

INTERKULTURELLE (BEWEGUNGS-)ERZIEHUNG – VOM SPORTPÄDAGOGISCHEN KONZEPT ZUM ÜBERFACHLICHEN FRAGEBOGEN

von Elke Grimminger und Aiko Möhwald

ZUSAMMENFASSUNG | In diesem Beitrag wird die empirische Validierung eines Fragebogens vorgestellt, welcher zur Überprüfung der pädagogischen Ziele einer interkulturellen (Bewegungs-) Erziehung eingesetzt werden soll. Die auf der Basis eines sozialkonstruktivistischen theoretischen Rahmenkonzepts entwickelten Items zu Akkulturationseinstellungen, zu Einstellungen zu kultureller Vielfalt sowie Handlungsstrategien in Unsicherheit auslösenden sozialen Situationen wurden in einer Test-Retest-Studie mit N = 572 Schüler/innen (MW = 10,8 Jahre alt; SD = 0,66 Jahre) empirisch überprüft. Die über eine explorative Faktorenanalyse identifizierten vier Skalen weisen zumeist gute Werte in der Reliabilität und internen Konsistenz auf. Der Vergleich der Handlungsstrategien mit den Einstellungsskalen belegt konkurrente Kriteriumsvalidität.

Schlüsselwörter: interkulturelle Erziehung, interkulturelles Lernen, Fremdheit, Akkulturationseinstellungen, Fragebogen.

INTERCULTURAL (MOVEMENT) EDUCATION – DEVELOPING AN INTERDISCIPLINARY QUESTIONNAIRE BASED ON A SPORT PEDAGOGICAL HEURISTIC

ABSTRACT | This article will present the empirical validation of a questionnaire that assesses pedagogical goals of a didactical concept of intercultural (movement) education, and is based on a social constructivist theoretical heuristic. Items for attitudes of acculturation, attitudes towards cultural diversity and strategies in social situations that lead to insecurity were developed, and empirically tested in a test-retest study with N = 572 students (mean = 10.8 years old; SD = 0.66). An exploratory factor analysis identified four scales, mostly showing good reliability. The concurrent criterial validity, tested on a comparison between strategies in construed social situations and attitude scale data, was acceptable.

Key Words: Intercultural Education, Intercultural Learning, Strangeness, Acculturation Attitudes, Questionnaire

INTERKULTURELLE (BEWEGUNGS-)ERZIEHUNG – VOM SPORTPÄDAGOGISCHEN KONZEPT ZUM ÜBERFACHLICHEN FRAGEBOGEN

EINLEITUNG¹

Durch Globalisierungsprozesse und Migrationsbewegungen entwickeln sich westliche Industrienationen zu sprachlich, kulturell und ethnisch heterogenen Gesellschaften. Kulturelle Vielfalt und Fremdheit werden zunehmend zum Strukturmerkmal postmoderner Gesellschaften, in denen das binäre Innen-außen-Schema, mit dem andere Lebensformen auf Distanz gehalten werden können, nicht mehr funktioniert (Auernheimer, 2012). Interkulturelle Begegnungen sind jedoch allgegenwärtig, weshalb die Forderung nach interkulturellem Lernen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zunimmt. Bereits 1996 plädierte die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland² dafür, interkulturelle Erziehung und Bildung als schulart- und fächerübergreifende Aufgabe zu verankern, um bei Kindern und Jugendlichen einen konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt zu fördern. Im Sinne von Grosch und Leenen (1998) wird *interkulturelles Lernen* hierbei als ein dialektischer Prozess verstanden, in dem eigene und fremde kulturelle Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmuster erkannt, verstanden und reflektiert werden sollten. Darüber soll die grundsätzliche Disposition zur Bewertung von als fremd erscheinendem Verhalten oder Situationen verändert werden. Folglich soll in interkulturellen Lernprozessen eine Auseinandersetzung mit dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ erfolgen, wobei die in der Auseinandersetzung gemachten Erlebnisse reflexiv verarbeitet werden müssen (u. a. Neuber, 1999). Dadurch soll es zu einer rationalen und diskursiven Überprüfung des eigenen Selbst- und Weltverständnisses kommen (Scherr, 2001). So formuliert Gieß-Stüber (2008, S. 237) die pädagogische Zieldimension einer *reflexiven* Interkulturalität: „Es geht ... nicht darum, Fremde, Fremdes oder Fremdheit verstehend zu vereinnahmen oder als Ergänzung zum Eigenen hinzuzufügen, sondern um eine (kritische) Auseinandersetzung mit sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen“.

Die Idee einer *reflexiven* Interkulturalität kann als theoretische Weiterdifferenzierung der theoretischen Grundlagen der interkulturellen Bewegungserziehung gesehen werden, welche vor allem in Veröffentlichungen von Gieß-Stüber (1999; 2008) und Erdmann (1999; 2005) dargelegt sind. Abgeleitet aus dem theoretischen Rahmenkonzept, entwickelten Gieß-Stüber (1999) sowie später Gieß-Stüber und Grimminger (2008) didaktische Leitlinien einer interkulturellen Bewegungserziehung. Des Weiteren entstanden im Kontext der interkulturellen Bewegungserziehung mehrere empirische Arbeiten: Grimminger (2009) machte den Ansatz fruchtbar für die Förderung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften im Rahmen von Sportlehrerfortbildungen. Midthaugen (2010) übertrug Grimmingers Fortbildungskonzept auf den norwegischen Kontext und überprüfte,

1 Dank gilt der Baden-Württemberg-Stiftung für die finanzielle Unterstützung der Forschungsarbeit im Rahmen des Eliteprogramms für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden.

2 Letzter Zugriff am 17. März 2015 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

ob der von interkulturell geschulten Lehrkräften durchgeführte Sportunterricht Auswirkungen auf den Umgang mit Fremdheit bei 16- bis 18-jährigen Schüler/innen hat. Zur empirischen Überprüfung der Effekte verwendete Midthaugen den von Esser-Noethlichs (2011) entwickelten Fragebogen *Sensitivity towards strangeness questionnaire* (STSQ), der auf der theoretischen Heuristik der interkulturellen Bewegungserziehung basiert. Dieser in englischer und norwegischer Sprache vorliegende Fragebogen für Jugendliche und Erwachsene erzielte jedoch keine zufriedenstellenden Werte in der Reliabilität, Konstruktvalidität und internen Konsistenz. Folglich mangelt es bis heute dem bereits theoretisch gut ausdifferenzierten Konzept der interkulturellen Bewegungserziehung, welches sich schon mehrfach in der schulischen und außerschulischen Sportpraxis in unterschiedlichen Kontexten bewährt hat (u. a. Baumgartner & Gieß-Stüber, 2012), an einem validen und reliablen Messinstrument zur Überprüfung der postulierten pädagogischen Ziele. Aus diesem Grund wurde ein Fragebogen auf theoretischer Basis der interkulturellen Bewegungserziehung entwickelt und im Rahmen einer Test-Retest-Studie mit $N = 572$ Schüler/innen (MW Alter = 10,8 Jahre; $SD = 0,66$ Jahre) überprüft. Dieser Fragebogen soll perspektivisch für die Überprüfung von Interventionseffekten (sport- und bewegungsbasierter) interkultureller Erziehungsprozesse eingesetzt werden.

