muss diese individuellen Identitätsentwürfe schützen und jedem Schüler das Gefühl vermitteln sich nicht für die eigene individuelle Identität rechtfertigen zu müssen. Darüber hinaus gelten die gleichen situativen Anforderungen, wie sie bereits unter Säule A (vgl. „Erhalt von Identität - Positive Identität“) ausgeführt wurden.

Statusgleichheit

Nach Cohen (1993) ist Statusgleichheit zwischen allen Gruppen, wie auch den einzelnen Teilnehmern, eine Grundvoraussetzung, um eine Verbesserung der Intergruppenbeziehung durch einen Kooperationskontakt hervorzurufen. Auch darf der Status einer Gruppe im Verlauf einer kooperativen Auseinandersetzung nicht bedroht werden bzw. absinken. Diese Gleichheit der Rechte für alle Teilnehmer eines Klassenverbandes sicher zu stellen, ist ein schwieriger Prozess und erfordert die Akzeptanz und Wertschätzung aller Personen, die daran beteiligt sind. Jede Lehrkraft sollte sich zur Erreichung dieses Ziels kontinuierlich mit der eigenen kulturellen Identität und der Einstellung zur Frage der Integration von Migranten auseinandersetzen (Avci-Werning, 1999). Eine solche Reflexion hilft im Rahmen des Unterrichtsgeschehens das eigene Lehrverhalten genauer steuern zu können. Dadurch wird eine sinnvolle Verhaltensorientierung für die Schüler geboten und es kann gezielt auf Prozesse, in denen der Status verschiedener Gruppen ausgehandelt wird, Einfluss genommen werden.

4.5.3. Säule C – „Interkulturelle Kompetenz“

Die Säule C befasst sich mit der Entwicklung von interkultureller Kompetenz. Avci-Werning (1999) folgt in der Betrachtung dieses Konstruktes den Ausführungen von Auernheimer (2004), der interkulturelle Kompetenz aus einer kommunikationspsychologischen Perspektive beschreibt und sich dabei auf das „Nachrichtenquadrat“ von Schulz von Thun (1981) bezieht.

Interkulturelle Kompetenz kann in diesem Zusammenhang als eine individuelle Kompetenz verstanden werden, die es ermöglicht in kulturellen Kontaktsituationen Kommunikationsstörungen infolge von unterschiedlichen kognitiven Standards zu vermeiden. Nach Avci-Werning (1999, S. 10) sind nicht nur Sprachprobleme, sondern auch das Unwissen bezüglich des kulturellen Hintergrundes des Kommunikationspartners häufig die Ursache für Störungen und Missverständnisse im schulischen Kontakt mit Menschen unterschiedlicher Kultur. Um diese Störungen zu vermeiden, müssen notwendige Kommunikationsfähigkeiten durch gezielte Maßnahmen gefördert werden. Im Sinne eines integrativen Miteinanders sind daher alle Menschen, die im System Schule zusammenkommen, aufgefordert sich dieser Aufgabe zu stellen. Diese Aufgabe wird implizit natürlich auch durch die Maßnahmen, die in den Säulen A und B beschrieben werden, geleistet, jedoch beziehen sich diese eher auf eine gruppenspezifische Ebene. Die Säule C fokussiert dagegen die individuellen kognitiven Leistungen, die in kulturellen Überschneidungssituationen eine besondere Rolle spielen.

Wissen – Haltung – Konstruktives Vorgehen

Für Avci-Werning (1999) zeichnet sich interkulturelle Kompetenz durch das Wissen, die Haltung und ein konstruktives Vorgehen im interkulturellen Kontakt aus. Wissen ist in diesem Zusammenhang die Informationsbasis auf der ein Kontakt stattfindet. Die Haltung bezieht sich auf die Einstellung zum Umgang mit kultureller Vielfalt in der heutigen Gesellschaft. Das konstruktive Vorgehen beleuchtet eine instrumentelle Perspektive, die auf sozial-kognitive Fähigkeiten Bezug nimmt. In den weiteren Ausführungen zur Säule C werden diese Facetten nun näher beschrieben.

Informationsvermittlung

Häufig sind Informationsdefizite die Ursache für Störungen in der interkulturellen Kommunikation und führen zu Konflikten, die bei ausreichender Kenntnis über die Interpretationsgrundlage von situativem Geschehen aus einer anderen kulturellen Perspektive hätten vermieden werden können (Avci-Werning, 1999). Im Schulkontext sind neben Konflikten zwischen Schülern verschiedener kultureller Herkunft auch die Kontaktsituationen von Lehrkräften mit Eltern mit Migrationshintergrund oftmals Beispiele für nicht gelingende Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg. „Durch mehr Informationen können Barrieren aufgehoben werden und die Interaktion von Menschen verschiedener Herkunft (Lehrer und Schüler, Lehrkräfte und Eltern, Schülerinnen und

Schüler) kann vor dem Hintergrund eines neuen Informationsstandes verbessert werden.“ (Avci-Wering, 1999, S.10)

Aufgabe der Schule ist es den Erwerb solcher kulturübergreifender Informationen zu ermöglichen. Dies kann z.B. durch gezielte Unterrichtsreihen erfolgen, in denen sich die Schüler über ihren jeweiligen kulturellen Hintergrund austauschen. Avci-Werning (2004) hat dazu die Unterrichtsreihe „KOOP-INFO“ entwickelt und im Rahmen ihrer Dissertation evaluiert. Theoretisch fundiert wird dieser Ansatz u. a. durch die Arbeiten von Stephan und Stephan (1984), die sich in ihren Untersuchungen mit den Auswirkungen einer Informationsvermittlung auf die Intergruppenbeziehung befassen. Dabei konnte gezeigt werden, dass ein solches Vorgehen die Vorurteile zwischen Gruppen reduziert und zu einer Verbesserung der Kontaktfähigkeit entscheidend beiträgt. Das Programm „KOOP-INFO“ kombiniert hierzu die positiven Effekte einer interkulturellen Informationsvermittlung mit denen eines kooperativen Intergruppenkontaktes (vgl. Avci-Werning, 2004). Im Jahr 1999 wurde dieses Unterrichtsprogramm in 54 Klassen mit insgesamt 1227 Schülern durchgeführt. Dabei konnten im Rahmen von Pretest-Posttest-Messungen positive Effekte auf das Selbstwertgefühl von Kindern mit Migrationshintergrund, eine Reduktion ethnozentristischer Einstellungen aller Beteiligten und insgesamt eine Verbesserung der Intergruppenbeziehungen nachgewiesen werden. Der Besitz von Wissen über die kulturellen Hintergründe eines Kommunikationspartners in einer interkulturellen Interaktion stellt somit einen wichtigen Faktor von interkultureller Kompetenz dar. Jedoch ist das bloße „Faktenwissen“ kein Garant für ein Gelingen, sondern lediglich eine Voraussetzung.

Perspektivwechsel

Um dieses Faktenwissen erfolgreich zur Anwendung zu bringen, bedarf es daher der Fähigkeit die Perspektive des Interaktionspartners einnehmen zu können. Zu diesem Aspekt äußern sich Stephan und Finlay (1999, S. 735) wie folgt: „Understanding the ways that others view the world has the potential to make them seem less alien and frightening and thus to break down the perceived barriers between the ingroup and the outgroup.“ Es geht also zum einen darum die Deutungsgrundlage eines Interaktionspartners zu kennen und zum anderen das gezeigte Verhalten im Verlauf einer Kommunikationssituation auf dieser Basis zu interpretieren. Handlungen, die aus der eigenen kulturellen Perspektive zunächst unverständlich erscheinen, können so nachvollziehbar werden. Kommunikationsstörungen zwischen kulturellen Gruppen können so reduziert

werden (Avci-Werning, 1999). Eine Förderung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel kann u. a. in Form von speziellen Trainingsprogrammen erzielt werden (vgl. Jungk, 1999).

Normalität und Akzeptanz des Alltäglichen

In Bezug auf die Vermittlung der angesprochenen Kompetenzen gibt Avci-Werning (1999, S. 11) zu bedenken, dass „interkulturelle Erziehung und Kompetenz nicht nur in einwöchigen Projekten allein vermittelt werden können, sondern in den gesamten Schulalltag gehören.“ Die Vielfalt der Kulturen muss wahrgenommen und als positive Bereicherung der Institution Schule verstanden werden. Der alltägliche Kontakt mit Menschen verschiedenster kultureller Herkunft ist an deutschen Schulen Normalität und nicht die Ausnahme. Diesen Umstand gilt es zu akzeptieren und in das Schulgeschehen zu integrieren. Dabei müssen sich Konzepte auf der Klassenstufe mit denen einer gesamten Schulentwicklung ergänzen, da systemimmanente Widersprüche zur Frage der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund den Integrationsprozess behindern und einzelne Maßnahmen in ihrer Wirkung reduziert werden. Daher ist es wichtig, dass alle Entscheidungsebenen einer Schule das gleiche Verhalten zeigen und gemeinsam die Entscheidung zur Entwicklung einer „Schule der Vielfalt“ (Avci-Werning, 1999) umsetzen. Desto eindeutiger die Konsequenzen dieser Entscheidung im Schulalltag zu erkennen sind, umso klarer sind die Orientierungen für die Schüler an denen sie ihr Verhalten ausrichten und überprüfen können.

4.5.3. Zusammenfassung

Das „ABC der interkulturellen Arbeit und Sozialpsychologie“ bietet einen adäquaten theoretischen Zugang zur Beurteilung der interkulturellen Unterrichtsgestaltung durch Lehrkräfte. Diesem Modell folgend basiert interkultureller Unterricht auf drei Säulen, die jeweils umfassend durch Theorien der Sozialpsychologie fundiert sind. Die Säule A bezieht sich auf das Verhalten der Lehrkraft im Kontext der Klassenführung. Der Gestaltung von kulturellen Kontaktsituationen widmet sich die Säule B, während die Säule C auf die Entwicklung individueller interkultureller Kompetenzen eingeht. Aus diesem Modell werden im weiteren Verlauf der Ausarbeitung für jede Säule spezifische Theoriekomplexe selektiert und im Theorieteil dieser Arbeit eingehend beschrieben. Im Verlauf der Testkonstruktion werden dann in einem deduktiven Prozess daraus drei

Skalen abgeleitet, mit denen versucht wird das Konstrukt „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“ zu erfassen. Zunächst werden jedoch verschiedene Paradigmen der Lehrerforschung vorgestellt und bestimmt, welches Paradigma dem zu entwickelnden Messinstrument zugrunde gelegt wird.

5. Paradigmen der Lehrerforschung

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit richtet sich auf die interkulturelle Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften. Somit sind die Lehrkräfte und ihr unterrichtsbezogenes Erleben und Verhalten der Untersuchungsgegenstand dieser Ausarbeitung. Es stellt sich nun jedoch die Frage, aus welcher paradigmatischen Perspektive die Erforschung der Lehrkräfte vollzogen wird. In der Lehrerforschung existieren dazu verschiedene Forschungsparadigmen, die sich im Verlauf der historischen Entwicklung aufgrund erweiterter theoretischer und methodischer Grundlagen verändert haben (Krapp & Weidenmann, 2001, S. 297). Diese Entwicklung kann idealtypisch anhand dreier aufeinander folgender Paradigmen beschrieben werden:

5.1. Persönlichkeitsparadigma

Das in den 50er und 60er Jahren populäre Persönlichkeitsparadigma versucht den „guten Lehrer“ anhand von individuellen Persönlichkeitseigenschaften zu beschreiben. Methodisch orientiert sich diese Forschung an der differentiellen Persönlichkeitsforschung. Durch den Einsatz von psychometrischen Testverfahren sollen allgemeine Merkmale der Lehrerpersönlichkeit identifiziert werden, die eine Prognose hinsichtlich eines zu erwartenden qualitativ hochwertigen Unterrichts erlauben (Krapp & Weidenmann, 2001, S. 298). Diese Merkmale beziehen sich beispielsweise auf die Intelligenz, die Einstellungen oder Motive von Lehrkräften. Insgesamt konnten jedoch auf diese Weise keine konsistenten Ergebnisse gewonnen werden, die eine Unterscheidung von Lehrern hinsichtlich des zu erwartenden Unterrichtserfolges ermöglichen. Das Hauptproblem dieses Ansatzes liegt darin begründet, dass die allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften das Verhalten in der konkreten Unterrichtssituation nur unzureichend determinieren und dieser abstrakte Ansatz den komplexen Ursachen-Wirkungsbeziehungen von Lehrer-Schüler-Interaktionen nicht gerecht wird.

5.2. Prozess-Produkt-Paradigma

Lehrerforschung im Sinne des Prozess-Produkt-Paradigmas richtet den Fokus des Forschungsinteresses auf das konkrete Lehrerverhalten in einer Unterrichtssituation. Ermittelt wird dies durch systematische Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens oder

durch experimentelle Anordnungen. Das Ziel dieser Forschung ist es quantifizierbare Lehrerverhaltensweisen zu erfassen und diese mit spezifischen Kriteriumsvariablen (z.B. Lernzuwachs) in Beziehung zu setzen (Krapp & Weidenmann, 2001, S. 299). Nach Helmke (2004, S. 30) kann das methodische Vorgehen im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas wie folgt aufgliedert werden:

- **Prozesse:** Erfassung bestimmter Aspekte der Unterrichtsgestaltung (z.B. Beurteilung der Klarheit und Verständlichkeit, Art der Fragen und deren Abstraktionsgrad)
- **Produkte:** Erfassung von Zielkriterien in Form von Schulleistungen der Schüler in einem Fach. Wird zuvor die Vorkenntnis der Schüler ermittelt, können auch anspruchsvollere Aussagen zum Lernzuwachs beantwortet werden.
- **Berechnung von Maßen des Zusammenhangs:** In diesem letzten Schritt werden vornehmlich Korrelationen zwischen den Unterrichtsmaßnahmen und dem Zielkriterium berechnet.

Insgesamt konnten durch die Prozess-Produkt-Forschung umfangreiche Erkenntnisse über lern- und leistungsrelevante Merkmale des Unterrichts generiert werden. Der spezielle Vorteil dieses Ansatzes besteht darin, dass Lehrern durch diese Erkenntnisse konkret umsetzbare Verhaltenshinweise gegeben werden können, während durch das Persönlichkeitsparadigma das Lehrerverhalten als weitgehend determiniert angesehen wird. Krapp und Weidenmann (2001, S. 300) weisen jedoch auf verschiedene unbefriedigende Aspekte des Prozess-Produkt-Paradigmas hin:

- Variablen wurden unabhängig vom Fachinhalt operationalisiert und lassen sich daher nicht auf jede Unterrichtssituation übertragen, da jeder Unterricht auf die spezifischen inhaltlichen und situativen Anforderungen zugeschnitten sein muss (vgl. Kap. 4.3).
- Es herrscht eine wechselseitige Abhängigkeitsbeziehung zwischen den einzelnen Bedingungsvariablen. D.h. auch dieses Paradigma kann keine allgemeingültigen Merkmale nennen, die zwangsläufig zu gutem Unterricht führen.
- Je nach Schülertyp kann gleiches Lehrerverhalten sogar zu gegenläufigen Effekten führen. Beispielsweise wirken sich abstrakte Fragen bei leistungsstarken Schülern positiv, bei leistungsschwachen hingegen negativ auf die Schulleistung aus.

- Letztlich ist auch die Lehrer-Schüler-Interaktion nicht unidirektional, sondern eine bidirektionale wechselseitige Beziehung. Die Ursache-Wirkungsbeziehung „Lehrer beeinflusst Schüler“ beleuchtet daher nur einen Teil der Interaktionsbeziehung (vgl. Kap. 4.3).

5.3. Expertenparadigma

Nach Krapp und Weidenmann (2001, S. 302) führten die ungelösten Probleme des Prozess-Produkt-Paradigmas und die Erkenntnis, dass umfangreiches professionelles Wissen der Lehrkraft die Grundlage für eine erfolgreiche Bewältigung des Unterrichts darstellt, zu einem neuen Verständnis der Lehrerforschung. In dem Forschungsansatz des Expertenparadigmas wird die Lehrkraft nun als kompetenter Experte für die „Kunst des Unterrichts“ (ebd.) angesehen. Zwar wird nun analog zum Persönlichkeitsparadigma wieder nach dem „guten Lehrer“ gesucht, jedoch geht es nicht mehr um die Persönlichkeitseigenschaften, sondern um das erforderliche berufsbezogene Wissen und Können, das einen erfolgreichen Lehrer auszeichnet (Helmke, 2004, S. 30). Auch fachdidaktische Expertise und subjektive Theorien zum Lehren und Lernen werden in ihrer Wirkung auf den Unterricht untersucht. Ein weiterer Unterschied zum Persönlichkeitsparadigma liegt darin begründet, dass durch Ausbildung und Übung dieses Wissen und Können erworben und weiterentwickelt werden kann.

5.4. Zusammenfassung

Es existieren drei unterschiedliche Paradigmen der Lehrerforschung. Während das Persönlichkeitsparadigma versucht, die Qualität des Unterrichts auf bestimmte Persönlichkeitseigenschaften des Lehrers zurückzuführen, widmet sich das Prozess-Produkt-Paradigma den konkreten Verhaltensweisen der Lehrkraft. Das Expertenparadigma hingegen führt erfolgreichen Unterricht auf individuelle Expertisen zurück. Paradigmatisch wird sich die Entwicklung dieses Messinstrumentes an dem Prozess-Produkt-Paradigma orientieren und folgt damit der Annahme, dass durch ein bestimmtes Lehrerverhalten und eine spezifische Unterrichtsgestaltung im Sinne des „ABC-Modells der interkulturellen Arbeit und Sozialpsychologie“ (Avci-Werning, 1999) ein angemessener interkultureller Unterricht repräsentiert ist.

6. Analyse bestehender Messverfahren

Da auch nach eingehender Recherche kein Messinstrument gefunden werden konnten, das sich ebenfalls der Messung interkultureller Unterrichtsgestaltung widmet, werden anschließend Verfahren mit einem inhaltlichen Bezug zum Konstrukt vorgestellt. Dazu wird, analog zum Vorgehen im Rahmen der Definition des Konstruktes „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“, die Vorstellung in zwei Bereiche gegliedert. Zunächst wird auf zwei Verfahren eingegangen, die dem Bereich der Interkulturalität zuzuordnen sind. Im Anschluss werden zwei Verfahren vorgestellt, die sich auf die Unterrichtsgestaltung beziehen.

6.1. Verfahren zum Konstrukt „Interkulturalität“

Ein Verfahren mit inhaltlichem Bezug zum vorliegenden Forschungsvorhaben ist die Akkulturationsskala (van Dick, Wagner, Adams & Petzel, 1997). Diese Skala misst die Einstellung von Menschen im deutschen Sprachraum zur multikulturellen Gesellschaft mit den Endpunkten Integration und Assimilation/Segregation. Die theoretische Grundlage für das Erhebungsinstrument bildet das Modell der Akkulturation von Berry (1990). Die Skala setzt sich aus 13 Items zusammen, die anhand sechsfach gestufter Likert-Skalen zu beantworten sind. Die bisherigen Ergebnisse weisen den Akkulturationsfragebogen als ein insgesamt zufrieden stellend reliables ($\alpha = .82$) und valides Messinstrument aus. Obwohl dieses Verfahren nicht für eine berufsspezifische Zielpopulation entwickelt wurde, sind lehrerbezogene Items enthalten. Im Bereich der Forschung wird dieser Fragebogen erfolgreich eingesetzt, kann darüber hinaus nach Meinung der Autoren aber auch im pädagogischen Feld zur Ermittlung von Einstellungen und darauf aufbauend als Grundlage für pädagogische Interventionen verwandt werden.

Der Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire (CCSQ) von Mason (1995) ist ein Verfahren mit dem die berufsbezogene Eignung zum interkulturellen Handeln im sozialen Bereich erfasst wird. Dieses Instrument wurde speziell im Hinblick auf die personenbezogene Diagnostik entwickelt und soll Hinweise auf individuelle handlungsbezogene Ressourcen und Defizite im Umgang mit anderen Kulturen liefern. Das Konstrukt wird durch die vier Skalen „Einstellung“, „Geübtheit“, „Strategie“ und „Struktur“ abgebildet. Der Fragebogen setzt sich aus 60 Items zusammen, die bis auf eine Ausnahme durch vierfach gestufte Likert-Skalen erfasst werden. Die Reliabilität der Skalen

dieses Messinstrumentes ($.60 \leq \alpha \leq .82$) ist durchschnittlich bis zufrieden stellend. Die inhaltliche Validität wurde durch eine Expertenbefragung bestätigt. Das Haupteinsatzgebiet dieses Verfahrens ist die gezielte Zuordnung von Mitarbeitern des sozialen Bereichs auf Trainingsmaßnahmen zur Entwicklung und Förderung der professionellen interkulturellen Handlungskompetenzen im Sinne der Konstruktdimensionen.

6.2. Verfahren zum Konstrukt „Unterrichtsgestaltung“

Der Beurteilungsbogen zur sozialen und methodischen Kompetenz (smk99) von Frey und Balzer (2003) ist ein Selbstbeurteilungsverfahren, das für den Bereich der Aus- und Weiterbildung entwickelte wurde, aber auch in der Lehrerforschung zum Einsatz kommt. Die soziale Kompetenz wird durch sechs Dimensionen („Selbstständigkeit“, „Kooperation“, „Verantwortungsbereitschaft“, „Konfliktfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“, „Situationsgerechtes Auftreten“) und die methodische Kompetenz durch acht Dimensionen („Arbeitstechniken“, „Zielorientierung“, „Objektivität“, „Flexibilität“, „Reflexivität“, „Analysefähigkeit“, „Problemlösefähigkeit“, „Transfervermögen“) erfasst. Alle Aussagen werden auf einer sechsfach gestuften Likert-Skala beurteilt. Der Fokus der Selbstbeurteilungen liegt in der Anwendung des in den einzelnen Aussagen beschriebenen Verhaltens in spezifischen Situationen (z.B. Berufsalltag). Insgesamt zeichnen sich die Skalen des Messinstrumentes durch zufrieden stellende bis gute Reliabilitäten ($.71 \leq \alpha \leq .86$) aus. Die Validität wurde anhand eines externen Kriteriums nachgewiesen. Die inhaltlichen Überschneidungen des Verfahrens mit dem Forschungsvorhaben dieser Arbeit fallen jedoch eher gering aus.

Ein anderes Verfahren mit Unterrichtsbezug, das vorgestellt werden soll, ist der Fragebogen „Unterricht spiegeln“ der vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrheinwestfalen (1998) herausgegeben wird. Dieses Instrument richtet sich an Lehrkräfte und dient der Selbstevaluation und strukturierten Reflexion des eigenen Unterrichts. Der Fragebogen ist dazu in fünf Arbeitsfelder („Vielfalt nutzen“, „Eigensständig lernen“, „Mitgestalten-Mitverantworten“, „Wirklichkeit erschließen“, „Lernerfolge sichern“) unterteilt. Alle 22 Fragen sind im freien Antwortformat erstellt und sind von den Lehrkräften schriftlich zu beantworten. Dieses Instrument versteht sich nicht als Messverfahren im Sinn einer speziellen Testtheorie, sondern dient der strukturierten Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. Die schriftlichen Ergebnisse bieten

Anregungen für die Verbesserung und Entwicklung spezifischer Komponenten von Unterricht und dienen darüber hinaus als Gesprächsgrundlage für eine kooperative Auseinandersetzung über Unterrichts- und Schulqualität im Fach- oder Jahrgangsteam.

6.3. Zusammenfassung

Für die Entwicklung des Messinstrumentes zur interkulturellen Unterrichtsgestaltung bieten alle vorgestellten Verfahren sinnvolle Hinweise. Eine Verwendung einzelner Items ist jedoch nur in Bezug auf die Akkulturationsskala (van Dick et al., 1997) sinnvoll. Speziell die schulbezogenen Fragen dieser Skala bieten sich dafür an. Die anderen Verfahren weisen hingegen zu geringe konstruktbezogenen Überschneidungen mit dem Forschungsgegenstand dieser Arbeit auf, so dass eine Übernahme von Skalen oder einzelner Items nicht in Betracht kommt. Es erscheint daher notwendig, ein neues Messinstrument zu entwickeln. Die Recherche bestehender Messverfahren hat zudem erwiesen, dass dadurch kein redundantes Verfahren geschaffen wird.

7. Zielstellung

Ziel dieser Diplomarbeit ist die Entwicklung eines Messinstrumentes zur Erfassung der interkulturellen Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften. Unter interkultureller Unterrichtsgestaltung werden die Unterrichtsorganisation und das modellhafte Verhalten einer Lehrkraft verstanden, die darauf abzielen, kulturelle Konflikte innerhalb einer Klasse zu reduzieren und die Fähigkeit von Schülern interkulturelle Kontakte erfolgreich zu bewältigen maximieren. Damit folgt die Ausarbeitung den Empfehlungen zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.

Angestrebt wird die Konstruktion eines Verfahrens zur Unterscheidung von Gruppen, das zukünftig u. a. in der pädagogisch-psychologischen Forschung und im Bereich der institutionellen Evaluation eingesetzt werden könnte.

Die Entwicklung des Messinstrumentes erfolgt auf der Basis des „ABC-Modells“ der interkulturellen Bildung und Sozialpsychologie von Avci-Werning (1999). Dieses Modell eröffnet einen sozialpsychologischen Zugang zum Phänomen der interkulturellen Bildung und wurde speziell für den schulischen Kontext konzipiert. Im Rahmen dieses Modells werden drei Säulen interkultureller Arbeit postuliert. Jede dieser Säulen befasst sich mit spezifischen Aufgaben interkultureller Bildung und gibt Hinweise, wie diese erfolgreich von der Lehrkraft bewältigt werden können. Das zu entwickelnde Messinstrument wird daher modellkonform aus drei Skalen zusammengesetzt sein, die sich jeweils einer Säule dieses Modells zuordnen und aus dieser theoretisch ableiten lassen.

Die Stichprobe, an der im weiteren Verlauf der Arbeit das Messinstrument erstmals angewandt werden soll, setzt sich aus einer möglichst großen Anzahl von Lehrkräften verschiedener Schulformen zusammen. Hierbei wird eine Stichprobengröße von $N > 100$ angestrebt. Die Daten dieser Untersuchung bilden dann die Grundlage für statistische Auswertungen. Letztlich führt dieses Vorgehen zu einer revidierten Fassung des Messinstrumentes.

Da im Bereich der Lehrerforschung zwar vielfältige Verfahren zur Beurteilung der allgemeinen und fachbezogenen Unterrichtsgestaltung vorliegen, jedoch nach Wissen des Autors kein Verfahren existiert, welches sich speziell der interkulturellen Unterrichtsgestaltung widmet, ist dieses Forschungsvorhaben ein erster Schritt diesem Mangel zu begegnen und darüber hinaus als Anregung zu weiterer Forschung zu verstehen. Dabei erscheint der gewählte sozialpsychologische Zugang als besonders wertvoll, da dieser in

Form umfangreicher labor- und feldexperimenteller Untersuchungen auf einer breiten empirischen Basis aufbaut. Im Gegensatz dazu bietet die Forschung zur interkulturellen Pädagogik zwar eine große Fülle an Material, das in sich jedoch höchst different und teilweise unzureichend empirisch fundiert erscheint.

8. Theoretische Grundlagen

In dem nun folgenden Abschnitt dieser Arbeit werden die theoretischen Grundlagen des „ABC-Modells der interkulturellen Arbeit und Sozialpsychologie“ (Avci-Werning, 1999) eingehend vorgestellt. Der Schwerpunkt wird auf diejenigen theoretischen Perspektiven gelegt, die für die Entwicklung des Messinstrumentes fundamental sind und aus denen sich die einzelnen Skalen des Messverfahrens letztlich ableitet. Einige Aspekte, die im Rahmen des „ABC-Modells“ angesprochen worden sind, werden daher in diesem Kapitel nicht aufgegriffen.

Weiterführend werden die zugrunde liegenden Theorien in drei thematischen Abschnitten abgehandelt. Durch dieses Vorgehen soll die theoretische Basis jeder Skala des Fragebogens unmittelbar ersichtlich werden.

8.1. Theoretische Grundlagen der Skala A – „Integration“

8.1.1. Social Identity Theory

Aufbauend auf den Ergebnissen einer Vielzahl von Experimenten konstruierten Tajfel und Turner (1979, 1986) die Social Identity Theory (SIT). Diese Theorie bezieht sich auf die Arbeiten von Festinger (1954) und seiner Theorie der sozialen Vergleiche. Grundlegend für die Entwicklung der SIT war die Erkenntnis, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe das Verhalten und Erleben eines Menschen beeinflusst. Die SIT stellt somit einen Ansatz dar, die Interaktion von Gruppen und die Auswirkung einer Gruppenzugehörigkeit auf das individuelle Verhalten und Erleben eines Menschen theoretisch zu erfassen.

