Förderung interkultureller Lehrkompetenz – Didaktische Gestaltungsprinzipien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe II

DISSERTATION
der Universität St.Gallen,
Hochschule für Wirtschafts-,
Rechts- und Sozialwissenschaften
sowie Internationale Beziehungen (HSG)
zur Erlangung der Würde einer
Doktorin der Sozialwissenschaften

vorgelegt von

Michèle Collenberg

von

Glarus Nord (Glarus) und Lumnezia (Graubünden)

Genehmigt auf Antrag von

Herrn Prof. Dr. Dieter Euler

und

Frau Prof. Dr. Bernadette Dilger

Dissertation Nr. 4881

Difo-Druck GmbH, Untersiemau 2019

Die Universität St.Gallen, Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften sowie Internationale Beziehungen (HSG), gestattet hiermit die Drucklegung der vorliegenden Dissertation, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Anschauungen Stellung zu nehmen.

St.Gallen, den 20. Mai 2019

Der Rektor:

Prof. Dr. Thomas Bieger

Vorwort

> *Die eigentlichen Entdeckungsreisen bestehen nicht im Kennenlernen neuer Landstriche, sondern darin, etwas mit anderen Augen zu sehen.*
>
> Marcel Proust (1871-1922)

Ich bin vor Kurzem an den Ort zurückgekehrt, wo diese Dissertation ihren Ursprung fand, schreibe diese letzten Worte, und so schliesst sich langsam der Kreis. Hier in Kolumbien wurde vor einigen Jahren meine Faszination für die Bedeutung von Kulturen geweckt; ich erkannte, wie stark kulturelle Werte die eigene Identität bestimmen und das Miteinander zwischen Kulturen beeinflussen. Dass man gar nicht weit gehen muss, um daraus enstehende Herausforderungen und Konflikte auch im Lehreralltag hautnah zu erleben, erfuhr ich einige Zeit später in der Schweiz als Wirtschaftslehrperson einer multikulturellen Berufsschulklasse. Ich merkte, dass meine üblichen Unterrichtsstrategien an Grenzen stiessen und mir nichts anderes übrig blieb, als mit ‚Learning-by-Doing' neue didaktische Ansätze auszuprobieren und vor allem mein eigenes Wertesystem ständig zu hinterfragen.

Es ist ein Glücksfall, ein Dissertationsthema bearbeiten zu dürfen, welches derart stark durch die eigene intrinsische Motivation genährt wird. Natürlich stellt eine Dissertation auch eine Heidenarbeit dar, was meine Stimmung zwischendurch immer mal wieder etwas dämpfte, aber nie stellte ich den Sinn der Arbeit oder mein ureigenes Interesse für die Thematik in Frage.

In diesem Zusammenhang möchte ich ganz herzlich meinen beiden Betreuern der Dissertation und ehemaligen Vorgesetzten am Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) der Universität St.Gallen, Prof. em. Dr. Dieter Euler und Prof. Dr. Bernadette Dilger, danken. Sie unterstützten meine Forschungsarbeit vollumfänglich, liessen mir freie Hand, wo ich es wünschte, standen mir aber jederzeit bei Fragen oder Unsicherheiten zur Seite. Insbesondere nahmen sie auch den Mehraufwand auf sich, das interkulturelle Unterrichtsarrangement selber als Dozierende im Unterricht auszuprobieren und trugen mit ihrer sorgfältigen Arbeit massgeblich dazu bei, dass ich gutes Datenmaterial für die Forschung erhielt.

Danken möchte ich auch meinen ehemaligen Doktoranden-‚Gspändli' am IWP, Luci Gommers, Dietrich Wagner, Christian Schneider und Lisa Pindeus, die mich als Beobachter/-innen bei der Evaluation der Testings unterstützten.

Die Schule, an der ich während der Dissertationszeit mit einem Kleinpensum unterrichtete, das zB. Zentrum Bildung Wirtschaftsschule KV Baden, war mir ebenfalls eine grosse Unterstützung. Sie ermöglichte mir in der Anfangsphase der Dissertation nicht nur Interviews mit diversen Lehrpersonen, sondern gab auch die Erlaubnis, die für die Forschungsarbeit sehr zentralen Videos mit Lehrpersonen und Lernenden der Schule

zu drehen. Ein herzliches Dankeschön dafür an den Rektor, Herr Jörg Pfister, die Fachschaft Wirtschaft und Gesellschaft der KV-Abteilung, an alle Lehrpersonen der Grundbildung, die mich in irgendeiner Form bei der Dissertation unterstützt haben, sowie ganz besonders an meinen Lehrerkollegen Serdar Ursavas, der begeistert ein Schulprojekt zur Thematik mit mir startete und durchführte.

Der grösste Dank jedoch gebührt meinen Eltern, Dagmar und Basil Collenberg, für die fortwährende Unterstützung in allen Belangen während der Dissertationszeit.

Y finalmente, quiero dar las gracias a una persona especial, David Castilla, que me muestra diariamente con mucha alegría y amor, que se pueden superar todas las diferencias interculturales.

Cartagena / Colombia im März 2019 Michèle Collenberg

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis XII

Tabellenverzeichnis XIII

Abkürzungsverzeichnis XV

Zusammenfassung XVII

Abstract XVIII

I. Einleitung 1

1 Problemstellung und Zielsetzungen 1

2 Forschungsfragen und -methodik 4

3 Aufbau der Dissertation 8

II. Ethnisch-kulturelle Heterogenität im Handlungsfeld Schule 10

1 Die ethnisch-kulturelle Heterogenität als ausgewähltes Konzept 10

2 Einfluss der ethnisch-kulturellen Heterogenität auf den Unterricht 12

2.1 Migrationsentwicklungen in der Schweiz 12

2.2 Zum Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund 15

2.2.1 Die Situation der Lernenden mit Migrationshintergrund auf der Sekundarstufe II 16

2.2.2 Erklärungsansätze für die Bildungsbenachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund 18

2.3 Umgang von Lehrpersonen mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität 24

2.3.1 Unterrichtsbezogene Variablen für den Einfluss auf den Bildungserfolg 24

2.3.1.1 Lehrererwartungen und Leistungsbeurteilungen 24

2.3.1.2 Bildungssprache des Unterrichts 25

2.3.1.3 Soziale Beziehungen im Klassenzimmer 26

2.3.1.4 Didaktische Gestaltung des Unterrichts 27

2.3.1.5 Kulturelle Prägung der Lernumgebung 27

2.3.2 Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber der ethnisch-kulturellen Heterogenität 28