Da in der interkulturellen Bewegungserziehung das Medium Bewegung, Spiel und Sport genutzt wird, um überfachliche interkulturelle Kompetenz zu fördern, wird der entwickelte Fragebogen keine sport- und bewegungsspezifischen Items aufweisen. Nichtsdestotrotz wird aus verschiedenen Gründen die interkulturelle Bewegungserziehung für den vorliegenden Beitrag als fachwissenschaftlicher Kontext gewählt: Erstens basieren die interkulturelle Bewegungserziehung und die in ihr postulierten Ziele auf einer theoretischen Heuristik, die bis auf die Ebene didaktischer Leitlinien heruntergebrochen ist. Somit ist es möglich, interkulturelle Lernprozesse auf der Basis theoretisch fundierter didaktischer Leitideen zu planen, durchzuführen und mithilfe des entwickelten Fragebogens die Effekte der Lernprozesse auf die Entwicklung überfachlicher interkultureller Kompetenz zu überprüfen. Zudem gibt es bereits verschiedene Forschungsarbeiten (s. o.), welche sich alle auf den gleichen theoretischen Rahmen beziehen, sodass das Konzept der interkulturellen Bewegungserziehung als Forschungsprogramm im Vergleich zu anderen Konzepten interkultureller Erziehung in der Erziehungswissenschaft und in der Sportpädagogik bereits sehr breit aufgestellt ist.

Nach einer Einführung in das theoretische Rahmenkonzept der interkulturellen Bewegungserziehung erfolgt eine differenzierte Beschreibung der methodischen Vorgehensweise in der Fragebogenentwicklung sowie in der empirischen Überprüfung des Fragebogens. Daran anschließend werden die Ergebnisse der empirischen Überprüfung dargestellt, diskutiert und abschließend eingeordnet.

THEORETISCHES RAHMENKONZEPT

Das theoretische Rahmenkonzept vereint sozialpsychologische und sozialkonstruktivistische Ansätze zum Umgang mit Fremdheit mit identitätstheoretischen Ansätzen.

Fremdheit ist aus sozialpsychologischer Sicht eine soziale Konstruktion, die auf der Wahrnehmung von Differenzen zwischen dem „Eigenen“ und dem „Anderen“ beruht. Differenzen können festgemacht werden an Merkmalen (wie z. B. Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Kleidung) und/oder an Verhaltensweisen. Erst wenn diese Differenzen als nah zur Person und als subjektiv bedeutsam erscheinen, werden sie als Fremdheit wahrgenommen (Schäffter, 1991). Je nach aktualisierter Differenzkategorie kann Fremdheit entstehen aufgrund von Migration bzw. Ethnizität, aber auch aufgrund von Geschlecht, Alter, Milieu oder sexueller Orientierung. Fremdheit ist im Gegensatz zu Differenz identitätsrelevant, da sie die eigene Identität infrage stellt und zum Handeln auffordert (Erdmann, 1999).

Aus sozialpsychologischer Sicht lassen sich verschiedene Handlungsstrategien im Umgang mit Fremdheit unterscheiden: Aushandeln im Sinne der Kreation eines neuen Handlungsrahmens, Ausüben von Anpassungsdruck, Grenzen ziehen im Sinne der Einschränkung von Freiheitsgraden, das Fremde ausgrenzen und isolieren, mystifizieren, tolerieren und anerkennen oder schlicht ignorieren (Gieß-Stüber, 1999). Es besteht die theoretische Annahme, dass, je gesicherter die eigene Identität wahrgenommen wird, desto weniger wird das „Fremde“ als Bedrohung des „Eigenen“ betrachtet (Erdmann, 1999). Des Weiteren stehen Handlungsstrategien im Umgang mit Fremdheit in engem Zusammenhang mit den sogenannten *Akkulturationseinstellungen* Assimilation, Segregation und pluralistische Integration nach Berry (1997). *Akkulturationseinstellungen* sind individuelle Einstellungen darüber, wie das Verhältnis von Mehrheits- und Minderheitengesellschaft(en) sowie das Zusammenleben in einer Gesellschaft gestaltet werden soll. *Pluralistische Integration* setzt die Beibehaltung eines bestimmten Maßes kultureller Integrität beider Gruppen voraus, gleichzeitig aber auch die Bewegung hin zur jeweils anderen Kultur mit dem Ergebnis eines gemeinsamen kulturellen Rahmens. *Assimilation* fordert die Anpassung des „Fremden“ an das „Eigene“, wohingegen *Segregation* die Isolierung und Exklusion des „Fremden“ vom „Eigenen“ verfolgt. Während pluralistische Integration als Einstellungsrichtung der assimilativen und segregativen Einstellung konträr gegenübersteht, weisen Assimilation und Segregation eine inhaltliche Nähe auf bzw. können segregative Einstellungen aufgrund nicht geleisteter Anpassungen entstehen.

FORSCHUNGSSTAND

Bender-Szymanski (2002), van Dick, Wagner, Adams und Petzel (1997) sowie Wagner, van Dick, Petzel, Auernheimer und Sommer (2000) und Edelman (2006) konnten empirisch nachweisen, dass Akkulturationseinstellungen von Lehrkräften handlungsleitend für ihren Umgang mit kultureller Vielfalt und Fremdheit in der Schule sind. Zusammenfassend über alle Studien hinweg lassen sich zwei unterschiedliche Typen von Lehrkräften identifizieren, deren Verhaltensweisen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Akkulturationseinstellungen stehen. Einerseits können synergieorientierte Lehrkräfte identifiziert werden, die ihrem Handeln ein pluralistisches Integrationsverständnis zugrunde legen. Sie verarbeiten konstruktiv ihre affektiven Reaktionen auf unerwartetes oder unerwünschtes Schülerverhalten ebenso wie ihr Scheitern beim Versuch, gewünschtes Verhalten herbeizuführen. Sie hinterfragen ihre eigenen Realitätsmodelle und

analysieren die Konfliktsituation aus verschiedenen Perspektiven. Bei der Lösung von Konflikten streben sie einen Kompromiss an. Andererseits verfolgen ethnisch orientierte Lehrkräfte Assimilation und Segregation. Sie setzen im Sinne einer ethnozentrischen Verhaltensweise ihre Kultur als Standard. Sie sind davon überzeugt, dass ein vernünftiges Zusammenleben und -lernen nur möglich ist, wenn die fremdkulturellen Schüler/innen ihre Realitätswahrnehmung verändern und die Normen und Regeln der Mehrheitskultur akzeptieren. Wenn die Minderheit dieser Aufforderung nicht nachkommt, liegt Segregation nahe. In Konfliktsituationen reflektieren ethnisch orientierte Lehrkräfte in der Regel nicht, welche Bedeutungszuschreibungen bzw. kulturelle Prägungen einem Schülerverhalten möglicherweise zugrunde liegen könnten. Schuldzuweisungen erfolgen zumeist einseitig in Richtung der fremdkulturellen Schüler/innen. Für Kinder und Jugendliche liegen bislang keine empirischen Ergebnisse über den Zusammenhang von Akkulturationseinstellungen und Handlungsstrategien im Umgang mit kultureller Vielfalt vor.