Die Zusammengehörigkeit einer Gruppe resultiert hierbei aus der Erkenntnis sich in bedeutsamen Aspekten zu gleichen und von anderen Gruppen bedeutsam zu unterscheiden. Tajfel (1978, S. 66) äußert sich dazu wie folgt: „A group becomes a group in the sense of being perceived as having common characteristics or a common fate mainly because other groups are present in the environment.“ Er unterscheidet in diesem Kontext das Verhalten eines Menschen je nach situativem Kontext in intergruppaes und interpersonales Verhalten. Interpersonales Verhalten bezieht sich hierbei auf Verhaltenssequenzen, in denen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe für die Interaktion lediglich eine untergeordnete Rolle spielt. In solchen Interaktionen stehen die individuellen Eigenschaften und Einstellungen einer Person im Vordergrund. Im Gegensatz dazu findet

intergrupale Interaktion auf der Basis einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit und den damit verbundenen spezifischen Werten und Normen statt. Nach Tajfel (1978) sind Interaktionssituationen durch drei Kriterien gekennzeichnet:

- a. Die Situation ist von der Interaktion zweier oder mehrerer klar unterscheidbarer Gruppen geprägt (z.B. Schüler mit und ohne Migrationshintergrund).
- b. Diese sozialen Kategorien werden von den Mitgliedern der Gruppen wahrgenommen und erscheinen ihnen für die Interaktion bedeutsam.
- c. Situationen variieren auf einem Kontinuum zwischen interpersonalen und intergruppalen situativen Bedingungen.

Eine intergrupale Verhaltenssequenz ist also immer dann gegeben, „wenn Individuen, die zu einer Gruppe gehören, kollektiv oder individuell mit einer anderen Gruppe oder deren Mitgliedern in Termini ihrer Gruppenidentifikation interagieren.“ (Sherif, 1966, S. 12; zitiert nach Mummendey, 1984, S. 192) Die Unterscheidung zwischen Verhalten in einem Gruppenkontext und Verhalten, das unbeeinflusst von der Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist, wird von Tajfel (1978) weiterführend anhand vier verschiedener theoretischer Kontinua vorgenommen (vgl. Mummendey, 1984, S. 193f):

- a. Kontinuum „interpersonal – intergruppal“: In Situationen, die in der Nähe der Extremausprägung „interpersonal“ zu verorten sind, wird Verhalten zwischen Personen gezeigt, das unbeeinflusst von sozialen Kategorien ist und allein auf der Basis einer persönlichen Beziehung zueinander und unter der Wirkung individueller Eigenschaften dieser Personen stattfindet (z.B. Kontakt zwischen Freunden). Den Gegenpol dazu stellt Verhalten in einer Situation dar, das vollkommen durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen geprägt ist und bei dem die Beziehung der unterschiedlichen Gruppen zueinander einen deutlichen Einfluss auf die Interaktion ausübt.
- b. Kontinuum „individuelle Variabilität – Maximum an Gleichförmigkeit“: Dieses Kontinuum reicht von hoher individueller Variabilität im Verhalten auf der Basis individueller Eigenschaften jedes Gruppenmitglieds bis hin zur absoluten Gleichförmigkeit des Verhaltens jedes einzelnen auf der Basis der Anforderungen einer Gruppe. Eine hohe individuelle Variabilität kann z.B. bei der Arbeit im Team gezeigt werden, bei der das gemeinsame Ziel die Gruppe verbindet, jedoch jeder mit seinen individuellen Fähigkeiten zur Zielerreichung beiträgt. Ein

Beispiel für ein Maximum an Gleichförmigkeit ist das Marschieren von Soldaten in Uniform, bei dem das Verhalten jedes einzelnen Gruppenmitglieds im Verhalten der ganzen Gruppe aufgeht.

- c. Kontinuum „individuell unterschiedliche Merkmale – einheitliche Merkmale“: Mit diesen Extrema wird auf die Wahrnehmung von Mitgliedern der eigenen Gruppe und von Mitgliedern einer „outgroup“ Bezug genommen. Während sich Mitglieder der eigenen Gruppe als individuelle unterschiedlich wahrnehmen und jede Person sich durch eine besondere Variabilität von Merkmalen auszeichnet, besteht die Neigung Mitglieder einer „outgroup“ als tendenziell einheitlich wahrzunehmen. Unterschiede zwischen ihnen werden weniger beachtet und die individuelle Charakteristik tritt in den Hintergrund. Jedes Mitglied wird so vor dem Hintergrund eines bestehenden Gruppenstereotyps betrachtet.
- d. Kontinuum „soziale Mobilität – soziale Veränderung“: Dieses Kontinuum beschreibt die Möglichkeiten eines Individuums seine Gruppe zu verlassen und einer anderen Gruppe beizutreten. Dieses Verhalten ist im Sinne der sozialen Mobilität zu verstehen. Ein Wechsel der Gruppe ist also grundsätzlich möglich und eine individuelle Veränderungsmöglichkeit der Lebensverhältnisse eines Menschen. Diese Möglichkeit besteht jedoch nur, wenn die soziale Kategorie überhaupt einen Wechsel zulässt. So ist es beispielsweise kaum möglich die soziale Gruppe der Männer oder Frauen zu verlassen. In diesem Fall wäre das Mitglied gezwungen durch soziale Veränderungen im Rahmen seiner Gruppe die eigene Lebenssituation zu verändern. Diese Extrema beziehen sich daher auf das Wechseln der Gruppenzugehörigkeit und die Veränderung der Gruppe als Einheit ohne diese zu verlassen.

Die bisherigen Ausführungen zur SIT beschreiben mögliche situative Bedingungen, unter denen intergruppaes und interpersonales Verhalten stattfinden kann. Menschliches Verhalten in sozialen Kontexten ist auf diese Weise klar einzuordnen und voneinander abgrenzbar. Damit sind die Voraussetzungen geschaffen, den eigentlichen Kern der Theorie der sozialen Identität darzulegen. Die SIT setzt sich aus vier verschiedenen theoretischen Konzepten über psychologische Prozesse zusammen, die miteinander verbunden sind und sich wechselseitig beeinflussen. Es handelt sich hierbei um die Konzepte „soziale Kategorisierung“, „soziale Identität“, „sozialer Vergleich“ und „soziale Distinktheit“.

Konzept der sozialen Kategorisierung

Unter sozialer Kategorisierung ist das Verhalten eines Individuums zu verstehen, die Umwelt, bestehend aus Objekten, Subjekten und Ereignissen, in verschiedene Merkmalsklassen (Kategorien) einzuordnen und damit der Komplexität der Erscheinungen eine bestimmte Ordnung zu verleihen (Tajfel, 1975). Kategorisierung bezeichnet daher einen Prozess der Systematisierung und Strukturierung von Umweltgegebenheiten und ist als eine Aktivität des Individuums im Rahmen seiner Konstruktion von sozialer Realität zu verstehen (Mummendey, 1984, S. 196). Ziel dieses Prozesses ist, es die Komplexität der phänomenalen Umwelt zu reduzieren und anhand gezielter Kategorien einer Unterscheidung zugänglich zu machen. Die einzelnen Kategorien unterscheiden sich zum einen durch die individuelle Merkmalsausprägung und zum anderen durch die Zuschreibung bestimmter Werte durch das Individuum. D.h. jede Kategorie ist bezüglich ihrer Ausprägung von einer anderen unterscheidbar und besitzt eine spezifische Qualität. Auch unterscheiden sich die Kategorien durch ihre unterschiedliche Wertigkeit voneinander (Tajfel, 1975). Ihre Wertigkeit wiederum ergibt sich aus der Interaktion des Individuums mit dieser Gruppe in sozialen Begebenheiten. Die Art der Bewertung hat nun einen unmittelbaren Einfluss auf das Verhalten und Urteilen innerhalb eines intergruppalen Kontakts. Hierbei werden Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen akzentuiert und stärker wahrgenommen („inter-class effect“), während die Unterschiede zwischen den Elementen einer Kategorie unterschätzt werden („intra-class effect“) (Tajfel & Wilkes, 1963).

Tajfel (1975) unterscheidet zudem zwei verschiedene Kategorisierungsphänomene. Induktive Kategorisierung liegt dann vor, wenn von den Merkmalen eines Mitglieds einer Gruppe auf die Merkmale aller Mitglieder dieser Gruppe geschlossen wird (z.B. ein Deutscher trägt Lederhose = alle Deutschen tragen Lederhose). Im Gegensatz dazu wird deduktiv kategorisiert, wenn Merkmale einer bestimmten Gruppe auf die Eigenschaften eines einzelnen Mitglieds dieser Gruppe übertragen werden (z.B. alle Franzosen sind Feinschmecker = Jacques ist Feinschmecker). Neben diesen Übertragungsphänomenen verstärken sich die oben beschriebenen kognitiven Verzerrungen bei der Wahrnehmung von Gruppen mit eindeutigem Wertbezug. Gruppenvergleiche zwischen Gruppen, die eine gravierende Wertedifferenz aufweisen, sind diesen Verzerrungen gegenüber besonders anfällig (Tajfel, 1975). Dieses Vorgehen hat zum Ziel, die bestehenden Verhältnisse zu festigen und die individuelle soziale Realität zu stabilisieren. Gleichzeitig neigt ein Individuum bei der Zuordnung von Mitgliedern zu bestimmten

Kategorien bzw. Gruppen dazu fehlerhafte Zuordnungen vorzunehmen. So werden negativ besetzten Gruppen tendenziell zu viele Mitglieder, also auch solche, die eigentlich nicht dieser Kategorie angehören („Überinklusivität“), zugeordnet, während es bei positiv besetzten Gruppen zu wenig sind und so Mitglieder, die eigentlich dieser Gruppe angehören, ihr nicht zugeteilt werden („Überexklusivität“).

Im Zusammenhang mit der Kategorisierung von Menschen in Gruppen muss auf die Bedeutung von sozialen Stereotypen hingewiesen werden, die Tajfel (1975) in der Theorie der sozialen Stereotype behandelt. Soziale Stereotypen sind mit sozialen Kategorisierungen zu vergleichen, die von einer Vielzahl von Personen eines sozialen Systems geteilt werden. Die kognitiven Verzerrungen sind demzufolge nicht das alleinige Produkt individuellen Urteilens und unabhängig von gesellschaftlichen Verhältnissen, sondern sind auch durch übereinstimmende Auffassungen einer großen Gruppe von Menschen, also sozialen Stereotypen, beeinflusst (vgl. Mummendey, 1984, S. 198). Nach Tajfel (1978) unterstützen Stereotype die kognitive Strukturierung der Umwelt. Sie vereinfachen die Wahrnehmung und eine ständige Neubewertung von Kategorien entfällt. Stereotype sind fest gefügte Wahrnehmungsmuster, die ebenfalls dazu beitragen, dass ein bestehendes Wertesystem erhalten bleibt. Im Hinblick auf den Vergleich von sozialen Gruppen werden drei weitere Funktionen unterschieden. Zunächst die „soziale Kausalität“ und die „soziale Rechtfertigung“, deren Funktion die Bewahrung einer spezifischen Gruppenideologie ist. Die „soziale Differenzierung“ wiederum bezieht sich auf den Vergleich von Gruppen, in dem Mitglieder der Ingroup Stereotype zur Anwendung bringen, die Vergleiche in eine für sie günstige Art und Weise beeinflussen und im Ergebnis die eigene Gruppe auf Kosten einer anderen besser darstellen.

Konzept der sozialen Identität und des sozialen Vergleichs

Das Konzept der sozialen Identität bezieht sich nun auf die unmittelbaren Auswirkungen der sozialen Kategorisierung auf das Selbstkonzept eines Menschen. Durch die Einteilung der Umwelt in abgrenzbare Klassen von Merkmalsträgern werden nicht nur andere Menschen bezüglich ihrer Stellung in einer sozialen Welt verortet. Diese Einteilung stellt ebenso die Definitionsgrundlage zur Bestimmung der eigenen sozialen Identität dar. Unter sozialer Identität versteht Tajfel (1978, S. 63) folgendes: „For the purpose of this discussion, social identity will be understood as the part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or

groups) together with the value and emotional significance attached to that membership.”

Neben dieser sozialen Identität wird das Selbstkonzept eines Menschen durch individuelle Identitätsanteile ergänzt. Diese persönliche Identität existiert losgelöst von sozialen Kategorisierungen und bezieht sich auf Aspekte einer Person wie deren intellektuelle Fähigkeiten, persönlichen Interessen und Vorlieben. Tajfel (ebd.) räumt ein, dass durch diese Ausführungen keine erschöpfende Beschreibung der Identität eines Menschen gegeben ist und der Fokus dieses Identitätskonstruktes lediglich auf die Auswirkungen der sozialen Gruppenzugehörigkeit gerichtet sei. Da ein Mensch grundsätzlich Mitglied einer Vielzahl von verschiedenen sozialen Gruppen ist (z.B. Mann, Ingenieur, Vereinsmitglied etc.), setzt sich die soziale Identität aus einer Reihe von sozialen Teilidentitäten zusammen. Welche dieser Identitätsanteile in den Vordergrund treten, hängt von der jeweiligen Situation ab, die auf dem Kontinuum „interpersonal - intergruppal“ variiert. Das sich aus persönlicher und sozialer Identität zusammensetzende Selbstkonzept eines Menschen ist in diesem Zusammenhang als „System von Moderatorvariablen“ (vgl. Mummendey, 1984, S. 199) zur Erklärung von individuellem Verhalten in einer spezifischen Situation zu verstehen. Die Gestalt einer sozialen Identität eines Menschen korrespondiert mit den individuellen Sichtweisen der Gruppen aus, denen heraus sie sich entwickelt. Je positiver diese Gruppen kategorisiert werden, desto positiver ist die soziale Identität. Wie bereits beschrieben wird die Bewertung der eigenen Gruppe maßgeblich durch den Vergleich mit anderen sozialen Gruppen beeinflusst und dadurch überhaupt erst möglich. Zur Herstellung und Stabilisierung einer positiven sozialen Identität sind daher soziale Vergleiche erforderlich, die für die eigene Gruppe auf relevanten Merkmalen günstig ausfallen. Der positive Nutzen eines solchen Vergleichs steigt mit dem Bedeutungsgehalt der Vergleichsdimension für die soziale Gruppe. Würden sich z.B. Gruppen von Studierenden der Psychologie zweier Universitäten miteinander vergleichen, wäre die Vergleichsdimension „Wissen über psychologische Zusammenhänge“ entscheidender als die Dimension „musikalische Fähigkeiten“. Würden sich hingegen zwei Musikgruppen miteinander vergleichen, wäre dies genau umgekehrt. Neben der Vergleichsdimension spielt jedoch auch die Vergleichbarkeit der Gruppen eine entscheidende Rolle, denn der Vergleich zweier Gruppen in Bezug auf eine bestimmte Vergleichsdimension birgt nur dann einen Nutzen, wenn diese Gruppe als unmittelbare Konkurrenz auf dieser Dimension angesehen wird. So wird, folgend dem Beispiel „Studierende der Psychologie“, der Vergleich der Fähigkeit „Wissen über psy-

chologische Zusammenhänge“ dann als bedeutender wahrgenommen, wenn er zwischen Studenten in etwa gleicher Studienphase stattfindet.

Diese Konzeptualisierung von sozialen Vergleichen basiert auf der Theorie der sozialen Vergleiche von Festinger (1954), der sich jedoch stärker auf gruppeninterne Vergleichsprozesse bezog, während die SIT den Vergleich über Gruppengrenzen hinweg fokussiert (vgl. Mummendey, 1984, S. 200). Eine der Hauptaussagen der SIT lautet daher, dass Mitglieder einer Gruppe grundsätzlich nach einer positiven sozialen Identität streben und versuchen diese durch positive soziale Vergleiche mit anderen Gruppen auf relevanten Vergleichsdimensionen herzustellen und zu sichern.

Konzept der positiven Distinktheit

Dieser Prozess der Herstellung und Sicherung einer positiven sozialen Identität wird im Konzept der positiven Distinktheit weiter ausgeführt (Tajfel, 1978). Soziale Identität wird dabei nicht als eine statische Größe aufgefasst, sondern ist einer ständigen dynamischen Veränderung unterworfen (vgl. Mummendey, 1984, S. 202). Eine besondere Situation tritt nun ein, wenn die positive soziale Identität einer Gruppe und ihrer Mitglieder unmittelbar in Gefahr erscheint. Tajfel (1978) umschreibt diesen Zustand mit der Begrifflichkeit der „ungesicherten“ sozialen Identität. Um dieser Unsicherheit zu begegnen und wieder zu einer gesicherten sozialen Identität zu gelangen, bieten sich dem Individuum nun verschiedene Möglichkeiten, auf die schon in der Beschreibung des situativen Kontinuums „soziale Mobilität – soziale Veränderung“ eingegangen wurde.

Tajfel (1978, S. 64) beschreibt folgende Problemlösungsstrategien:

- a. Im Sinne der sozialen Mobilität verlässt das Gruppenmitglied die sozial unsichere Gruppe und versucht Mitglied einer anderen Gruppe zu werden, mit der eine gesicherte positive soziale Identität verbunden wird. Nach Mummendey (1984, S. 203) lassen solche „Aufsteiger“- oder Assimilationsstrategien einzelner Mitglieder die Intergruppenbeziehung unberührt.
- b. Ist ein Gruppenwechsel aus objektiven (z.B. Geschlecht) oder subjektiven (z.B. Wertekonflikt) Gründen nicht möglich, kann eine Veränderung der Gruppenidentität und der Beziehung zu anderen Gruppen angestrebt werden. Diese sozialen Veränderungen führen zu einer Neuordnung der sozialen Verhältnisse mit dem Ziel einer besseren Position der Ingroup und schaffen eine neue Interpreta-

tionsgrundlage für individuelle soziale Identitätskonstruktionen. Soziale Veränderungen können unter Anwendung folgender Strategien erzielt werden:

- Negativ ausfallende Vergleiche mit anderen Gruppen werden „uminterpretiert“ bzw. „umgepolt“. Ehemals Negatives erscheint so in einem „neuen Licht“ und wird plötzlich positiv bewertet.
- Neukonstruktion einer Vergleichsdimension auf der die Ingroup der Outgroup gegenüber überlegen erscheint.
- Wechsel der Vergleichsgruppe mit dem Ziel einer Statuserhöhung der eigenen Ingroup infolge eines Vergleichs mit einer neuen geringwertigen Outgroup, die deutlich unterlegen erscheint.

Tajfel und Turner (1979) bezeichnen diese Strategien als „soziale Kreativität“. Allen Verhaltensweisen ist gemein, dass sie auf die Sicherung der positiven sozialen Identität abzielen und auf Intergruppenvergleichen basieren. Mummendey (1984, S. 204) gibt jedoch zu bedenken, dass zur Realisierung einer solchen Strategie nicht das einzelne Individuum allein fähig ist, sondern ein Gruppenkonsens in Bezug auf die Strategie erforderlich ist.

Nach Beck (1992, S. 53) können an dieser Stelle nun die Kernaussagen der SIT stichpunktartig zusammengefasst werden:

- a. Personen sind bestrebt, eine positive soziale Identität herzustellen und aufrechtzuerhalten.
- b. Eine positive soziale Identität ist die Folge von positiv für die Ingroup ausfallenden Vergleichen mit relevanten Outgroups auf bedeutenden Vergleichsdimensionen.
- c. Erscheint die soziale Identität gefährdet („unsichere soziale Identität“), kann durch die Veränderung der sozialen Verhältnisse der Ingroup oder ein Hinüberwechseln in eine positiver erscheinende Outgroup eine positive soziale Identität wiederhergestellt werden.

8.1.2. Soziale Identität und Akkulturation

Wie bereits im Rahmen der Darstellung zum „ABC der interkulturellen Bildung und Sozialpsychologie“ (Avci-Werning, 1999) erwähnt, kommt der Schule und insbesondere den Lehrkräften die Aufgabe zu die Entwicklung einer positiven sozialen Identität zu fördern. Speziell Schüler mit Migrationshintergrund haben in diesem Zusammenhang besondere Akkulturationsleistungen zu erbringen, da sie häufig zwischen verschiedenen kulturellen Systemen und somit sozialen Identitäten wechseln und verschiedensten Anforderungen gerecht werden müssen. Eine auf Bewahrung der individuellen sozialen Identität abzielende Einstellung von Lehrkräften ist daher die Grundvoraussetzung für einen gelingenden interkulturellen Unterricht, der jeder kulturellen Gruppe und jeder kulturellen Identität Wertschätzung entgegen bringt.

Das Akkulturationsmodell von Berry (1990) setzt sich in diesem Zusammenhang differenziert mit möglichen Einstellungen zur Akkulturation auseinander. Dieses Modell vereint verschiedene Zielvorstellungen des Zusammenlebens von kulturellen Gruppen miteinander. Die unterschiedlichen Zielvorstellungen beziehen sich auf die Fragen:

- a. Ist Kontakt zwischen kulturellen Gruppen erwünscht?
- b. Soll die individuelle kulturelle Identität jeder Gruppen bewahrt werden?

Berry (1990) geht davon aus, dass beide Fragestellungen auf kontinuierlichen Skalen beantwortet werden können (vgl. van Dick et al., 1997), woraus sich folgendes Akkulturationsmodell ergibt:

	<i>Kontakt zu anderen kulturellen Gruppen?</i>	
<i>Erhalt der kult. Identität?</i>	ja	nein
ja	Integration	Separation/Segregation
nein	Assimilation	Marginalisierung

Abbildung 4: Akkulturations-Vorstellungen in Abhängigkeit von Zielvorstellungen über Kontaktaufnahme und Identitätsbewahrung nach Berry, Kim, Power, Young & Bujaki (1989, S. 187).

Unter Assimilation wird hierbei der Verlust der Minoritätskultur durch einen Prozess der Angleichung an die Majoritätskultur, bis hin zur Nichtunterscheidbarkeit verstanden. Ehemals eigenständige Kulturen lösen sich in der Dominanzkultur auf. Die multi-

kulturelle Gesellschaft ist in dieser Hinsicht ein Zustand den es zu überwinden gilt. Marginalisierung hingegen ist eine selten vorzufindende Akkulturationsvorstellung. Damit ist die Aufgabe der Minoritätskultur ohne eine neue, andere Kultur anzunehmen gemeint. Kulturell desinteressiert wird auch kein Kontakt zu anderen Gruppen gesucht. Diese Form der Akkulturationsvorstellung ist in Bezug auf Deutschland zu vernachlässigen (vgl. van Dick et al., 1997, S. 84). Ein Beispiel für Marginalisierung könnte die Reservatsexistenz von Indianern oder auch den Inuits sein, die ohne größeren Kontakt mit der Majoritätskultur ihre eigene Kultur aufgrund zwanghaft veränderter Lebensbedingungen weitgehend verloren haben. Separation bezeichnet den Zustand, in dem eine kulturelle Minorität keinen Kontakt zur Majoritätskultur sucht und in Abgeschlossenheit ihre kulturelle Identität weitgehend unbeeinflusst beibehält. Wird hingegen die kulturelle Minorität von der Majoritätskultur gezielt auf Distanz gehalten und ein Kontakt gemieden, so wird von Segregation gesprochen. Integration bedeutet nun, dass die kulturellen Identitäten aller Gruppen einer Gesellschaft erhalten bleiben und regelmäßiger und auf Gleichberechtigung basierender Kontakt und Austausch zwischen ihnen besteht. Wird diese Akkulturationsvorstellung von allen Mitgliedern einer kulturell heterogenen Gesellschaft geteilt, entsteht ein gemeinsamer kultureller Rahmen – eine multikulturelle Gesellschaft (vgl. ebd.).

Im Forschungskontext dieser Arbeit ist nun anzumerken, dass erfolgreicher interkultureller Unterricht im Sinne des „ABC der interkulturellen Bildung und Sozialpsychologie“ (Avci-Werning, 1999) nur zu leisten ist, wenn die Akkulturationseinstellung der Lehrkraft integrativ ausgerichtet ist. Und nur dann ist eine motivationale Voraussetzung erfüllt, um adäquaten Unterricht durchzuführen, der sich an den Erkenntnissen der Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1979) orientiert. Unter dieser Perspektive ist das Ziel interkultureller Bildung und Erziehung die Schaffung einer Gesellschaft, in der kulturelle Heterogenität als Bereicherung und nicht als Gefahr für die Majoritätskultur gesehen wird.

8.1.3. Zusammenfassung

Der Social Identity Ansatz betont die Bedeutung einer positiven sozialen Identität und beschreibt eingehend die Herstellung und Sicherung im Kontext intergruppalen Geschehens. Die Kenntnis von Prozessen der sozialen Kategorisierung, der sozialen Identität und des sozialen Vergleichs erlaubt darüber hinaus Vorhersagen über das soziale Verhalten in spezifischen Gruppensituationen des Schulalltags zu treffen. Daraus kön-

nen Erkenntnisse abgeleitet werden mit denen die individuelle Identitätsentwicklung jedes Schülers begleitet und ein Prozess der Integration im Sinne Berrys (1990) unterstützt werden kann. Voraussetzung für dieses Lehrerverhalten ist allerdings die Akzeptanz und Wertschätzung aller kultureller Gruppen der Gesellschaft, aufbauend auf einer Akkulturationseinstellung, die dem Erhalt der kulturellen Identität jeder kulturellen Gruppe verpflichtet ist und Kontakt zwischen ihnen für wünschenswert hält. Die zu entwickelnde Skala des Messinstruments versucht daher die Einstellung der Lehrkräfte zur Frage der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund zu erfassen und leitet sich deduktiv aus der Theorie der Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1979) und dem Akkulturationsmodell von Berry (1990) ab. Der Fokus wird dabei neben einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive speziell auf den Unterrichtskontext ausgerichtet sein. Im weiteren Verlauf der Ausarbeitung wird diese Skala mit Skala A – „Integration“ bezeichnet. Das Konstruktionsprinzip der einzelnen Items dieser Skala kann im Anhang A eingesehen werden.

8.2. Theoretische Grundlage der Skala B – „Kooperation“

8.2.1. Kontakthypothese

Als einer der ersten Psychologen beschäftigt sich Allport (1954) in seinem Buch „The Nature of Prejudice“ mit der Wirkung von Vorurteilen auf menschliches Verhalten. Sein Augenmerk war dabei auf das Verhältnis von Minderheiten in der amerikanischen Bevölkerung mit der Dominanzkultur des „weißen Amerikas“ gerichtet. Er definiert Vorurteile aus einer funktionalen Perspektive als „eine Form von Feindseligkeit in zwischenmenschlichen Beziehungen, die gegen ganze Gruppen oder gegen einzelne Mitglieder solcher Gruppen gerichtet...[sind].“ (Allport, 1971, S. 21) In der jüngeren Vorurteilsforschung werden Vorurteile als eine bestimmte Unterkategorie sozialer Einstellungen aufgefasst und zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine verbindliche Stellungnahme über einen Gegenstand oder Sachverhalt darstellen, ohne dass dem Vorurteilsträger die empirische Sachstruktur des Gegenstandes oder Sachverhaltes ausreichend objektiv und differenziert bekannt ist (vgl. Thomas, 1994, S. 228). Vorurteile besitzen für den Träger eine Reihe wichtiger psychischer Funktionen und werden im Zusammenhang mit der SIT besonders in Bezug auf die soziale Kategorisierung und den sozialen Vergleich wirksam. Nach Thomas (ebd.) dienen sie zur kognitiven Orientierung in einer komplexen Welt und reduzieren diese soweit, dass sie leicht kategorisiert und interpretiert wer-

den kann („Wissensfunktion“). Vorurteile dienen darüber hinaus der Anpassung an die aktuellen Lebensbedingungen („Anpassungsfunktion“). Durch die Übernahme vorherrschender Meinungen, Werte- und Normvorstellungen wird versucht, die Anerkennung der Person als integrativer Bestandteil einer Gruppe sicher zu stellen und Ausgrenzung oder Bestrafung zu vermeiden. Im Kontext des sozialen Vergleichs (vgl. Kap. 8.1) zur Sicherung einer stabilen und positiven sozialen Identität kommt den Vorurteilen eine „Abwehrfunktion“ zu. Durch Abwertung und Diskriminierung anderer Personen oder Gruppen wird die eigene Identität aufgewertet und Schuldgefühle infolge dieses Handelns werden durch irrationale Erklärungen abgewehrt. Diese Erklärungen sind Bestandteil eines charakteristischen Vorurteilssystems einer sozialen Gruppe. Wird dieses System durch ein Gruppenmitglied zur Anwendung gebracht, unterstreicht er hiermit seine Zugehörigkeit zur Gruppe („Selbstdarstellungsfunktion“). Da jede soziale Gruppe ein derartiges Vorurteilssystem besitzt, dienen diese Systeme auch der Abgrenzung untereinander („Abgrenzungsfunktion“). Personen mit gleichen Vorurteilen erleben sich als zusammengehörig und bilden sozusagen eine „Vorurteilsgemeinschaft“. Letztendlich kommt den Vorurteilen eine „Steuerungs- und Rechtfertigungsfunktion“ zu. Durch sie wird das Verhalten gegenüber spezifischen Subjekten, Objekten oder Sachverhalten gesteuert. Mögliche negative Verhaltenskonsequenzen können dann vor sich und anderen durch die Anwendung von Vorurteilen rechtfertigt werden. Zusammengefasst dienen Vorurteile der Erfassung und Interpretation von Umwelt und führen zu einer positiven sozialen Identität (vgl. Thomas, 1994, S. 229). An dieser Aufzählung wird deutlich, wie umfangreich die funktionellen Zusammenhänge von stereotypen Vorurteilen in unserer immer komplexer werdenden Welt sind.