2.4 Zwischenfazit: Implikationen für die Ableitung von Lehrkompetenzen 31

2.5 Konzepte der interkulturellen Pädagogik im erziehungswissenschaftlichen Diskurs 32

2.6 Zielsetzungen der Bildungspolitik 35

2.7 Normative Grundlagen der vorliegenden Forschungsarbeit 38

III. Förderung interkultureller Lehrkompetenz in der Lehrerbildung 41

1 Interkulturelle Lehrkompetenz als Zielkonstrukt 41

1.1 Handlungskompetenz ‚Interkulturelle Lehrkompetenz' 41

1.1.1 Definition der Teilbegriffe 42

1.1.2 Definition von ‚Interkultureller Kompetenz' 45

1.1.3 Definition von ‚Interkultureller Lehrkompetenz' 47
1.2 Curricula zur Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz 48
1.3 Festlegung von interkulturellen Teilkompetenzen für die Forschungsarbeit 51
1.3.1 Lernbereich A: Differenz 51
1.3.2 Lernbereich B: Kommunikation und Antirassismus 52
1.3.3 Lernbereich C: Didaktik, Integration und Schulerfolg 53
1.3.4 Lernbereich D: Mehrsprachigkeit 53
1.3.5 Lernbereich E: Elternkooperation 54
2 Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz 55
2.1 Der interkulturelle Lernprozess 55
2.2 Das Stufenmodell interkultureller Sensibilität („Development Model of Intercultural Sensitivity") nach Bennett 57
2.2.1 Ethnozentrische Phase 58
2.2.1.1 Stufe: Verleugnung 58
2.2.1.2 Stufe: Abwehr 59
2.2.1.3 Stufe: Minimierung 60
2.2.2 Ethnorelative Phase 61
2.2.2.1 Stufe: Akzeptanz 61
2.2.2.2 Stufe: Anpassung 62
2.2.2.3 Stufe: Integration 62
2.3 Erkenntnisse aus der Literatur zu Lernumgebungen zur Förderung interkultureller Lehrkompetenz 64
2.3.1 Generelle Wirksamkeit von interkulturellen Lernumgebungen 64
2.3.2 Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrpersonen 66
2.4 Lehrmethodische Gestaltung von interkulturellen Lernumgebungen 68
2.4.1 Hinweise für Gestaltungsannahmen: Stufenmodell nach Bennett 68
2.4.2 Hinweise für Gestaltungsannahmen: Affektiv-emotionale Einstellungsentwicklung 73
2.4.3 Hinweise für Gestaltungsannahmen: Übergreifend 76
3 Formulierung von Gestaltungsannahmen 76
IV. Entwicklung des Unterrichtsarrangements für den Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen 84
1 Situierung des Unterrichtsarrangements im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen 84
1.1 Ziele und Struktur der Ausbildung 84
1.2 Kontextbedingungen 86
1.2.1 Reglementarische Rahmenbedingungen 86
1.2.2 Organisationale und soziale Rahmenbedingungen 87
1.2.2.1 Lehrveranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" 87
1.2.2.2 Lehrveranstaltung „Pädagogische Psychologie" 89
1.2.3 Lernvoraussetzungen der Studierenden im Studiengang Wirtschaftspädagogik 91
1.2.3.1 Allgemeine Lehr-/Lernkultur an der Universität St.Gallen (HSG) 91
1.2.3.2 Lernvoraussetzungen der Wipäd-Studierenden 92
1.3 Zusammenstellung der Erkenntnisse im theoretischen Bezugsrahmen 94

2 Entwicklung des Prototyps der Intervention 96
2.1 Methodologische Grundlegungen 96
2.1.1 Lerntheoretische Fundierung 96
2.1.2 Lehrmethodische Ansätze 97
2.2 Prototyp in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ 99
2.2.1 Grundidee 99
2.2.2 Grobskizzierung der Lehr-/Lernschritte 100
2.2.2.1 Übersicht der Module 101
2.2.2.2 Begründung ausgewählter Lehr-/Lernschritte mit Umsetzung der Gestaltungsannahmen 106
2.2.2.2.1 Einstieg in das Anwendungsprojekt (Modul 1) 106
2.2.2.2.2 Video 1: „Lernende und Lehrpersonen berichten…“ (Modul 1) 106
2.2.2.2.3 Übung „Heterogenitätsdimensionen“ (Modul 1) 110
2.2.2.2.4 Video 2: „Eine interkulturelle Unterrichtslektion…“ (Modul 2) 111
2.2.2.2.5 Bearbeitung einer kritischen interkulturellen Interaktionssituation mit der Methode „Interkulturelle Anchored Inquiry“ (Modul 3) 112
2.2.2.2.6 Erarbeitung Unterrichtsplanung (Module 1-3) 115
2.3 Prototyp in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ 117
2.3.1 Grundidee 117
2.3.2 Grobskizzierung der Lehr-/Lernschritte 118
2.3.2.1 Übersicht der Module 119
2.3.2.2 Begründung ausgewählter Lehr-/Lernschritte mit Umsetzung der Gestaltungsannahmen 124
2.3.2.2.1 Einstieg (Sitzung 1) 124
2.3.2.2.2 Interkulturelles Interaktionsfeld (Sitzung 1) 125
2.3.2.2.3 Rollenspiel „Wertekonflikte“ (Sitzung 1) 126
2.3.2.2.4 Vertiefung des Themas ‚Vorurteile‘ (Sitzung 2) 128
2.3.2.2.5 Freiwilliger Auftrag für Erarbeitung eines Unterrichtskonzepts 130

V. Evaluationskonzept 132

1 Übersicht zum Untersuchungsdesign 132
1.1 Alpha-Testing 132
1.2 Beta-Testing 134
1.3 Gamma-Testing 135

2 Eingesetzte Evaluationsstrategien und -methoden 136
2.1 Verwendung übergreifender Evaluationsfragen zu den Gestaltungsannahmen 136
2.2 Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ 138
2.2.1 Alpha-Testing 138
2.2.2 Beta-Testing 142
2.2.2.1 Unterrichtsbeobachtungen 142
2.2.2.2 Gruppeninterviews mit Studierenden 142
2.2.2.3 Interview mit Dozierendem 144
2.2.2.4 Schriftliche Befragung aller Studierenden 144
2.2.2.5 Dokumentenanalyse (Selbständige Unterrichtsplanung) 145
2.2.3 Gamma-Testing 146
2.2.3.1 Test (Aufgabe in Klausur) 146

2.2.3.2 Pre-/Posttest Belief Survey ... 149
2.3 Intervention „Pädagogische Psychologie“ ... 151
2.3.1 Alpha-Testing ... 151
2.3.2 Beta-Testing ... 154
2.3.2.1 Unterrichtsbeobachtungen ... 154
2.3.2.2 Interviews mit Studierenden ... 154
2.3.2.3 Interview mit Dozierenden ... 155
2.3.2.4 Schriftliche Befragung aller Studierenden ... 155
2.3.2.5 Dokumentenanalyse (Freiwilliger Auftrag) ... 156
2.3.3 Gamma-Testing ... 157
2.3.3.1 Test (Aufgabe in Klausur) ... 157
2.4 Auswertungsstrategie bei der Evaluation der Gestaltungsannahmen bzw. Gestaltungsprinzipien ... 159

3 Beurteilung des Forschungsprozesses ... 161
3.1 Gütekriterien im Evaluationskonzept ... 161
3.1.1 Objektivität ... 161
3.1.2 Reliabilität ... 162
3.1.3 Validität ... 162
3.2 Wissenschafts-Praxis-Kooperation ... 164

VI. Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung des Unterrichtsarrangements ... 165

1 Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ ... 165
1.1 Erprobung des Prototyps 1 ... 165
1.1.1 Kontextbedingungen ... 165
1.1.2 Darstellung der Evaluationsergebnisse ... 166
1.1.2.1 Evaluation der Lehr-/Lernschritte (Beta-Testing) ... 166
1.1.2.1.1 Einstieg in das Anwendungsprojekt (Modul 1) ... 166
1.1.2.1.2 Video 1: „Lernende und Lehrpersonen berichten…“ (Modul 1) ... 168
1.1.2.1.3 Übung „Heterogenitätsdimensionen“ (Modul 1) ... 170
1.1.2.1.4 Video 2: „Eine interkulturelle Unterrichtslektion…“ (Modul 2) ... 171
1.1.2.1.5 Bearbeitung einer kritischen interkulturellen Interaktionssituation mit der Methode „Interkulturelle Anchored Inquiry“ (Modul 3) ... 173
1.1.2.1.6 Erarbeitung Unterrichtsplanung (Module 1-3) ... 176
1.1.2.2 Lernzielerreichung (Gamma-Testing) ... 179
1.1.2.2.1 Resultate der Klausur ... 179
1.1.2.2.2 Einschätzung der Studierenden zur Lernzielerreichung ... 184
1.1.2.3 Übersicht zu den Anpassungen im Design für den Prototyp 2 ... 185
1.2 Erprobung des Prototyps 2 ... 185
1.2.1 Kontextbedingungen ... 185
1.2.2 Darstellung der Evaluationsergebnisse ... 186
1.2.2.1 Evaluation der Lehr-/Lernschritte ... 186
1.2.2.1.1 Einstieg in das Anwendungsprojekt (Modul 1) ... 186
1.2.2.1.2 Video 1: „Lernende und Lehrpersonen berichten…“ (Modul 1) ... 190
1.2.2.1.3 Übung „Heterogenitätsdimensionen“ (Modul 1) ... 197
1.2.2.1.4 Video 2: „Eine interkulturelle Unterrichtslektion…“ (Modul 2) ... 199