PÄDAGOGISCHE ZIELE DER INTERKULTURELLEN BEWEGUNGSERZIEHUNG

Vor dem Hintergrund einer kulturell und ethnisch heterogenen Gesellschaft ergibt sich die pädagogische Herausforderung der Förderung eines konstruktiven Umgangs mit kultureller Vielfalt und den sich eventuell daraus ergebenden Fremdheitserfahrungen. Konstruktiv meint hierbei die Suche nach dem „schonenden Ausgleich“ (Bender-Szymanski, 2002, S. 156) im Sinne von Offenheit und Kompromissbereitschaft. Während assimilativ und segregativ orientierte bzw. ethnozentrische Verhaltensweisen zu Diskriminierungen führen, ermöglicht eine pluralistisch-integrative Einstellung ein gleichberechtigtes Miteinander. Unterschiede werden wahrgenommen und akzeptiert, ohne sie jedoch als Bedrohung für das „Eigene“ oder die eigene Identität zu erachten. In diesem Sinne verfolgt die interkulturelle Bewegungserziehung das übergeordnete pädagogische Ziel, bei „Kinder[n] und Jugendliche[n] Handlungskompetenzen [zu fördern] – bzw. die bereits vorhandenen [zu] erweitern –, die es ihnen ermöglichen, Fremdes und Unvertrautes nicht als Bedrohung wahrzunehmen, sondern u. a. als Chance zur Veränderung bzw. als gleichberechtigtes Phänomen einer sie umgebenden komplexen Lebens- und Erfahrungswelt“ (Gieß-Stüber & Grimminger, 2008, S. 233). Daraus ergibt sich die Förderung einer pluralistischen Integrationseinstellung im Sinne einer Offenheit gegenüber anderen Kulturen und ihrer gleichberechtigten Wertschätzung sowie der Abbau von assimilativen, segregativen und ethnozentrischen Einstellungen gegenüber anderen Kulturen.

Diese übergeordnete pädagogische Zielsetzung wird in den didaktischen Leitideen einer interkulturellen Bewegungserziehung konkretisiert und differenziert (u. a. Gieß-Stüber & Grimminger, 2008). Über die Begegnung mit dem Fremden bzw. über die Entfremdung des Vertrauten soll eine Selbstrelativierung des Eigenen, eine Differenzierung der Wahrnehmung und eine damit einhergehende Ent-Differenzierung im Sinne eines Erkennens von transkulturellen Gemeinsamkeiten erreicht werden. Selbstrelativierung des Eigenen bedeutet eine Relativierung der eigenen Kultur und Lebensweise und die Erkenntnis, dass diese eine unter vielen ist. Dadurch soll bisher Unhinterfragtes und Selbstverständliches kritisch aufgearbeitet und Erhaltenswertes erkannt, Vorurteile aufgedeckt, Verständnis für „Fremde“ angebahnt und Ausgrenzungstendenzen ins Be-

wusstsein gehoben werden. Eine differenzierte Wahrnehmung führt zur Wahrnehmung von ggf. ungerechtfertigten, polarisierenden Kategorisierungen und intraindividuellen Unterschieden. Ziel ist es, Stereotype aufzulösen und die Vielfalt, aber auch Gemeinsamkeiten der eigenen und fremden Kultur aufzuzeigen. Diese drei Ziele – Selbstrelativierung, Differenzierung der Wahrnehmung und Ent-Differenzierung – können als individuelle Einstellungen zu kultureller Vielfalt aufgefasst werden und grenzen sich aus theoretischer Sicht von Akkulturationseinstellungen ab: Akkulturationseinstellungen spiegeln konkrete Vorstellungen über das gemeinsame Zusammenleben in einer kulturell heterogenen Gesellschaft ab, wohingegen Einstellungen zu kultureller Vielfalt zunächst einmal auf einer grundlegenden Ebene Wahrnehmungen des „Anderen“ und „Fremden“ in seiner Bedeutung für das „Eigene“ und „Vertraute“ abbilden. Sie können folglich handlungsleitend sein für die Umgangsweise mit Fremdheit, unabhängig vom spezifischen Kontext „Gesellschaft“.

Zentrale Fragestellung des vorliegenden Beitrags ist nun, wie und ob diese pädagogischen Ziele mithilfe eines Fragebogens reliabel und valide erfasst werden können.

METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Im Folgenden sollen die einzelnen Maßnahmen zur Entwicklung und empirischen Überprüfung des Fragebogens dargelegt werden. Es werden Items benötigt, welche die drei unterschiedlichen Ausprägungen von Akkulturationseinstellungen abbilden (pluralistische Integration, Assimilation, Segregation) sowie sogenannte Items zu Einstellungen zu kultureller Vielfalt als pädagogisch konkretisierte Ziele der interkulturellen Bewegungserziehung (Selbstrelativierung des Eigenen, Differenzierung der Wahrnehmung, Ent-Differenzierung).

Die Entwicklung der Items – Beschreibung des Messinstruments

Die Entwicklung der Items zu den pädagogischen Zielsetzungen der interkulturellen Bewegungserziehung (Selbstrelativierung des Eigenen, Differenzierung der Wahrnehmung, Ent-Differenzierung) erfolgte theoriegeleitet deduktiv und orientierte sich an dem SPSS-Prinzip von Helfferich (2011): Nachdem jede einzelne Person der Forschergruppe³ eine Vielzahl an möglichen Items formuliert und gesammelt hatte (Phase des **Sammelns**), wurden diese Items in mehreren Teamsitzungen diskutiert, modifiziert, verworfen und damit geprüft (Phase des **Prüfens**). Zudem wurde der Itempool entsprechend der theoretischen Anbindung strukturiert (Phase des **Strukturierens**) und einer übergeordneten theoretischen Kategorie zugeordnet (Phase des **Subsumierens**). Zu den beiden Zielsetzungen „Selbstrelativierung des Eigenen“ sowie „Differenzierung der Wahrnehmung“ wurden jeweils fünf Items formuliert. Explizit für das Teilziel der „Ent-Differenzierung – transkulturelle Elemente erkennen“ wurden nur zwei Items formuliert. Bei diesem Teilziel ergab sich die Schwierigkeit der inhaltlichen Trennschärfe zu dem Teilziel „Differenzierung der Wahrnehmung“. Da Offenheit und Interesse als grundlegende Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit Fremdheit erachtet werden, wurden für diese Dimension ebenso zwei Items formuliert. Zu den

3 Die Autorinnen bedanken sich bei Juliana Huber, Johanna Korte, Paul Rüdiger und Andrea Speidel für ihre Unterstützung der Projektarbeiten im Rahmen ihrer Tätigkeit als studentische Hilfskräfte.