Nach Thomas (1994, S. 228) besagt die von Allport (1954) aufgestellte Kontakthypothese in allgemeiner Form: „Zunehmende Interaktionen der Gruppenmitglieder [verschiedener Gruppen] führen zu vermehrten und differenzierteren gegenseitigen Kenntnissen. Dies erhöht die erlebte Ähnlichkeit und intensiviert die Gefühle der gegenseitigen Sympathie, wodurch Vorurteile abgebaut werden.“ Diese Hypothese wurde in einer Reihe von Untersuchungen überprüft (vgl. Allport, 1954; Amir, 1969; Pettigrew, 1998; Sherif, 1966), es stellte sich jedoch heraus, dass nur unter bestimmten Voraussetzungen eine Abnahme von Vorurteilen zu verzeichnen war. Bereits in seiner ersten Arbeit zur Kontakthypothese aus dem Jahre 1954 benannte Allport eine Reihe von Variablen, die einen Einfluss auf die Kontaktsituation ausüben und die es in ihrer Wirkung zu überprü-

fen gelte. Diese Einflüsse sind in eine Vielzahl von quantitativen und qualitativen Variablen aufgeteilt (Allport, 1971, S. 267):

- a. Quantitative Aspekte von Kontakt: Häufigkeit, Dauer, Anzahl der teilnehmenden Personen, Abwechslung
- b. Statusaspekte von Kontakt: Niedriger, gleicher oder höherer Status eines Mitglieds oder der Gruppe der das Mitglied angehört
- c. Rollen Aspekte von Kontakt: Über- oder untergeordnete Rollen (z.B. Herr – Diener, Arbeitgeber – Arbeitnehmer), Wettbewerb oder Kooperation
- d. Den Kontakt umgebende soziale Atmosphäre: Gesellschaftliches Umfeld (Rassentrennung oder Gleichheit), Freiwilligkeit oder Unfreiwilligkeit des Kontaktes, natürliche oder künstliche Kontaktsituation, intergruppal oder interpersonaler Kontakt, intensiver oder oberflächlicher Kontakt
- e. Persönlichkeit, die den Kontakt erfährt: Große, kleine oder mittlere anfängliche Vorurteilsbehaftetheit, stabile oder instabile Persönlichkeit, Vorerfahrungen der Person mit der betreffenden Gruppe, Alter und Bildung
- f. Kontaktbereiche: Zufallskontakt, Nachbarschaftskontakt, Berufskontakt, Freizeitkontakt, religiöser Kontakt, Vereinskontakt, politischer Kontakt, Missionskontakte zwischen Gruppen

Weiterführend geht Allport (1971) auf eine Reihe von Untersuchungen ein, in denen Kontakt zu einer Verminderung der Vorurteile zwischen Gruppen geführt hat. Einen speziellen Forschungsschwerpunkt stellen in diesem Kontext die Untersuchungen von Berufskontakten zwischen farbigen und weißen amerikanischen Soldaten dar. Eine dieser Untersuchungen bezog sich auf die Frage, ob weiße Soldaten die Einrichtung von Truppenverbänden mit Mitgliedern verschiedener Hautfarbe begrüßten oder diese ablehnten.

Die Ergebnisse der Befragung offenbarten, dass weiße Soldaten, die keinen oder nur seltenen Kontakt mit farbigen Soldaten aufwiesen, gegen diese Einrichtung votierten, während mit zunehmendem Kontakt auch die Zustimmung anstieg (Allport, 1971, S. 282). Dass häufiger Kontakt allein jedoch nicht ausreicht, um Vorurteile und Feindseligkeiten zwischen verschiedenen Gruppen zu mindern, sondern im Gegenteil sogar noch verstärkend wirken kann, zeigt eine andere Untersuchung von Allport (1971, S. 275). Das Forschungsinteresse galt hierbei der Einstellung von weißen Bürgern der

Stadt Chicago gegenüber schwarzen Bürgern, die sich aufgrund verbesserter ökonomischer Verhältnisse zunehmend in den Stadtvierteln der weißen Bevölkerung ansiedelten. Dies führte zu einer steigenden Anzahl von schwarzen Bewohnern in Stadtteilen, die zuvor allein von weißen Amerikanern bewohnt wurden. Hierbei vollzog sich die Bewegung der schwarzen Bevölkerung vom so genannten „schwarzen Gürtel“ der Stadt hin zu den angrenzenden Bezirken.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden nun die weißen Stadtbewohner, unterteilt nach Bezirken in denen sie lebten, befragt. Die Ergebnisse zeigten, dass die Intensität feindseliger Gefühle von der Entfernung des Wohnortes vom „schwarzen Gürtel“ abhängig war. D.h. je näher diese Weißen der Gruppe der Schwarzen waren und dadurch häufigeren Kontakt hatten bzw. je intensiver die subjektive Gefährdung der Lebensverhältnisse durch einen möglichen Zuzug erlebt wurde, desto negativer fielen die Äußerungen aus (weitere Untersuchungen siehe Allport, 1971). Dass Kontakt also kein Allheilmittel ist und nur unter bestimmten Voraussetzungen zu einem Abbau von Vorurteilen führt, war Allport (1971, S. 285) bewusst und führte zu folgender einschränkender Aussage: „Vorurteile können (wenn sie nicht tief in der Persönlichkeitsstruktur des einzelnen verwurzelt sind) durch einen Kontakt mit gleichem Status zwischen Majoritäten und Minderheiten in der Anstrengung gemeinsamer Ziele verringert werden. Die Wirkung ist sehr viel größer, wenn der Kontakt durch öffentliche Einrichtungen unterstützt wird (das heißt durch Gesetz, Sitte und örtliche Atmosphäre), und vorausgesetzt, der Kontakt führt zur Entdeckung gemeinsamer Interessen und der gemeinsamen Menschlichkeit beider Gruppen.“

Somit lassen sich folgende Einschränkungen bzw. notwendige Voraussetzungen zur Reduktion von Vorurteilen durch Kontakt nach Allport (1971) isolieren:

- a. gleicher Status der interagierenden Gruppen
- b. gemeinsame Ziele im Rahmen des Kontaktes
- c. keine Konkurrenz
- d. autoritäre Sanktionen dieses Kontaktes

Die Kontakthypothese von Allport (1954) ist bis heute ein bedeutender theoretischer Zugang zur Erforschung von Vorurteilen und deren Einflüsse auf Intergruppenkonflikte. In einer Vielzahl von Untersuchungen wurden weitere Spezifikationen dieser Theorie entwickelt, auf die im weiteren Verlauf dieses Kapitels näher eingegangen wird. Neben

dieser vielfältigen Forschung wurde die Kontakthypothese jedoch auch immer wieder als widerlegt beschrieben, wobei bis heute keine wissenschaftliche Publikation zu finden ist, die sich dieser Aufgabe explizit stellt. Vielmehr wird beiläufig erwähnt, es gäbe eine Reihe von Untersuchungen, die dies bestätigten, ohne diese zu benennen (z.B. Thimmel, 2004) oder die daraus abgeleiteten Einschränkungen gleichen denen Allports und die Verfasser offenbaren damit eine ungenaue Kenntnis der Originalliteratur.

Um dieser Kritik zu begegnen, wird an dieser Stelle auf eine Metaanalyse von Pettigrew & Tropp (2006) verwiesen, die sich explizit auf Untersuchungen zur Kontakthypothese nach Allport (1954) bezieht. In dieser Metaanalyse wurden die Ergebnisse von 515 Studien ausgewertet an denen insgesamt 250.493 Personen aus 38 Nationen teilgenommen haben. 93% dieser Studien bestätigen die negative Abhängigkeit von Kontakt und der Reduktion von Vorurteilen. Ihren Berechnungen zufolge wären daher 7000 Studien ($p < 5\%$) die keinen Effekt nachweisen nötig, um die ermittelte Signifikanz der untersuchten Studien zu widerlegen. Seit der Veröffentlichung dieser Metaanalyse werden die Ergebnisse in einer Vielzahl von Beiträgen zur Kontakthypothese erwähnt und bestätigen das Zutreffen dieser Hypothese deutlich.

Bereits im Jahre 1998 hat Pettigrew eine erweiterte Theorie des Intergruppenkontaktes auf der Basis der Kontakthypothese von Allport (1954) veröffentlicht, in der er vier unterscheidbare Prozesse zur Verbesserung der Intergruppenbeziehung postuliert:

- a. Prozess der Informationsvermittlung: Die Intergruppenbeziehung verbessert sich, wenn im Verlauf des Kontaktes neue Informationen über die „outgroup“ generiert und integriert werden können (vgl. Stephan & Stephan, 1984).
- b. Prozess der Verhaltensmodifikation: Führt ein intensiver Kontakt mit einer „outgroup“ zu neuen Verhaltensweisen und führen diese wiederum zu neuen Erfahrungen mit dieser Gruppe, kann eine Reduktion von Vorurteilen erfolgen. Häufiger Kontakt unter Anwendung neuer Verhaltensweisen festigt diese Veränderung.
- c. Prozess der emotionalen Bindung: Pettigrew (1998) betont hiermit die Bedeutung von Emotionen im Kontext von Intergruppenkontakten. Werden Kontakte von positiven Emotionen begleitet, wirkt dies förderlich auf die Reduktion von Vorurteilen.

- d. Prozess der Neubeurteilung der Ingroup: Im Verlauf eines Intergruppenkontaktes sollten nicht nur die Einstellungen zur Outgroup, sondern auch die Sichtweisen in Bezug auf die Ingroup revidiert werden.

Neben diesen prozessualen Aspekten der Reduktion von Vorurteilen im Verlauf eines Intergruppenkontaktes werden in der erweiterten Theorie des Intergruppenkontaktes Aussagen über den wichtigen Aspekt der Generalisierung von Einstellungsänderungen vorgenommen. In diesem Zusammenhang werden drei Typen der Generalisierung beschrieben:

- a. „Generalisierung über Situationen“: Eine Generalisierung von veränderten Verhaltensweisen und Einstellungen gegenüber einer Outgroup findet erst infolge mehrmaligen Kontaktes statt. Hierbei ist vorausgesetzt, dass der Kontakt mit positiven Emotionen bzw. einer positiven Konsequenz verbunden ist.
- b. „Generalisierung auf die Outgroup“: Findet eine Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen auf interpersonaler Ebene statt, werden positive Erfahrungen dieser Kontaktsituation nicht generell auf die Herkunftsgruppen übertragen und bestehende Vorurteile gegenüber diesen Gruppen bleiben unbeeinflusst. Kommt es jedoch zu einer Dekategorisierung (vgl. Brewer & Miller, 1984) oder Rekategorisierung (vgl. Gaertner et al., 1993), nachdem eine saliente Gruppensituation geschaffen wurde, kann eine Generalisierung stattfinden.
- c. „Generalisierung auf andere Outgroups“: Unter dieser Generalisierung wird die Übertragung positiver Erfahrungen und verbesserter sozialer Einstellungen auf eine Vielzahl von Minderheitengruppen, auf der Basis eines intensiven freundschaftlichen Kontaktes zu lediglich einem einzigen Mitglied einer dieser Minderheitengruppen verstanden (vgl. Avci-Werning, 2004, S. 84).

Pettigrew (1998) erweitert damit die Kontakthypothese von Allport (1954) um einige entscheidende Gesichtspunkte. Speziell die Einführung von Aspekten im Kontext der Generalisierung von veränderten Einstellungen zu Gruppen ist hierbei von besonderer Bedeutung. Deutlich wird anhand dieser Veröffentlichung aus dem Jahre 1998 aber auch, dass die ursprüngliche Kontakthypothese zwar in ihrer Urfassung durch neuere Forschungsergebnisse entscheidend weiterentwickelt und modifiziert wurde, jedoch

immer noch von großer Bedeutung für die sozialpsychologische Intergruppenforschung ist.

8.2.2. Übertragung der Kontakthypothese auf die schulische Situation

Bisher sollte deutlich geworden sein, dass allein der Kontakt zwischen Gruppen nicht zu einer Abnahme der gegenseitigen Vorurteile und unter bestimmten Bedingungen sogar im Gegenteil zu diskriminierenden Verhaltensweisen führt. Bereits von Allport (1954) wurden situative Voraussetzungen geschildert, um positive Effekte auf stereotype Einstellung zu erzielen. Diese wurden durch Pettigrew (1998) in der erweiterten Theorie des Intergruppenkontaktes weiterführend spezifiziert. Auf dieser theoretischen Basis beschreibt Avci-Werning (1999) in ihrem „ABC-Modell der interkulturellen Bildung und Sozialpsychologie“ (vgl. Kap. 4.5) verschiedene Faktoren, die zu berücksichtigen sind, um intergruppalen Konflikte im Schulkontext durch Kontakt zwischen Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft zu reduzieren. Hierbei folgt sie den Bedingungen, die Amir (1969) in einer Analyse zur Umsetzung der Kontakthypothese in Schulen beschreibt. Diese Analyse befasst sich speziell mit der Reduktion von kulturellen Konflikten infolge adäquater Kontaktsituationen. Da sich Amir (1969) speziell auf den israelisch-palästinensischen Konflikt bezieht, verwendet er den Begriff der „Ethnie“. Die genannten Bedingungen sind jedoch uneingeschränkt auch auf die vorliegende Arbeit übertragbar. Nach Amir (1969; zitiert nach Avci-Werning, 2004, S. 81) können folgende Bedingungen für den Abbau von intergruppalen Konflikten tabellarisch dargestellt werden:

Tabelle 1: Situative Bedingungen für den Abbau von Konflikten (Amir, 1969; zitiert nach Avci-Werning, 2004, S. 81).

Günstige Bedingungen	Ungünstige Bedingungen
Gleicher Status der interagierenden Personen verschiedener Ethnien.	Wenn als Folge des Kontaktes der Status einer der Gruppen sinkt.
Wenn der Kontakt zwischen Mitgliedern der Mehrheitsgruppe mit solchen der Mitgliedern der Minderheitsgruppe stattfindet, die innerhalb der Gesellschaft einen hohen Status haben.	Wenn Mitglieder der Minorität einen niedrigeren sozialen Status haben oder hinsichtlich wichtiger Merkmale der Mehrheitsgruppe unterlegen sind.
Wenn Autoritäten oder die soziale Atmosphäre den Kontakt positiv beeinflussen.	
	Wenn in einer Gruppe moralische oder ethische Normen herrschen, die denen der anderen Gruppe zuwider sind.

Günstige Bedingungen	Ungünstige Bedingungen
Wenn der Kontakt eher persönlich als oberflächlich ist.	
	Wenn sich Mitglieder einer Gruppe in einer frustrierenden Situation befinden, z.B. einer Niederlage oder einer schlechten ökonomischen Situation – die andere Gruppe kann in einer solchen Situation zum „Sündenbock“ gemacht werden.
Wenn der Kontakt angenehm ist und belohnt wird.	Wenn der Kontakt unangenehm und spannungsgeladen ist.
Wenn die Mitglieder beider Gruppen innerhalb der Kontaktsituation eine wichtige Aktivität miteinander bestreiten oder ein gemeinsames Ziel verfolgen, welches höher angesehen wird als die persönlichen Ziele der einzelnen Gruppen, z.B. Kooperation.	Wenn in der Kontaktsituation ein Wettbewerb zwischen den interagierenden Gruppen entsteht.

Avci-Werning (2004) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass eine Veränderung der Einstellung nicht unbedingt eine Umkehr der bestehenden Verhältnisse darstellen muss, sondern auch im Sinne einer verminderten Intensität der Ablehnung oder Feindseligkeit zu verstehen ist. Auch werden Veränderungen, die im schulischen Kontext aufgrund spezieller Anstrengungen der Lehrkräfte erreicht werden, nicht immer generalisiert und die verbesserte Einstellung zu einer anderen Gruppe kann auf diesen Bereich beschränkt sein.

8.2.3. Zusammenfassung

Vorurteile und diskriminierendes Verhalten zwischen Gruppen können durch gezielt initiierte Kontakte reduziert werden. Sind die situativen Voraussetzungen ungünstig gestaltet, kann es jedoch auch zu einer Verfestigung bzw. zu einer Verschärfung der Konflikte zwischen den Gruppen kommen. Um durch einen Kontakt zwischen Gruppen gegenseitige Einstellungen positiv und nachhaltig zu beeinflussen, müssen eine Reihe von situativen Faktoren berücksichtigt werden. Im Alltag können Begegnungen zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen nur selten so gezielt kontrolliert werden. Hingegen bietet Schule als Ort vielfältiger und häufiger Kontakte zwischen Menschen verschiedenster kultureller Identität günstige Voraussetzungen für die Entwicklung derartiger Kontaktsituationen. Werden an diesem Ort die verschiedenen theoretischen Hinweise der vorgestellten Theorien berücksichtigt und angewandt (Allport, 1954; Amir,

1969; Avci-Werning, 1999, 2004; Pettigrew, 1998), können kooperative Gruppenkontakte zu einer verbesserten Intergruppenbeziehung zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen führen.

Mit der zweiten zu entwickelnden Skala des Messinstrumentes soll daher erfasst werden, wie umfangreich und wie differenziert interkulturelle Kooperationskontakte im Rahmen des Unterrichts durch die Lehrkraft angeboten werden. Die Items dieser Skala werden deduktiv aus der erweiterten Theorie des Intergruppenkontaktes von Pettigrew (1998) und den Beschreibungen der situativen Bedingungen von Amir (1969) abgeleitet (siehe Anhang A). Im weiteren Verlauf der Ausarbeitung wird diese Skala mit Skala B – „Kooperation“ bezeichnet.

8.3. Theoretische Grundlagen der Skala C – „Informationsvermittlung“

8.3.1. Zusammenhang von Wissen und Einstellung

Die theoretische Basis der dritten Skala des zu entwickelnden Messinstrumentes bezieht sich auf Methoden der Informationsvermittlung zur Reduktion von Intergruppenkonflikten. Ziel dieses Vorgehens ist es spezifische Informationen über andere Kulturen zu vermitteln, um so ein besseres Verständnis für das Verhalten und Erleben von Mitgliedern dieser Gruppen zu ermöglichen. Dem liegt die Erkenntnis zu Grunde, dass konflikthafte Intergruppenbeziehungen durch stereotype Einstellungen und Vorurteile geprägt sind und durch diese aufrechterhalten werden. Im Kontext der Kontakthypothese (Allport, 1954) und der Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1979) wurde bereits auf die Funktion von Stereotypen und Vorurteilen innerhalb eines Intergruppenvergleiches eingegangen. Sie dienen der Strukturierung der sozialen Welt, betonen Unterschiede zwischen Gruppen und sichern die positive soziale Identität der eigenen Gruppe.

Bereits in den 1930er und 1940er Jahren konnte in verschiedenen Studien ein Zusammenhang von Wissen über eine Outgroup und der Einstellung zu dieser Gruppe nachgewiesen werden. Hierbei zeigte sich, dass eine positive Einstellung gegenüber einer Outgroup u. a. von dem Wissen über kulturelle Hintergründe dieser Gruppe abhängt (Bolton, 1935; Nettler, 1946; Reckless & Bringen, 1933).

Nach Stephan und Stephan (1984) kann dieser Zusammenhang anhand von drei Moderatorvariablen erklärt werden:

Intergruppenangst

Das Ausmaß an Wissen über eine andere Gruppe wirkt sich unmittelbar auf die Intergruppenängstlichkeit aus (vgl. Stephan & Stephan, 1984, S. 239). Intergruppenangst ist in diesem Kontext als die Besorgnis einer Person vor einem Kontakt mit einer Gruppe zu verstehen, deren Verhalten aufgrund der Unkenntnis nicht vorhergesagt werden kann. Die Person befürchtet in einem Kontakt nicht adäquat reagieren zu können und die Kontaktsituation erscheint subjektiv unkontrollierbar. Ein Versagen würde letztlich die eigene soziale Identität gefährden und wird aus diesem Grund vermieden (Stephan & Stephan, 1985). Geringe Kenntnis über eine andere Gruppe kann daher zu einer Vermeidung des Kontaktes mit dieser Gruppe und zu einem Anstieg der Ängste, die sich auf diesen Kontakt beziehen, führen. Das Ausmaß der Intergruppenangst hängt neben dem Wissen auch von zurückliegenden Kontakterfahrungen mit dieser Gruppe und von situativen Faktoren der Kontaktsituation ab. Je negativer die bestehenden Kontakterfahrungen sind und je deutlicher die Situation durch einen Wettstreit um knappe Ressourcen geprägt ist, desto größer ist die Intergruppenängstlichkeit. Vorurteile und stereotype Einstellungen stellen in diesem Kontext den Versuch eines Menschen dar, die Angst zu erklären und zu kontrollieren, die durch die Unkenntnis hervorgerufen wird (Stephan & Stephan, 1984).

Angenommene Unterschiedlichkeit

Weiterhin wirken sich fehlende Informationen einer Ingroup über eine Outgroup auf soziale Vergleiche mit dieser Outgroup aus (vgl. Stephan & Stephan, 1984, S. 240). Wie bereits eingehend beschrieben (vgl. Kap. 8.1.1), dienen derartige Vergleiche zur Herstellung und Stabilisierung der positiven sozialen Identität jedes Menschen und sind elementarer Bestandteil der sozialen Kategorisierung und Strukturierung der sozialen Umwelt. Grundsätzlich können diese Vergleiche in zwei unterschiedliche Teilvergleiche unterteilt werden. Zum einen werden einzelne Mitglieder miteinander verglichen und zum anderen wird ein Vergleich von unterschiedlichen Gruppen vorgenommen. Bei jedem dieser Teilvergleichsprozesse treten nun kognitive Verzerrungen auf (vgl. Tajfel & Wilkes, 1963), die Stephan und Stephan (1984) auf ein Defizit an diesbezüglicher Information zurückführen. Mitglieder einer Gruppe werden somit als ähnlicher wahrgenommen als sie es tatsächlich sind, während Unterschiede zwischen den Gruppen überakzentuiert werden. Diese Effekte wurden in zahlreichen Studien nachgewiesen (ebd. – Theorie der Reizklassifikation). So konnten u. a. Byrne und Wong (1962) zeigen, dass

weiße Amerikaner mit starken Vorurteilen gegenüber schwarzen Amerikanern größere Unterschiede zwischen sich und einem schwarzen Fremden feststellten als dies gegenüber einem ebenso fremden weißen Menschen der Fall war.

Neben unzureichender Information über eine Gruppe führen Stephan und Stephan (1984, S. 241) derartige kognitive Verzerrungen auf die Neigung zurück nur diejenigen Merkmale einer Gruppe oder eines Mitgliedes einer Gruppe wahrzunehmen, die das bestehende Merkmalssystem bestätigen („biased encoding“). Dadurch wird der selektive Fokus der Aufmerksamkeit auf negativ bewertete Gruppenunterschiede und die Merkmale von Gruppenmitgliedern gelenkt, in denen sich alle tatsächlich ähnlich sind. Merkmale, die den bestehenden Annahmen widersprechen würden, werden hingegen ausgeblendet.

Dieses kognitive Verhalten ist zudem Grund dafür, warum während eines inadäquaten Kontakts mit Gruppen oder deren Mitgliedern nur in geringem Ausmaß neue Informationen gewonnen werden und eine Reduktion von Vorurteilen nicht stattfindet.

Stereotypisierungen

Einen dritten Grund dafür, dass Unwissenheit zu Vorurteilen führt, sehen Stephan und Stephan (1984, S. 241) in der Anwendung von Stereotypen. Danach führt ein Defizit an Informationen zu unvollständigen Gruppenbeschreibungen, die dann mit Informationen von gruppenintern gebräuchlichen Stereotypen komplettiert werden. Stereotypen stellen nach Stephan und Stephan (ebd.) eine Vereinfachung der sozialen Realität dar. In Bezug auf soziale Gruppen werden einzelne Eigenschaften übergeneralisiert. Es wird auf diese Weise nur ein kleiner Ausschnitt der individuellen Charakteristik einer Gruppe wahrgenommen. Stereotypen überdecken in ihrer Generalisierung so auch gerade diejenigen Merkmale einer Gruppe, die den bereits angesprochenen kognitiven Verzerrungen widersprechen. Mitglieder einer Gruppe werden daher nicht als individuell unterschiedliche Menschen mit jeweils einzigartigen Entwicklungsverläufen wahrgenommen, sondern vielmehr unter einem bestehenden Gruppenstereotyp subsumiert. Stereotypen verhindern somit eine objektive Wahrnehmung sozialen Geschehens. Gleichzeitig sind sie so gestaltet, dass die Unterschiedlichkeit von Gruppen untereinander überakzentuiert wird und bestehende Gemeinsamkeiten unterschlagen werden. Stereotype sind daher zugleich Ursache und Ergebnis der sozialen Kategorisierung. In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass die gezielte Vermittlung von Informationen

sich auf Stereotypen auswirkt und zu einer Revidierung der stereotypen Einstellung gegenüber Gruppen führen kann (vgl. Fiske, 1982; Nisbett & Borgida, 1975).

8.3.2. Kausales Modell von Unwissenheit und Vorurteil

Stephan und Stephan (1984, S. 244) fassen daher zusammen, dass Unwissenheit in Bezug auf eine spezifische Gruppe (1) zu Angst vor einem Kontakt mit Mitgliedern derselben führt. Darüber hinaus treten (2) gehäuft soziale Vergleiche auf, in deren Ergebnissen Gruppenunterschiede akzentuiert, Unterschiede zwischen Mitgliedern dieser Gruppe nicht wahrgenommen sowie (3) negative Stereotypen begünstigt und aufrechterhalten werden. Unwissenheit hat demnach einen indirekten Effekt auf Vorurteile, der durch die drei beschriebenen Moderatorvariablen „Intergruppenangst“, „angenommene Unterschiedlichkeit“ und „Stereotypisierung“ erklärt werden kann. Aus dieser Annahme entwickeln Stephan und Stephan (1984) ihr kausales Modell von Unwissenheit und Vorurteil, welches wie folgt gestaltet ist:

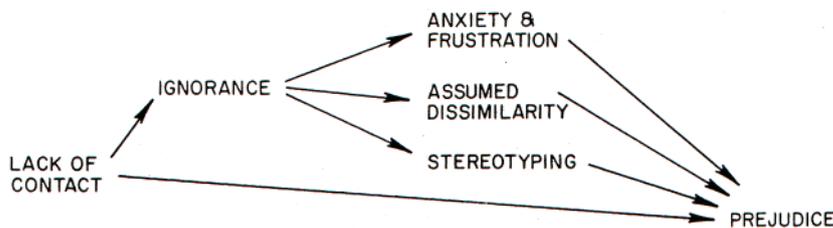


Abbildung 5: Kausales Modell der Rolle von Unwissenheit als ein Grund für Vorurteile (Stephan & Stephan, 1984, S. 244).

Die Autoren geben dabei zu bedenken, dass es sich hierbei um eine vereinfachende Modellannahme handelt. Faktoren, die ebenfalls einen Einfluss auf Vorurteile ausüben, jedoch nicht von Unwissenheit beeinflusst sind, werden ebenso ausgespart wie Faktoren, die sich auf den Kontakt mit einer Outgroup und die Stereotypisierung auswirken. Auch die unidirektionale Gestaltung ist zu hinterfragen, denn speziell die Beziehungen zwischen „Kontakt“ und „Unwissenheit“ wie auch zwischen „Stereotypisierung“ und „Vorurteil“ werden so in ihrer Wechselwirkung nicht erfasst. Somit ist dieses Modell der ausschließliche Versuch, die bereits erläuterte Beziehung von „Unwissenheit“ und „Vorurteilen“ graphisch darzustellen.

Der in diesem Modell beschriebene Zusammenhang von „Kontakt“, „Unwissenheit über kulturelle Hintergründe“ und „Vorurteile gegenüber einer Outgroup“ wurde im Jahre

1984 von Stephan und Stephan (1984, S. 245) an einer High-School in Las Cruces (New Mexico/ USA) an einer Stichprobe von 107 anglo-amerikanischen Schülern und 132 Schülern mexikanischer Abstammung („Chicanos“) untersucht. Zusätzlich wurde in dieser Untersuchung der Einfluss von Einstellungen der Eltern und des Freundeskreises auf den Kontakt eines Schülers mit der jeweils anderen Gruppe und die Einstellungen zu ihr gemessen. Das folgende Pfadmodell stellt die Ergebnisse dieser Untersuchung dar:

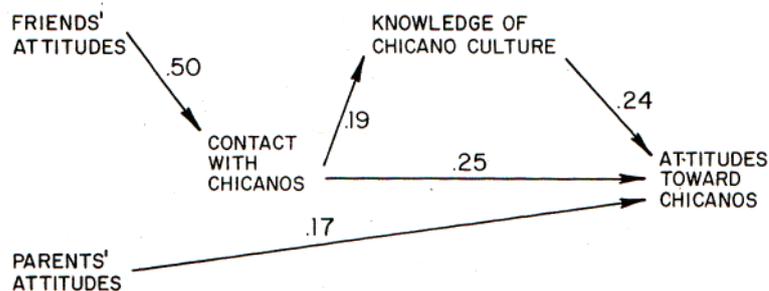


Abbildung 6: Pfadmodell für anglo-amerikanische Schüler (Stephan & Stephan, 1984, S. 245).

Wie zu ersehen ist, konnte die Untersuchung nachweisen, dass eine signifikante Beziehung zwischen dem Wissen über eine Outgroup und der positiven Einstellung ($r = .24$) zu dieser Gruppe besteht. Ebenso korreliert der Kontakt mit Schülern mexikanischer Abstammung mit dem Wissen über die kulturellen Hintergründe dieser Gruppe ($r = .19$). Der in vielen Studien bereits ermittelte Zusammenhang von Kontakt und Einstellung zu einer Gruppe ($r = .25$) konnte ebenfalls repliziert werden. Interessant ist, dass die Einstellung der Eltern sich zwar auf die Einstellung der Kinder ($r = .17$) auswirkt, jedoch nicht auf den Kontakt. Im Gegensatz dazu hat der Freundeskreis einen starken Einfluss auf den Kontakt ($r = .50$), aber keinen signifikanten auf die Einstellung zu dieser Gruppe.