1.2.2.1.5 Bearbeitung einer kritischen interkulturellen Interaktionssituation mit der Methode „Interkulturelle Anchored Inquiry“ (Modul 3) ... 202
1.2.2.1.6 Erarbeitung Unterrichtsplanung (Module 1-3) ... 209
1.2.2.2 Lernzielerreichung (Gamma-Testing) ... 215
1.2.2.2.1 Resultate der Klausur ... 215
1.2.2.2.2 Resultate des Belief Survey ... 220
1.2.2.3 Gesamtübersicht der Erkenntnisse aus den Testings ... 222

2 Intervention „Pädagogische Psychologie“ ... 223
2.1 Erprobung des Prototyps 1 ... 223
2.1.1 Kontextbedingungen ... 223
2.1.2 Darstellung der Evaluationsergebnisse ... 224
2.1.2.1 Evaluation der Lehr-/Lernschritte (Beta-Testing) ... 224
2.1.2.1.1 Einstieg (Sitzung 1) ... 224
2.1.2.1.2 Interkulturelles Interaktionsfeld (Sitzung 1) ... 226
2.1.2.1.3 Rollenspiel „Wertekonflikte“ (Sitzung 1) ... 227
2.1.2.1.4 Vertiefung des Themas ‚Vorurteile‘ (Sitzung 2) ... 231
2.1.2.1.5 Freiwilliger Auftrag für Erarbeitung eines Unterrichtskonzepts ... 234
2.1.2.2 Lernzielerreichung (Gamma-Testing) ... 235
2.1.2.2.1 Resultate der Klausur ... 235
2.1.2.2.2 Einschätzung der Studierenden zur Lernzielerreichung ... 238
2.1.2.3 Übersicht zu den Anpassungen im Design für den Prototyp 2 ... 239
2.2 Erprobung des Prototyps 2 ... 240
2.2.1 Kontextbedingungen ... 240
2.2.2 Darstellung der Evaluationsergebnisse ... 241
2.2.2.1 Evaluation der Lehr-/Lernschritte ... 241
2.2.2.1.1 Einstieg (Sitzung 1) ... 241
2.2.2.1.2 Interkulturelles Interaktionsfeld (Sitzung 1) ... 246
2.2.2.1.3 Rollenspiel „Wertekonflikte“ (Sitzung 1) ... 251
2.2.2.1.4 Vertiefung des Themas ‚Vorurteile‘ (Sitzung 2) ... 258
2.2.2.1.5 Freiwilliger Auftrag für Erarbeitung eines Unterrichtskonzepts ... 262
2.2.2.2 Lernzielerreichung (Gamma-Testing) ... 264
2.2.2.2.1 Resultate der Klausur ... 264
2.2.2.2.2 Einschätzung der Studierenden und Dozierenden zur Lernzielerreichung ... 267
2.2.2.3 Gesamtübersicht der Erkenntnisse aus den Testings ... 268

VII. Veranstaltungsübergreifende Gestaltungsprinzipien mit Umsetzungshinweisen ... 269

1 Übersicht zu den Ergebnissen der Gestaltungsprinzipien in den einzelnen Lehr-/Lernschritten ... 269

2 Beurteilung der Gestaltungsprinzipien mit Umsetzungshinweisen ... 273
2.1 GP 1: Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen ... 273
2.1.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse ... 273
2.1.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten ... 274
2.2 GP 2: Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen ... 275
2.2.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse ... 275
2.2.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten ... 275

2.3 GP 3: Praxisnahe Situierung vornehmen 278
2.3.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 278
2.3.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 278
2.4 GP 4: Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden 279
2.4.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 279
2.4.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 280
2.5 GP 5: Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen 282
2.5.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 282
2.5.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 282
2.6 GP 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren 283
2.6.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 283
2.6.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 284
2.7 GP 7: Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen 286
2.7.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 287
2.7.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 287
2.8 GP 8: Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen 288
2.8.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 288
2.8.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 289
2.9 GP 9: Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten 290
2.9.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 290
2.9.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 291
2.10 GP 10: Irritationen auslösen 292
2.10.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 293
2.10.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 293
2.11 GP 11a: Besondere Anforderungen des interkulturellen Lehr-/Lernprozesses explizit machen 295
2.11.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 295
2.11.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 296
2.12 GP 11b: Selbstverantwortung übernehmen 296
2.12.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 297
2.12.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 298
2.13 GP 12: Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen 298
2.13.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 298
2.13.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 299
2.14 GP 13a: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion ermöglichen 300
2.14.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 300
2.14.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 301
2.15 GP 13b: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen ermöglichen 302
2.15.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 302
2.15.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 302
2.16 GP 14: Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen 303
2.16.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 303
2.16.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 304

2.17 GP 15a: Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren 304
2.17.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 304
2.17.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 305
2.18 GP 15b: Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und Leitzielen aufzeigen.....306
2.18.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse 306
2.18.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten 306
3 Gesamtübersicht zu den Gestaltungsprinzipien..... 307
VIII. Resümee und Ausblick 313
1 Beitrag und Limitationen der Forschungsarbeit..... 313
1.1 Beitrag der Forschungsarbeit 313
1.2 Weiterentwicklung der zugrundegelegten Theorien 314
1.3 Methodologische Limitationen.....316
2 Forschungsdesiderata..... 318
Literaturverzeichnis 321
Anhang 335
Lebenslauf..... 348

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungs- und Entwicklungszyklen im Rahmen der gestaltungsbasierten Forschung 7
Abbildung 2: Zeitliche Entwicklung der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung in der Schweiz 13
Abbildung 3: Ausländisches Geburtsland der Mütter von Berufslernenden mit Migrationshintergrund einer kaufmännischen Berufsfachschule 14
Abbildung 4: Akkulturationsstrategien nach Berry 22
Abbildung 5: Kompetenzrahmen für die interkulturelle Lehrerbildung 48
Abbildung 6: Übersicht zu den Lernbereichen für die Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz 54
Abbildung 7: Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität nach Bennett 58
Abbildung 8: Aus dem Modell von Bennett abgeleitete Hinweise für Gestaltungsannahmen 63
Abbildung 9: Struktur der Formulierung von Gestaltungsannahmen 78
Abbildung 10: Studienstruktur der ersten Ausbildungsstufe und ausgewählte Veranstaltungen für das interkulturelle Unterrichtsarrangement 85
Abbildung 11: Interkulturelle Teilkompetenzen für das Lehr-/Lernkonzept in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ 89
Abbildung 12: Interkulturelle Teilkompetenzen für das Lehr-/Lernkonzept in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ 90
Abbildung 13: Struktur des theoretischen Bezugsrahmens 94
Abbildung 14: Interkulturelle Anchored Inquiry 113
Abbildung 15: Übersicht zum Evaluationsprozess 133
Abbildung 16: Struktur der Formulierung von Gestaltungsannahmen 137
Abbildung 17: Auszug aus dem „Belief Survey“ 150