Akkulturationseinstellungen wurden jeweils fünf bzw. sechs Items zu den übergeordneten Kategorien „pluralistische Integration“, „Assimilation“ und „Segregation“ verfasst. Die Formulierung der Items orientierte sich an dem für Lehrkräfte reliablen und validen Messinstrument von van Dick et al. (1997). Diese Items wurden in eine kindergerechte Sprache umformuliert und anhand für Kinder relevanter Kontexte veranschaulicht. Für alle Items wurden die Antwortmöglichkeiten vierstufig unterteilt in *stimmt nicht (1) – stimmt kaum (2) – stimmt eher (3) – stimmt genau (4)*. Um sicherzustellen, dass die Kinder die in den Items verwendeten Begriffe „Kultur“ und „Herkunft“ im Sinne des Fragebogens verstehen, wurden diese beiden Begriffe zu Beginn des Fragebogens wie folgt definiert:

„Wir sprechen im Folgenden häufig von **Kultur**. Damit meinen wir keine kulturellen Angebote wie Kunst, Theater oder Ähnliches. Wir definieren Kultur als eine Gemeinschaft von Menschen, die eine andere Lebensweise, vielleicht eine andere Religion oder andere Einstellungen haben. Manchmal taucht das Wort **Herkunft** auf. Damit meinen wir, aus welchem Land eine Person oder deren Familie kommt.“

Da Kinder gegen Ende des Grundschulalters bereits dazu neigen, in Fragebögen zu ausländerfeindlichen Einstellungen sozial erwünscht zu antworten, wenn die Items offensichtlich diese Einstellungen abfragen (Raabe & Beelmann, 2011), wurden in den Fragebogen drei Situationen integriert, über die Handlungsstrategien in eventuell Unsicherheit und Fremdheit auslösenden Situationen abgefragt werden sollten. Diese drei Situationen wurden auf der Basis des theoretischen Rahmenkonzepts neu generiert. Folgende Handlungsalternativen, die sich auch in Theorien der Sozialpsychologie wiederfinden, wurden in den einzelnen Situationen zur Auswahl gegeben:

- (a) Eine ethnozentrische Verhaltensweise, in der eigene und gewohnte Verhaltensweisen durchgesetzt werden.
- (b) Ein Rückzugsverhalten. Die fremde Situation wird vermieden.
- (c) Eine beobachtende, zurückhaltende und passive Verhaltensweise.
- (d) Ein auf Sicherheit angelegtes Verhalten, das dadurch gekennzeichnet ist, dass man sich über die fremde Situation und die möglichen Verhaltensregeln informiert und sich vergewissert, bevor eine aktive Teilnahme erfolgt.
- (e) Ein offenes und neugieriges Verhalten, welches sich dadurch auszeichnet, dass das in der Situation konstruierte Problem aktiv angegangen und bewältigt wird.

In allen drei Situationen wurden diese theoretisch abgeleiteten Handlungsstrategien dem entsprechenden Kontext angepasst (s. Tab. 1).

Die Kinder mussten sich für eine der fünf angebotenen Verhaltensweisen entscheiden. Anschließend zur besseren Einordnung für den/die Leser/in werden anhand der Buchstaben die unterschiedlichen Verhaltensweisen gekennzeichnet. Dies war in der Erhebungssituation nicht der Fall.

Tab. 1: Situationen mit konkreten Handlungsalternativen

<p>Situation A: Du verabredest dich am Nachmittag mit Freunden zum gemeinsamen Spielen. Als du kommst, spielen die anderen schon ein Spiel, das dir seltsam erscheint und von dem du auch die Regeln nicht kennst. Wie würdest du dich verhalten?</p>
<p><input type="radio"/> Ich stelle mich erst einmal an den Rand und schaue zu, wie die anderen spielen. (c)</p>
<p><input type="radio"/> Ich frage, in welchem Team noch jemand fehlt und versuche, gleich mitzuspielen. (e)</p>
<p><input type="radio"/> Ich unterbreche die anderen und bitte sie, mir die Regeln des Spiels zu erklären. (d)</p>
<p><input type="radio"/> Ich unterbreche die anderen und schlage vor, ein anderes Spiel, das ich kenne, zu spielen. (a)</p>
<p><input type="radio"/> Ich gehe wieder. (b)</p>
<p>Situation B: Stelle dir vor, du sitzt beim Schüleraustausch bei deiner Gastfamilie gemeinsam beim ersten Abendessen. Wie würdest du dich verhalten?</p>
<p><input type="radio"/> Ich probiere alle Speisen, ohne zu fragen, was es ist. (e)</p>
<p><input type="radio"/> Ich probiere nur die Speisen, von denen ich weiß, was es ist. (c)</p>
<p><input type="radio"/> Ich esse lieber gar nichts. (b)</p>
<p><input type="radio"/> Ich warte erst mal ab und schaue, wie und was meine Gastfamilie isst. (d)</p>
<p><input type="radio"/> Ich esse nichts und frage, ob ich was anderes haben kann. (a)</p>
<p><input type="radio"/> Ich darf gar nicht alles essen (z. B. wegen Allergien, aus religiösen Gründen) und traue mich nicht, immer nachzufragen, aus was die Speisen bestehen (Kontrollitem)*</p>
<p>Situation C: Nach den Sommerferien bekommt ihr eine/n neue/n Mitschüler/in. Wie würdest du dich verhalten?</p>
<p><input type="radio"/> Ich gehe in der Pause auf ihn/sie zu und versuche, mehr über ihn/sie zu erfahren. (e)</p>
<p><input type="radio"/> Wenn er/sie etwas von mir will, soll er/sie auf mich zukommen. (a)</p>
<p><input type="radio"/> Ich warte erst mal ein paar Tage ab und beobachte, ob er/sie mir sympathisch ist. (c)</p>
<p><input type="radio"/> Ich möchte nichts mit ihm/ihr zu tun haben und gehe ihm/ihr aus dem Weg. (b)</p>
<p><input type="radio"/> Ich mache gar nichts, sondern beobachte, wie meine Mitschüler/innen sich ihm/ihr gegenüber verhalten. (d)</p>

* Um auszuschließen, dass Kinder sich aufgrund von Allergien oder religiösen Gründen für eine vermeidende oder ablehnende Handlungsstrategie entscheiden, gab es diese weitere Antwortmöglichkeit.

Schritte in der Erhebungsdurchführung

Bevor der entwickelte Fragebogen mithilfe der Test-Retest-Methode bei Realschüler/innen der 5. und 6. Klasse getestet wurde, erfolgte zunächst eine kommunikative Validierung des Fragebogens mit vier 11-jährigen Kindern. Im Rahmen dieser ersten Testung wurde auch die im Fragebogen aufgeführte Definition von „Kultur“ und „Herkunft“ gemeinsam mit den Kindern entwickelt (s. o.).

Der Datensatz ist eine Zufallsstichprobe und umfasst Schüler/innen von sechs Realschulen in größeren Städten des Regierungspräsidiums Freiburg, um einen angemessenen Prozentsatz von Kindern mit Migrationshintergrund in der Stichprobe zu haben. Die erste Erhebung (Test) erfolgte Anfang Oktober 2012. Die zweite Erhebung (Retest) wurde Anfang Dezember 2012 durchgeführt,

sodass insgesamt acht Wochen zwischen Test und Retest lagen und Memorierungseffekte ausgeschlossen werden konnten. Die Reihenfolge der Frageblöcke und Items wurden von Test zu Retest nicht verändert, um das Ergebnis nicht durch mögliche Reihenfolgeeffekte zu verfälschen. Die Zuordnung des Tests und Retests erfolgte über einen individuellen Code. Die Erhebung erfolgte im Rahmen einer Schulstunde (45 Minuten), wobei das Ausfüllen des Fragebogens meist zwischen 20 und 30 Minuten dauerte.