8.3.3. Informationsvermittlung

Nachdem nun der Zusammenhang zwischen Unwissenheit über eine andere kulturelle Gruppe und den sich daraus ergebenden gruppenbezogenen Einstellungen dargestellt wurde, soll nun auf die Möglichkeit der Informationsvermittlung zur Reduktion von Vorurteilen eingegangen werden.

In einer Metaanalyse untersuchten Stephan und Stephan (1984) 39 Studien, die sich ausschließlich mit der Evaluation von Programmen zur Reduktion von Vorurteilen zwi-

schen kulturellen Gruppen an Schulen befassten. Die meisten dieser Programme basierten auf der Vermittlung von historischen Hintergründen kultureller Gruppen und beleuchteten deren Bedeutung für die Gruppenmitglieder. Während 24 dieser Studien eine Reduktion von Vorurteilen infolge der Schulprogramme nachweisen konnten, verzeichneten 14 Studien keine Effekte. Eine Studie ermittelte einen positiven Effekt auf Seiten weißer amerikanischer Schüler, jedoch keinen Effekt in Bezug auf die Einstellung der schwarzen Schüler gegenüber den weißen Schülern. Insgesamt bemängeln Stephan und Stephan (1984, S. 232) die methodische Qualität vieler Studien zu diesem Thema, die aus diesem Grund auch nicht in die Metaanalyse einbezogen werden konnten. So fehlte bei vielen Untersuchungen eine Kontrollgruppe oder es wurden lediglich weiße Schüler dem Treatment ausgesetzt. Grundsätzlich waren diejenigen Programme am erfolgreichsten, die sich durch eine hohe Methoden- und Medienvielfalt (u. a. Vorträge, Diskussionen, Filme, Informationsmaterial, Besuche im Feld) auszeichneten. Auch unterschieden sich die Programme in der Dauer der Durchführung, wobei eine längere und zeitlich intensivere Beschäftigung mit dem Thema zu besseren Effekten führte (max. 3 Monate/ 1 Stunde pro Tag). Das Alter der Teilnehmer hatte keinen Einfluss auf den Erfolg der untersuchten Programme zur Reduktion von Intergruppenkonflikten, da positive Effekte ausgeglichen bei jungen und älteren Schülern nachgewiesen werden konnten (ebd.). McGregor (1993; zitiert nach Wagner, Christ & van Dick, 2004) fand in einer weiteren Metaanalyse zu diesem Thema jedoch deutliche Hinweise dafür, dass jüngere Kinder wesentlich stärker von Informationsprogrammen profitieren als ältere Schüler und legt daher nahe möglichst schon in der Grundschule mit der Durchführung solcher Programme zu beginnen. Auch Avci-Werning (2004, S. 48) schließt sich dieser Sichtweise an und geht dabei speziell auf die sozial-kognitive Entwicklungstheorie ein (Aboud, 1988; Piaget & Weil, 1951). Dieser Theorie zufolge beginnen Kinder ab dem ca. 7. Lebensjahr (Wechsel von der prä-operationalen Phase zur konkret operationalen Phase) die Welt in Gruppen einzuteilen und sich selbst als Mitglied einer solchen zu verstehen. Ebenso nehmen Kinder in dieser Phase erstmals gezielt Intergruppenvergleichen vor, um eine eigene positive soziale Identität herzustellen und zu festigen. Avci-Werning (2004) sieht daher eine spezielle Aufgabe aber auch Chance der Grundschulen in der Begleitung dieser Entwicklung z.B. durch spezielle Unterrichtsprogramme.

In Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung der Informationsvermittlung wird diskutiert, ob der Fokus auf Unterschiede oder Gemeinsamkeiten von kulturellen Gruppen gerichtet werden sollte. Stephan und Stephan (1999, S. 76) kritisieren in diesem Kontext Prog-

ramme, die jegliche Unterschiede unberücksichtigt lassen und sich lediglich auf kulturelle Übereinstimmungen beziehen. Diese Programme basieren auf der Annahme, dass nicht die Gemeinsamkeiten, sondern die Unterschiede zu Konflikten zwischen Gruppen führen und die Vermittlung von Unterschieden demnach einen weiteren Anstieg der Vorurteile zur Folge hätte. Auch würde die Vermittlung von Unterschieden nicht wertfrei erfolgen können und letztlich die Existenz einer inferioren Gruppe implizieren (Adam, 1978). Stephan und Stephan (1984, S. 249) widersprechen jedoch dieser Annahme und nennen folgende Anforderungen, denen ein Programm genügen sollte:

- a. Differenzen zwischen Gruppen müssen erklärt und als Bestandteil einer subjektiven Kultur verstanden werden.
- b. Differenzen beziehen sich auf Werte, Normen, Rollen, Einstellungen, Sprache und das nonverbale Verhalten einer kulturellen Gruppe.
- c. Differenzen müssen wertfrei dargestellt werden.
- d. Durch die Darstellung sollten überzogene Differenzannahmen relativiert werden.
- e. Differenzen der Mitglieder einer Gruppe müssen behandelt werden.
- f. Gemeinsamkeiten sollten herausgearbeitet werden und speziell den Zielen und Bedürfnissen, die alle Menschen unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft teilen, sollte Beachtung geschenkt werden.
- g. Das Programm sollte sich durch eine methodische und mediale Vielfalt auszeichnen und eine möglichst langfristige Durchführung vorsehen.

Ben Ari (2004, S. 310) beschreibt in ihren Ausführungen zum Informationsmodell zur Reduktion von Vorurteilen folgende Tendenzen der inhaltlichen Ausrichtungen aktueller Trainingsprogramme:

- a. Betonung von Gemeinsamkeiten zwischen Gruppen in Bezug auf deren historische Entwicklung. Speziell wird hierbei auf vergleichbare Probleme, Bedürfnisse und Interessen eingegangen.
- b. Betonung der Variabilität innerhalb einer kulturellen Gruppe.
- c. Betonung positiver Eigenschaften und Analyse inadäquater und negativer Eigenschaftszuschreibungen einer Gruppe zur Reduktion von Stereotypen („stereotype dilution“).

- d. Betonung und Erläuterung der Differenzen zwischen Gruppen in der Absicht ein tieferes Verständnis für Verhaltensweisen von Mitgliedern dieser Gruppe zu ermöglichen.

Weiterführend wird in der jüngsten Forschung zu diesem Themenkomplex auch die Möglichkeit untersucht, durch Training der Metakognition eine Reduktion von Intergruppenkonflikten zu erzielen (Ben Ari, 2004, S. 312). Dabei wird in den Trainings Wissen über kognitive Prozesse der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung im Rahmen von Intergruppenkonflikten in der Absicht vermittelt, die Teilnehmer zu befähigen, bewusst auf ihre kognitiven Verarbeitungsprozesse Einfluss zu nehmen. Auf diesen neuen Ansatz sei hier jedoch nur am Rande hingewiesen, da er für die Entwicklung des Messinstrumentes in dieser Ausarbeitung keine Rolle spielt.

Einen Grund dafür, warum der Ort der Schule besonders geeignet ist Intergruppenkonflikten durch die Vermittlung von Informationen zu begegnen, nennen Wagner et al. (2004). Sie stellen fest, dass außerhalb der Schule gewöhnlich nur diejenigen Personen bereit sind an solchen Programmen teilzunehmen, die eine positive oder zumindest offene Einstellung gegenüber der Outgroup, die es näher kennenzulernen gilt, besitzen. So sei nicht anzunehmen, dass rassistisch eingestellte Personen an einem Informationsprogramm z.B. zur afrikanischen Kultur teilnähmen. Daher werden gerade die Teile der Bevölkerung, die negativ gegenüber anderen kulturellen Gruppen eingestellt sind, nicht durch solche, auf Freiwilligkeit basierenden Programme erreicht. Die Schule ist hingegen ein Ort, an dem alle potentiellen Rezipienten zusammenkommen und daher besonders geeignet, um anhand von Informationsvermittlung positive Effekte auf die Einstellung zu anderen kulturellen Gruppen zu erzielen. Dadurch werden auch Kinder und Jugendliche erreicht, die von sich aus nicht an einem derartigen Programm teilgenommen hätten. Insgesamt schätzen Wagner et al. (2004, S. 39) die Durchführung von Informationsprogrammen an Schulen sehr Erfolg versprechend ein.

8.3.4. Zusammenfassung

Nach Stephan und Stephan (1984) ist Unwissenheit ein Grund für Vorurteile und Verständnisprobleme zwischen kulturellen Gruppen. Ein geringes Wissen über Werte, Normen, Rollen, Einstellungen, Sprache und das nonverbale Verhalten einer kulturellen

Gruppe führt zu Intergruppenangst. Die Kontaktsituation erscheint unkontrollierbar und frustrierend. Zudem findet die Auseinandersetzung mit einer diesbezüglichen Outgroup unter verstärkter Anwendung von Stereotypen statt.

In verschiedenen Metaanalysen konnte die positive Wirkung von Informationsprogrammen auf die Verbesserung von Intergruppenbeziehungen nachgewiesen werden. Stephan und Stephan (1984) nennen dazu verschiedene Kriterien, die bei der Entwicklung und Durchführung solcher Programme zu beachten sind. Die Vermittlung von interkulturellen Informationen an Schulen ist nach Wagner et al. (2004) empfehlenswert, da hierdurch auch die Personen erreicht werden, die außerhalb dieses Kontextes eine Teilnahme nicht anstreben würden. Wünschenswert wäre somit eine längere und methodisch wie medial vielfältige Vermittlung von Informationen im Rahmen des Unterrichts.

Durch die dritte zu entwickelnde Skala des Messinstruments soll daher die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte hinsichtlich der Vermittlung von interkulturellen Informationen überprüft werden. Erfasst werden sollen die methodische Vielfalt und die inhaltliche Ausrichtung derartigen Unterrichts. Die Items dieser Skala leiten sich dazu deduktiv aus den Ausführungen von Stephan und Stephan (1984) und den Hinweisen von Ben Ari (2004) ab (siehe Anhang A). Im weiteren Verlauf der Ausarbeitung wird diese Skala mit Skala C – „Informationsvermittlung“ bezeichnet.

9. Methodik

Nachdem das zu messende Konstrukt und die theoretische Grundlage, auf der die Messung aufbaut, im bisherigen Verlauf beschrieben wurden, wird nun die Konstruktion des Messinstrumentes dargestellt.

9.1. Die Fragebogenmethode

Die Konstruktion des im Rahmen dieser Arbeit zu entwickelnden Fragebogens orientiert sich an den Kriterien zur Entwicklung eines psychometrischen Messverfahrens. Unter psychometrischer Messung wird die Zuordnung von Zahlen zu bestimmten psychischen Eigenschaften eines Merkmalsträgers verstanden (Schmid, 1992, S. 25). Es handelt sich daher um ein quantitatives Verfahren zur Unterscheidung von Individuen oder Gruppen hinsichtlich spezifischer Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen.

Generell können zwei Gruppen von Messverfahren unterschieden werden. Zum einen die Gruppe der Leistungstests, die versuchen, bestimmte Leistungsmerkmale einer Person zu ermitteln (z.B. Intelligenz, Gedächtnis, Konzentration) und zum anderen die Gruppe der Persönlichkeitstests, deren Messung auf Eigenschaften, Motiven, Interessen, Einstellungen, Werthaltungen sowie die psychische Gesundheit (z.B. Aggression, Depressivität, Kontrollüberzeugung) gerichtet ist (Bortz & Döring, 2002, S. 189).

Bortz und Döring (2002, S. 190) unterscheiden zudem Datenerhebungsverfahren die „Testen“ von denen die „Befragen“. Ein Test kann in diesem Kontext definiert werden als „ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“ (Lienert & Raatz, 1994, S. 1). Testen in diesem Sinne ist eng mit dem psychologischen Diagnostizieren verbunden, da es um die Bestimmung des relativen Grades einer individuellen Merkmalsausprägung geht. Es handelt sich daher um eine Form der Individualdiagnose, in der ein Vergleich mit anderen Individuen einer spezifischen Bezugsgruppe anhand von Normwerten vorgenommen wird. Dieses individuelle Urteil kann z.B. im Rahmen einer Schuleignungsdiagnostik einschneidende Konsequenzen für das Individuum nach sich ziehen und sich nachhaltig auf den Entwicklungsverlauf auswirken. Diese Messverfahren müssen daher höchsten testtheoretischen Anforderungen genügen (u. a. sehr hohe Messgenauigkeit, aktuelle Normwerte).

Ein Fragebogen zur Durchführung einer „Befragung“ dient der wissenschaftlichen Forschung zur Hypothesenprüfung über Aggregatwerte (Bortz & Döring, 2002, S. 190). Gemeint ist damit, dass die individuellen Merkmalsausprägungen einer speziellen Gruppe von Merkmalsträgern (Personen oder Objekte) zu so genannten Aggregatwerten zusammengefasst werden, um dadurch die Unterscheidung von Gruppen, jedoch nicht die Unterscheidung einzelner Merkmalsträger zu ermöglichen. Es wird daher auch in Gruppenverfahren und Individualverfahren unterschieden.

Im Rahmen dieser Ausarbeitung wird nun die Konstruktion eines Gruppenverfahrens zur Messung der interkulturellen Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften angestrebt. Bei der Entwicklung eines solchen Messverfahrens sind sowohl Prinzipien der Entwicklung von psychometrischen Tests als auch Regeln des mündlichen Interviews im Kontext der Itemkonstruktion zu berücksichtigen (Bortz & Döring, 2002, S. 253).

9.1.1. Testtheoretische Grundlagen

Zu Beginn der Konstruktion eines Messverfahrens ist zu klären, welche Testtheorie zugrunde gelegt wird. „Eine Testtheorie beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Testverhalten und dem zu erfassenden Merkmal“ (Rost, 1996, S. 20). Für die Testentwicklung sind zwei Theorien von primärer Bedeutung.

Zum einen die klassische Testtheorie, die davon ausgeht, dass sich der beobachtete Wert (Antwort auf Item = manifestes Verhalten) einer Person in einem Test aus einem konstanten wahren Wert (intrapsychische Eigenschaft = latentes Merkmal) und einem Messfehler (unkontrollierte und unsystematische Störeinflüsse) zusammensetzt (Bühner, 2006, S. 30). Die entscheidende Annahme dieser Theorie ist nun, dass der Mittelwert des Messfehlers über unendlich viele Messungen 0 beträgt. Dieser Annahme folgend entspricht dann der Mittelwert der beobachteten Werte über unendlich viele Messung dem wahren Wert einer Person. Insgesamt lässt sich die klassische Testtheorie durch fünf Axiome abbilden und wird durch drei Gütekriterien ergänzt. Da diese Theorie das Zustandekommen von verschiedenen Testwerten aufgrund von Messfehlereinflüssen zu erklären versucht, wird sie auch als Messfehlertheorie bezeichnet.

Die probabilistische Testtheorie folgt hingegen einer anderen Grundannahme. Diese Theorie geht davon aus, dass der Testwert die Manifestierung einer latenten Persönlichkeitseigenschaft ist. Die Lösungswahrscheinlichkeit (Probabilität) ist hierbei durch die individuellen Fähigkeiten einer Person und der Schwierigkeit der zu lösenden

Aufgabe bestimmt (Bühner, 2006, S. 33). Letztlich kann der wahre Wert einer latenten Eigenschaft anhand nur weniger Items bestimmt werden (adaptives Testen). Die Umsetzung dieses testtheoretischen Ansatzes besitzt klare Vorteile gegenüber der klassischen Testtheorie, ist jedoch mit einem hohen Entwicklungsaufwand verbunden, der sich speziell auf die Konstruktion und Testung von modellkonformen Items bezieht.

Dies ist auch der Grund dafür, warum sich diese Testtheorie in der Anwendung bisher nicht durchgesetzt hat und die überwiegende Anzahl von Veröffentlichungen im Testbereich weiterhin auf der klassischen Testtheorie beruht.

Im Rahmen dieser Ausarbeitung ist eine Entwicklung auf der Basis der probabilistischen Testtheorie daher ebenfalls nicht möglich und dem Messinstrument wird die klassische Testtheorie zugrunde gelegt.

9.1.2. Ablauf einer Fragebogenkonstruktion

In Anlehnung an Fisseni (1997, S. 31) und Bühner (2006, S. 46) kann der Ablauf der Fragebogenkonstruktion im Rahmen dieser Ausarbeitung anhand folgender Teilschnitte charakterisiert werden:

Entwurf:

- Sichtung theoretischer Ansätze und empirischer Befunde
- Konzeptualisierung und Ausarbeitung der Fragestellung
- Bestimmung der Zielgruppe
- Festlegung der Merkmale, die erfasst werden sollen (Konstrukte)
- Befragung von Experten
- Entwicklung einer Vortestversion

Erprobung:

- Erprobung der Vortestversion an einer Stichprobe, die der Zielgruppe möglichst ähnelt, zur Ermittlung ungeeigneter Items.
- Revision der Vortestversion
- Erprobung der revidierten Fassung an einer Stichprobe ($N > 100$), die der Zielgruppe bestmöglich entspricht.

Revision:

- Selektion, Elimination oder Überarbeitung spezifischer Items aufgrund der Ergebnisse der Erprobungsuntersuchung (Verteilungs- und Itemanalyse)
- Bestimmung der primären Gütekriterien (Objektivität, Validität, Reliabilität)
- Erstellung einer revidierten Fassung

Durch diese Aufzählung ist ein Überblick gegeben, der die Konstruktion und Auswertung einer Fragebogenkonstruktion beschreibt. Orientiert an diesem Vorgehen werden nun zunächst die einzelnen Schritte der Fragebogenkonstruktion dargestellt. Anschließend werden die datenanalytischen Verfahren beschrieben, die im Rahmen der statistischen Auswertung der Untersuchungsergebnisse zum Einsatz kommen.

9.1.3. Konstruktion der Vortestversion des FIUG

Die Konstruktion des Messinstrumentes erfolgte für die Zielgruppe der Lehrkräfte an Grund-, Förder-, Haupt-, Real und Gesamtschulen sowie Gymnasien. Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen gehörten aufgrund der berufsspezifischen Ausrichtung des Unterrichtsalltags nicht zur Zielgruppe.

Die theoretische Grundlage der Konstruktion des FIUG bildete das „ABC-Modell der interkulturellen Arbeit und Sozialpsychologie“ (Avci-Werning, 1999). Der deduktiven Methode folgend wurden drei Skalen konstruiert, die aus den Theorien der einzelnen Säulen dieses Modells (vgl. Kap. 8) abgeleitet wurden (Amelang & Zielinski, 1997, S. 95). Erhoben wurden subjektive Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte. Anhand dieser Informationen wurde versucht, die Einstellung zur Integration von Menschen mit Migrationshintergrund (Skala A – „Integration“), das Angebot von kooperativen interkulturellen Kontaktsituationen im Unterricht (Skala B – „Kooperation“) und die Gestaltung des Unterrichts hinsichtlich der Vermittlung von interkulturellen Informationen (Skala C – „Informationsvermittlung“) zu erfassen.

Im Rahmen der Erstellung eines Itempools wurde der Autor durch zwei Expertinnen unterstützt, deren Rat die inhaltliche Validität des Messinstrumentes sicherstellen sollte. Während Frau Dr. Avci-Werning speziell bei der deduktiven Ableitung von Items aus den sozialpsychologischen Theorien mitwirkte, achtete Frau Dawid (Lehrerin und Fachseminarleiterin in der Referendarsausbildung) darauf, dass die Formulierungen und inhaltlichen Ausrichtungen der Feststellungen bestmöglich an die realen Verhältnisse der Zielgruppe adaptiert wurden. In Abstimmung mit diesem Expertenrat erfolgten auch

die Auswahl geeigneter Items und deren skalenspezifische Zuordnung. Die Formulierung der Items orientiert sich allgemein an den Kriterien zur Konstruktion von Interviewfragen und darüber hinaus an speziellen Hinweisen zur Formulierung von Fragebogenitems von Bortz und Döring (2002, S. 257) sowie Mummendey (1987, S. 63). Diese Vortestversion des FIUG wurde vor Durchführung der Hauptuntersuchung zunächst an einer Stichprobe von $N < 10$ hinsichtlich der Verständlichkeit der Items und Instruktionen überprüft.

9.1.4. Beschreibung der Vortestversion des FIUG

Die Vortestversion des Fragebogens trug den Titel „Fragebogen zur interkulturellen Unterrichtsgestaltung (FIUG)“. Vorangestellt war der Vortestversion ein Anschreibetext an die teilnehmenden Lehrer. Es erfolgte darin die Information über Hintergründe der Befragung sowie die Zusicherung der Anonymität. Daran schloss sich ein Instruktionsabschnitt an, in dem Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben wurden.

Der Vortestversion des FIUG war in die bereits erwähnten drei Skalen A – „Integrati-on“, B – „Kooperation“ und C – „Informationsvermittlung“ unterteilt.

Am Anfang stand die Skala A – „Integration“. Sie setzte sich aus 10 Aussagen zum Bereich der sozialen Identität und zur Integration von Menschen und speziell Schülern mit Migrationshintergrund zusammen, die anhand von sechsfach gestuften Likert-Skalen (von „0 = stimme überhaupt nicht zu“ bis „5 = stimme voll zu“) zu beantworten waren. Durch die sechsfache Stufung wurde eine nicht immer eindeutig zu interpretierende Mittelkategorie vermieden (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 224). Die Items dieser Skala wurden deduktiv aus der Theorie der sozialen Identität (vgl. 8.1.1) und dem Akkulturationsmodell (vgl. 8.1.2) abgeleitet. Darüber hinaus wurden zwei Items in abgeänderter Form aus der Akkulturationskala von van Dick et al. (1997) übernommen.

Die Skala B – „Kooperation“ versuchte anhand von 10 Items die interkulturell-kooperative Unterrichtsgestaltung zu erfassen. Dazu wurden den Lehrkräften verschiedene Feststellungen zu konkretem Unterrichtsgeschehen angeboten, deren Zutreffen auf ihren individuellen Unterricht sie anhand von sechsfach gestuften Likert-Skalen (von „0 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „5 = trifft voll zu“) angeben sollten. Alle Items dieses Abschnittes wurden deduktiv aus der erweiterten Fassung der Kontakthypothese (Pettigrew, 1998) und den speziellen Hinweisen zur Durchführung

von Kooperationskontakten im schulischen Kontext von Amir (1969) abgeleitet. Gemessen werden sollte so die Bereitstellung von adäquaten interkulturellen Kooperationskontakten im Rahmen des Unterrichts durch die Lehrkraft.

Komplettiert wurden diese beiden Skalen durch die Skala C – „Informationsvermittlung“. Diese Skala bestand ebenfalls aus 10 Feststellungen zum konkreten Unterrichtsgeschehen bzw. dessen Planung und Organisation. Die Items dieser Skala wurden deduktiv aus der Theorie zur Informationsvermittlung von Stephan und Stephan (1984) und den theoretischen Ergänzungen von Ben Ari (2004) abgeleitet. Die Antwortmöglichkeiten waren mit denen der Skala B identisch. Durch diese Skala sollte erfasst werden, in welchem Umfang und in welcher Vielfalt die Lehrkräfte kulturelle Informationen im Unterricht vermitteln und kulturelle Informationen zugänglich machen.

Zusätzlich zu diesen drei Skalen des FIUG war in der Vortestversion eine Skala zur sozialen Erwünschtheit (SES-17, Stöber, 1999) enthalten, die sich aus 10 Items zusammensetzte und Aufschluss über verfälschende Antworttendenzen liefern sollte. Auch wurden zur genauen Beschreibung der Stichprobe umfangreiche berufsdemographische Daten abgefragt. Neben den standardmäßig abzufragenden Merkmalen des Alters, Geschlechts und der Berufserfahrung, waren hier Merkmale von besonderem Interesse, die in einem direkten Zusammenhang zum untersuchten Konstrukt stehen. Damit sind Fragen u. a. zum Klassenanteil von Schülern mit Migrationshintergrund, zu Vorkenntnissen zum Thema „Interkulturelle Bildung“, zum Interesse an diesem Thema im Rahmen einer Lehrerfortbildung oder zur Stressbelastung infolge kulturell heterogener Klassenverbände gemeint (siehe Anhang D). Am Ende des Fragebogens stand eine kurze Dankagung an die teilnehmenden Lehrkräfte für die Unterstützung dieses Forschungsvorhabens.

9.2. Ergebnisse des Vortests

Die Vortestung erfolgte in der Woche vor Beginn des Schuljahres 2007/08. Es nahmen insgesamt neun Lehrkräfte daran teil. Da die Vortestversion bereits vor Durchführung dieses Probelaufes mehrfach in Abstimmung mit dem Expertenrat überarbeitet worden war, fielen die Rückmeldungen überaus zufrieden stellend aus. Alle Teilnehmer waren in der Lage die Items zu beantworten und nur vereinzelt wurden schriftliche Anmerkungen zur Verbesserung gegeben. Infolge dieser Hinweise wurden die entsprechenden Items überarbeitet. Weiterhin wurden die Instruktionen leicht verändert. Zwei Items, bei

denen Prozentangaben anzugeben waren, wurde eliminiert, da sie überwiegend nicht beantwortet und in Rücksprache mit den Probanden als ungünstig beschrieben wurden. Aufgrund der Erkenntnisse dieses Probelaufs wurde dann eine revidierte Fassung der Vortestversion erstellt und an einer großen Stichprobe zur Anwendung gebracht.

9.3. Stichprobe

9.3.1. Gewinnung der Stichprobe

In einer ersten Phase in der Woche vor Beginn des Schuljahres 2007/08 wurde gezielt zu Schulen, mit denen der Autor bereits im Rahmen eines zurückliegenden Forschungsvorhabens kooperiert hatte, Kontakt aufgenommen. Bei der Auswahl der Schulen wurde im Sinne einer bewussten Wahl darauf geachtet, dass möglichst alle Schulformen vertreten waren. Als besonders effektiv stellte sich der informelle Zugang über einzelne Lehrkräfte heraus, die in ihren Kollegien für eine Teilnahme an der Untersuchung waren. Die folgende Tabelle gibt Aufschluss über teilnehmende Schulen und die Anzahl dort abgegebener Fragebögen:

Tabelle 2: An der Untersuchung teilnehmende Schulen und abgegebene Fragebögen.

Schulform	Anzahl beteiligter Schulen	Abgegebene Bögen	Zurück erwartet (Schätzwerte)
Förderschule (L)	2	55	30
Grundschule	5	85	35
Hauptschule	1	20	10
Realschule	1	20	12
Gymnasium	3	70	21
Gesamtschule	2	25	18
Gesamt	14	275	126 (min. N >100)

Insgesamt konnten auf diese Weise 14 Kollegien der unterschiedlichen Schulformen für eine Teilnahme gewonnen werden. Die Verbringung der Vortestversion des FIUG erfolgte als Papier und Bleistiftversion in der zweiten Schulwoche des Schuljahres 2007/08. Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich vom 10. September bis zum 4. Oktober 2007. Durch dieses Vorgehen konnte eine hohe Rücklaufquote von 47% (130 Fragebögen) erreicht werden, die dem zuvor geschätzten Rücklauf relativ exakt entsprach.

9.3.2. Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe dieser Untersuchung besteht aus insgesamt 130 Probanden. Davon sind ca. ein viertel männlichen ($n = 28$) und drei viertel ($n = 99$) weiblichen Geschlechts. Neben einer türkischen Probandin sind die übrigen teilnehmenden Probanden deutscher Nationalität. Der Altersdurchschnitt der Befragten beträgt 42 Jahre ($SD = 11.2$, Spannweite = 39 Jahre). Abbildung 7 zeigt die Stichprobe unterteilt nach Altersgruppen:

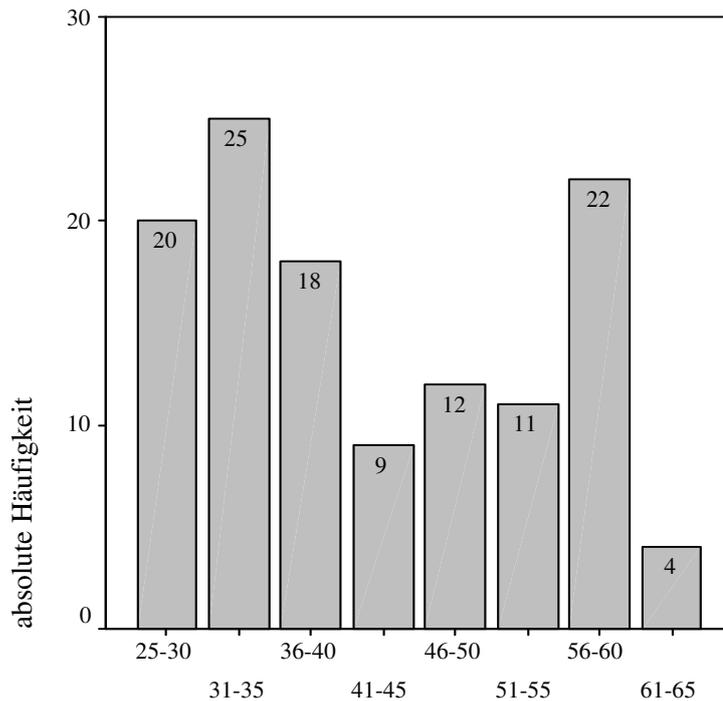


Abbildung 7: Zusammensetzung der Stichprobe nach Altersgruppen ($n = 121$).

Die Gruppe der Probanden unterteilt sich weiterhin in Referendare ($n = 12$) und Lehrkräfte ($n = 117$). Alle Referendare besitzen mindestens 6 Monate Unterrichtserfahrung. Die durchschnittliche Anzahl der Berufsjahre der Lehrkräfte beträgt 16.3 Jahre ($SD = 12.07$).