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Migrationsstatus 13
Tabelle 2: Lernende nach Bildungstyp auf der Sekundarstufe II (2016/2017) 17
Tabelle 3: Verteilung Berufslernende mit Migrationshintergrund auf unterschiedliche Ausbildungstypen an einer Berufsfachschule im Kanton Aargau 18
Tabelle 4: Ableitung von Lehrkompetenzen zum Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität aus empirischen Befunden 31
Tabelle 5: Theoretische Ansätze zu interkultureller Pädagogik 34
Tabelle 6: Handlungsfelder und Massnahmen aus dem Konzept „Bildung und Integration“ des Kantons Zürich 36
Tabelle 7: Ansätze der interkulturellen Lehrerbildung 39
Tabelle 8: Komponentenmodell interkultureller Kompetenz 46
Tabelle 9: Standard-Curriculum der Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 49
Tabelle 10: Ableitung von vorläufigen Gestaltungsannahmen aus den Gestaltungshinweisen 80
Tabelle 11: Theoretischer Bezugsrahmen 94
Tabelle 12: Lehrmethoden in interkulturellen Trainings 98
Tabelle 13: Prototyp I der Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ - Modul 1 .101
Tabelle 14: Prototyp I der Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ - Modul 2 .103
Tabelle 15: Prototyp I der Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ - Modul 3 .104
Tabelle 16: Umsetzung der Gestaltungsannahmen beim Einstieg in das Anwendungsprojekt (Modul 1) 106
Tabelle 17: Umsetzung der Gestaltungsannahmen mit dem Video 1 (Modul 1) 108
Tabelle 18: Umsetzung der Gestaltungsannahmen mit der Übung Heterogenitätsdimensionen (Modul 1) 110
Tabelle 19: Umsetzung der Gestaltungsannahmen mit dem Video 2 (Modul 2) 112
Tabelle 20: Umsetzung der Gestaltungsannahmen in der interkulturellen Anchored Inquiry (Modul 3) 114
Tabelle 21: Umsetzung der Gestaltungsannahmen mit der selbständigen Unterrichtsplanung (Module 1-3) 116
Tabelle 22: Prototyp I der Intervention „Pädagogische Psychologie“ - Sitzung 1 119
Tabelle 23: Prototyp I der Intervention „Pädagogische Psychologie“ - Sitzung 2 121
Tabelle 24: Umsetzung der Gestaltungsannahmen beim Einstieg (Sitzung 1) 124
Tabelle 25: Umsetzung der Gestaltungsannahmen im Lehr-/Lernschritt zum interkulturellen Interaktionsfeld (Sitzung 1) 125
Tabelle 26: Umsetzung der Gestaltungsannahmen im Rollenspiel (Sitzung 1) 127
Tabelle 27: Umsetzung der Gestaltungsannahmen in der Vertiefung zu Vorurteilen (Sitzung 2) 129

Tabelle 28: Umsetzung der Gestaltungsannahmen im Lehr-/Lernschritt zum freiwilligen Auftrag 131
Tabelle 29: Evaluationsplan für die Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“... 141
Tabelle 30: Bearbeitung der Aufträge der selbständigen Unterrichtsplanung in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ 145
Tabelle 31: Evaluationsplan für die Intervention „Pädagogische Psychologie“ 153
Tabelle 32: Bearbeitung des freiwilligen Auftrags in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ 156
Tabelle 33: Ergebnisse Teilaufgabe 2b der Klausur „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“, Testing 1: Argumente für die Berücksichtigung der ethnisch-kulturellen Heterogenität 181
Tabelle 34: Lernergebnisse in der schriftlichen Befragung der Studierenden (Prototyp 1, Grundlagen der Wirtschaftspädagogik) 184
Tabelle 35: Ergebnisse Teilaufgabe 1a der Klausur „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“, Testing 2: Einflüsse der ethnisch-kulturellen Heterogenität auf den Unterricht 215
Tabelle 36: Übersicht zu den Ergebnissen der Gestaltungsprinzipien in den einzelnen Lehr-/Lernschritten (Prototyp 2) 271
Tabelle 37: Übersicht zu den Gestaltungsprinzipien mit Umsetzungshinweisen 309

Abkürzungsverzeichnis

BBG	Berufsbildungsgesetz
BWL	Betriebswirtschaftslehre
DBR	Design-Based Research
DH	Detailhandel
E	Einstellungen
EBA	Eidgenössisches Berufsattest
ECTS	European Credit Transfer System
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
F	Fertigkeiten
FS	Frühlingssemester
GA	Gestaltungsannahme
GP	Gestaltungsprinzip
HS	Herbstsemester
HSG	Universität St.Gallen
IWP	Institut für Wirtschaftspädagogik (der Universität St.Gallen)
KV	Kaufmännischer Verband (geläufige Abk. für kaufmännische Lehre)
MH	Migrationshintergrund
PISA	Programme for international student assessment
SD	Standardabweichung
Sek II	Sekundarstufe II (Stufe im Bildungssystem)
W	Wissen

Im empirischen Teil verwendete Abkürzungen für die Datenquellen:

A	Abschlussveranstaltung (Gr. Wirtschaftspädagogik) bzw. Auftrag
AR	Aufzeichnungen Rollenspiel
B	Beobachtung
D	Dokumentenanalyse
FB	Fragebogen
G	Gruppe
GW	Grundlagen der Wirtschaftspädagogik
ID	Interview mit Dozierendem/-r
IS	Interview mit Studierenden
K	Klausur
M	Modul

PP	Pädagogische Psychologie
RF	Rückmeldungen auf Feedback
S	Schriftliche Umfrage (Belief Survey) bzw. Studierender bzw. Sitzung
V	Vorinformation in erster Lehrveranstaltung (Gr. Wirtschaftspädagogik)

Beispiel für Struktur der Quellenangabe: ‚IS-PP2-S1'
Interview mit Studierenden Pädagogische Psychologie Prototyp 2 nach Sitzung 1

Zusammenfassung

Lehrpersonen benötigen interkulturelle Lehrkompetenzen, um mit der zunehmenden ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden in den Schulklassen umgehen zu können. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wird im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen, in dem zukünftige Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen und Lehrpersonen für Wirtschaft und Recht an Berufsfach- und Maturitätsschulen ausgebildet werden, ein Unterrichtsarrangement zur Förderung interkultureller Lehrkompetenz entwickelt und erprobt. Die Arbeit verfolgt nach dem Paradigma einer gestaltungsbasierten Forschung (engl.: Design-Based Research) das Ziel, einerseits eine innovative Praxislösung zu entwickeln, andererseits sollen Gestaltungsprinzipien hergeleitet werden, welche die lehrmethodische Gestaltung eines interkulturellen Lehr-/Lernkonzepts in einem breiteren Bildungskontext anleiten können.

Ausgangspunkt der Arbeit bildet eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur zur Bedeutung der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden für die Sekundarstufe II, wobei pädagogische Handlungsfelder identifiziert werden, die von der Lehrperson spezifische interkulturelle Lehrkompetenzen verlangen. Im Anschluss wird das Zielkonstrukt ‚Interkulturelle Lehrkompetenz' weiter analysiert und für die Entwicklung eines interkulturellen Unterrichtsarrangements operationalisiert. Zusätzlich werden aus dem Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität von Bennett sowie anhand weiterer Erkenntnisse aus Theorie und Empirie Gestaltungsannahmen hergeleitet, welche die methodisch-didaktische Gestaltung des interkulturellen Unterrichtsarrangements anleiten. Unter Berücksichtigung der spezifischen Kontextbedingungen wird ein Prototyp des interkulturellen Unterrichtsarrangements entwickelt, der in zwei Lehrveranstaltungen des Studiengangs Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen erprobt wird. Die Evaluationsmethoden umfassen eine Vielzahl von qualitativen und quantitativen Instrumenten und erlauben die Weiterentwicklung des Unterrichtsarrangements sowie eine Evaluation der Brauchbarkeit und Relevanz der einzelnen Gestaltungsprinzipien.