Schritte der Datenaufbereitung und -auswertung

Für die Datenauswertung wurden die Daten in SPSS 19[®] eingegeben. Mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse mit orthogonaler Rotation (Varimax mit Kaiser-Normalisierung) sollte mit den Daten der Testerhebung die Dimensionalität der selbst entwickelten Items zu Akkulturationseinstellungen sowie zu den Einstellungen zu kultureller Vielfalt überprüft werden. Mit dem Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO-Koeffizient) sowie mit Bartlett's Test auf Sphärizität wurde jedoch zunächst bestimmt, ob die Itemauswahl für eine Faktorenanalyse überhaupt geeignet ist (Bühner, 2011). Die über die explorative Faktorenanalyse identifizierten Faktoren wurden zu einer Skala zusammengefasst. Der ggf. notwendige Ausschluss von Items erfolgte aufgrund eines zu geringen Fürntratt-Kriteriums ($a^2/h^2 < .50$) (Bühner, 2011). Die interne Konsistenz der Skalen wurde mithilfe von Cronbachs α überprüft. Die Reliabilität der Test- und Retestdaten erfolgte über Korrelationsanalysen (Korrelationskoeffizient r nach Pearson).

Über die gleichzeitige Erhebung von Verhaltensweisen in den konstruierten Situationen sollte die Überprüfung der konkurrenten Kriteriumsvalidität der Akkulturationseinstellungen sowie der Einstellungen zu kultureller Vielfalt erfolgen. Dazu wurden die Kinder in den beiden Skalen in zwei Gruppen eingeteilt (Skalenmittelwert von 1,0 bis 2,5 = niedrige Ausprägung des Merkmals; Skalenmittelwert von 2,51 bis 4,0 = hohe Ausprägung des Merkmals). Mithilfe eines Chi-Quadrat-Tests wurde die Verteilung der unterschiedlichen Handlungsstrategien auf die beiden Gruppen auf Signifikanz überprüft.

Da eine Analyse fehlender Werte kein systematisches Missingmuster aufdecken konnte und da der Ausgangsdatensatz sehr groß war, wurden Fälle mit fehlenden Werten listenweise ausgeschlossen.

Merkmale der Stichprobe

Die gesamte Stichprobe umfasst $N = 572$ Realschüler/innen der 5. und 6. Klassen sechs unterschiedlicher Schulen. Das durchschnittliche Alter der befragten Kinder beträgt 10,8 Jahre ($SD = 0,66$ Jahre). Der Datensatz umfasst $N = 255$ **Mädchen** (44,6 %) und $N = 317$ **Jungen** (55,4 %). Der Migrationshintergrund schwankt je nach Schule zwischen 19,2 % und 32,5 %. Durchschnittlich weisen 28 % der Schüler/innen einen Migrationshintergrund auf. Dies entspricht in etwa dem bundesweiten Durchschnittswert von 30 % für diese Alterskohorte (Statistisches Bundesamt, 2014⁴).

4 Letzter Zugriff am 17. März 2015 unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Migration-Integration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile

Bezüglich des Geschlechts gibt es einen signifikanten Verteilungseffekt: So sind in der Stichprobe der Realschule (RS) 4 hochsignifikant mehr Jungen als Mädchen im Vergleich zu den anderen Stichproben ($\chi^2 = 21,60$; $df = 5$; $p \leq .01$; $C_c = .21$). Da die Validierung des Fragebogens jedoch unabhängig vom Geschlecht erfolgt, kann dieser Befund vernachlässigt werden. Für die Kategorie „Migrationshintergrund“ liegt kein signifikanter Verteilungseffekt vor ($\chi^2 = 6,68$; $df = 5$; $p = .24$; $C_c = .12$). Tab. 2 stellt zusammengefasst die Merkmale der Stichprobe dar:

Tab. 2: Deskriptive Stichprobenverteilung auf die einzelnen Schulen (RS = Realschule; N = Anzahl der Fälle; SD = Standardabweichung)

Institution	N	Männlich (%)	Weiblich (%)	Alter Mittelwert (SD)	Mit Migrationshintergrund (%)
RS 1	78	36 (46,2 %)	42 (53,8 %)	10.7 (0,65)	17 (21,8 %)
RS 2	52	26 (50,0 %)	26 (50,0 %)	10.2 (0,42)	10 (19,2 %)
RS 3	48	23 (47,9 %)	25 (52,1 %)	11.1 (0,31)	11 (22,9 %)
RS 4	96	72 (75,0 %)	24 (25,0 %)	10.9 (0,72)	30 (31,3 %)
RS 5	94	56 (59,6 %)	38 (40,4 %)	11.1 (0,45)	26 (27,4 %)
RS 6	204	104 (51,0 %)	100 (49,0 %)	10.7 (0,68)	67 (32,5 %)
Gesamt	572	317 (55,4 %)	255 (44,6 %)	10.8 (0,66)	161 (28,0 %)

ERGEBNISSE

Dimensionalität, interne Konsistenz und Reliabilität

Zur Überprüfung der Dimensionalität der Items zu den Akkulturationseinstellungen sowie zu den Einstellungen zu kultureller Vielfalt wurde eine explorative Faktorenanalyse mit orthogonaler Rotation (Varimax mit Kaiser-Normalisierung) durchgeführt. Obwohl es eine inhaltliche Nähe zwischen Akkulturationseinstellungen und Einstellungen zu kultureller Vielfalt gibt, sich die Items jedoch in ihrem Kontextbezug unterscheiden (gesellschaftliches Zusammenleben vs. individuelle Wahrnehmung von Fremdheit), wurde keine explorative Faktorenanalyse mit allen neu entwickelten Items durchgeführt.

Akkulturationseinstellungen

Für die Items der Akkulturationseinstellungen ergibt sich ein guter KMO-Koeffizient von .85. Der Bartlett's Test auf Sphärität erreicht eine Signifikanz von $p = .00$ ($\chi^2 = 1564,64$; $df = 136$). Die Items sind folglich für eine Faktorenanalyse geeignet. Anhand des Eigenwertkriteriums ($\lambda > 1$) wurden insgesamt fünf Komponenten extrahiert. Da die Items mit nur sehr geringen Ladungen auf die einzelnen (bedeutungslosen) Faktoren laden, besteht die Gefahr der Überextraktion (Wolff & Bacher, 2010), sodass das Ergebnis des Scree-Tests (Bortz, 2005) zugrunde gelegt wurde: Dies legt eindeutig die Interpretation von zwei Faktoren nahe. Aufgrund eines zu geringen Fürntratt-Kriteriums ($a^2/h^2 < .50$) mussten sechs Items ausgeschlossen werden. Die erklärte Gesamtvarianz liegt bei 43,8 %.

Die Trennschärfen sind für alle Items, außer von zwei Items des zweiten Faktors (jeweils < .30) als gut zu bewerten. Die Schwierigkeiten der Items des ersten Faktors weisen die Tendenz der Ablehnung der Items auf. Der Mittelwert dieses Faktors liegt bei 1,67. Die Schwierigkeiten der Items des zweiten Faktors zeigen, dass die Items tendenziell eher positiv beantwortet werden. Der Mittelwert dieses Faktors liegt bei 3,06. Tab. 3 gibt einen Überblick über die beiden Faktoren:

Tab. 3: Faktoren der Akkulturationseinstellungen mit Ladungen und Nebenladungen sowie Trennschärfen, Schwierigkeiten und Fürntratt-Kriterien der einzelnen Items