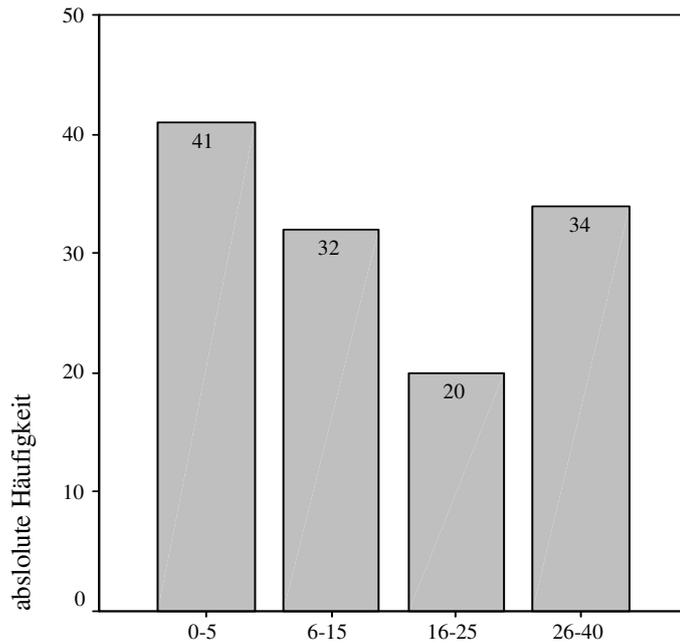


Abbildung 8: Anzahl der Lehrkräfte nach Berufsjahren (N = 127).

Wie den Abbildungen 7 und 8 zu entnehmen ist, kann in Bezug auf das Alter und die Berufserfahrung der Probanden von einer Stichprobe mit weitgehend angemessener Verteilung der Werte gesprochen werden. Die Gruppe der 40-55 jährigen erscheint jedoch unterrepräsentiert zu sein, was sich auch in der niedrig ausfallenden Anzahl von Probanden in der Gruppe der Lehrkräfte mit 16-25 Berufsjahren widerspiegelt. Die geringe Anzahl der Lehrkräfte in der Gruppe der 61-65 jährigen dürfte hingegen den realen Verhältnissen entsprechen. Wird die Stichprobe hinsichtlich der Verteilung auf die verschiedenen Schulformen untersucht, zeigt sich, dass Probanden der Grund- und Förderschulen über die Hälfte der Teilnehmer stellen und damit überrepräsentiert sind.

Tabelle 3: Stichprobenszusammensetzung nach Schulform und Geschlecht (N = 127).

Schulform	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
Grundschule	42	2	44
Förderschule	25	5	30
Hauptschule	9	3	12
Realschule	6	6	12
Gymnasium	8	7	15
Gesamtschule	9	5	14
Gesamt	99	28	127

Die Untersuchung der Stichprobe nach dem Standort der Schulen ergibt hingegen ein weitgehend ausgeglichenes Bild. An Schulen in einer Großstadt unterrichten 33 Pro-

banden, an Schulen in einer Kleinstadt weitere 48 Probanden und ebenso viele ($n = 48$) sind an Schulen im ländlichen Bereich tätig. Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in den Klassen der Probanden weist eine zu erwartende hohe Spannweite auf. Während drei Probanden angeben keine Schüler mit Migrationshintergrund zu unterrichten, beträgt der Anteil einer anderen Lehrkraft 95%. Unterteilt nach Quartilen unterrichten 25% der Probanden in Klassen mit einem Anteil von 0-5% Schülern mit Migrationshintergrund, 25% in Klassen mit einem Anteil bis zu 15%, 25% in Klassen mit einem Anteil von bis zu 27.5% und weitere 25% in Klassen mit einem Anteil von bis zu 95%. Im Durchschnitt beträgt der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in den Klassen der Probanden 19.9% ($SD = 19.6$). Die Stressbelastung infolge dieser kulturell heterogenen Klassenzusammensetzungen wurde von den Probanden auf einer sechsfach gestuften Likert-Skala wie folgt bewertet:

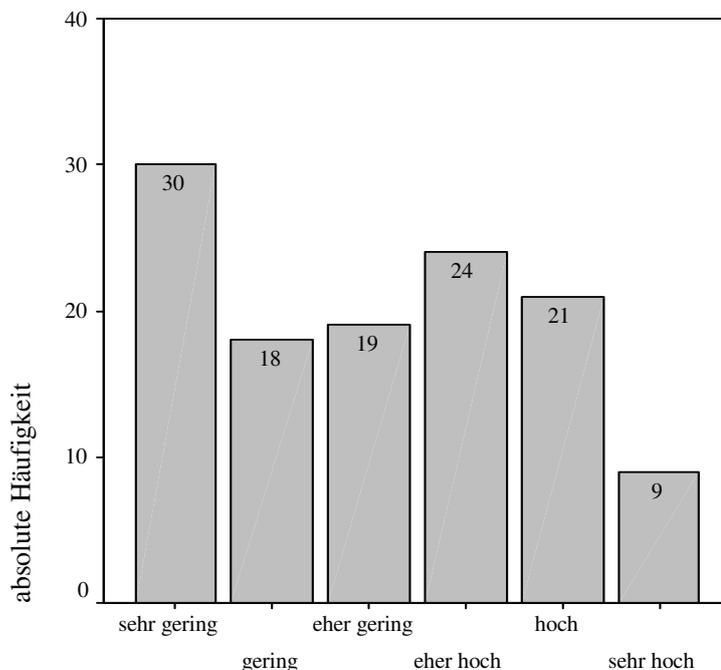


Abbildung 9: Subjektive Einschätzung der Stressbelastung infolge multikultureller Klassenzusammensetzungen ($n = 121$).

20% ($n = 23$) der Probanden berichten, dass ihre Schule keine *Schulprogramm* besitzt, während von den 80% ($n = 103$) Probanden an Schulen mit Schulprogramm 30% ($n = 40$) angeben, dass darin auf den Aspekt der „Interkulturalität“ eingegangen wird. Spezielle Richt- oder Leitlinien zum Thema „Interkulturalität“ existieren an den Schulen von 23 Probanden (17.7%), und 25 Probanden (19.2%) unterrichten an Schulen, die bereits an einem Programm zur Prävention von ethnischen Konflikten teilgenommen

haben. Hier wurden vermehrt die Programme „Schule ohne Rassismus“ und „Lions Quest“ genannt.

Knapp zwei Drittel ($n = 79$, 60,8%) der Probanden haben sich bereits gezielt mit dem Thema „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ auseinandergesetzt. Im Studium beschäftigten sich 40,8% ($n = 53$) der Stichproben mit diesem Themenbereich, 14,6% ($n = 19$) nahmen an einer dementsprechenden Fortbildung teil und 27,7% ($n = 36$) eigneten sich Wissen über Fachliteratur an. Interesse an Fortbildungen zu diesem Themenkomplex bekundeten 59,2% ($n = 77$) der Probanden. Nach der Relevanz solcher Veranstaltungen befragt, antworten auf einer sechsfach gestuften Likert-Skala (von „0 = völlig unwichtig“ bis „5 = sehr wichtig“) 41,6% ($n = 54$) mit „sehr wichtig“ (23,1%) und „wichtig“ (18,5%). 13,1% ($n = 17$) halten dieses Angebot für „eher wichtig“ und lediglich 9,2% ($n = 12$) für „eher unwichtig“ und „unwichtig“. Ihre persönliche Befähigung zur interkulturellen Bildung und Erziehung schätzen (sechsfach gestuften Likert-Skala: von „0 = sehr gering“ bis „5 = sehr hoch“) 12,3% ($n = 16$) der Probanden „sehr hoch“, 18,5% ($n = 24$) „hoch“, 52,3% ($n = 64$) „eher hoch“, 13,1% ($n = 17$) „eher gering“ und 3% ($n = 4$) „gering“ und „sehr gering“ ein. Demnach sind 83,1% der Stichprobe der Auffassung „eher hoch“ bis „sehr hoch“ zur interkulturellen Bildung und Erziehung befähigt zu sein.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann die Stichprobe als zufrieden stellendes Abbild der Zielpopulation angesehen werden. Der hohe Anteil weiblicher Probanden wird hierbei als eine Folge der hohen Anteile von Probanden aus Grund- und Förderschulen angesehen, da männliche Lehrkräfte an diesen Schulformen stärker unterrepräsentiert sind als an anderen Schulformen. Abgesehen davon scheint die Stichprobe bezüglich der Variablen „Alter“, „Berufserfahrung“ und „Lage der Schulen“ ausreichend homogen zu sein. Die hohe Streuung der Variable „Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund“ entspricht den realen Verhältnissen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2006). Alle weiteren stichprobenbezogenen Kennwerte können bezüglich ihrer Übereinstimmung mit der Zielpopulation an dieser Stelle nicht bewertet werden. Trotzdem stellen sie interessante Ergebnisse der subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte dar und wurden daher genannt.

9.4. Beschreibung der Auswertungsverfahren

In diesem Abschnitt werden die Verfahren vorgestellt, die im Rahmen der Datenanalyse zur Anwendung kommen. Die Vorstellung erfolgt analog zur Abfolge der Auswertungsschritte. Die folgenden Ausführungen orientieren sich an den Hinweisen zur Überprüfung eines Testentwurfs von Bühner (2006, S. 51).

Die Auswertung der Stichprobenrohdaten beginnt mit einer Verteilungsanalyse, bei der jedes Item auf individuelle Charakteristika der Verteilung überprüft wird. Vermieden werden sollten Items, die Boden- und Deckeneffekte aufweisen und Items mit zwei- und mehrgipfligen Verteilungen. Anschließend werden die verbliebenen Items einer Itemanalyse unterzogen. Dabei werden die Itemschwierigkeit und die Itemtrennschärfe berechnet.

Durch diese beiden Analyseschritte werden ungeeignete Items ausgesondert. Das auf diese Weise bereinigte Messinstrument wird nun hinsichtlich der klassischen Gütekriterien überprüft. Hierbei wird den von Lienert und Raatz (1994, S. 7) formulierten Gütekriterien klassischer Testverfahren gefolgt. Bewertet werden die Hauptgütekriterien „Objektivität“, „Reliabilität“ und „Validität“ sowie die Nebengütekriterien „Normierung“, „Vergleichbarkeit“, „Nützlichkeit“ und „Ökonomie“.

Weiterführend wird eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Dadurch soll die Hypothese geprüft werden, ob die Struktur der beobachteten Daten mit der zugrunde gelegten Skalenbildung (Skala A, B, C) übereinstimmt.

Abschließend wird in einer weiteren Hypothesenprüfung untersucht, inwieweit das Messinstrument in der Lage ist, zwischen unterschiedlichen Gruppen zu unterscheiden. Dazu werden Gruppen von Probanden gebildet und deren Testwerte miteinander verglichen.

Die computergestützte Auswertung und die Darstellung der Ergebnisse erfolgt unter Nutzung der Software „Statistical Product and Service Solutions“ (SPSS, Version 11.5.1, 2002) und dem Software-Paket Microsoft Office 2003.

9.5. Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Kapitels wurde die Konstruktion des Fragebogens zur Erfassung der interkulturellen Unterrichtsgestaltung (FIUG) von Lehrkräften (Zielgruppe) beschrieben. Das Verfahren dient dem Gruppenvergleich. Es basiert auf der klassischen Test-

theorie und wurde in einem deduktiven Prozess aus den Theorien des „ABC-Modells zur interkulturellen Arbeit und Sozialpsychologie“ von Avci-Werning (1999) abgeleitet. Der Fragebogen setzt sich aus den drei Skalen A – „Integration“, B – „Kooperation“ und C – „Informationsvermittlung“ zusammen. Die Daten werden anhand von subjektiven Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte gewonnen. Bei der Formulierung und Auswahl geeigneter Items wurde der Autor von einem Expertenrat unterstützt. Die einzelnen Items sind Aussagen und Feststellungen, die anhand sechsfach gestufter Likert-Skalen zu beantworten sind. Zur Überprüfung des Testentwurfs wurde die Vortestversion des FIUG an einer Stichprobe von 130 Lehrkräften und Referendaren zur Anwendung gebracht. In dem nun folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dieser Untersuchung dargestellt. Die Abfolge der Ergebnisdarstellung erfolgt analog zur Beschreibung der Auswertungsverfahren (vgl. Kap. 9.4).

10. Ergebnisse

Zum Verständnis der folgenden statistischen Kennwerte ist es sinnvoll, einleitend die Polung der Likert-Skalen zu erläutern. Die Antwortskalen sind übereinstimmend so gestaltet, dass hohe Testwerte hohe Ausprägungen des zu untersuchenden Merkmals charakterisieren. Auf die einzelnen Skalen der Vortestversion des FIUG übertragen, bedeuten hohe Werte folgendes:

Skala A – „Integration“:

Ausgeprägte integrative Einstellung bei Erhalt der kulturellen Identität

Skala B – „Kooperation“:

Anspruchsvolle Unterrichtsgestaltung hinsichtlich interkultureller Kooperationskontakte

Skala C – „Informationsvermittlung“:

Umfang- und facettenreiche Vermittlung von interkulturellen Informationen

Die sechsfach gestuften Likert-Skalen besitzen eine Spannweite von 0 (geringste Ausprägung) bis 5 (höchste Ausprägung). Werte negativ gepolter Items wurden vor der Auswertung umkodiert.

10.1. Verteilungsanalyse

Nach Bühner (2006, S. 51) empfiehlt es sich vor der eigentlichen Itemanalyse zunächst eine Betrachtung der Itemverteilungen vorzunehmen. Hierbei sollen Items mit ungünstigen Verteilungsverläufen erkannt und ausgesondert werden, da diese sich negativ auf die nachfolgenden Auswertungsschritte auswirken. Speziell sollen Boden- und Deckeneffekte vermieden werden. Bodeneffekte resultieren in Bezug auf diese Ausarbeitung bei linkssteilen Items, die zu schwer sind und Deckeneffekte bei rechtssteilen Items, die zu leicht sind (Lienert & Raatz, 1994, S. 153). In Abhängigkeit der Schiefe tragen derartige Itemverteilungen nicht zu einer erwünschten Differenzierung zwischen verschiedenen Merkmalsträgern bei. Auch zweigipflige Verteilungen sind zu vermeiden, da diese Items nicht eindeutig im Sinne einer Dimension zu interpretieren sind und auf Verständnisschwierigkeiten hinweisen. Angestrebt werden daher normal verteilte Items,

wobei Bühner (2006, S. 52) anmerkt, dass dies in der Praxis nur schwer zu erreichen ist. Während diese Forderung im Bereich der Leistungstest eher erfüllt werden kann, stellen sich speziell bei der Konstruktion von Persönlichkeitstests erhebliche Schwierigkeiten ein. Zudem sind rechts- und linkssteile Verteilungen auch teilweise erwünscht, da durch sie in den Randbereichen differenziert werden kann.

Die Verteilungsanalyse mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung ergibt für alle Items der Vortestversion des FIUG eine Verletzung der Normalverteilung. Nach Lienert und Raatz (1994, S. 152) kann in diesem Fall eine augenscheinliche Überprüfung der Verteilungen stattfinden. Hierbei wird das Augenmerk auf Besonderheiten der Verteilungsverläufe (schiefe, unregelmäßige, bimodale Verteilung) gerichtet. Speziell werden die Verteilungen nun hinsichtlich ihrer Schiefe und Spannweite überprüft.

Nach einer derartigen Überprüfung werden folgenden Items ausgeschlossen:

- Integ_1: Ausschluss aufgrund extremer Schiefe ($S = -1.69$)
- Koop_3: Ausschluss aufgrund extremer Schiefe ($S = -3.24$)
- Info_8: Ausschluss aufgrund extremer Schiefe ($S = 3.15$)

Alle verbliebenen Items weisen überwiegend Schiefen zwischen -1 und 1 auf. Durchgehend werden alle Antwortkategorien genutzt (Spannweite = 5). Zwei Items (Integ_8, Koop_5) besitzen eine U-Verteilung. Sie werden jedoch aufgrund hoher inhaltlicher Relevanz zunächst nicht ausgeschlossen.

10.2. Itemanalyse

Das Kernstück einer Fragebogenkonstruktion ist die Itemanalyse (Mummendey, 1987, S. 71). Sie besteht aus einer statistischen Überprüfung jedes einzelnen Items gemäß bestimmter Kriterien und entscheidet darüber, welche Items in die endgültige Testform eingehen.

Die Itemanalyse gliedert sich in zwei Teile. Zunächst wird die Itemschwierigkeit für jedes Item bestimmt. Anhand dieser Kennwerte können zu leichte und zu schwere Items erkannt und eliminiert werden. In einem zweiten Schritt wird die Itemtrennschärfe berechnet. Die Itemtrennschärfe ist eine Maßzahl für den Zusammenhang des Ergebnisses eines Items mit dem Gesamtergebnis eines Tests bzw. einer Skala (Untertest). Items mit

unzureichendem Zusammenhang, also Items ohne Vorhersagequalität, werden hierbei aussortiert.

10.2.1. Itemschwierigkeit

Nach Lienert und Raatz (1994, S. 72) ist die Itemschwierigkeit einer Aufgabe gleich dem prozentualen Anteil P der auf diese Aufgabe entfallenden richtigen Antworten in einer Analysestichprobe von der Größe N . Bei schwierigen Aufgaben ist dieser Index daher niedrig und bei leichten Aufgaben hoch. Nach Bühner (2006, S. 52) könnte daher auch von einem „Leichtigkeitsindex“ gesprochen werden.

Errechnet wird die Itemschwierigkeit bei Verwendung von sechsfach gestuften Likert-Skalen durch Bildung des Produktes aus der Summe der erreichten Punkte eines Items durch die Stichprobe und die maximale durch dieses Item erreichbare Punktzahl. Erreichen also alle Probanden die volle Punktzahl auf einem Item, ist die Itemschwierigkeit gleich 1. Kann hingegen keiner das Item lösen, so wird dieser Indexwert gleich 0 (Bortz & Döring, 2002, S. 218). Extrem leichte und extrem schwere Items sind wenig informativ, da durch sie keine Differenzierung zwischen Personen oder Gruppen möglich ist. Items mit mittleren Schwierigkeitsindizes werden daher bevorzugt. Jedoch sollten auch einige leichte und schwere Items enthalten sein, um auch in den Randbereichen differenzieren zu können. Insgesamt ist eine breite Schwierigkeitsstreuung daher durchaus erwünscht. Nach Bortz und Döring (ebd.) können Items mit Itemschwierigkeiten zwischen .20 und .80 als geeignet angesehen werden.

Tabelle 4: Schwierigkeitsindizes der Items je Skala.

Skala A – „Integration“									
(P = Itemschwierigkeit)									
<i>Item</i>	Integ_2	Integ_3	Integ_4	Integ_5	Integ_6	Integ_7	Integ_8	Integ_9	Integ_10
P_i	.71	.74	.47	.33	.55	.44	.36	.58	.73
Skala B – „Kooperation“									
<i>Item</i>	Koop_1	Koop_2	Koop_4	Koop_5	Koop_6	Koop_7	Koop_8	Koop_9	Koop_10
P_i	.78	.79	.60	.49	.64	.47	.82	.74	.78
Skala C – „Informationsvermittlung“									
<i>Item</i>	Info_1	Info_2	Info_3	Info_4	Info_5	Info_6	Info_7	Info_9	Info_10
P_i	.72	.64	.35	.56	.47	.49	.50	.63	.36

Wie den Werten der Tabelle zu entnehmen ist, variieren bis auf einen Wert (P_{Koop_8}) alle Items zwischen .20 und .80. Die Schwierigkeitsindizes der Skala A – „Integration“ streuen angemessen zwischen .33 und .71. Auch die Skala C – „Informationsvermittlung“ weist eine ansprechende Streuung von Itemschwierigkeiten auf, die sich aus Werten zwischen .36 und .72 zusammensetzt. Die Items der Skala B –

„Kooperation“ sind hingegen überwiegend zu leicht. Zwar befinden sich die Werte auch hier in einem Bereich zwischen .47 und .82, jedoch weisen fünf Items Schwierigkeitsindizes über .70 auf. Das Item *Koop_8* ($P_{Koop_8} = .82$) liegt zwar außerhalb des Toleranzbereiches, wird aber aufgrund hoher inhaltlicher Relevanz nicht ausgeschlossen. Alle übrigen Items der drei Skalen genügen dem Auswahlkriterium ($.20 < P_i < .80$). Weiterführend werden die Items nun auf ihre Trennschärfe untersucht.

10.2.2. Itemtrennschärfe

Die Trennschärfe eines Items gibt an, wie gut ein einzelnes Item das Gesamtergebnis eines Tests wiedergibt (Bortz & Döring, 2002, S. 218). Für jedes Item berechnet, ist der Trennschärfekoeffizient definiert als die Korrelation der Beantwortung dieses Items mit dem Gesamttestwert bzw. Skalenwert. Üblicherweise werden hierbei korrigierte Trennschärfekoeffizienten berechnet. Bei der korrigierten Trennschärfe wird das Item mit dem Gesamttestergebnis korreliert, welches sich lediglich aus den Werten aller übrigen Items zusammensetzt. Das Gesamtergebnis wurde somit um den Einfluss des Items, für das die Trennschärfe berechnet werden soll, bereinigt und damit ausgeschlossen, dass die Korrelation künstlich überschätzt wird. Grundsätzlich richtet sich die Berechnung des Trennschärfekoeffizienten an dem vorliegenden Skalenniveau aus. Bei Ratingskalen ist unter Annahme des Intervallskalenniveaus die Produkt-Moment-Korrelation (r_i) zwischen den Punktwerten pro Item und dem Gesamttestwert zu berechnen (Bortz & Döring, 2002, S. 219). Die so ermittelten Trennschärfekoeffizienten können Werte zwischen -1 und 1 annehmen. Items mit negativen Werten sind dabei natürlich unerwünscht. Deutlich negativ ausfallende Trennschärfekoeffizienten können aber auch Folge einer fehlerhaften Itemkodierung sein. Nämlich dann, wenn ein negativ gepoltes Item ohne Umwandlung in den Datensatz überführt wurde.

Angestrebt werden Items mit Trennschärfen ab .30, wobei der Bereich von .30 bis .50 als mittelmäßig und Werte größer als .50 als hoch trennscharf angesehen werden (ebd.). Bei Items mit Trennschärfen unterhalb von .30 ist davon auszugehen, dass durch sie Merkmalsfacetten gemessen werden, die nicht zum Konstrukt des Tests oder der Skala gehören. Ebenso ist es aber möglich, dass diese Items zu niedrige oder zu hohe Itemschwierigkeiten aufweisen, da die Itemschwierigkeit in einem direkten Zusammenhang mit der Trennschärfe eines Items steht. Die höchsten Trennschärfen weisen Items mit mittlerer Itemschwierigkeit auf, während bei leichten und schweren Items aufgrund der

geringeren Differenzierungsfähigkeit mit verminderten Trennschärfen zu rechnen ist (Bühner, 2006, S.99).

Tabelle 5: Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items je Skala.

Skala A – „Integration“									
(r_i = korrigierte Trennschärfe)									
Item	Integ_2	Integ_3	Integ_4	Integ_5	Integ_6	Integ_7	Integ_8	Integ_9	Integ_10
r_i	.20	.23	.20	.33	.39	.43	.19	.11	.35
Skala B – „Kooperation“									
Item	Koop_1	Koop_2	Koop_4	Koop_5	Koop_6	Koop_7	Koop_8	Koop_9	Koop_10
r_i	.42	.46	.23	.25	.29	.39	.52	.46	.34
Skala C – „Informationsvermittlung“									
Item	Info_1	Info_2	Info_3	Info_4	Info_5	Info_6	Info_7	Info_9	Info_10
r_i	.47	.59	.43	.37	.36	.38	.65	.55	.42

Die Trennschärfekoeffizienten der drei Skalen unterscheiden sich im Durchschnitt deutlich voneinander. Die Items mit den geringsten Trennschärfen weist die Skala A – „Integration“ auf. Die Werte variieren zwischen $r_{Integ_9} = .11$ und $r_{Integ_7} = .43$. Insgesamt kann in Bezug auf diese Skala nur von niedrig bis mittel trennscharfen Items gesprochen werden. Da die Datenauswertung ergeben hat, dass mit dem Wegfall von Item Integ_9 ein Anstieg der Homogenität der Skala verbunden ist und die inhaltliche Bedeutung dieses Items für das Konstrukt „Integration“ vergleichsweise gering ist, wird dieses Item aussortiert. Alle anderen Items werden trotz teilweise zu geringer Trennschärfe aufgrund inhaltlicher Relevanz zunächst beibehalten.

Die Trennschärfekoeffizienten der Skala B – „Kooperation“ reichen von $r_{Koop_4} = .23$ bis $r_{Koop_9} = .51$. Es handelt sich somit auch hier um niedrig bis mittel trennscharfe Items. Jedoch liegt die überwiegende Anzahl der Items im Bereich um $r = .50$. Die Trennschärfen dieser Items der Skala können somit als zufrieden stellend bewertet werden. Die Items Koop_4, Koop_5 und Koop_6 werden hingegen aufgrund zu geringer Trennschärfe aussortiert.

Aufgrund der vorteilhaften Variation von Itemschwierigkeiten um den Wert .50, fallen auch die Trennschärfekoeffizienten der Items der Skala C – „Informationsvermittlung“ hoch aus. Sie streuen zwischen $r_{Info_5} = .36$ und $r_{Info_7} = .65$ und sind somit alle im mittleren bis hohen Bereich angesiedelt. Die durchgehend hohen Trennschärfekoeffizienten der Items dieser Skala können zudem als ein Hinweis auf eine angemessene inhaltliche Homogenität gedeutet werden.

An dieser Stelle hat sich die Itemanzahl der Vortestversion des FIUG von 30 auf 23 Items reduziert. Im Anhang B ist der bereinigte Itemsatz unter Angabe wichtiger statistischer Kennwerte einsehbar. Die ausführliche Bewertung der Ergebnisse der

Itemanalyse und daraus abzuleitende Forderungen für die Weiterentwicklung des Messinstrumentes erfolgen im Diskussionsteil der Ausarbeitung.

10.3. Bestimmung der Testgütekriterien

Weiterführend wird die Vortestversion des FIUG nun hinsichtlich der von Lienert und Raatz (1994, S. 7) formulierten Haupt- und Nebengütekriterien der Testkonstruktion bewertet. Im Speziellen sind dies:

Hauptgütekriterien: Der Test sollte objektiv, reliabel und valide sein.

Nebengütekriterien: Der Test sollte normiert, vergleichbar, ökonomisch und nützlich sein.

Während die Hauptgütekriterien in jedem Fall zu erfüllen sind, gelten die Nebengütekriterien als bedingte Forderungen und richten sich nach dem angestrebten Einsatzziel des Verfahrens (vgl. Gruppenverfahren vs. Individualverfahren).

10.3.1. Objektivität

Die Objektivität eines Tests bezieht sich auf die Unabhängigkeit eines Testergebnisses von dem Untersucher, der ihn durchführt (Durchführungsobjektivität), von dem, der ihn auswertet (Auswertungsobjektivität) und von dem, der das Datenmaterial interpretiert (Interpretationsobjektivität).

Die Durchführungsobjektivität der Vortestversion des FIUG kann, wie bei psychometrisch konstruierten Tests üblich, als hoch eingeschätzt werden. Eine genaue schriftliche Instruktion erlaubt eine testleiterunabhängige Durchführung. Aufgrund der Ergebnisse der Voruntersuchung wurden Verständnisschwierigkeiten durch Überarbeitung der Instruktionen ausgeräumt. Eine hohe Durchführungsobjektivität ist durch diese Standardisierung des FIUG gewährleistet.

Auch die Auswertungsobjektivität kann hoch eingeschätzt werden, da alle Antworten der Probanden anhand von sechsfach gestuften Likert-Skalen erhoben werden. Die Vergabe von Testpunkten ist dadurch klar geregelt und lässt keinen Interpretationsspielraum. Die Interpretationsobjektivität kann an dieser Stelle der Testentwicklung noch nicht bewertet werden, da eine Auswertung der Ergebnisse im Sinne einer Bewertung nicht erfolgt.

Insgesamt kann die Vortestversion des FIUG als objektiv eingeschätzt werden.

10.3.2. Reliabilität

Die Reliabilität eines Tests gibt Auskunft über die Messgenauigkeit und wird bestimmt anhand der Paralleltest-Methode, der Retest-Methode, der Testhalbierungs-Methode oder durch die Bestimmung der internen Konsistenz. Eine hohe Reliabilität spricht für eine geringe Verfälschung des Testergebnisses durch Messfehler (z.B. verursacht durch geringe Objektivität). Aufgrund zu hohen untersuchungstechnischen Aufwands kann in dieser Arbeit und zu dem jetzigen Zeitpunkt der Testentwicklung die Reliabilität einzig anhand der Berechnung der internen Konsistenz erfolgen. Jedoch wäre die Bestimmung der Reliabilität des Messinstruments z.B. durch Retestung zu einem späteren Zeitpunkt erstrebenswert.