Nach zwei Evaluationszyklen wird eine veranstaltungsübergreifende Beurteilung der Gestaltungsprinzipien vorgenommen und es werden Umsetzungshinweise skizziert, die Bildungsverantwortlichen in vergleichbaren Bildungskontexten Anleitung und Orientierung für die Gestaltung von interkulturellen Unterrichtsarrangements bieten.

Abstract

Teachers need intercultural teaching skills to cope with the increasing ethnic-cultural heterogeneity of learners in the classroom. In the context of the present research work, a curriculum for the promotion of intercultural teaching competence is developed for the Pre-service teacher education at the University of St.Gallen, in which future teachers for business administration, economics and law are trained. Based on the paradigm of design-based research, the aim of the work is to develop an innovative practical solution on the one hand, and on the other hand to derive design principles that offer guidelines for the methodological design of intercultural teaching concepts in a broader educational context.

The starting point of the work is an in-depth discussion of the research literature on the importance of ethnic-cultural heterogeneity for the secondary II education level by identifying pedagogical fields of action that require the teachers to have specific intercultural teaching competences. Afterwards the goal construct ‘Intercultural teaching competence‘ is further analyzed and operationalized for the development of an intercultural teaching arrangement. In addition, design assumptions are derived from Bennett's development model of intercultural sensitivity as well as further insights gained from theoretical and empirical studies, which guide the methodological-didactic design of intercultural teaching arrangements. Taking into account the specific contextual conditions, a prototype of the intercultural teaching arrangement is developed and tested in two Pre-service teacher education courses at the University of St.Gallen. The evaluation methods comprise a multitude of qualitative and quantitative instruments and allow the further development of the teaching arrangement as well as an evaluation of the usefulness and relevance of the individual design principles.

After two evaluation cycles, a cross-event assessment of the design principles is carried out and implementation notes are outlined, which provide teachers and other professionals in comparable educational contexts with guidance and orientation for the design of intercultural teaching arrangements.

I. Einleitung

Szene 1: Lehrerzimmer einer kaufmännischen Berufsfachschule im Schweizer Mittelland, grosse Pause

Eine Lehrerin lässt sich erschöpft auf einen Stuhl plumpsen und schnauft laut aus. „Ich bekomme noch eine Krise. Da diskutieren wir über Familienrecht und Stjepan und Rinor kommen wieder mit ihren Sprüchen. Sie finden, Frauen gehören eh an den Herd.“ Eine Lehrperson aus der Runde erkundigt sich: „Was sagten denn die anderen Schüler?“ „Ja, eben nichts. Das ist doch zum Verrücktwerden.“

– Szenenwechsel –

Szene 2: Zürich, Buslinie 32 auf der Hardbrücke, kurz vor der Haltestelle der Wirtschaftsschule KV Zürich

Ein Dreiergrüppchen von jungen Frauen steht im Mittelgang und unterhält sich. Eine sieht aus, als würde sie in Kürze in Tränen ausbrechen. Es ist von Prüfungen, schlechten Noten und fiesen Lehrern die Rede. „Die hat mir eh nur eins reingedrückt, weil ich eine dunkle Haut habe“, beklagt sich eine der Jugendlichen.

Die beiden Situationen wurden von der Autorin zufällig im alltäglichen Leben beobachtet. Sie zeigen – einmal aus der Perspektive einer Lehrperson, einmal aus der Perspektive einer Lernenden – auf, dass sich Schulen, insbesondere in städtischen Einzugsgebieten der Schweiz, längst zu einem multikulturellen sozialen Raum entwickelt haben. Es kann zwar nicht abschliessend beantwortet werden, ob die beiden Lernenden im ersten Beispiel die Sprüche vielleicht nur geklopft haben, um ihre Mitschüler[1] zu beeindrucken, oder ob die junge Frau im zweiten Beispiel lediglich eine externale Kausalattribuierung vorgenommen hat, weil sie die Verantwortung für die schlechten Noten nicht übernehmen will. Es lässt sich aber feststellen, dass die ethnisch-kulturelle Heterogenität von Lernenden zu zusätzlichen Herausforderungen im Schulalltag führen kann. Anhand der beiden Beispiele wird zudem deutlich, welch wichtige Rolle dabei die Erwartungen und Einstellungen der Lehrpersonen und Lernenden spielen. Diese Überlegungen bilden den Ausgangspunkt für die vorliegende Forschungsarbeit.

1 Problemstellung und Zielsetzungen

Die Schweiz hat seit Ende des 19. Jahrhunderts und im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung sowie dem daraus erfolgten Bedürfnis nach Arbeitskräften immer wieder Phasen starker Immigration erlebt. Seit dem Ende des zweiten Weltkriegs haben sich auch immer vielfältigere Motive für die Ein- und Auswanderung herausgeschält (D’Amato, 2008). Derzeit zählt die Schweiz nach Luxemburg zum OECD-Land mit dem höchsten Ausländeranteil (2017: 25 %) (Bundesamt für Statistik (BFS), 2018b). Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund ab 15 Jahren ist zwischen 2003

[1] Es wird in der Arbeit aus Gründen der besseren Leserlichkeit durchgängig die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist aber ebenso mitgedacht.

und 2017 von 28.5 % auf 37.2 % angewachsen[2] (Bundesamt für Statistik (BFS), 2018c). Die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund umfasst dabei Personen mit ganz unterschiedlichen Lebensläufen und -bedingungen. Die Dauer des Aufenthalts in der Schweiz, die Schullaufbahn, die Erfahrungen und Perspektiven der Familie oder eigene Migrationserfahrungen sind nur einige Kriterien, anhand derer sie sich voneinander unterscheiden. Die Heterogenität der Lebenslagen sowie der sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Lernenden in der Schule ist dementsprechend gross.

Wie viele nationale sowie internationale Studien aufgezeigt haben, schneiden Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Bildungserfolg auf allen Schulstufen im Durchschnitt schlechter ab als ihre schweizerischen Mitschüler (SKBF, 2018; Gomensoro & Bolzman, 2016; OECD, 2018b; Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer, & Hupka-Brunner, 2014). Auf der Sekundarstufe II sind sie zudem in Bildungstypen mit tieferen Anforderungen (z. B. Übergangsausbildungen, Berufliche Grundbildung mit EBA[3]) deutlich überrepräsentiert, wobei sie zusätzlich ein höheres Risiko als gleichaltrige Schweizer haben, eine Berufslehre nicht abzuschliessen (Wolter & Zumbuehl, 2017; Bader & Fibbi, 2012; Beck, Jäpel, & Becker, 2010).

Diese Bildungsbenachteiligungen von Lernenden mit Migrationshintergrund lassen sich nicht allein durch Eigenschaften der Betroffenen selbst erklären (z. B. durch Sprachdefizite), sondern werden auch von den Bildungsinstitutionen und den Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte beeinflusst. Mansel und Spaiser (2010) haben beispielsweise aufgezeigt, dass Vorurteile und diskriminierendes Verhalten von Lehrpersonen bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu negativen Emotionen und zu einer Aversion gegen die Aneignung von Wissensbeständen und Kompetenzen führen können. Andere Studien bestätigen die Auffassung, dass es für den Schulerfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund weniger auf Besonderheiten des schulischen Programms als vielmehr auf die Entwicklung von Sensibilitäten bei den Lehrpersonen ankommt (Allemann-Ghionda, 2012; Lanfranchi, 2013; Krüger-Potratz, 2001).