Item (Trennschärfe; Schwierigkeit; Fürntratt-Kriterium)	Komponente	
	Ladung Faktor 1	Ladung Faktor 2
Wenn sich Menschen anderer Herkunft nicht an meine Kultur anpassen, sollen sie zurück in ihr Herkunftsland. (.58; 1,59; 0,95)	.73	
Ich möchte mit Menschen anderer Herkunft nichts zu tun haben. (.48; 1,39; 0,96)	.66	(-.28)
Menschen anderer Herkunft sollen in ihren eigenen Wohnvierteln leben. (.51; 1,64; 0,99)	.64	(-.15)
Kinder anderer Herkunft sollen in ihrer Freizeit unter sich bleiben. (.56; 1,47; 0,98)	.63	
Menschen anderer Herkunft sollen ihre Verhaltensweisen den Deutschen anpassen. (.46; 2,24; 0,62)	.62	
Bei Freunden ist es mir wichtig, dass sie die gleiche Herkunft haben wie ich. (.49; 1,57; 0,97)	.60	(-.31)
Kinder anderer Herkunft sollen in eigene Schulen gehen. (.47; 1,49; 0,97)	.59	(-.16)
Menschen anderer Herkunft, die in Deutschland leben, sollen sich wie die hier lebenden Menschen kleiden. (.37; 1,98; 0,63)	.53	
Viele Kinder unterschiedlicher Herkunft in einer Klasse machen das Schulleben schöner. (.29; 2,6; 0,75)		.72
In der Schule soll man mehr über andere Kulturen lernen. (.30; 3,04; 0,76)		.70
Menschen unterschiedlicher Herkunft können viel voneinander lernen. (.26; 3,54; 0,55)	(-.23)	.59

Die interne Konsistenz nach Cronbachs α beträgt für den ersten Faktor .78 zu T_1 und .85 zu T_2 . Für den zweiten Faktor liegt Cronbachs α im Test bei .45 und im Retest bei .64. Die Retestreliaibilität der beiden Faktoren ist hochsignifikant stabil ($r = .67$ bzw. $r = .60$).

Aus inhaltlicher Sicht vereint der erste Faktor gleichermaßen Items zu Assimilation und Segregation; auf den zweiten Faktor laden die Items zu pluralistischer Integration. Die Skala „Assimilation/Segregation“ vereint damit Items, in denen die Anpassung von Menschen anderer Herkunft an die eigenen Normen und Werte gefordert wird, sowie Items, welche zum Ausdruck bringen, dass anders kulturelle, „fremde“ Gruppen auf Distanz gehalten werden sollen und keine Interaktion mit ihnen gewünscht wird. Dahingegen bilden die Items der Skala „pluralistische Integration“ eine positive und wertschätzende Einstellung gegenüber interkulturellen Begegnungen und einer kulturellen Vielfalt ab.

Einstellungen zu kultureller Vielfalt

Für die Items der Einstellungen zu kultureller Vielfalt ergibt sich ein guter KMO-Koeffizient von .82. Der Bartlett's-Test auf Sphärizität erreicht eine Signifikanz von $p = .00$ ($\chi^2=1168,94$; $df = 108$), sodass die Items für eine Faktorenanalyse geeignet sind. Anhand des Eigenwertkriteriums ($\alpha > 1$) wurden insgesamt vier Komponenten extrahiert. Da auch hier die Gefahr der Überextraktion besteht, wird das Ergebnis des Scree-Tests herangezogen: Dieses legt eindeutig die Interpretation von nur zwei Faktoren nahe. Aufgrund eines zu geringen Fürntratt-Kriteriums ($\alpha^2/h^2 < .50$) mussten zwei Items ausgeschlossen werden. Die erklärte Gesamtvarianz liegt bei 36,4 %. Die Trennschärfen sind für alle Items, außer für ein Item des ersten Faktors und für ein Item des zweiten Faktors (jeweils $< .30$), als gut zu bewerten. Die Schwierigkeiten der Items des ersten Faktors zeigen eine tendenzielle Ablehnung der Itemaussagen. Der Mittelwert des ersten Faktors liegt bei 1,95. Die Schwierigkeiten der Items des zweiten Faktors zeigen, dass diese Items tendenziell positiv beantwortet werden. Der Mittelwert liegt bei 3,24. Tab. 4 gibt einen Überblick über die beiden Faktoren:

Tab. 4: Faktoren der Einstellungen zu kultureller Vielfalt mit Ladungen und Nebenladungen sowie Trennschärfen, Schwierigkeiten und Fürntratt-Kriterien der einzelnen Items

Item (Trennschärfe; Schwierigkeit; Fürntratt-Kriterium)	Komponente	
	Ladung Ethno-zentrismus	Ladung Wert-schätzung
Die meisten Vorurteile über andere Länder und deren Bewohner treffen zu. (.40; 1,96; 0,99)	.68	
So wie ich die Dinge sehe und mache, ist es einzig und allein richtig. (.44; 2,03; 0,98)	.64	
Alle Kulturen unterscheiden sich so sehr, dass es gar keine Gemeinsamkeiten mehr geben kann. (.42; 1,78; 0,94)	.59	(-.15)
Meine Kultur ist die Beste von allen. (.48; 1,96; 0,78)	.56	(-.30)
Es gibt immer nur richtig oder falsch. (.32; 2,25; 0,99)	.53	
Kulturen, die ich nicht verstehe, sind für mich bedeutungslos. (.46; 1,76; 0,63)	.51	(-.39)
Alle Menschen, die die gleiche Herkunft haben, verhalten sich gleich. (.27; 1,93; 0,96)	.42	
Auch wenn es Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Kulturen gibt, ist jede Kultur doch etwas Besonderes. (.51; 3,46; 0,88)	(-.24)	.66
Es gibt Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Kulturen (.42; 3,21; 0,99)		.63
Auch wenn ich die Ansicht von anderen nicht verstehe, kann sie dennoch richtig sein. (.41; 3,33; 0,97)	(-.11)	.59
Ich interessiere mich für andere Kulturen. (.40; 2,72; 0,95)	(-.14)	.59
Außer meiner Ansicht gibt es noch viele andere Ansichten, die richtig sein können. (.32; 3,25; 0,99)		.56
Andere Kulturen interessieren mich nicht. (.48; 3,28; 0,58) (-)	(.46)	-.54
Auch wenn Menschen aus dem gleichen Land kommen, verhalten sie sich unterschiedlich. (.24; 3,41; 0,96)		.38

Die interne Konsistenz nach Cronbachs α beträgt für den ersten Faktor zu T_1 .68 und zu T_2 .69. Für den zweiten Faktor beträgt Cronbachs α im Test .69 und im Retest.76. Die Reliabilität der beiden Faktoren erweist sich als hochsignifikant stabil ($r = .54$ bzw. $r = .60$).

Inhaltlich umfasst der erste Faktor Items, die eine ethnozentrische Einstellung gegenüber dem „Fremden“ zum Ausdruck bringen, wohingegen auf den zweiten Faktor Items laden, in denen sich eine wertschätzende Einstellung gegenüber dem „Fremden“ widerspiegelt. Die Skala „Ethnozentrismus“ umfasst folglich Items, in denen die Überlegenheit der eigenen Kultur zum Ausdruck gebracht wird, sowie stereotype, vorurteilsbehaftete Wahrnehmungen von anderen Kulturen. Im Gegensatz dazu vereint die Skala „Wertschätzung“ Items, die eine differenzierte und wertschätzende Wahrnehmung anderer Kulturen sowie eine interessierte Offenheit gegenüber anderen Kulturen zum Ausdruck bringen.