Die Bestimmung der internen Konsistenz als Maß für die Reliabilität des Tests erfolgt in dieser Ausarbeitung durch die Berechnung des Alpha-Koeffizienten von Cronbach (1951; zitiert nach Bortz & Döring, 2002, S. 198) Der Alpha-Koeffizient kann sowohl auf dichotome als auch auf polytome Items angewendet werden und entspricht formal der Testhalbierungs-Reliabilität. Bortz und Döring (ebd.) bemerken kritisch, dass der Alpha-Koeffizient speziell bei heterogenen Tests die Reliabilität unterschätzt. Somit kann eine derartig ermittelte Maßzahl für die Messgenauigkeit dieser Vortestversion als eine eher konservative Schätzung betrachtet werden. Die Berechnung des Alpha-Koeffizienten basiert auf der Erfassung des auf eine Merkmalsdimension zurückgehenden Varianzanteils aller Items eines Tests und ist daher auch als ein Index für die Homogenität zu verstehen. Neben der Höhe der Iteminterkorrelation hängt Alpha jedoch auch von der Anzahl der verwendeten Items ab, so dass ein wenig reliabler Test durch Hinzufügen von inhaltlich homogenen Items höhere Alpha-Werte erreichen kann.

Grundsätzlich erfolgt die Bestimmung von Alpha auf der Basis von Items, die die gleiche Merkmalsdimension messen. Daher ist es bei mehrdimensionalen Tests erforderlich die Alpha-Koeffizienten separat für jede Skala zu berechnen.

Da die Vortestversion des FIUG das Konstrukt „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“ in drei Merkmalsdimensionen aufgliedert, wird die Berechnung der internen Konsistenz für jede der drei Skalen unabhängig voneinander erfolgen.

Nach Bortz und Döring (2002, S. 199) sollte eine guter Test bzw. Untertest eine Reliabilität von über .80 aufweisen. Tests mit Werten zwischen .80 und .90 sind als mittelmäßig, Tests mit Werte über .90 als hoch reliabel einzustufen. Allerdings gibt Mummeley (1987, S. 77) kritisch zu bedenken, dass diese Forderungen im Kontext von Selbsteinschätzungstests abzuschwächen sind, da gewöhnlich nicht Reliabilitätskoeffi-

zienten in der von Leistungstests zu erwartenden Höhe erreicht werden. Daher können bei derartigen Messverfahren bereits Reliabilitätskoeffizienten um .80 als gut gelten.

Tabelle 6: Interne Konsistenz der Skala A – „Integration“.

Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für stand. Items	Mittelwert der Item-Inter-Korrelation	Varianz der Inter-Item-Korrelation	Präzision von Alpha
8	.58	.60	.16	.02	.07

Der Alpha-Koeffizient der Skala A – „Integration“ fällt mit $\alpha = .58$ sehr gering aus. Von einer Verwendung des standardisierten Alpha wird aufgrund weitgehend übereinstimmender Itemvarianzen abgesehen. Die mittlere Inter-Item-Korrelation von $r = .16$ spricht für eine geringe Homogenität der Skala, die nach Bühner (2006, S. 144) zwischen $r = .20$ und $r = .40$ betragen sollte. Zudem weisen Werte für die Präzision von Alpha von über .01 auf eine mögliche Mehrdimensionalität der Skala hin. Der Wert für die Präzision von Alpha liegt in diesem Fall mit .07 deutlich darüber. Diesen Hinweisen auf nicht vorhandene Eindimensionalität der Skala wird später im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse nachgegangen.

Tabelle 7: Interne Konsistenz der Skala B – „Kooperation“.

Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für stand. Items	Mittelwert der Item-Inter-Korrelation	Varianz der Inter-Item-Korrelation	Präzision von Alpha
6	.71	.72	.3	.10	.03

Der Alpha-Koeffizient der Skala B – „Kooperation“ fällt mit $\alpha = .71$ zwar höher aus, ist jedoch ebenfalls zu gering. Von einer Verwendung des standardisierten Alpha wird auch hier aufgrund weitgehend übereinstimmender Itemvarianzen abgesehen. Die mittlere Inter-Item-Korrelation von $r = .30$ spricht hingegen für eine weitgehend homogene Skala. Der Wert für die Präzision von Alpha von .03 deutet jedoch ebenfalls auf eine mögliche Mehrdimensionalität der Skala hin.

Tabelle 8: Interne Konsistenz der Skala C – „Informationsvermittlung“.

Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für stand. Items	Mittelwert der Item-Inter-Korrelation	Varianz der Inter-Item-Korrelation	Präzision von Alpha
9	.78	.78	.29	.02	.008

Die Skala C – „Informationsvermittlung“ weist mit $r = .78$ den höchsten Reliabilitätskoeffizienten auf. Die Reliabilität dieser Skala kann als zufrieden stellend angesehen

werden. Auch im Falle dieser Skala kann der standardisierte Alpha-Wert aufgrund weitgehend übereinstimmender Itemvarianzen vernachlässigt werden. Die mittlere Inter-Item-Korrelation von $r = .29$ deutet ebenfalls auf eine weitgehend homogene Skala hin. Im Unterschied zu den beiden anderen Skalen unterstützt der Wert für die Präzision von Alpha mit $.008$ diese Annahme.

10.3.3. Validität

Die Validität ist das Maß für die Genauigkeit, mit der der Test das Persönlichkeitsmerkmal, das er zu messen anstrebt, auch tatsächlich misst. Es wird daher auch von der Gültigkeit eines Tests gesprochen, die anhand der inhaltlichen Validität (sog. Augenscheinvalidität), der kriterienbezogenen Validität und der Konstruktvalidität bestimmt wird. Die „inhaltliche Validität wird einem Test in der Regel durch ein Rating von Experten als „Konsens von Kundigen“ zugebilligt“ (Lienert & Raatz, 1994, S. 11), während die kriterienbezogene Validität durch die Ermittlung der Korrelation des Testergebnisses mit testunabhängigen Kriterien, die graduelle Repräsentanten des gleichen Persönlichkeitsmerkmals sind, ermittelt wird. Die Konstruktvalidität ist nun die Übereinstimmung des Tests mit einem anderen Test, der bereits empirisch fundiert ist und das gleiche Konstrukt misst (konvergente Konstruktvalidität). Auch ist es möglich, den Test mit einem anderen Test zu vergleichen, der bewiesenermaßen ein anderes Konstrukt misst. In diesem Fall sollten die Ergebnisse beider Verfahren unkorreliert sein (divergente Konstruktvalidität).

Im Rahmen dieser ersten Erprobung des Testentwurfes kann lediglich auf die inhaltliche Validität eingegangen werden. Ebenso wie bei der Bestimmung der Reliabilität wäre es aber auch in diesem Fall angebracht, im weiteren Entwicklungsverlauf einen darüber hinausgehenden Nachweis für die Validität des Messinstrumentes zu liefern.

Im Verlauf der Entwicklung der Vortestversion wurde die inhaltliche Validität durch die Hinzuziehung des bereits erwähnten Expertenrates (vgl. Kap. 9.1.3) versucht bestmöglich zu gewährleisten. Die letztendliche Gestalt der Vortestversion ist somit das Produkt eines Entwicklungsprozesses, in dem das Messinstrument insgesamt fünf Mal überarbeitet wurde. Auf diese Weise konnte der bereits erwähnte „Konsens von Kundigen“ (ebd.) hergestellt werden. Dabei wurde aus sozialpsychologischer Perspektive darauf geachtet, dass die Formulierung der Items des Messinstrumentes die dem Konstrukt zugrunde gelegten Theorien bestmöglich abbildet. Eine weitere Expertin stellte sicher, dass die Vortestversion des FIUG an der tatsächlichen Berufssituation der

Zielgruppe „Lehrkräfte“ ausgerichtet ist. Die inhaltliche Validität der Vortestversion des FIUG kann daher als gegeben angesehen werden.

10.3.4. Nebengütekriterien

Normierung

Unter dem Nebengütekriterium der Normierung wird die Existenz von Normwerte gefordert, durch die eine qualitative Bewertung jedes individuellen Testergebnisses in Bezug auf eine bestimmte Population vorgenommen werden kann. Auf dieses Kriterium kann zu diesem Zeitpunkt nicht eingegangen werden, da dies wenn überhaupt eine Aufgabe der Zukunft wäre. Da es sich bei dem FIUG jedoch um ein Forschungsinstrument zum Vergleich von Gruppen handelt, ist eine individualspezifische Normierung auch nicht beabsichtigt.

Vergleichbarkeit

Die Vergleichbarkeit eines Tests ist dann erfüllt, wenn entweder einer oder mehrere Paralleltests erstellt wurden oder validitätsähnliche Testverfahren vorhanden sind, so dass quantitative Aussagen zur Validität des Tests getroffen werden können. Dieses Kriterium bleibt momentan unerfüllt, wäre aber ebenfalls eine Aufgabe im Rahmen der Weiterentwicklung des Testentwurfes. Auf diesen Punkt wird in der abschließenden Diskussion noch näher eingegangen.

Ökonomie

Die Ökonomie eines Verfahrens bezieht sich auf die Durchführungsdauer, den Materialverbrauch, die Einfachheit der Handhabung, die Möglichkeit einer Gruppendurchführung und die einfache Auswertung des Verfahrens. Sind alle diese Bedingungen erfüllt, ist der Test sehr ökonomisch und effizient.

Die Durchführungsdauer der Vortestversion beträgt ca. 15 Minuten. Der Materialverbrauch, der sich lediglich auf die pro Exemplar benötigten fünf Kopien beläuft, kann als gering eingeschätzt werden. Auch ist eine Durchführung in der Gruppe problemlos möglich und genaue Instruktionen erlauben eine testleiterunabhängige Durchführung. Die Auswertung des FIUG ist ebenfalls einfach gestaltet und erfordert lediglich die Auszählung der Antworten auf den sechsfach gestuften Likert-Skalen.

Die Vortestversion des FIUG stellt somit ein sehr ökonomisches Verfahren dar.

Nützlichkeit

Die Nützlichkeit eines Tests ist davon abhängig, inwieweit bereits Verfahren bestehen, die das Persönlichkeitsmerkmal adäquat messen. Existieren keine adäquaten Verfahren und bestehen eindeutige praktische Bedürfnisse, so ist die Entwicklung eines neuen Verfahrens als nützlich einzustufen.

Nach Wissen des Autors besteht zur Zeit (vgl. Kap. 6.3) ein Mangel an Verfahren, die sich aus einer sozialpsychologischen Perspektive der Umsetzung von interkultureller Bildung und Erziehung widmen. Es existieren lediglich einige Verfahren, die gewisse inhaltliche Überschneidungen zum FIUG aufweisen. Die Entwicklung des FIUG kann daher als nützlich eingestuft werden.

10.4. Explorative Faktorenanalyse

Die explorative Faktorenanalyse ist ein Verfahren, das eine größere Anzahl von Variablen (Items) auf eine kleinere Anzahl unabhängiger Einflussgrößen (Faktoren) zurückführt. Dazu werden diejenigen Variablen, die einen starken korrelativen Zusammenhang aufweisen, zu einem Faktor zusammengefasst. Die Items eines einzelnen Faktors sollen dabei untereinander stark und mit Items anderer Faktoren möglichst gering korrelieren. Das Ziel einer Faktorenanalyse ist es, die beobachteten Zusammenhänge zwischen den gegebenen Variablen durch eine überschaubare Anzahl von Faktoren möglichst vollständig zu erklären (vgl. Bühl & Zöfel, 2005, S. 465).

Dazu wird im weiteren Verlauf zunächst festgestellt, ob die Daten den Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse entsprechen. Sind die erforderlichen Voraussetzungen erfüllt, wird anschließend eine Hauptachsenanalyse durchgeführt, mit der folgende Hypothesen überprüft werden sollen:

1. Hypothese

Analog zu den drei postulierten Skalen A, B und C können sinnvoll drei Faktoren aus der Datenstruktur extrahiert werden.

2. Hypothese

Die Items jeder Skala der Vortestversion laden gemeinsam auf einem der drei Faktoren hoch, während sie auf den beiden anderen Faktoren niedrig laden

3. Hypothese

Die ermittelten Faktoren können inhaltlich auf die den Skalen zugrunde gelegten latenten Variablen „Integration“, „Kooperation“ und „Informationsvermittlung“ zurückgeführt werden.

Wird eine Faktorenanalyse angestrebt, so ist zunächst auf eine genügend große Stichprobe zu achten. Erforderlich für eine Faktorenanalyse ist eine Stichprobengröße von $N > 100$ (Bühner, 2006, S. 193). Diese Voraussetzung kann mit einer Stichprobengröße von $N = 130$ als erfüllt betrachtet werden. Auch die Forderung nach einem Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten (KMO) von größer .60 kann mit einem KMO von .70 entsprochen werden. Das Ergebnis des Bartlett-Tests auf Sphärizität ist ebenfalls signifikant ($\chi^2_{(253)} = 720.24, p = .000$). Demnach weichen alle Korrelationen signifikant von 0 ab. Beide Testwerte sprechen dafür, dass eine ausreichend hohe Item-Inter-Korrelation vorliegt, die die Durchführung einer Faktorenanalyse rechtfertigt. Die Beurteilung der Verteilungen der Items ist bereits im Rahmen der Verteilungsanalyse (vgl. Kap. 10.1) vorgenommen worden. Extrem von einer Normalverteilung abweichende Items wurden daher bereits aussortiert und alle verbliebenen Items werden als ausreichend normal verteilt angesehen. Ebenso wird die Voraussetzung des Intervallskalenniveaus bei Verwendung von sechsfach gestuften Likert-Skalen als erfüllt betrachtet. Damit kann den Forderungen für die Durchführung einer Faktorenanalyse in ausreichendem Maße entsprochen werden.

Weiterführend wird nun eine Hauptachsen-Faktorenanalyse durchgeführt, da nach Bühner (2006, S. 193) dieses Verfahren zur Aufdeckung einer vermuteten Datenstruktur anderen Verfahren (z.B. Komponenten-Analyse oder Maximum-Likelihood) vorzuziehen ist. Auf der Basis der Ergebnisse kann dann die Beantwortung der aufgestellten Hypothesen erfolgen.

Insgesamt ermittelt die Hauptachsen-Faktorenanalyse für den vorliegenden Datensatz 23 Faktoren, um 100% der Varianz aufzuklären. Grundsätzlich existieren nun verschiedene Möglichkeiten, eine sinnvolle Anzahl von Faktoren zu extrahieren. Nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium werden alle Faktoren ausgewählt, deren Eigenwert größer 1 ist. Dies geschieht unter der Perspektive, dass ein Faktor mindestens soviel Varianz aufklären sollte, wie er selbst besitzt (Kähler, 2002, S. 223). Diesem Kriterium folgend wären acht Faktoren auszuwählen. Jedoch besitzen fünf dieser Faktoren Eigenwerte, die nicht wesentlich über 1 liegen. Eine weitere Möglichkeit ist die Auswahl an-

hand eines Scree-Plots. Dieses auf Catell (1966) zurückgehende Verfahren trifft die Auswahl anhand einer grafischen Darstellung (vgl. Abb. 10) der Eigenwerte. Hierbei werden alle Faktoren vor dem Abknicken des Graphen als bedeutend angesehen. Entsprechend dieser Auswahlmethode wären drei Faktoren zu extrahieren. Die Auswahl von drei Faktoren wird auch durch eine Parallelanalyse unterstützt. Im Rahmen dieses Verfahrens werden Faktoren auf der Basis einer zufälligen Verteilung ermittelt (vgl. Abb. 10 – Zufallsfaktoren). Diese Zufallsfaktoren werden dann mit den auf Grundlage der tatsächlichen Stichprobe ermittelten Faktoren verglichen. Ausgewählt werden alle Faktoren, die überzufällig sind. In diesem Fall können drei Faktoren als überzufällig identifiziert werden.

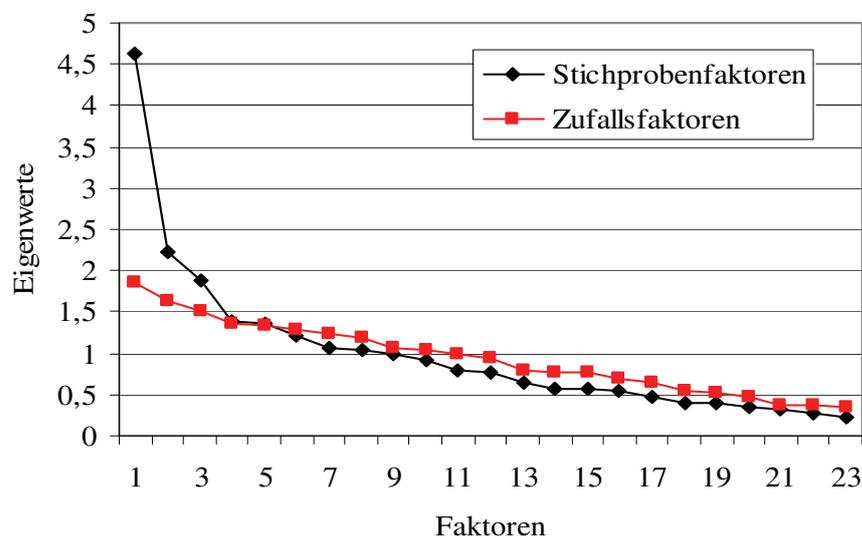


Abbildung 10: Grafische Darstellung der Parallelanalyse mittels Scree-Plot.

Auf Basis der Ergebnisse des Scree-Tests und der Parallelanalyse können somit sinnvoll drei Faktoren extrahiert werden, die gemeinsam 38% der Gesamtvarianz aufklären. **Die erste Hypothese kann somit bestätigt werden.**

Zur Beantwortung der zweiten und dritten Hypothesen werden die Faktorenladungen der Items auf den drei Faktoren ermittelt. Da die ursprüngliche Faktoren-Extraktion noch nicht zu der erwünschten Einfachstruktur geführt hat, wird zunächst eine Rotation zur Einfachstruktur durchgeführt. Diese Rotation basiert im vorliegenden Fall auf einer orthogonalen Transformationsmatrix, die entsprechend dem Varimax-Kriterium erstellt wurde. Neben der orthogonalen Rotation kann auch eine oblique Rotation durchgeführt werden. Dieses Vorgehen kann zu höheren Faktorladungen der einzelnen Items auf den

Faktoren führen und die Interpretation erleichtern. Jedoch ist damit auch der Nachteil verbunden, dass die Faktoren nicht mehr unabhängig (unkorreliert) voneinander interpretierbar sind. Daher wird zunächst eine orthogonale Rotation durchgeführt, da der höchste Informationsgewinn im Rahmen einer Hauptachsenanalyse dann gegeben ist, wenn voneinander unkorrelierte Faktoren ermittelt werden können, auf denen jeweils inhaltlich homogene Gruppen von Items hoch laden (Schmid, 1992, S. 78). Es folgt die Darstellung der rotierten Faktorenmatrix:

Tabelle 9: Faktorladungen der Items der Vortestversion des FIUG.

ITEM	FAKTOR 1	FAKTOR 2	FAKTOR 3
Integ_2	-.064	.153	.419
Integ_3	.275	-.036	.214
Integ_4	.375	-.092	.152
Integ_5	.005	-.064	.530
Integ_6	-.101	-.060	.542
Integ_7	-.025	-.074	.586
Integ_8	.189	.062	.225
Integ_10	.192	.289	.380
Koop_1	.097	.448	-.097
Koop_2	.292	.458	-.045
Koop_7	.383	.301	-.112
Koop_8	.219	.542	.162
Koop_9	.133	.801	.008
Koop_10	.012	.584	.083
Info_1	.546	.080	-.087
Info_2	.609	.189	.100
Info_3	.456	.129	-.079
Info_4	.461	.027	-.054
Info_5	.421	.087	.179
Info_6	.385	.184	-.168
Info_7	.693	.303	.084
Info_9	.567	.200	.059
Info_10	.463	.167	-.088

In der Tabelle der Faktorladungen wurden die Zellen mit den höchsten Ladungen jedes Items grau unterlegt. Außer den drei Items Integ_3, Integ_4 und Koop_7 laden alle Items einer Skala gemeinsam auf einem Faktor hoch, während sie auf den anderen beiden Faktoren niedriger laden. Die drei Items, die diese Konvention verletzen, werden jedoch aufgrund inhaltlicher Relevanz zunächst beibehalten. **Trotzdem erlauben die deutlich überwiegenden hohen Ladungen der Items einer Skala auf einem gemeinsamen Faktor die Bestätigung der zweiten Hypothese.**

Zudem wird weiterführend auf eine oblique Rotation verzichtet, da sich bereits anhand der orthogonalen Rotation eine sinnvoll zu interpretierende Struktur ergeben hat.

In Bezug auf die inhaltliche Deutung der drei Faktoren spricht die insgesamt klare Zuordnung der Items nach der Skalenzugehörigkeit dafür, dass die Faktoren im Sinne der Skalen interpretiert werden können. Demnach kann der erste Faktor auf die latente Variable „Informationsvermittlung“ (Angebot an interkulturellen Informationen), der zweite Faktor auf die latente Variable „Kooperation“ (Angebot an interkulturellen Kooperationskontakten) und der dritte Faktor auf die latente Variable „Integration“ (Einstellung zur Integration und Erhalt der positiven sozialen Identität) zurückgeführt werden. **Damit kann auch die dritte Hypothese bestätigt werden.**

10.5. Gruppenvergleich

Abschließend werden nun nach bestimmten Kriterien Probanden der Stichprobe in verschiedene Gruppe eingeteilt. Danach werden die gruppenbezogenen Skalenmittelwerte berechnet und miteinander verglichen. Dadurch soll überprüft werden, ob das Messinstrument zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung in der Lage ist, verschiedene Gruppen voneinander zu unterscheiden und somit dieser grundlegenden Anforderung an ein Gruppenverfahren gerecht wird. Folgende Hypothese soll daher beantwortet werden:

4. Hypothese

Die Vortestversion des FIUG unterscheidet spezifische Gruppen von Lehrkräften anhand der Skalenmittelwerte signifikant voneinander.

Um diese Hypothese zu überprüfen, werden die Skalenmittelwerte verschiedener Gruppen von Probanden durch einen T-Test für unabhängige Stichproben auf signifikante Unterschiede getestet. Im Einzelnen werden folgende Gruppen miteinander verglichen: Die Stichprobe wird zunächst durch Bildung einer Index-Variable in zwei Gruppen unterteilt. Zur ersten Gruppe (Gruppe 1) gehören alle Probanden, die (Kriterium 1) angeben sich bereits gezielt mit dem Thema „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ beschäftigt zu haben, (Kriterium 2) Fortbildungsangebote zu diesem Thema für „wichtig“ bis „sehr wichtig“ halten und (Kriterium 3) ihre persönliche Befähigung zum interkulturellen Unterricht mit „eher hoch“ bis „sehr hoch“ angeben.

Durch diese Einteilung soll eine Gruppe gebildet werden, die sich durch ein besonderes Interesse für dieses Thema auszeichnet, der fachlichen Auseinandersetzung mit „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ hohe Relevanz zuspricht und von der eigenen Befähigung

higung zum interkulturellen Unterricht überzeugt ist. Alle Personen, die nicht diesen Kriterien entsprechen, gehören zur zweiten Gruppe (Gruppe 2). Es wird angenommen, dass sich diese Gruppe durch unterschiedliche Skalenwerte signifikant voneinander unterscheiden. Ergebnisse des T-Tests für unabhängige Stichproben:

Tabelle 10: Ergebnisse des Mittelwertvergleichs zwischen Gruppe 1 und 2.

Skala	Gruppe	N	Mittelwert/ Standardabweichung	T-Test für Mittelwertvergleich		
				T	df	Signifikanz
Skala A – „Integration“	1	36	2.96 (SD = 0.68)	2.16	121	.033
	2	87	2.66 (SD = 0.69)			
Skala B – „Kooperation“	1	34	3.90 (SD = 0.76)	2.04	118	.044
	2	86	3.55 (SD = 0.86)			
Skala C – „Informationsvermittlung“	1	34	2.99 (SD = 0.86)	2.78	119	.006
	2	87	2.48 (SD = 0.92)			

Wie den Ergebnissen der Tabelle zu entnehmen ist, unterscheiden sich Gruppe 1 und Gruppe 2 auf allen drei Skalen signifikant voneinander. Während die Mittelwertsunterschiede auf den Skalen A – „Integration“ und B – „Kooperation“ lediglich unterhalb des 5%-Signifikanzniveaus liegen, kann hinsichtlich der Skala C – „Informationsvermittlung“ von einem hoch signifikanten ($t_{(119)} = 2.78$, $p = .006$) Mittelwertsunterschied gesprochen werden. Die Gruppe 1 zeichnet sich somit durch signifikant höhere Werte auf allen drei Skalen aus.

In einem weiteren Selektionsschritt werden nun aus der Gruppe 1 alle Probanden ausgewählt, die an Schulen tätig sind, die (Kriterium 4) spezielle Richt- und Leitlinien zum Thema „Interkulturalität“ besitzen (Gruppe 1a). Alle Probanden, die nicht den Kriterien 1-4 entsprechen, bilden die Gruppe 2a. Werden nun diese beiden Gruppen miteinander verglichen ergibt sich folgendes Ergebnis:

Tabelle 11: Ergebnisse des Mittelwertvergleichs zwischen Gruppe 1a und 2a.

Skala	Gruppe	N	Mittelwert/ Standardabweichung	T-Test für Mittelwertvergleich		
				T	df	Signifikanz
Skala A – „Integration“	1a	15	3.26 (SD = 0.62)	3.09	121	.002
	2a	104	2.68 (SD = 0.68)			
Skala B – „Kooperation“	1a	14	3.88 (SD = 0.68)	1.09	118	.279
	2a	106	3.61 (SD = 0.86)			
Skala C – „Informationsvermittlung“	1a	14	3.01 (SD = 0.61)	2.01	119	.047
	2a	106	2.56 (SD = 0.94)			

In diesem Fall sind die Mittelwertsunterschiede zwischen Gruppe 1a und Gruppe 2a auf der Skala B – „Kooperation“ nicht mehr signifikant ($t_{(118)} = 1.09$, $p = .279$). Auf der

Skala C – „Informationsvermittlung“ besteht weiterhin ein signifikanter Unterschied ($t_{(119)} = 2.01, p = .047$), der jedoch nicht mehr dem 1%-Signifikanzniveau standhalten würde. Interessant ist jedoch, dass durch eine derartige Auswahl der Unterschied auf der Skala A – „Integration“ hoch signifikant wird ($t_{(121)} = 3.09, p = .002$) und dies als ein Indiz für die inhaltliche Validität dieser Skala gewertet werden kann.

Da eine Berechnung von Mittelwertunterschieden zu diesem Zeitpunkt der Testentwicklung im Prinzip verfrüht ist, sollen diese Ergebnisse lediglich als Hinweis für die Differenzierungsfähigkeit des Tests gewertet werden. Daher werden an dieser Stelle keine weiteren Gruppenunterschiede ermittelt. **In Bezug auf die Skalen A – „Integration“ und C – „Informationsvermittlung“ kann die 4. Hypothese als bestätigt betrachtet werden. Für die Skala B – „Kooperation“ hingegen trifft sie nur mit Einschränkungen zu.**

10.6. Zusammenfassung

Infolge der Durchführung einer Verteilungs- und Itemanalyse werden sieben ungeeignete Items eliminiert und die Itemanzahl von 30 auf 23 reduziert.

Die Bewertung der Vortestversion des FIUG hinsichtlich der Güterkriterien nach Lienert und Raatz (1994, S. 7) fällt insgesamt befriedigend aus. Dem Kriterium der Objektivität kann der Test überaus gut nachkommen. Auch die inhaltliche Validität erscheint durch ein Expertenrating ausreichend abgesichert. Hingegen fällt die Reliabilität der einzelnen Skalen nur sehr gering bis zufrieden stellend aus und ist deutlich verbesserungswürdig. Nicht gegeben ist zu diesem Zeitpunkt der Testentwicklung die Vergleichbarkeit des Tests mit einem anderen validitätsähnlichen Verfahren. Auch eine Normierung ist nicht vorhanden. Die Forderung nach Ökonomie und Nützlichkeit des FIUG kann hingegen als gut erfüllt angesehen werden.

Im Rahmen einer Hauptachsenanalyse können drei Faktoren extrahiert werden, die sich inhaltlich den drei Skalen der Vortestversion zuordnen lassen. Weiterhin kann bereits zu diesem Zeitpunkt der Testentwicklung angedeutet werden, dass durch das entwickelte Messinstrument eine sachlogische Differenzierung zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrkräften möglich ist.

Die auf diesen Ergebnissen basierende revidierte Fassung des FIUG ist im Anhang (siehe Anhang D) dieser Ausarbeitung zu finden.

11. Diskussion

Abschließend wird diese Ausarbeitung nun einer kritischen Reflexion unterzogen. Dabei werden zunächst die Ergebnisse der Datenanalyse (vgl. Kap. 10) in ihren Bedeutungszusammenhang eingeordnet und bewertet. Diese Schlussfolgerungen wirken sich unmittelbar auf den nachfolgenden Abschnitt aus, in dem das Untersuchungsvorgehen in seiner Gesamtheit betrachtet wird. Am Ende stehen die Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Messinstrumentes und der Ausblick auf zukünftige Anwendungsmöglichkeiten.

11.1. Diskussion der Ergebnisse

Auch nachdem anhand der Ergebnisse der Verteilungs- und Itemanalyse sieben Items aussortiert wurden (vgl. Kap. 10.2.2), genügt der Itemsatz (siehe Anhang B) in Teilen nicht den zu stellenden Anforderungen.