Die Schulen und Lehrpersonen haben dementsprechend auf die zunehmende ethnisch-kulturelle Heterogenität in den Klassenzimmern fachlich qualifizierte Antworten für die pädagogische Arbeit zu entwickeln. Dies ist keine leichte Aufgabe, da Bildungspolitik, -theorie, aber auch Bildungspraxis grundsätzlich am Ideal homogener Lerngruppen ausgerichtet sind und sich daher mit Vielfalt und Heterogenität traditionell schwertun (Lanfranchi, 2013, S. 233). Die migrationsbedingte Heterogenität wird nicht nur von Berufsanfängern, sondern auch von erfahrenen Lehrpersonen häufig als Verunsicherung erlebt (Gomolla, 2009, S. 31). Umso wichtiger ist es, dass Lehrpersonen

[2] Das Konzept des Migrationshintergrunds umfasst Personen, die selbst in die Schweiz eingewandert sind (Migrationshintergrund 1. Generation) und Personen, deren Eltern über Migrationserfahrungen verfügen (Migrationshintergrund 2. Generation). Vgl. dazu die Ausführungen zur Typologie des BSF (Bundesamt für Statistik (BFS), 2017, S. 20-22).

[3] EBA: Berufliche Grundausbildungen mit Berufsattest sind 2-jährige Berufslehren.

über interkulturelle Kompetenzen verfügen, die sie sich in der Lehrerausbildung aneignen, da sich „das Bemühen um einen konstruktiven Umgang mit kulturbezogenen Inhalten (‚interkulturelle Kompetenz') nicht gleichsam von selbst einstellt" (Bender-Szymanski, 2013, S. 225).

Eine Untersuchung des Nationalen Forschungsprogramms zur „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" im Jahr 1999 ergab, dass die interkulturelle Pädagogik um die Jahrtausendwende in der schweizerischen Lehrerbildung noch kaum verankert war (Allemann-Ghionda, de Goumoëns, & Perregaux, 1999). Nach einer Offensive der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mit Umsetzungsempfehlungen zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung im Jahr 2000 zeigte sich einige Jahre später in einer Erhebung zum Zustand der interkulturellen Pädagogik an Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz, dass die Verbindlichkeit der Ausbildungsteile zu interkulturellen Sachverhalten in den Lehrplänen und Ausbildungsprogrammen grundsätzlich zugenommen hatte. Jedoch unterschieden sich die konkreten Umsetzungen und Ausprägungen stark. Zudem handelte es sich meist um Ausbildungen für die Vorschul-, Primar- oder Sekundarstufe I, die sich des Themas angenommen hatten (Sieber & Bischoff, 2007). Es ist zu vermuten, dass dieser „Beharrung gegenüber Innovation" (Krüger-Potratz, 2001, S. 32) in den Bildungsinstitutionen nicht ausschliesslich inhaltliche Gründe zugrunde liegen, sondern dass ein Mangel an Wissen, wie interkulturelle Pädagogik überhaupt implementiert werden kann, ebenfalls dazu beigetragen hat (Ambe, 2006). Die Europäische Kommission veröffentlichte vor Kurzem eine Studie zur Umsetzung der interkulturellen Lehrerbildung in verschiedenen europäischen Ländern. Sie hielt als Ergebnis fest, dass die vorhandene Forschung überwiegend theoretisch ausgerichtet und die Wirksamkeit von interkulturellen Bildungsmassnahmen im europäischen Kontext kaum empirisch überprüft worden sei. Zudem würden die Studien häufig nur einen einzelnen Kurs oder eine bestimmte Massnahme wie ein Austauschprogramm oder eine Praxiserfahrung in den Blick nehmen (European Commission, 2017a, S. 18).

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wird ein Unterrichtsarrangement für die Förderung der interkulturellen Lehrkompetenz von angehenden Lehrpersonen entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Als Anwendungsfeld dient der Studiengang für Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen, der zukünftige Wirtschaftspädagogen und Lehrpersonen für die Fächer Wirtschaft und Recht an Berufsfach- und Maturitätsschulen ausbildet.

Die Arbeit verfolgt aus einer Praxisperspektive heraus das Ziel, für das Anwendungsfeld ein Lehr-/Lernkonzept zu entwickeln, das dafür geeignet ist, die interkulturellen Lehrkompetenzen der angehenden Lehrpersonen zu entwickeln. Aus wissenschaftlicher Perspektive soll erforscht werden, welche Merkmale interkulturell kompetentes Lehrerhandeln auszeichnen und welche Bedingungen den Erwerb dieser ‚Schlüsselqualifikation' fördern bzw. behindern. Die Erkenntnisse sollen einen Nutzen für einen

breiteren Kontext liefern, beispielsweise für die Entwicklung eines Curriculums zu interkultureller Pädagogik an einer Pädagogischen Hochschule, an weiteren Institutionen der Lehrerbildung oder für die Lehrerfortbildung zum Umgang mit Heterogenität an Schulen der Sekundarstufe II. Für die Ausbildung von Lehrpersonen auf der Primarschulstufe muss sorgfältig abgewogen werden, welche Erkenntnisse sich transferieren lassen. Der an dieser Stelle in den Fokus genommene Ausbildungskontext folgt stärker einer ‚akademischen Tradition', die dem Erwerb von wissenschaftlichen Inhalten im Vergleich zum Erlernen pädagogischer Fähigkeiten und Unterrichtspraktiken eine sehr bedeutsame Stellung zuweist. Diese Kontextbedingung stellt das vorliegende Forschungsprojekt vor ganz spezifische Herausforderungen, die in der Lehrerbildung für die Primarschulstufe vermutlich weniger zum Tragen kommen.

2 Forschungsfragen und -methodik

Die Forschungsarbeit stellt folgende Leitfrage in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses:

Wie kann ein Unterrichtsarrangement gestaltet sein, das die Förderung interkultureller Lehrkompetenz in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe II anstrebt?

Ausgehend von dieser Leitfrage adressiert die Arbeit verschiedene Forschungsfragen, die an dieser Stelle näher vorgestellt werden:

Die Komplexität des Begriffs ‚Interkulturelle Lehrkompetenz' sowie seine begriffliche Unschärfe erschweren das Ableiten konkreter Lernziele, Lerninhalte und -methoden (Weidemann, Straub, & Nothnagel, 2010). Somit ist als erstes zu eruieren, zu welchen spezifischen Frage- und Problemstellungen die ethnisch-kulturelle Heterogenität im Handlungsfeld Schule führt. Daraus folgt die erste Forschungsfrage:

1. *Wie ist das interkulturelle Handlungsfeld auf der Sekundarstufe II (Berufsfachschulen und Gymnasien) beschaffen, und welche Anforderungen ergeben sich daraus für eine interkulturelle Lehrkompetenz von Lehrpersonen?*

Die Bildungswissenschaften haben hierzulande seit Anbeginn der Migrationsströme Lösungen gesucht, wie mit einer ethnisch-kulturell heterogenen Schülerschaft umzugehen sei, wobei sich die theoretischen Konzepte über die Zeit stark gewandelt haben. Auch die Bildungspolitik trug ihre Ideen und Vorschläge bei, so dass die Vielfalt der Konzepte und damit auch die Unübersichtlichkeit weiter zunahm. Es ergibt sich deshalb als weitere Forschungsfrage:

2. *Welche Konzepte der interkulturellen Pädagogik schlagen Bildungstheorie und -politik vor, und welcher Ansatz soll dem Unterrichtsarrangement zugrunde gelegt werden?*