Überprüfung der konkurrenten Kriteriumsvalidität

Eine Überprüfung der konkurrenten Kriteriumsvalidität der entwickelten Skalen, welche kognitive Einstellungen zum Umgang mit Fremdheit abfragen, erfolgte über einen Vergleich mit den in den konstruierten sozialen Situationen gewählten Verhaltensweisen. Aufgrund des Forschungsstandes zur Bedeutung von Akkulturationseinstellungen für Lehrerverhalten in kulturell heterogenen Kontexten besteht die theoretische Annahme, dass Kinder mit hohen assimilativen, segregativen und ethnozentrischen Einstellungen eher zu ethnozentrischen, ablehnenden und vermeidenden Handlungsstrategien in eventuell Unsicherheit und Fremdheit auslösenden Situationen neigen als Kinder mit hohen integrativen und wertschätzenden Einstellungen.

Kinder mit einer hohen Ausprägung von assimilativen und segregativen Akkulturationseinstellungen wählen in der Situation A (Spiel) im Vergleich zu Kindern mit einer niedrigen Ausprägung hochsignifikant häufiger die ethnozentrische Verhaltensweise oder die Strategie des Rückzugs. Dahingegen wählen sie signifikant seltener die offene, aktiv herangehende Handlungsstrategie sowie die zurückhaltende, beobachtende Verhaltensweise ($\chi^2 = 23,86$; $df = 4$; $p \leq .01$; $C_c = .24$). Auch in der Situation C (neue/r Mitschüler/in) wählen Kinder mit hohen assimilativen und segregativen Einstellungen hoch signifikant seltener die offene, neugierige Verhaltensweise und hochsignifikant häufiger die ethnozentrische, die beobachtende oder die vermeidende Verhaltensstrategie ($\chi^2 = 65,78$; $df = 4$; $p \leq .01$; $C_c = .38$). Im Vergleich dazu wählen Kinder mit einem hohen Wert auf der Skala „pluralistische Integration“ in der Situation C (neue/r Mitschüler/in) hochsignifikant häufiger die offene Verhaltensstrategie und hochsignifikant seltener die ethnozentrische, beobachtende oder vermeidende Verhaltensweise ($\chi^2 = 22,38$; $df = 4$; $p \leq .01$; $C_c = .23$).

Mädchen und Jungen, die sich in der Skala „Ethnozentrismus“ durch einen hohen Wert auszeichnen, wählen in der Situation A (Spiel) hochsignifikant häufiger die ethnozentrische Verhaltensweise sowie den Rückzug aus der Situation sowie signifikant seltener die beobachtende Verhaltensstrategie ($\chi^2 = 15,82$; $df = 4$; $p \leq .01$; $C_c = .20$). Ebenso entscheiden sich Kinder mit einem hohen Wert auf der Skala „Ethnozentrismus“ in der Situation B (Essen) signifikant häufiger für die ethno-

zentrische oder vermeidende Verhaltensweise ($\chi^2 = 13,64$; $df = 5$; $p \leq .05$; $C_c = .18$). In der Situation C (neue/r Mitschüler/in) geben Kinder mit hohen Ausprägungen auf der Skala „Ethnozentrismus“ hochsignifikant häufiger an, sich ethnozentrisch, beobachtend oder vermeidend zu verhalten und hochsignifikant seltener offen ($\chi^2 = 27,25$; $df = 4$; $p \leq .01$; $C_c = .26$). Bei der Skala „Wertschätzung“ zeigen sich in zwei der drei Situationen (hoch-)signifikante Verteilungseffekte der Verhaltensweisen in den beiden Gruppen. Kinder mit einem niedrigen Wert in der Skala „Wertschätzung“ wählen in der Situation A (Spiel) hochsignifikant häufiger die Strategie des Rückzugs und der Beobachtung sowie hochsignifikant seltener die offene, sich einbringende Strategie ($\chi^2 = 24,62$; $df = 4$; $p \leq .05$; $C_c = .25$). In der Situation C (neue/r Mitschüler/in) wählen Kinder mit einem niedrigen Wert auf der Skala „Wertschätzung“ hochsignifikant seltener die offene, neugierige Verhaltensweise, wohingegen sie hochsignifikant häufiger die ethnozentrische, die beobachtende oder die vermeidende Verhaltensweise wählen ($\chi^2 = 20,38$; $df = 4$; $p \leq .01$; $C_c = .23$).

DISKUSSION

Anliegen des vorliegenden Beitrags war es, die auf der Basis des theoretischen Rahmenkonzepts der interkulturellen Bewegungserziehung entwickelten Items zu Akkulturationseinstellungen und Einstellungen zu kultureller Vielfalt im Rahmen einer quantitativen Test-Retest-Studie mit 10- bis 11-jährigen Kindern auf Reliabilität und Validität zu überprüfen. Ziel war es, ein Messinstrument zu entwickeln, welches die pädagogischen Ziele einer interkulturellen (Bewegungs-) Erziehung erfassen und damit Effekte von Interventionsmaßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenz bei Kindern überprüfen kann. Über eine explorative Faktorenanalyse mit orthogonaler Rotation (Varimax mit Kaiser-Normalisierung) konnten zwei Skalen für Akkulturationseinstellungen identifiziert werden: „Assimilation/Segregation“ und „pluralistische Integration“. Entgegen des ursprünglichen Vorhabens, drei Skalen für die Akkulturationseinstellungen zu entwickeln, d. h. Assimilation und Segregation auf zwei unterschiedlichen Skalen abzubilden, zeigt sich im empirischen Datenmaterial eine Zweidimensionalität, wie sie auch in der theoretischen Konzeptionierung der Akkulturationseinstellungen (van Dick et al., 1997) als möglich erachtet wird: Segregative Einstellungen können in Zusammenhang mit einer nicht erfüllten Assimilationsforderung stehen.

Diese Verknüpfung wird auch in der aus dem Original-Messinstrument übernommenen Itemformulierung von van Dick et al. (1997) deutlich: „Wenn sich Menschen anderer Herkunft nicht an meine Kultur anpassen, sollen sie zurück in ihr Herkunftsland“.

Über eine explorative Faktorenanalyse mit orthogonaler Rotation (Varimax mit Kaiser-Normalisierung) konnten für die Items zu Einstellungen zu kultureller Vielfalt ebenso zwei Skalen identifiziert werden: „Ethnozentrismus“ und „Wertschätzung“. Bereits bei der Entwicklung der Items wurde offensichtlich, dass eine trennscharfe Zuordnung zu den pädagogischen Zielen Selbstrelativierung, differenzierte Wahrnehmung und Ent-Differenzierung der Wahrnehmung kaum möglich ist. Aus diesem Grund gab es auch keine theoretischen Vorannahmen über die Anzahl der zu entwickelnden Skalen.

Alle vier Skalen zeichnen sich durch gute und zufriedenstellende Reliabilitätswerte in der Test-Retest-Überprüfung aus. Die Zuordnung der Items zu den einzelnen Skalen erfolgte aufgrund der Faktorladungswerte. Items, die auch auf den jeweils anderen Faktor mit z. T. mittleren Werten, aber entsprechend des Vorzeichens theoriekonform laden, wurden nach Berechnungen der internen Konsistenz nach Cronbachs α der Skala zugeteilt, bei der die interne Konsistenz durch das Wegfallen des Items abnahm. Die Skalen „Assimilation/Segregation“, „Ethnozentrismus“ und „Wertschätzung“ zeichnen sich durch eine akzeptable bis gute interne Konsistenz aus. Lediglich die interne Konsistenz der Skala „pluralistische Integration“ erweist sich als fragwürdig. Diese Schwäche kann sicherlich damit begründet werden, dass die Skala nur aus drei Items besteht. Inhaltlich betrachtet, könnten die Items dazu verleiten, sozial erwünscht zu antworten, was zumindest die Schwierigkeiten von zwei der drei Items nahelegen.