Die Skalen A – „Integration“ und C – „Informationsvermittlung“ besitzen eine durchschnittliche Itemschwierigkeit von .54 und .52 und die Itemschwierigkeiten der Items der beiden Skalen streuen angemessen zwischen .20 und .80. Somit können für die Skalen A und C Boden- und Deckeneffekte ausgeschlossen werden. Die Skala B – „Kooperation“ ist mit einer durchschnittlichen Itemschwierigkeit von .73 jedoch eindeutig zu leicht gestaltet. Dadurch entsteht ein Deckeneffekt und die Differenzierungsfähigkeit dieser Skala im oberen Leistungsbereich ist klar beeinträchtigt. Eine zusätzliche Schwäche ist die geringe Bandbreite der Itemschwierigkeiten, die nur sehr gering zwischen .47 und .82 variieren. Somit genügen die Skalen A und C den Anforderungen die bezüglich der Itemschwierigkeit an ein psychometrisches Messinstrument zu stellen sind, während die Skala B zu überarbeiten ist (vgl. Kap. 11.3).

Die Trennschärfen der Skalen B – „Kooperation“ und C – „Informationsvermittlung“ sind insgesamt zufrieden stellend und sprechen für die Homogenität der beiden Skalen. Einschränkend ist jedoch zur Skala B zu bemerken, dass sie infolge der Itemselektion auf lediglich sechs Items zusammengekürzt wurde und das Teilkonstrukt „Kooperation“ nicht mehr facettenreich erfasst. Die Items der Skala A – „Integration“ sind insgesamt zu wenig trennscharf und genügen nicht den Mindestanforderungen. Spezielle Hinweise

zur Überarbeitung dieser Skala werden nachfolgende im Kapitel 11.3 gegeben. Damit ergeben sich für die Skalen A – „Integration“ und B – „Kooperation“ Mängel in jeweils einem Kriterium der Itemanalyse, während sich bereits an dieser Stelle andeutet, dass die Skala C – „Informationsvermittlung“ eine ansprechende Itemgestaltung besitzt.

Überaus positiv fällt die Bewertung der Objektivität (vgl. Kap. 10.3.1) des Messinstrumentes aus. Die Möglichkeit einer testleiterunabhängigen Gruppendurchführung, der geringe Zeit- und Materialaufwand und die einfache Auswertung sprechen zudem für eine hohe Ökonomie im Rahmen der Durchführung. Aufgrund des Mangels an vergleichbaren Testinstrumenten zu diesem Thema kann die Entwicklung des FIUG ebenfalls als sehr nützlich betrachtet werden.

Die Reliabilitäten (vgl. Kap. 10.3.2) der Skalen fallen unterschiedlich aus. Die Skala C – „Informationsvermittlung“ besitzt mit $\alpha = .78$ den höchsten Cronbachs Alpha-Wert. Darauf folgt die Skala B – „Kooperation“ mit einem Alpha von $.71$. Die Reliabilität der Skala A – „Integration“ beträgt lediglich $\alpha = .58$. Zur Bewertung dieser Kennwerte der internen Konsistenz werden verschiedene Auffassungen vertreten. Während Bortz und Döring (2002, S. 199) erst ab einem Cronbachs Alpha-Wert von größer $.90$ die Reliabilität eines Test als gut einstufen, ist Mummendey (1987, S. 77) der Ansicht, dass speziell bei Persönlichkeitstests schon ab einem Wert im Bereich $\alpha = .80$ von einer guten Reliabilität gesprochen werden kann. Diese Ausarbeitung folgt bei der Bewertung der Ergebnisse den Ausführungen von Mummendey (1987), da es sich im vorliegenden Fall ebenfalls um die Entwicklung eines Persönlichkeitstests handelt, mit dem es aufgrund der Uneindeutigkeit der Antworten generell schwieriger ist hohe Reliabilitäten zu erzielen als mit eindeutig richtig oder falschen Antworten eines Leistungstests. Unabhängig davon sind die Reliabilitäten aller drei Skalen verbesserungswürdig und speziell die Skala A – „Integration“ wird als ungenügend reliabel eingestuft. Die geringe Reliabilität dieser Skala ist damit als eine direkte Folge der niedrigen Trennschärfen der Items anzusehen. In Anbetracht dieser datenanalytischen Ergebnisse erscheint es plausibel, dass unterschiedliche inhaltliche Dimensionen durch diese Skala gemessen werden. Auf diesen Aspekt wird an anderer Stelle (vgl. Kap. 11.3) noch vertieft eingegangen.

Die ebenfalls verbesserungswürdige Reliabilität der Skala B – „Kooperation“ ist im Gegensatz dazu eine Folge der bereits erwähnten geringen Itemanzahl und ist daher nicht ausschließlich auf eine geringe Homogenität der Skala zurückzuführen. Durch das

Hinzufügen von inhaltlich homogenen Items sollte die Reliabilität dieser Skala problemlos auf einen Wert von $\alpha = .80$ gesteigert werden können. Bei der Bestimmung der Reliabilität der Skala C – „Informationsvermittlung“ zeigt sich wiederum erneut deren Qualität. Als einzige Skala kann die ermittelte interne Konsistenz als zufrieden stellend bewertet werden. Natürlich wäre eine Verbesserung der internen Konsistenz auch für diese Skala wünschenswert.

Die Bestimmung der Validität (vgl. Kap. 10.3.3) beschränkt sich in dieser Ausarbeitung auf den Teilaspekt der inhaltlichen Validität. Eine der größten Aufgaben der weiteren Forschung zu diesem Messinstrument ist daher die Ermittlung der Kriteriums- bzw. Konstruktvalidität des Messinstrumentes. Aus diesem Grund wird in den Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Messinstrumentes (vgl. Kap. 11.3) noch ausführlich auf diesen Aspekt eingegangen. Die Bildung eines Expertenrats ist hingegen positiv hervorzuheben. Auf diese Weise wird, gemessen an den Möglichkeiten im Rahmen einer Diplomarbeit, der besonderen Bedeutung dieses Testgütekriteriums entsprochen. Auch aufgrund des Mangels an konstruktähnlichen Messinstrumenten stellte die Herstellung eines „Konsens von Kundigen“ (Lienert & Raatz, 1994, S. 11) die äußerste Möglichkeit zur Gewährleistung der Validität dar. Die Anforderung der inhaltlichen Validität kann daher als erfüllt betrachtet werden.

Im Rahmen einer explorativen Faktorenanalyse (vgl. Kap. 10.4) wurde untersucht, inwieweit die Unterteilung des Konstruktes „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“ in drei Subskalen A – „Integration“, B – „Kooperation“ und C – „Informationsvermittlung“ durch die strukturelle Beschaffenheit der Daten wiedergegeben wird. Dazu wurde eine Hauptachsenanalyse durchgeführt. Bühner (2006, S. 193) empfiehlt dieses Verfahren zur Überprüfung einer bereits gewählten Skalenstruktur (Anm. d. Autors: Eine zunächst angestrebte konfirmatorische Faktorenanalyse konnte aufgrund unzureichender Softwarevoraussetzung leider nicht durchgeführt werden). Letztlich konnten drei Faktoren auf Basis der Ergebnisse einer Parallelanalyse extrahiert werden. Insgesamt erklären die extrahierten Faktoren 38% der Gesamtvarianz.

Eine nach dem Varimax-Kriterium orthogonal rotierte Faktorenmatrix erlaubt darüber hinaus die Interpretation der drei Faktoren im Sinne der Subskalen. Die orthogonale Rotation wurde in diesem Fall einer obliquen Rotation aufgrund der eindeutigeren Interpretationsmöglichkeit vorgezogen. Auch wenn eine Abhängigkeit der Faktoren untereinander nicht völlig ausgeschlossen werden kann, führte diese Variante zu der

gewünschten Einfachstruktur. Auf die Vorteile der Varimax-Rotationsmethode weisen verschiedene Autoren hin und empfehlen dieses Vorgehen (vgl. Bühl & Zöfel, 2005; Schmid 1992). Kann durch diese Rotationstechnik keine eindeutig zu interpretierende Struktur erzielt werden, sollte oblique rotiert und von stark untereinander abhängigen Faktoren ausgegangen werden.

Die Ergebnisse der Hauptachsenanalyse weisen somit darauf hin, dass durch das entwickelte Messverfahren drei unterscheidbare Dimensionen gemessen werden, die inhaltlich auf die latenten Variablen „Integration“, „Kooperation“ und „Informationsvermittlung“ zurückgeführt werden können. Hierbei zeigt sich erneut, dass die Skala C – „Informationsvermittlung“ den beiden anderen Skalen konstruktiv überlegen ist. Durch zukünftige Entwicklungsbemühungen könnten jedoch die Mängel der Skalen A und B abgestellt sowie die Ladungen der Items auf den Faktoren und dadurch die aufgeklärte Gesamtvarianz erhöht werden. Empfehlungen zur Weiterentwicklung auf der Grundlage der faktorenanalytischen Ergebnisse werden ebenfalls in einem gesonderten Abschnitt (vgl. Kap. 11.3) dieser Ausarbeitung behandelt.

Nachdem die Skalenbildung weitgehend bestätigt werden konnte, wurde abschließend überprüft, ob das entwickelte Messinstrument in der Lage ist, verschiedene Gruppen im Sinne der Testentwicklung voneinander zu unterscheiden (vgl. Kap. 10.5). Die Gruppeneinteilung erfolgte auf der Grundlage zweier Index-Variablen. Die Berechnungen der Mittelwertunterschiede und deren Prüfung auf Signifikanz anhand zweier T-Tests für unabhängige Stichproben sprechen insgesamt dafür, dass durch das entwickelte Testverfahren Gruppen signifikant differenziert werden können. Jedoch wirken sich speziell die zu leichten Items der Skala B – „Kooperation“ und die zu wenig trennscharfen Items der Skala A – „Integration“ negativ auf die Differenzierungsleistung des Verfahrens aus. Einzig die Skala C – „Informationsvermittlung“ erlaubte in beiden durchgeführten Mittelwertvergleichen eine signifikante Unterscheidung der Gruppen. Positiv zu bewerten ist hingegen die Tatsache, dass innerhalb des zweiten Gruppenvergleiches (Gruppen 1a mit 1b) der Mittelwertunterschied auf der Skala A – „Integration“ zugenommen hat und damit ein über die inhaltliche Validität hinausgehender kriteriumsbezogener Hinweis für die Validität der Skala gegeben ist. Insgesamt wirken sich die bereits diskutierten Mängel des Messinstrumentes natürlich nachteilig auf die angestrebte Differenzierungsfähigkeit

aus. Daher muss im Rahmen der Weiterentwicklung das Hauptaugenmerk auf die Verbesserung der Skalen A – „Integration“ und B – „Kooperation“ gerichtet werden. Wei-

terführend wird nun insgesamt auf das Untersuchungsvorgehen eingegangen und dieses kritisch reflektiert.

11.2. Diskussion des Untersuchungsvorgehens

Die Besonderheit dieser Auseinandersetzung mit dem Thema „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ lag in der Anwendung sozialpsychologischer Theorien auf diesen Bereich. Das „ABC der interkulturellen Bildung und Sozialpsychologie“ (Avci-Werning, 1999) bot dazu einen sehr gelungenen Ansatz. Die durch dieses Modell vorgenommene Aufteilung des Konstruktes „Interkulturelle Bildung“ in drei verschiedenen Teilkonstrukte erscheint besonders in Bezug auf die konkrete Umsetzung im schulischen Kontext sinnvoll. Auch wird durch diese Unterteilung das Konstrukt sinnvoll strukturiert und praktisch handhabbar. Die sich aus dem Modell ableitenden Empfehlungen für die Lehrkräfte wurden eingehend beschrieben (vgl. Kap. 4.5) und beruhen nachvollziehbar auf den beschriebenen sozialpsychologischen Theorien. Somit ist eine empirisch fundierte Basis sozialpsychologischer Theorien vorhanden, aus der eine an den Erfordernissen des Untersuchungsgegenstandes orientierte Auswahl (vgl. Kap. 8) getroffen wurde.

Zur messtheoretischen Erfassung des zu untersuchenden Konstrukts „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“ wurde ein Fragebogen entwickelt, der auf der klassischen Testtheorie beruht und Selbsteinschätzungen von Lehrkräften erhob. In diesem Zusammenhang kann kritisch hinterfragt werden, inwieweit die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte mit dem tatsächlichen Unterrichtsverhalten übereinstimmen (vgl. Hinsch, 1980; Mummendey, 1987). Fisseni (1997, S. 307) geht in diesem Kontext soweit festzustellen, dass aus derartigen Fragebogenergebnissen keine Aussagen über tatsächliches Verhalten abgeleitet werden dürfen. Wenn auch diese absolute Sichtweise überspitzt erscheint, so ist doch festzustellen, dass keine direkte kausale Beziehung zwischen den gemessenen Selbsteinschätzungen und dem tatsächlichen Verhalten besteht. Ajzen und Fishbein (1980) entwickelten daher ein Modell (sog. Fishbein-Ajzen-Modell) bestehend aus verschiedenen Faktoren zur Erklärung dieser Beziehung. Die aus dem Modell hervorgegangene „Theory of reasoned action“ besagt sehr vereinfacht ausgedrückt, dass die Wahrscheinlichkeit der Realisierung eines bestimmten Verhaltens (1) von der Einstellungen zu diesem Verhalten und (2) von spezifischen subjektiven Normen (Verhaltenskonventionen) beeinflusst wird. Besitzt also eine Lehrkraft z. B. eine positive Einstellung zur Durchführung von kooperativem Unterricht (1) und in der Schule als sozia-

ler Ort wird die Bedeutung von derartigen Unterrichtsmethoden sehr positiv eingeschätzt (2), wird diese Lehrkraft das Verhalten auch sehr wahrscheinlich realisieren. Auf die vorliegende Forschungsarbeit übertragen bedeutet dies, dass zwar die subjektive Selbsteinschätzung zur „interkulturellen Unterrichtsgestaltung“ der Lehrkräfte erhoben wird (1), eine individuelle Verhaltensvorhersage aber erst dann möglich ist, wenn der Einfluss subjektiver Normen (2) ebenfalls individuell und situationsbezogen erfasst wird. Trotzdem macht diese Erhebung Sinn, da die positive Einstellung fundamentale Voraussetzung für die Realisierung des Verhaltens ist. Somit kann durch die Ergebnisse dieses Fragebogens nicht direkt auf das gezeigte interkulturelle Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte geschlossen werden, sehr wohl können aber zwei Aussagen mit direktem Bezug zum Verhalten getroffen werden:

- a. Hohe Skalenwerte stehen für eine positive Einstellung zu den abgefragten Konstruktfacetten und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Verhalten auch tatsächlich realisiert wird.
- b. Niedrigere Skalenwerte stehen für eine ablehnende Haltung zu den abgefragten Konstruktfacetten und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Verhalten nicht realisiert wird.

Zudem kann genau genommen nur in Bezug auf die Skala A – „Integration“ von einer Einstellungsmessung gesprochen werden, während die Skalen B – „Kooperation“ und C – „Informationsvermittlung“ Verhaltensskalen entsprechen. Nach Rost (1996, S. 54) werden dadurch nicht Einschätzungen bezüglich eigener innerer Zustände und Vorgänge, sondern tatsächlich gezeigtes Verhalten aufgrund einer subjektiven retrospektiven Einschätzung der Häufigkeit erhoben. Die Übereinstimmungsqualität derartig erhobener Daten hängt zum einen von der individuellen Gedächtnisfähigkeit des Probanden und von seiner Lügentendenz ab. Eine ausreichende Gedächtnisfähigkeit auf Seiten der teilnehmenden Lehrkräfte vorausgesetzt, kann anhand der erhobenen Werte zur sozialen Erwünschtheit eine Einschätzung über das Ausmaß dieser Lügentendenz vorgenommen werden. Dazu wurden die Korrelationen der einzelnen Items der Vortestversion mit dem Mittelwert der zehn Items der sozialen Erwünschtheitsskala (SES-17, Stöber, 1999) berechnet. Insgesamt korrelieren von den 23 Items nur die drei Items Integ_3 ($r = .19, p = .033$), Integ_10 ($r = .19, p = .035$) und

Info_2 ($r = .19$, $p = .029$) signifikant mit der sozialen Erwünschtheitsskala. Dieses Ergebnis besagt, dass bei jedem dieser drei Items 4% der Varianz durch soziale Erwünschtheit erklärt werden kann. Insgesamt ist daher davon auszugehen, dass die Ergebnisse der drei Skalen der Vortestversion von Antwortverfälschungen im Sinne der sozialen Erwünschtheit weitgehend unbeeinflusst und dadurch keine bedeutenden Verzerrungen der Daten anzunehmen sind.

Wird nun angenommen, dass die Messung nicht durch Lügentendenzen verfälscht wurde und, trotz der prognostischen Einschränkungen, tatsächlich das anhand des Messinstrumentes erfasste Verhalten gezeigt wird, bleibt jedoch immer noch eine entscheidende Frage unbeantwortet. Fraglich bleibt nämlich, ob das Treatment „Interkulturelle Unterrichtsgestaltung“ im Sinne des entwickelten Messinstrumentes auch tatsächlich zu einer Reduktion von interkulturellen Konflikten und einer Verbesserung der Intergruppenbeziehung führt. Wenngleich die Ergebnisse der experimentellen sozialpsychologischen Forschung (vgl. Kap. 8) und speziell die Ergebnisse der Untersuchung von Avci-Werning (2004) (vgl. Kap. 4.5.3) für die Wirksamkeit eines derartigen Unterrichts sprechen, ist dies bisher insgesamt noch unzureichend untersucht. Daher sollte sich das weitere Forschungsvorgehen zu diesem Messinstrument auf zwei Teilbereiche konzentrieren: Einerseits ist im Rahmen einer intensiven Auseinandersetzung die Qualität der Vortestversion des FIUG zu verbessern und andererseits wäre eine vertiefende Untersuchung der Auswirkungen von einem auf dem „ABC-Modell“ basierenden interkulturellen Unterricht sinnvoll.

Um zukünftiges Forschungsvorgehen bestmöglich zu unterstützen, werden daher nun zunächst gezielt Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Messinstrumentes gegeben. Abschließend wird in einem Ausblick auf eine mögliche Untersuchungsform von interkulturellem Unterricht eingegangen.

11.3. Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Vortestversion des FIUG

Da die Ergebnisse der Faktorenanalyse die Annahme der drei Skalen weitgehend bestätigt haben, werden die Empfehlungen skalenspezifisch vorgenommen. Daran schließen sich Anmerkungen zur erneuten Überprüfung einer überarbeiteten Testversion an.

Skala A – „Integration“

Im Rahmen der Auswertung der Rohdaten dieser Skala wurde bei der Betrachtung von Antwortverhalten einzelner Probanden immer wieder ein zunächst paradox erscheinender Widerspruch festgestellt. Einige Items dieser Skala wurden sehr hoch und andere wiederum sehr niedrig beantwortet. Daher lag die Vermutung nahe, dass zwei unterschiedliche Dimensionen gemessen werden. Die geringen Trennschärfen und interne Konsistenz unterstützen diese Annahme. Ebenfalls lieferte die Berechnung der Präzision von Alpha einen Hinweis auf Mehrdimensionalität (vgl. Kap. 10.3.2). Zur Untersuchung dieser Hypothese wurde eine auf diese Skala beschränkte Faktorenanalyse durchgeführt, deren Ergebnisse (siehe Anhang C) diese Annahme ebenfalls zumindest nahe legen. Daher wird an dieser Stelle die Vermutung geäußert, dass sich die Skala sinnvoll in zwei Subskalen aufteilen lässt, wobei die eine Subskala die „globale“ Einstellung zur Integration misst, während die andere Subskala die auf den schulischen Kontext bezogene Einstellung zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund erfasst. Dieser Einteilung liegt die Überlegung zu Grunde, dass eine Lehrkraft zwei verschiedene Einstellungskonzepte bei der Beantwortung zur Anwendung bringt und zwar ein „privates“, mit dem die Integration auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene bewertet wird, und ein „professionelles“ Einstellungskonzept, das auf den schulischen Kontext und somit auf die Situation am Arbeitsplatz bezogen ist. Auch können die beiden extrahierten Faktoren in Anlehnung an die Faktorladungen der Items dementsprechend interpretiert werden. Diese beiden Einstellungskonzepte wären demnach weitgehend unabhängig voneinander und würden so das gegensätzliche Antwortverhalten einiger Probanden erklären.

Es wird daher empfohlen, nach erneuter Prüfung dieser Hypothese, die Skala A – „Integration“ entweder in zwei dementsprechende Subskalen zu unterteilen oder lediglich eine Skala zu erstellen, deren Fokus auf die Erfassung der Einstellung zur Integration im schulischen Kontext gerichtet ist. In jedem Fall ist bei dieser Skala eine intensive Überarbeitung erforderlich. Während die Bewertung der Itemschwierigkeiten dieser Skala zufrieden stellend ausfiel, sind die Trennschärfen der Items überwiegend ungenügend. Dies kann als eine direkte Folge der fehlenden Eindimensionalität der Skala angesehen werden. Unabhängig von der gewählten Strategie der Weiterentwicklung sollten zur Steigerung der internen Konsistenz neue inhaltlich homogene Items hinzugefügt werden. Wünschenswert wären Skalen mit je 10 bis 15 Items.

Skala B – „Kooperation“

Die Skala B – „Kooperation“ hat sich bei der Auswertung als zu leicht herausgestellt und ist daher nur unzureichend in der Lage, im oberen Leistungsbereich zu differenzieren. Um diesen Deckeneffekt zu vermeiden sind die Items so zu überarbeiten, dass die Beantwortung im Sinne eines hohen Ratingskalenwertes erschwert wird. Dies kann u. a. durch eine weitere Spezifizierung der vorhandenen Items oder das Hinzufügen von neuen anspruchsvolleren Items geschehen. Zusätzlich hat die Faktorenanalyse für Item Koop_7 eine uneindeutige Verteilung der Faktorladungen ergeben. Dieses Item ist zwar von inhaltlich hoher Relevanz, sollte aber trotzdem hinterfragt und gegebenenfalls umformuliert werden. Da sich speziell diese Skala infolge der Verteilungs- und Itemanalyse auf lediglich sechs Items reduziert hat, sollten in jedem Fall neue inhaltlich homogene Items hinzugefügt werden, um die facettenreiche Erfassung des Konstruktes wieder sicher zu stellen und darüber hinaus eine Steigerung der internen Konsistenz zu begünstigen. Auch diese Skala sollte im nächsten Testentwurf durch 10 bis 15 Items repräsentiert sein.

Skala C – „Informationsvermittlung“

Wie bereits mehrfach erwähnt, ist dies die leistungsfähigste der drei Skalen der Vortestversion. Trotzdem gibt es Verbesserungsmöglichkeiten. Auch hier sollte die Itemanzahl durch Hinzufügen von neuen inhaltlich homogenen Items auf eine Skalengröße von 10 bis 15 Items angehoben werden. In diesem Zusammenhang könnte Item Info_3 sinnvoll in zwei Items aufgeteilt werden, da bisher zwei unterschiedliche Aspekte durch dieses Item abgefragt werden. Gleiches gilt für Item_6, das zusätzlich durch die geringste Faktorladung auffällt. Insgesamt betrachtet ist bei dieser Skala jedoch die geringste Anstrengung im Rahmen der Weiterentwicklung erforderlich.

Sobald dem Messinstrument eine dementsprechende Überarbeitung widerfahren ist, sollte es erneut an einer zielgruppenspezifischen Stichprobe getestet werden. Neben den bereits erwähnten zu verbessernden Reliabilitätswerten der einzelnen Skalen ist ein besonderes Augenmerk auf eine fundierte Validitätsbestimmung zu richten. In Bezug auf die Reliabilität wäre eine Bestimmung wünschenswert, die über die Berechnung der internen Konsistenz hinausgeht und z. B. auf den Ergebnissen einer Retestung beruht. In Bezug auf die Validität wäre neben der Bestimmung der Konstruktvalidität (z.B. divergente Konstruktvalidität) auch die Durchführung einer Unterrichtsbeobachtung denkbar.

Würde diese Beobachtung quantifizierbare Ergebnisse generieren, wäre die Berechnung einer kriterienbezogenen Validität möglich. Da dieser Form der Validitätsbestimmung die höchste Bedeutung beizumessen ist (Lienert & Raatz, 1996, S. 220), wird im nun folgenden letzten Abschnitt dieser Ausarbeitung auf diesen Aspekt noch näher eingegangen.

11.4. Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten

Abschließend soll nun auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten eingegangen werden, die durch die Entwicklung dieses Messinstrumentes eröffnet werde.

Obwohl die Durchführung einer Beobachtungsuntersuchung im Sinne dieser Ausarbeitung das Ziel verfolgen würde, die kriteriumsbezogene Validität des Messinstrumentes zu bestimmen, kann mit diesem Vorgehen auch auf andere Forschungsfragen eingegangen werden. Wie bereits erwähnt besteht die Problematik im Kontext von Einstellungsmessungen darin, dass eine Prognose hinsichtlich realisierten Verhaltens nur schwer möglich ist. Würde nun der Unterricht einer Lehrkraft beobachtet und von der gleichen Lehrkraft der Fragebogen bearbeitet werden, könnten nicht nur Aussagen über die Validität des Messinstrumentes, sondern allgemein über die Messgüte von unterrichtsbezogenen Einstellungstests bei Lehrkräften generiert werden. Dazu müsste zunächst ein Beobachtungsinstrument entwickelt werden, welches das Verhalten der Lehrkräfte im Sinne der Skalen des Messinstrumentes erfasst (vgl. Bachmair, 1974). Denkbar wäre auch die direkte Anwendung oder eine Modifikation bereits etablierter Verfahren, wie z.B. des Interaktionsanalyse-Systems (FIAC) von Flanders (1960; zitiert nach Hanke, Mandl & Prell, 1976, S. 24). Im Kontext der Modifikation dieses Beobachtungsinstrumentes dürfte speziell die Operationalisierung der Skala A – „Integration“ eine anspruchsvolle Aufgabe darstellen, während die verhaltensbezogenen Skalen B – „Koope-ration“ und C – „Informationsvermittlung“ verhältnismäßig leicht in konkret beobachtbares und quantifizierbares Verhalten übertragen werden können. Neben der Erstellung eines konstruktähnlichen Beobachtungsinstrumentes ist auch auf die Umsetzung von Gütekriterien der Beobachtungsdurchführung zu achten (Bortz & Döring, 2002, S. 263). Interessant wäre in diesem Kontext auch eine Einbeziehung der „Theory of reasoned action“ von Ajzen und Fishbein (1980) in das Untersuchungsdesign. Dadurch wäre eine adäquate theoretische Basis gegeben, die den Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung und dem tatsächlichen Verhalten beschreibt. Letztlich

könnten durch dieses Vorgehen Erkenntnisse zu verschiedene Fragestellungen gewonnen werden.

Beispielsweise:

- a. Wie hoch korreliert die überarbeitete Testversion des FIUG mit den Ergebnissen einer Unterrichtsbeobachtung zur interkulturellen Unterrichtsgestaltung? (kriterienbezogene Validität)
- b. Sind Testverfahren, die mit lehrerspezifischen Selbsteinschätzungen arbeiten geeignet, um prognostische Aussage zur tatsächlichen Unterrichtsgestaltung zu treffen?
- c. Inwieweit stimmen Selbstbild (erfasst durch den Fragebogen) und Fremdbild (erfasst durch die Beobachtung) von Lehrkräften bezüglich ihres Unterrichtsverhaltens und ihrer Unterrichtsgestaltung überein?
- d. Sollten die Beobachtungsergebnisse nicht mit den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung übereinstimmen, wäre z. B. unter Anwendung des Fishbein-Ajzen-Modells (ebd.) zu hinterfragen, welche situativen oder individuellen Einflüsse die Realisierung des Verhaltens verhindert haben.

Deutlich wird, dass mit diesem Vorgehen ein eigenständiges Forschungsvorhaben realisiert werden könnte, bei dem die Bestimmung der kriterienbezogenen Validität des Messinstrumentes dieser Ausarbeitung ein willkommener Nebeneffekt wäre. Mit dieser Beschreibung einer kombinierten Untersuchung von interkultureller Unterrichtsgestaltung ist bereits eine interessante Möglichkeit zur weiteren Forschung mit diesem Messinstrument genannt. Darüber hinaus bleibt aber festzustellen, dass die momentane Gestalt des FIUG nicht ausreichend den Testgütekriterien entspricht, um unmittelbar zur Anwendung gebracht werden zu können und zuvor zumindest eine Teilweise Überarbeitung des Itemsatzes erforderlich ist. Trotz dieser Beschränkung ist mit der vorliegenden Arbeit die Basis für eine erfolgreiche Weiterentwicklung gegeben. Sollte dies in Zukunft gelingen, wäre ein Messinstrument vorhanden, dass neben dem Einsatz in der pädagogisch-psychologischen Forschung zur interkulturellen Bildung und

Erziehung auch zur Evaluation eingesetzt werden könnte. Denkbar wäre u. a. eine Beurteilung der institutionellen Effektivität von Trainings- und Schulentwicklungsmaßnahmen im Bereich der Interkulturalität.

Unabhängig von diesen konkreten Anwendungsbezügen versteht sich diese Arbeit aber vor allem als Anregung zur weiteren Forschung im Bereich der interkulturellen Unterrichtsgestaltung.