Nach der Klärung dieser Grundlagen ist weiter zu bestimmen, welche Aspekte die ‚Interkulturelle Lehrkompetenz' beinhalten soll, da selbst in Fachkreisen Unklarheiten und Kontroversen darüber bestehen, worin diese Kompetenz genau besteht und aus

welchen Komponenten sie sich zusammensetzt. Es ist deshalb als Forschungsfrage weiter zu klären:

3. *Wie lässt sich das didaktische Zielkonstrukt ‚Interkulturelle Lehrkompetenz' präzisieren?*

Wenn die Fragestellungen in Bezug auf die interkulturelle Lehrkompetenz geklärt sind, ist zu ergründen, welche theoretischen und empirischen Erkenntnisse zur methodisch-didaktischen Gestaltung von interkulturellen Lernprozessen vorliegen. Daraus lassen sich Hinweise für Gestaltungsannahmen ableiten, die in das Unterrichtsarrangement einfliessen. Es resultiert die folgende Forschungsfrage:

4. *Welche Hinweise für die methodisch-didaktische Gestaltung von interkulturellen Lehr-/Lernprozessen können aus der Literatur abgeleitet werden, und wie können diese in Gestaltungsannahmen einfliessen?*

Das Unterrichtsarrangement für die Förderung interkultureller Lehrkompetenz soll im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen erprobt und erforscht werden. Die spezifischen Kontextbedingungen dieses Anwendungsfelds sind zu analysieren, da sie das didaktische Design massgeblich beeinflussen. Die Forschungsfrage lautet demzufolge:

5. *Welches sind die spezifischen Kontextbedingungen des Anwendungsfelds „Ausbildung Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen", und wie beeinflussen diese das didaktische Design des Unterrichtsarrangements?*

Das interkulturelle Unterrichtsarrangement ist im Rahmen von zwei Lehrveranstaltungen des Studiengangs zu implementieren, wobei aus der Beantwortung der bisherigen Forschungsfragen erste Design-Prototypen der intendierten didaktischen Interventionen entwickelt werden. Es erfolgt eine wiederholte Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung der Unterrichtskonzepte im Studiengang, so dass als Ergebnis aus diesem iterativen Prozess ein robustes Unterrichtsarrangement entsteht. Zudem können aus der Überprüfung und Weiterentwicklung der Gestaltungsannahmen generalisierbare Gestaltungsprinzipien abgeleitet werden. Aus der zweifachen Zielsetzung ergeben sich zwei zentrale Forschungsfragen:

6. *Wie kann ein interkulturelles Unterrichtsarrangement gestaltet sein, das die Förderung interkultureller Lehrkompetenz in der Lehrerbildung zum Ziel hat?*
7. *Welche Prinzipien zur Gestaltung von interkulturellen Unterrichtsarrangements und welche ergänzenden Hinweise zur Umsetzung der Lehraktivitäten liegen nach der wiederholten Erprobung und Evaluation des didaktischen Designs vor?*

Die Evaluation des didaktischen Designs ist sehr breit angelegt und beinhaltet unterschiedliche Evaluationsstrategien, -methoden und -instrumente, was im Rahmen dieser Forschungsarbeit eine besondere Herausforderung darstellt. Aus diesem Grund wird mit Bezug auf die Evaluation eine zusätzliche Forschungsfrage formuliert:

8. *Wie ist das Evaluationskonzept auszugestalten, damit es die Erprobung und Evaluation der Interventionen möglichst effektiv und effizient anleitet?*

Die Leitfrage führt zu einem gestaltungs- und anwendungsorientierten Zugang, der als „entwicklungsorientierte Forschung", „Gestaltungsforschung" oder „Design-Based Research" (DBR) bezeichnet wird[4] (Design-Based Research Collective, 2003; Euler, 2014b; McKenney & Reeves, 2012). Als Ergebnis von DBR werden Aussagen und Theorien angestrebt, die der unmittelbaren Praxis einen Nutzen bieten. Daneben werden nach Möglichkeit bereichsspezifische Erkenntnisse generiert, die für einen breiteren Kontext passen. Diese Theorien werden als Gestaltungsprinzipien formuliert, welche Euler als Kristallisationspunkt für die Praxisgestaltung und die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung bezeichnet (2014a, S. 111).

In Abgrenzung zu quantitativen, wirkungsorientierten Forschungsansätzen geht es nicht um die Untersuchung bestehender Wirklichkeiten, sondern vielmehr um die Erforschung neuer Möglichkeiten (Euler, 2011; Schwartz, Chang, & Martin, 2005). Als Ausgangspunkt der Forschung wird nicht gefragt, *ob* eine bestehende Intervention effektiv ist, sondern es wird gefragt, *wie* ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Kontext am besten durch eine noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden könnte (Euler, 2011; Euler, 2014b). Für die vorliegende Forschungsarbeit bedeutet dies, dass nicht eine bestehende Wirklichkeit (z. B. ein vorhandenes Curriculum zur Förderung interkultureller Lehrkompetenz) untersucht wird, sondern dass zuerst eine innovative Praxislösung im Sinne der angestrebten Förderung interkultureller Kompetenzen entwickelt, erprobt und evaluiert wird. Eine weitere Besonderheit des DBR-Ansatzes ist der kontinuierliche Einbezug erfahrener Praktiker im Zuge der Problempräzisierung, der Entwicklung und Evaluation der Prototypen sowie der Interpretation der Erfahrungen, die während der Implementierung des didaktischen Konzepts gemacht werden (Euler, 2014b).

Der Forschungs- und Entwicklungsprozess dieser Gestaltungsforschung ist dadurch gekennzeichnet, dass der erste, auf der Theorie basierende Entwurf des Lehr-/Lernkonzepts im entsprechenden Kontext anhand einer überschaubaren Stichprobe erprobt und evaluiert wird, woraufhin die Erkenntnisse in ein optimiertes Konzept einfliessen. Diese Entwicklung vollzieht sich in wiederholten Zyklen aus Design, Erprobung, Analyse und Re-Design (Euler, 2014b, S. 19). Innerhalb dieser Zyklen erfolgt schrittweise die Optimierung des Designs, zugleich werden die Entwicklungsprozesse und -prinzipien dokumentiert.

Die folgende Übersicht von Euler (2014b, S. 20) skizziert den Prozessablauf und bezeichnet jeweils die angestrebten Ergebnisse für die einzelnen Prozessphasen.

[4] Gemäss Reinmann hat sich DBR als Begriff in deutschen und englischsprachigen Texten durchgesetzt (2018, S. 2), so dass in dieser Arbeit ebenfalls dieser Terminus verwendet wird.