Die Überprüfung der konkurrenten Kriteriumsvalidität der entwickelten Skalen erfolgte über die in den konstruierten Situationen von den Kindern gewählten Verhaltensweisen, die jeweils einer theoretischen Umgangsweise mit Fremdheit zugeordnet werden können. Über Chi-Quadrat-Tests konnte nachgewiesen werden, dass Kinder mit hohen assimilativen/segregativen und ethnozentrischen Einstellungen signifikant häufiger in den einzelnen Situationen ethnozentrische, vermeidende oder beobachtende Handlungsstrategien wählen als Kinder mit niedrigen Werten in den beiden Skalen. Dahingegen entscheiden sich Kinder mit hohen Werten in den Skalen „pluralistische Integration“ und „Wertschätzung“ signifikant häufiger für eine offene, neugierige Verhaltensweise. Diese Ergebnisse sind theoriekonform und bestätigen einerseits, dass die Kinder in der Beantwortung der Items zu den Akkulturationseinstellungen und Einstellungen zu kultureller Vielfalt nicht sozial erwünscht geantwortet haben. Andererseits belegen sie vorsichtig und unter Vorbehalt die konkurrente Kriteriumsvalidität der entwickelten Skalen.

Da die in dem Messinstrument eingesetzten sozialen Situationen und darin möglichen Verhaltensweisen bislang selbst keiner Überprüfung auf Reliabilität und Validität unabhängig von dieser Test-Retest-Studie unterzogen wurden, ist die Aussagekraft dieser Testung eingeschränkt. Perspektivisch sollte deswegen eine weitere Überprüfung der konkurrenten Kriteriumsvalidität sowie der konvergenten Validität der entwickelten Skalen sowie der Situationen mithilfe eines bereits validierten und reliablen Messinstrumentes für Kinder zu Einstellungen gegenüber Fremden (z. B. Schmidt-Denter & Schick, 2005) erfolgen.

Ebenso ist limitierend anzumerken, dass das vorliegende Messinstrument nur die potenzielle Fremdhheitskategorie „Migration/Ethnizität“ erfasst und weitere Fremdhheitskategorien, wie „Geschlecht“, „Alter“, „Milieu“ oder „sexuelle Orientierung“, vernachlässigt. Jedoch aufgrund des Versuchs von Esser-Noethlichs (2011), die verschiedenen Fremdhheitskategorien mit einem einzigen Fragebogen zu erfassen und der in der empirischen Untersuchung erzielten geringen Werte in Konstruktvalidität, Reliabilität und internen Konsistenz, wurde das vorliegende Messinstrument auf eine Fremdhheitskategorie beschränkt. Perspektivisch könnten weitere Messinstrumente für die anderen Fremdhheitskategorien entwickelt werden.

FAZIT

Der über die in diesem Beitrag dargestellte Test-Retest-Studie mit $N = 572$ Realschüler/innen der 5. und 6. Klassen empirisch validierte Fragebogen leistet einen wichtigen Beitrag für das in der Einleitung bestehende Forschungsprogramm der interkulturellen Bewegungserziehung. Aufgrund der statistischen Kennwerte in Reliabilität und interner Konsistenz der entwickelten Skalen zu Akkulturationseinstellungen und Einstellungen zu kultureller Vielfalt scheint ein Fragebogen vorzuliegen, der die pädagogischen Ziele einer interkulturellen (Bewegungs-) Erziehung zu messen vermag im Sinne einer Wertschätzung anderer Kulturen und eines pluralistischen Integrationsverständnisses, welche assimilativen/segregativen bzw. ethnozentrischen Einstellungen entgegenstehen. Perspektivisch gilt es jedoch, das Messinstrument im Rahmen weiterer empirischen Erhebungen auszudifferenzieren und auf konvergente Validität zu überprüfen, mit dem Ziel, es endgültig für die empirische Überprüfung von Effekten von (sport- und bewegungsbasierter) Interventionsmaßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenz bei Kindern einsetzen zu können.

LITERATUR

- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (7. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baumgartner, J. & Gieß-Stüber, P. (2012). Mädchenfußball-Arbeitsgemeinschaften an Hauptschulen – auf der Suche nach einem didaktischen Weg zwischen Training und Sozialpädagogik. In C. Jansen, C. Baumgart, M. Hoppe & J. Freiwald (Hrsg.), *Trainingswissenschaftliche, geschlechtsspezifische und medizinische Aspekte des Hochleistungsfußballs* (S. 162-167). Hamburg: Czwalina.
- Bender-Szymanski, D. (2002). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 153-179). Opladen: Leske+Budrich.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46 (1), 5-34.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 235-249). Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Erdmann, R. (1999). Ich bin Ich und Du bist Du. Zur Bedeutung der Identität für die interkulturelle Bewegungserziehung. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 61-80). Sankt Augustin: Academia.
- Erdmann, R. (2005). Erkenne den Unterschied – Gedanken zur Unsicherheit, der Identitätsentwicklung und interkultureller Erziehung. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (S. 48-59). Münster: lit.
- Esser-Noethlichs, M. (2011). *Sensitivity towards strangeness (STS). Development of a concept-based measuring instrument in the context of Intercultural Movement Education*. Dissertation, Norwegian School of Sport Sciences Oslo.
- Gieß-Stüber, P. (2008). Reflexive Interkulturalität und der Umgang mit Fremdheit im und durch Sport. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport – Integration – Europa. Neue Horizonte für interkulturelle Bildung* (S. 234-248). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gieß-Stüber, P. (1999). Der Umgang mit Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 42-60). Sankt Augustin: Academia.
- Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2008). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 223-244). Balingen: Spitta.
- Grimminger, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport. Evaluation eines Fortbildungskonzepts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Grosch, H. & Leenen, W. R. (1998). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen* (S. 29-46). Bonn.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Midthaugen, P. (2010). *Learning the difference: On-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. Dissertation, Norwegian School of Sport Sciences Oslo.
- Neuber, N. (1999). Vom Gewohnten zum Ungewöhnlichen – Ansatzpunkte für eine Praxis der interkulturellen Bewegungserziehung. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 112-129). Sankt Augustin: Academia.
- Raabe, T & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82 (6), 1715-1737.
- Schäffter, O. (Hrsg.). (1991). *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Scherr, A. (2001). Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. *Neue Praxis*, 4, 341-357.

Schmidt-Denter, U. & Schick, H. (2005). *Kurzform des Fragebogens zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und Erwachsenen (FPSI-K)*. Forschungsbericht Nr. 17 zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“. Köln: Universität zu Köln.

van Dick, R., Wagner, U., Adams, C. & Petzel, T. (1997). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. *Gruppendynamik*, 28 (1),83-92.

Wagner, U., van Dick, R., Petzel, T., Auernheimer, G. & Sommer, G. (2000). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Problemsituationen: Die Bedeutung von ethnischen Einstellungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 46-65.

Wolff, H.-G. & Bacher, J. (2010). Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 333-366). Wiesbaden: VS.