12. Literaturverzeichnis

- About, E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Adam, B.D. (1978). Interiorization and „self-esteem“. *Social Psychology, 1*, 47-53.
- Adam, C. (1995). *Einstellungen von Grundschullehrerinnen und –lehrern zu interkultureller Erziehung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Ruhr-Universität Bochum.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Amelang, M., Zielinski, W. & Amelang-Zielinski. (1997). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Berlin: Springer.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin, 71*, 319-342.
- Amir, Y. (1976). The role of intergroup contact in change of prejudice and ethnic relations. In: P. A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism* (pp. 245-308). New York: Pergamon.
- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2004). *Interkulturelles Lernen und Handeln*. In: Sommer, G. & Fuchs, A. (Hrsg.), *Krieg und Frieden*. Weinheim: Beltz.
- Auernheimer, G. (2006). *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Avci-Werning, M. (1999). Klischees verändern – Das ABC der interkulturellen Arbeit. *Lernchancen, 10*, 4-11.
- Avci-Werning, M. (2002). Kooperation statt Konflikt. *Friedrich Jahresheft – Disziplin, Sinn schaffen, Rahmen geben, Konflikte bearbeiten, 20*, 92-95.
- Avci-Werning, M. (2004). *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Bachmair, G. (1977). *Unterrichtsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Bade, K. J. (Hg.). (1997). *Fremde im Land*. Osnabrück: Rasch.
- Beck, D. (1992). *Kooperation und Abgrenzung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

- Benr Ari, R. (2004). Coping with the jewish-arab conflict: A comparison among three models. *Journal of Social Issues*, 60, 307-322.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M. & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 185-206.
- Berry, J.W. (1990). Psychology of acculturation. In: R. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (pp. 232-253). Newbury Park, CA: Sage.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. *Empfehlung „ Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“*. [PDF]. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf [22.7.2007].
- Bildungsbericht. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. (Hrsg.) Konsortium Bildungsberichterstattung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bolton, E.B. (1935). Effects of knowledge upon attitudes towards the Negro. *Journal of Social Psychology*, 6, 68-90.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brewer, M.B. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: theoretical perspectives on desegregation. In: N. Miller & J.W. Brewer (Eds.), *Groups in contact* (pp. 81-302). New York: Academic Press.
- Brown, R.J. & Wade, G. (1987). Superordinate goals and intergroup behaviour: the effect of role ambiguity and status on intergroup attitudes and task performance. *European Journal of Social Psychology*, 17, 131-142.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2005). *SPSS 12*. München: Pearson.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Byrne, D. & Wong, T.J. (1962). Racial prejudice, interpersonal attraction, and assumed dissimilarity of attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 246-253.
- Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Cohen, E. G. (1993). Bedingungen für produktive Kleingruppen. In: G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (S. 45-53). Hohengehren: Schneider.

- Diefenbach, H. (2004). Bildungschancen und Bildungs(miß)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 225-249). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollase, R., Ridder, A., Bieler, A., Köhnemann, I. & Woitowitz, K. (1999). Sind hohe Anteile ausländischer Schülerinnen in Schulklassen problematisch?. *Journal of Conflict and Violence Research. Vol. 1.*
- Dollase, R. (2005). Schulische Einflüsse auf die interkulturelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: U. Fuhrer & H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 150-171). Stuttgart: Kohlhammer.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fiske, S. (1982). Schema-triggered affect. In: M.S. Clark & S.T. Fiske (Eds.), *Affect and Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fisseni, H.-J. (1997). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Beurteilungsbogen zur sozialen und methodischen Kompetenz – smk99. In: J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fuhrer, U. & Uslucan, H.-H. (2005). *Familie, Akkulturation und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A., & Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. In: W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of social Psychology*, 4, 1-26.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung*. Frankfurt Main: Suhrkamp.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- Goodenough, W. H. (1963). *Cooperation in Change. An Anthropological Approach to Community Development*. New York: Russel Sage Foundation.
- Graumann, C. F. (1971). *Einführung in die Psychologie*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Hanke, B., Mandl, H. & Prell, S. (1973). *Soziale Interaktion im Unterricht*. München: Oldenbourg.
- Hansen, K. P. (1993). *Kulturbegriff und Methode*. Tübingen: G. Narr.

-
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hinsch, R., Jürgens B. & Steinhorst H. (1980). *Der Lehrer in Erziehung und Unterricht*. Hannover: Schroedel.
- Hinz-Rommel, W. (1994). *Interkulturelle Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Hitzler, R. (1988). *Sinnwelten*. Opladen: Westdeutscher.
- Jungk, S. (1999). Angekommen in der multikulturellen Gesellschaft?. *Lernchancen*, 10, 22-26.
- Kähler, W.-M. (2002). *Statistische Datenanalyse*. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg.
- Keck, R. W. (2004). *Schule in der Fremde - Fremde in der Schule*. Münster: LIT.
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klemm, K. (1987). Die Bildungsbe(nach)teiligung ausländischer Schüler in der BRD. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 39, 18-21.
- Kornmann, R. (2006). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrheinwestfalen (Hrsg.) (1998). *Unterricht spiegeln. Werkstattheft zur schulinternen Kooperation*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mason, J. L. (1995). *Cultural competence self-assessment questionnaire: A manual for users*. Portland, OR: Portland State University, Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health.
- Müller, I. M. (2005). Migration in Deutschland und in einigen anderen Ländern. Abhandlung für den Gebrauch an der Schule. *Arbeitsbericht Nr. 275*.
- Mummendey, H. D. (1987). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Mummendey, A. (1984). *Verhalten zwischen sozialen Gruppen*. Bielefeld: Univ. Bielefeld.

- Nettler, G. (1946). The relation between attitude and information concerning the Japanese in America. *American Social Review*, 11, 177-191.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität*. Bern: Haupt.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Nisbett, R.E. & Borgida, E. (1975). Attribution and the psychology of prediction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 932-943.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 9, 65-85.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Piaget, J., & Weil, A. (1951). The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, 3, 561-578.
- Reckless, W.C. & Bringen, H.L. (1933). Racial attitudes and information about the Negro. *Journal of Negro Education*, 2, 128-138.
- Reimann, H. (1986). Die Vitalität „autochthoner“ Kulturmuster. Zum Verhältnis von Traditionalität und Moderne. In: F. Neidhardt, M. Lepsius & J. Weiss (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Orlanda: Frauenverlag.
- Rost, J. (1996). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Rustemeyer, D. (1999). Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 4, 467-484.
- Schäfer, K.-H. & Schaller, K. (1972). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schmid, H. (1992). *Psychologische Tests*. Göttingen: Hans Huber.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden - Störungen und Klärungen*. Reinbek: Rowohlt.
- Sherif, M. (1966). *In common predicament*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1969). *Social psychology*. New York: Harper & Row.
- Statistisches Bundesamt. (1997). *Statistisches Jahrbuch*. Wiesbaden: Bundesamt.

- Statistisches Bundesamt. (2005). *Mikrozensus 2005 - Leben in Deutschland*. Wiesbaden: Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2006). *Bildung im Zahlenspiegel*. Wiesbaden: Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2007). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden: Bundesamt.
- Stephan, W. G. (1999). *Reducing prejudice and stereotyping in schools*. New York: Teachers College Press.
- Stephan, W. G. & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations, *Journal of Social Issues*, 55, 729-743.
- Stephan, W.G. & Stephan, C.W. (1984). The role of ignorance in intergroup relations. In: N. Miller & J.W. Brewer (Eds.), *Groups in contact* (pp. 81-302). New York: Academic Press.
- Stephan, W.G. & Stephan, C.W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157-175.
- Stöber, J. (1999). Die Soziale-Erwünschtheits-Skala-17 (SES-17): Entwicklung und erste Befunde zu Reliabilität und Validität. *Diagnostica*, 45, 173-177.
- Tajfel, H. (1975). Soziales Kategorisieren. In: S. Moscovici (Hrsg.), *Forschungsgebiete der Sozialpsychologie*. Band 1. Frankfurt: Fischer.
- Tajfel, H. (1978). *The social psychology of minorities*. London: Minority Rights Group.
- Tajfel, H., Billig, M.G., Bundy, R.P., & Flament, C. (1971). Social categorisation and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In: W.G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity of intergroup behaviour. In: W.G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall.
- Tajfel, H. & Wilkes, A.L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Thimmel, A. (2004). *Kommunikation zwischen Jugend und Politik*. ej-Publik. [PDF]. Verfügbar unter: http://www.landesjugendpfarramt.de/ljpa-dateien/ej_publik_1.pdf [10.08.2007].
- Thomas, A. (1983). Psychologische Aspekte interkulturellen Handelns. In: A. Thomas (Hrsg.), *Erforschung interkultureller Beziehungen: Forschungsansätze und Perspektiven*. Saarbrücken: Breitenbach.

- Thomas, A. (1994). Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In: A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft - Problemanalysen und Problemlösungen* (S. 227 – 238). Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, A., Kammhuber, S. & Schmid, S. (2005). Interkulturelle Kompetenz und Akkulturation. In: U. Fuhrer & H.-H. Uslucan (Hrsg.). *Familie, Akkulturation und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Van Dick, R., Wagner, U., Adams, C. & Petzel, T. (1997). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. *Gruppendynamik*, 28, 83-92.
- Wagner, U., Christ, O. & van Dick, R. (2004). *Primäre Prävention von Gewalt gegen Gruppenangehörige*. Deutsches Forum Kriminalprävention (Hrsg.). [PDF]. Verfügbar unter: http://www.bmj.bund.de/files/-/1283/Einfuehrung_und_Empfehlungen_der_Arbeitsgruppe-Langfassung.pdf [15.08.2007].
- Zalucki, M. (2006). Was heißt eigentlich „Kultur“?. In: M. Grünhage-Monetti (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft*. Bielefeld: Bertelsmann.

Anhang A: Items der Vortestversion und deren Konstruktionsprinzip

Skala A – „Integration“			
Itemkennung	Konstruktionsprinzip	Pol.	Formulierung
Integ_1	Deduktiv aus der Social Identity Theory von Tajfel & Turner (1979)	(+)	Die Reflexion eigener kultureller Werte und Normen spielt für eine Lehrkraft in einer Klasse mit Schülern verschiedener kultureller Herkunft eine wichtige Rolle.
Integ_2	Deduktiv aus dem Akkulturationsmodell von Berry (1990)	(-)	Die Integration von Migranten ist dann erfolgreich, wenn sie sich nicht mehr von der einheimischen Bevölkerung unterscheiden.
Integ_3	Deduktiv aus der Social Identity Theory von Tajfel & Turner (1979)	(+)	Die durch Migration hervorgerufene kulturelle Vielfalt an Schulen ist eine Bereicherung für den Schulalltag.
Integ_4	Deduktiv aus dem Akkulturationsmodell von Berry (1990)	(+)	Kulturell geprägte Erziehungsstile von Eltern mit Migrationshintergrund müssen akzeptiert werden.
Integ_5	Abwandlung des Items 11 der Akkulturationskala von van Dick et al. (1997)	(-)	Migranten sollten sich in die vorherrschenden Werte und Normen der Gastbergesellschaft einfügen.
Integ_6	Deduktiv aus der Social Identity Theory von Tajfel & Turner (1979)	(-)	Konflikte zwischen deutschen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund sind größtenteils auf ihre unterschiedliche kulturelle Herkunft zurückzuführen.
Integ_7	Deduktiv aus der Social Identity Theory von Tajfel & Turner (1979)	(-)	Die Integrationsbereitschaft auf Seiten der Migranten ist zu gering ausgeprägt.
Integ_8	Abwandlung des Items 11 der Akkulturationskala von van Dick et al. (1997)	(+)	Mitglieder jeder kulturellen oder religiösen Gruppe sollten das Recht haben, auch in der Schule ihre Zugehörigkeit durch Symbole (z.B. Kreuz, Kopftuch) bekunden zu dürfen.
Integ_9	Deduktiv aus der Social Identity Theory von Tajfel & Turner (1979)	(-)	Die schulischen Probleme von Schülern mit Migrationshintergrund sind im Wesentlichen auf ihre kulturelle Herkunft zurückzuführen.
Integ_10	Deduktiv aus dem Akkulturationsmodell von Berry (1990)	(+)	Jeder Migrant, der nach Deutschland kommt, hat das Recht, seine ursprüngliche kulturelle Identität zu bewahren.

Skala B – „Kooperation“			
Itemkennung	Konstruktionsprinzip	Pol.	Formulierung
Koop_1	Deduktiv aus den Hinweisen von Amir (1969) zur schulischen Umsetzung	(+)	Es wird kooperativer Gruppenunterricht (Unterricht in Kleingruppen, in denen die Gruppenmitglieder kooperieren müssen, um eine Aufgaben zu lösen) durchgeführt.
Koop_2	Deduktiv aus den Hinweisen von Amir (1969) zur schulischen Umsetzung	(+)	Es werden Projekte angeboten, in denen die gesamte Klasse ein gemeinsames Ziel verfolgt.
Koop_3	Deduktiv aus den Hinweisen von Amir (1969) zur schulischen Umsetzung	(-)	Unterricht in Kleingruppen ist eine Konkurrenzsituationen zwischen kulturellen Gruppen im Rahmen meines Unterrichts.
Koop_4	Deduktiv aus der erweiterten Theorie des Intergruppenkontaktes von Pettigrew (1997)	(+)	Interkulturelle Kooperationskontakte außerhalb des Unterrichtsgeschehens (z.B. Spiele in der Pause, Hausaufgabenhilfe) werden durch positive Rückmeldung verstärkt.
Koop_5	Deduktiv aus der erweiterten Theorie des Intergruppenkontaktes von Pettigrew (1997)	(+)	Ich führe Programme zur Konfliktarbeit (z.B. Faustlos, Buddy-Projekt) mit meiner Klasse durch.

Koop_6	Deduktiv aus der erweiterten Theorie des Intergruppenkontaktes von Pettigrew (1997)	(+)	Eltern mit Migrationshintergrund werden (z.B. durch Einladungen in die Schule) Kenntnisse über das deutsche Schulsystem vermittelt.
Koop_7	Deduktiv aus der erweiterten Theorie des Intergruppenkontaktes von Pettigrew (1997)	(+)	In kooperativen Lerngruppen arbeiten gezielt Schüler verschiedener kultureller Gruppen zusammen.
Koop_8	Deduktiv aus der erweiterten Theorie des Intergruppenkontaktes von Pettigrew (1997)	(+)	Gemeinsam mit der Klasse wurden Regeln für kooperatives Lernen entwickelt.
Koop_9	Deduktiv aus den Hinweisen von Amir (1969) zur schulischen Umsetzung	(+)	Durch Projektarbeit werden Identifikationsmöglichkeiten angeboten, die die Klassengemeinschaft fördern.
Koop_10	Deduktiv aus den Hinweisen von Amir (1969) zur schulischen Umsetzung	(+)	Die kooperativen Lerngruppen sind bezüglich der Leistungsfähigkeit der Schüler heterogen zusammengesetzt.

Skala C – „Informationsvermittlung“			
Itemkennung	Konstruktionsprinzip	Pol.	Formulierung
Info_1	Deduktiv aus der Informationstheorie von Stephan & Stephan (1984)	(+)	Ich biete Unterrichtseinheiten an, die sich mit anderen Kulturen befassen.
Info_2	Deduktiv aus der Informationstheorie von Stephan & Stephan (1984)	(+)	Ich informiere mich gezielt über die kulturellen Hintergründe der Familien meiner Schüler mit Migrationshintergrund.
Info_3	Deduktiv aus der Informationstheorie von Stephan & Stephan (1984)	(+)	Ich besuche mit meinen Schülern kulturelle oder religiöse Einrichtungen (z.B. Kulturvereine, Moscheen) und ermögliche den Kontakt mit verschiedenen Lebensformen und -orientierungen einer multikulturellen Gesellschaft.
Info_4	Deduktiv aus der Informationstheorie von Stephan & Stephan (1984)	(+)	Es werden im Unterricht Gründe für Migrationsbewegungen vermittelt und ein Verständnis für die Entstehung von multikulturellen Gesellschaften ermöglicht.
Info_5	Deduktiv aus der Informationstheorie von Stephan & Stephan (1984)	(+)	Ich stimme die Inhalte meines Unterrichts auf die kulturellen Hintergründe meiner Schüler fachdidaktisch ab.
Info_6	Deduktiv aus der Informationstheorie von Stephan & Stephan (1984)	(+)	Ich stelle sicher, dass Eltern mit Migrationshintergrund alle schulrelevanten Informationen in ihrer Muttersprache erhalten bzw. Sorge in wichtigen Gesprächen für Dolmetscher.
Info_7	Deduktiv aus Hinweisen zu Informationsvermittlung von Ben Ari (2004)	(+)	Im Rahmen von kooperativer Gruppenarbeit tauschen Schüler Informationen über ihre unterschiedliche kulturelle Herkunft aus.
Info_8	Deduktiv aus der Informationstheorie von Stephan & Stephan (1984)	(+)	Ich nutze spezifische Unterrichtsprogramme zur Prävention von kulturellen Konflikten.
Info_9	Deduktiv aus Hinweisen zu Informationsvermittlung von Ben Ari (2004)	(+)	Im Unterricht werden kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern meiner Klasse thematisiert.
Info_10	Deduktiv aus der Informationstheorie von Stephan & Stephan (1984)	(+)	In Form von Rollenspielen thematisiere ich mit meinen Schülern kulturelle Konfliktsituationen und erarbeite mögliche Lösungen.

(Pol. = Polung der Items)

Anhang B: Itemsatz nach Itemanalyse und statistische Kennwerte

Skala A – „Integration“									
Item	Integ_2*	Integ_3	Integ_4	Integ_5*	Integ_6*	Integ_7*	Integ_8	Integ_10	
<i>M</i>	3.58	3.72	2.37	1.66	2.75	2.29	1.83	3.75	
<i>SD</i>	1.49	1.23	1.3	1.3	1.37	1.2	1.76	1.22	
<i>P_i</i>	.71	.74	.47	.33	.55	.44	.36	.73	
<i>r_i</i>	.22	.27	.22	.34	.32	.41	.24	.35	
<i>α</i>	.57	.56	.57	.54	.54	.52	.58	.54	
Skala A: Cronbachs Alpha = .58									
Skala B – „Kooperation“									
Item	Koop_1	Koop_2	Koop_7	Koop_8	Koop_9	Koop_10			
<i>M</i>	3.93	3.99	2.36	4.14	3.71	3.92			
<i>SD</i>	1.38	1.1	1.76	1.2	1.32	1.31			
<i>P_i</i>	.78	.79	.47	.82	.74	.78			
<i>r_i</i>	.41	.43	.34	.44	.63	.45			
<i>α</i>	.68	.67	.72	.67	.60	.66			
Skala B: Cronbachs Alpha = .71									
Skala C – „Informationsvermittlung“									
Item	Info_1	Info_2	Info_3	Info_4	Info_5	Info_6	Info_7	Info_9	Info_10
<i>M</i>	3.6	3.21	1.76	2.79	2.34	2.46	2.51	3.18	1.83
<i>SD</i>	1.42	1.39	1.68	1.64	1.34	1.85	.41	1.53	.53
<i>P_i</i>	.72	.64	.35	.56	.47	.49	.50	.63	.36
<i>r_i</i>	.47	.59	.43	.37	.36	.38	.65	.55	.42
<i>α</i>	.76	.74	.76	.77	.77	.77	.73	.74	.76
Skala C: Cronbachs Alpha = .78									

<i>M</i>	= Mittelwert
<i>SD</i>	= Standardabweichung
<i>P_i</i>	= Itemschwierigkeit
<i>r_i</i>	= korrigierter Trennschärfekoeffizient
<i>α</i>	= Cronbachs Alpha wenn Item gelöscht
*	= negativ gepolte Items

Anhang C: Faktorenanalytische Untersuchung der Skala A – „Integration“

Erklärte Gesamtvarianz

Faktor	Anfängliche Eigenwerte			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,115	26,437	26,437	1,217	15,211	15,211
2	1,448	18,106	44,543	,902	11,273	26,483
3	1,138	14,225	58,769			
4	,841	10,512	69,281			
5	,747	9,339	78,619			
6	,675	8,433	87,052			
7	,557	6,962	94,015			
8	,479	5,985	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.

Rotierte Faktorenmatrix^a

	Faktor	
	1	2
Item 2 - Skala Integration	,409	-,041
Item 3 - Skala Integration	,063	,512
Item 4 - Skala Integration	-,008	,530
Item 5 - Skala Integration	,574	,080
Item 6 - Skala Integration	,565	,056
Item 7 - Skala Integration	,566	,189
Item 8 - Skala Integration	,083	,496
Item 10 - Skala Integration	,264	,257

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Anmerkung: Untersucht wurde die Annahme, dass die Items Integ_2, 5, 7 und 10 die „globale“ Einstellung zur Integration und die Items Integ_3, 4, 6 und 8 die „professionelle“ Einstellung wiedergeben.

**Anhang D: Revidierte Fassung des Fragebogens zur interkulturellen
Unterrichtsgestaltung (FIUG)**



**Fragebogen
zur interkulturellen
Unterrichtsgestaltung
(FIUG)**



**FB 11
Human- und Gesundheits-
Wissenschaften**

Autor: Michael Lichtblau

Fragebogen zur interkulturellen Unterrichtsgestaltung (FIUG)

Erläuterungen und Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

Der vorliegende Fragebogen befasst sich mit der interkulturellen Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften. Die Fragen beziehen sich auf Ihre persönlichen Erfahrungen und Einstellungen zu diesem Themenkomplex. In einer Vielzahl von Fragen wird der Begriff „Kultur“ verwendet. Kultur im Sinne dieses Fragebogens bezieht sich dabei immer auf den individuellen Migrationshintergrund eines Menschen.

Beantworten Sie die Fragen bitte möglichst spontan. Bei vorgegebenen Antwortalternativen kreuzen Sie im Zweifelsfall diejenige an, die am ehesten für Sie zutrifft. Kreuzen Sie immer nur eine Antwortmöglichkeit an. Möchten Sie Ihre Meinung einmal ändern, streichen Sie Ihre erste Antwort einfach durch. Einige Fragen ähneln sich sehr, bitte beantworten Sie dennoch jede Frage. Bei der Beantwortung der Fragen gibt es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Bitte achten Sie darauf, dass einige Fragen zusätzlich auch eine schriftliche Beantwortung vorsehen. Sollte der dafür vorhandene Platz nicht ausreichen oder Sie möchten Antworten konkretisieren, dann nutzen Sie dafür die Rückseite des Fragebogens.

Die Befragung ist selbstverständlich anonym. Die personenbezogenen Daten am Ende des Fragebogens finden lediglich im Rahmen der statistischen Auswertung demographischer und berufsbiographischer Einflüsse Verwendung.

Die Bearbeitungsdauer beträgt in etwa 15 Minuten.

Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen? (Bitte ankreuzen)

1	Die Integration von Migranten ist dann erfolgreich, wenn sie sich nicht mehr von der einheimischen Bevölkerung unterscheiden.	Stimme überhaupt nicht zu <input type="radio"/> Stimme voll zu
2	Die durch Migration hervorgerufene kulturelle Vielfalt an Schulen ist eine Bereicherung für den Schulalltag.	Stimme überhaupt nicht zu <input type="radio"/> Stimme voll zu
3	Kulturell geprägte Erziehungsstile von Eltern mit Migrationshintergrund müssen akzeptiert werden.	Stimme überhaupt nicht zu <input type="radio"/> Stimme voll zu
4	Migranten sollten sich in die vorherrschenden Werte und Normen der Gastbergesellschaft einfügen.	Stimme überhaupt nicht zu <input type="radio"/> Stimme voll zu
5	Konflikte zwischen deutschen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund sind größtenteils auf ihre unterschiedliche kulturelle Herkunft zurückzuführen.	Stimme überhaupt nicht zu <input type="radio"/> Stimme voll zu
6	Die Integrationsbereitschaft auf Seiten der Migranten ist zu gering ausgeprägt.	Stimme überhaupt nicht zu <input type="radio"/> Stimme voll zu
7	Mitglieder jeder kulturellen oder religiösen Gruppe sollten das Recht haben, auch in der Schule ihre Zugehörigkeit durch Symbole (z.B. Kreuz, Kopftuch) bekunden zu dürfen.	Stimme überhaupt nicht zu <input type="radio"/> Stimme voll zu
8	Jeder Migrant, der nach Deutschland kommt, hat das Recht, seine ursprüngliche kulturelle Identität zu bewahren.	Stimme überhaupt nicht zu <input type="radio"/> Stimme voll zu

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihre persönliche Unterrichtsgestaltung zu? (Bitte ankreuzen)

9	Es wird kooperativer Gruppenunterricht (Unterricht in Kleingruppen, in denen die Gruppenmitglieder kooperieren müssen, um eine Aufgaben zu lösen) durchgeführt.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
10	Es werden Projekte angeboten, in denen die gesamte Klasse ein gemeinsames Ziel verfolgt.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
11	In kooperativen Lerngruppen arbeiten gezielt Schüler verschiedener kultureller Gruppen zusammen.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
12	Gemeinsam mit der Klasse wurden Regeln für kooperatives Lernen entwickelt.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
13	Durch Projektarbeit werden Identifikationsmöglichkeiten angeboten, die die Klassengemeinschaft fördern.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
14	Die kooperativen Lerngruppen sind bezüglich der Leistungsfähigkeit der Schüler heterogen zusammengesetzt.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihre persönliche Unterrichtsgestaltung zu? (Bitte ankreuzen)

15	Ich biete Unterrichtseinheiten an, die sich mit anderen Kulturen befassen.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
16	Ich informiere mich gezielt über die kulturellen Hintergründe der Familien meiner Schüler mit Migrationshintergrund.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
17	Ich besuche mit meinen Schülern kulturelle oder religiöse Einrichtungen (z.B. Kulturvereine, Moscheen) und ermögliche den Kontakt mit verschiedenen Lebensformen und –orientierungen einer multikulturellen Gesellschaft.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
18	Es werden im Unterricht Gründe für Migrationsbewegungen vermittelt und ein Verständnis für die Entstehung von multikulturellen Gesellschaften ermöglicht.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
19	Ich stimme die Inhalte meines Unterrichts auf die kulturellen Hintergründe meiner Schüler fachdidaktisch ab.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
20	Ich stelle sicher, dass Eltern mit Migrationshintergrund alle schulrelevanten Informationen in ihrer Muttersprache erhalten bzw. Sorge in wichtigen Gesprächen für Dolmetscher.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
21	Im Rahmen von kooperativer Gruppenarbeit tauschen Schüler Informationen über ihre unterschiedliche kulturelle Herkunft aus.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
22	Im Unterricht werden kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülern meiner Klasse thematisiert.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						
23	In Form von Rollenspielen thematisiere ich mit meinen Schülern kulturelle Konfliktsituationen und erarbeite mögliche Lösungen.	Trifft überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	Trifft voll zu						

Abschließend einige Angaben zu Ihrer Person und der Situation an Ihrer Schule bitten:

24	Wie schätzen Sie Ihre persönliche Befähigung zur interkulturellen Bildung und Erziehung ein?	sehr gering <input type="radio"/> sehr hoch
25	Wie hoch ist der prozentuale Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in den von Ihnen unterrichteten Klassen?: ungefähr von _____ bis _____ %	
26	Wie hoch schätzen Sie die Stressbelastung für sich als Lehrkraft infolge der multikulturellen Klassenzusammensetzung ein?	sehr gering <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> sehr hoch
27	Wie beurteilen Sie das Verhältnis zwischen deutschen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund in den von Ihnen unterrichteten Klassen? (Wählen Sie als Bezugsgröße die Erfahrungen des letzten Schuljahres in den Klassen, in denen Sie am häufigsten unterrichtet haben.)	Klasse 1: sehr schlecht <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> sehr gut Klasse 2: sehr schlecht <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> sehr gut Klasse 3: sehr schlecht <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> sehr gut
28	Haben Sie sich bisher gezielt mit dem Thema "interkulturelle Bildung und Erziehung" beschäftigt?	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Wenn ja, in welchem Kontext? Studium <input type="radio"/> Lehrerfortbildung <input type="radio"/> Fachliteratur <input type="radio"/>
29	Besteht Ihrerseits Interesse an Fortbildungen zum Thema "interkulturelle Bildung und Erziehung"?	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Wenn ja, für wie wichtig halten Sie diese? unwichtig <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> sehr wichtig
30	Hat Ihre Schule Richt- oder Leitlinien zum Thema "Interkulturalität" entwickelt?	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>
31	Besitzt Ihre Schule ein Schulprogramm?	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Wenn ja, wird darin auf das Thema "Interkulturalität" eingegangen? Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>
32	Hat Ihre Schule schon einmal an Programmen zur Prävention von kulturellen/ethnischen Konflikten (z.B. "Schule ohne Rassismus") teilgenommen?	Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Wenn ja, welche? _____
33	Sie sind: Lehrer/in <input type="radio"/> Referendar/in bzw. Lehramtsanwärter/in <input type="radio"/>	Anzahl der Berufsjahre: _____
34	Geschlecht: weiblich <input type="radio"/> männlich <input type="radio"/>	Alter: _____ Nationalität: _____
35	An welcher Schulform unterrichten Sie?	Grundschule <input type="radio"/> Förderschule <input type="radio"/> Hauptschule <input type="radio"/> Realschule <input type="radio"/> Gymnasium <input type="radio"/> Gesamtschule <input type="radio"/> Berufsbildende Schule <input type="radio"/>
36	In welcher Stufe unterrichten Sie schwerpunktmäßig?	37 Wo befindet sich Ihre Schule? Primarstufe <input type="radio"/> Sekundarstufe 1 <input type="radio"/> Sekundarstufe 2 <input type="radio"/> Großstadt <input type="radio"/> Kleinstadt <input type="radio"/> ländliche Region <input type="radio"/>
38	Wieviele Wochenstunden unterrichten Sie?: _____	
39	Welche Fächer unterrichten Sie schwerpunktmäßig? _____ _____	