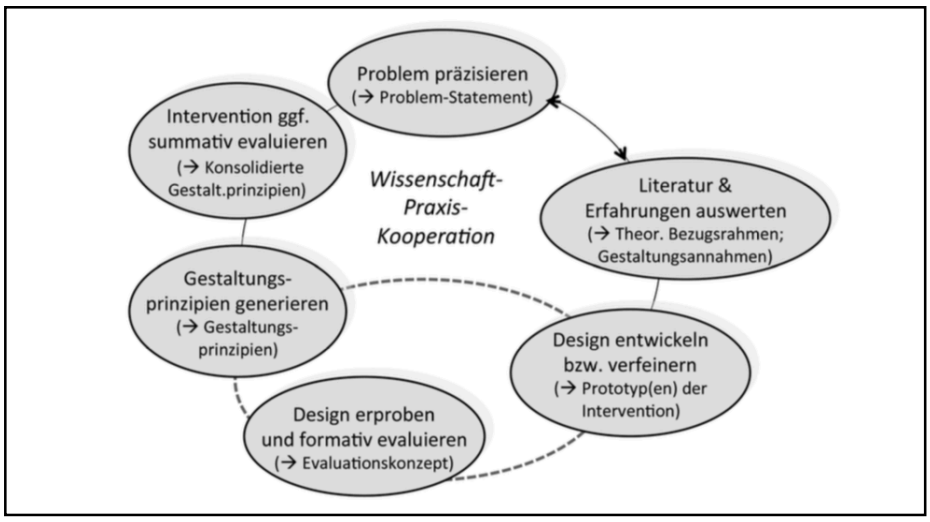


Abbildung 1: Forschungs- und Entwicklungszyklen im Rahmen der gestaltungsbasierten Forschung (Euler, 2014b, S. 20)

Während der ersten zwei Prozessphasen „Problem präzisieren“ und „Literatur & Erfahrungen auswerten“ werden auf der Basis einer Literaturanalyse schrittweise die ersten fünf Forschungsfragen beantwortet. Die Erkenntnisse fliessen in einen theoretischen Bezugsrahmen ein, der den didaktischen Zusammenhang abbildet und als Grundlage für die Ausgestaltung des interkulturellen Unterrichtsarrangements dient. Er beinhaltet die folgenden Aspekte (Euler, 2014a, S. 105):

- Aussagen über die Lernvoraussetzungen der Studierenden des Studiengangs Wirtschaftspädagogik und weitere Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen, in denen das interkulturelle Unterrichtsarrangement implementiert werden soll;
- Vorstellungen zu den angestrebten Lernergebnissen (Lernziele)[5];
- Annahmen darüber, wie die Lehraktivitäten für die Studierenden ausgestaltet sein sollten, damit die intendierten Lernaktivitäten erreicht werden (Gestaltungsannahmen).

Die Beantwortung der sechsten und siebten Forschungsfrage ergibt sich aus den Schritten „Design entwickeln bzw. verfeinern“, „Design erproben und formativ evaluieren“ sowie „Gestaltungsprinzipien generieren“. Jeder Evaluationszyklus führt zu neuen Erkenntnissen bezüglich notwendiger Anpassungen im Unterrichtsarrangement und bezüglich der Brauchbarkeit und Relevanz der ursprünglichen Gestaltungsannahmen. Nach Abschluss der Evaluationszyklen bzw. der Testphase werden Gestaltungsprinzipien abgeleitet, die als „Theorien mittlerer Reichweite“ gelten (Euler, 2014a, S. 99).

Die theorie- und erfahrungsbasierten Entwicklungen des didaktischen Arrangements werden in diesen Zyklen einer systematischen Evaluation unterzogen. Ein spezifischer methodischer Aspekt von DBR stellt die Dokumentation der Ergebnisse dar, wobei die

[5] Im theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit werden interkulturelle Teilkompetenzen beschrieben, die erst im Anschluss bei der Ausgestaltung der einzelnen Lehr-/Lernschritte der Prototypen auf konkrete Lernziele heruntergebrochen werden.

Herausforderung darin besteht, das reichhaltige Material auf wesentliche Kernaussagen zu reduzieren und in einen theoretischen Kontext zu stellen und dabei den Reichtum der Details zu erhalten (Euler, Collenberg, & Kühner, 2018, S. 431). Es ist deshalb mit der Beantwortung der achten Forschungsfrage ein besonderer Fokus auf die Ausarbeitung eines passenden Evaluationskonzeptes zu legen.

Die letzte Prozessphase „Intervention ggf. summativ evaluieren“ wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht umgesetzt. Dazu wäre die ausreichend robuste und stabile Intervention mit einer grösseren Stichprobe zu testen, und es wäre zu überprüfen, ob die beobachteten Wirkungen tatsächlich auf die entwickelten Massnahmen zurückzuführen sind (Euler, 2014b, S. 33).

3 Aufbau der Dissertation

Die Forschungsarbeit umfasst insgesamt 8 Kapitel.

Das vorliegende **Einleitungskapitel** zeigte auf, für welche Problemstellung die Forschungsarbeit einen Beitrag leisten möchte. Davon ausgehend wurden die Forschungsfragen und -methodik erläutert.

Das **Kapitel II** stellt die grundlegende Frage, welche Bedeutung die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Lernenden für den Unterricht auf der Sekundarstufe II überhaupt hat. Es wird zuerst das Konzept von ‚Heterogenität‘ erläutert, bevor anhand empirischer Studien pädagogische Handlungsfelder identifiziert werden, die von der Lehrperson spezifische Kompetenzen im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität erfordern. Es wird im Weiteren dargelegt, welche Lösungen die Bildungswissenschaften sowie die Bildungspolitik in Bezug auf die interkulturelle Pädagogik gefunden haben. Aus den Erkenntnissen der unterschiedlichen Zugänge folgt eine Bewertung in Form einer Definition der normativen Grundlagen für die vorliegende Forschungsarbeit. Damit werden die Forschungsfragen 1 und 2 beantwortet.

Das **Kapitel III** zeigt auf, wie die interkulturelle Lehrkompetenz als zu entwickelnde Handlungskompetenz verstanden und definiert werden kann, und es werden Teilkompetenzen hergeleitet, die im Folgekapitel in die Formulierung von konkreten Lernzielen für das Unterrichtsarrangement einfliessen. Im Weiteren wird näher ausgeführt, wie die interkulturelle Lehrkompetenz gefördert und entwickelt werden kann, wobei dazu Erkenntnisse aus der Theorie und der Empirie beigezogen werden. Es werden erste Hinweise für Gestaltungsannahmen abgeleitet, welche die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichtsarrangements anleiten können. Diese Hinweise werden sodann in vorläufige Gestaltungsannahmen überführt, wobei ein besonderes Augenmerk auf die gewählten Formulierungen gelegt wird. Mit diesen Ausführungen beantwortet das Kapitel die Forschungsfragen 3 und 4.

Im **Kapitel IV** werden die spezifischen Kontextbedingungen des Anwendungsfelds „Studiengang Wirtschaftspädagogik“ analysiert, in dem das interkulturelle Unterrichts-

arrangement erprobt und erforscht wird. Alle bis dahin in den Kapiteln III und IV hergeleiteten Einflussfaktoren für das didaktische Design werden sodann in einem theoretischen Bezugsrahmen zusammengefasst.

Im Anschluss werden die Prototypen für die Interventionen in den beiden Lehrveranstaltungen „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“ vorgestellt, indem die für das Unterrichtsarrangement geltenden lerntheoretischen Grundlagen und lehrmethodischen Ansätze sowie die geplante Umsetzung der Gestaltungsannahmen in den einzelnen Lehr-/Lernschritten skizziert werden. Das Kapitel beantwortet die Forschungsfrage 5. Zudem liefert es die Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage 6, indem der erste Entwurf für das interkulturelle Unterrichtsarrangement erläutert wird.

Im **Kapitel V** wird das Evaluationskonzept mit den Evaluationsschwerpunkten, -strategien, -methoden und -instrumenten erläutert. Es wird zusätzlich ausführlich dargelegt, wie die Erprobung der Gestaltungsannahmen umgesetzt, ausgewertet und dokumentiert wird. Das Kapitel beantwortet damit die Forschungsfrage 8.

Im **Kapitel VI** werden die Ergebnisse aus den zwei Erprobungen der Interventionen in den beiden Lehrveranstaltungen getrennt voneinander dargestellt, wobei für jedes Testing zuerst die spezifischen Kontextbedingungen ausgewiesen werden. Im ersten Evaluationszyklus wird vor allem untersucht, ob die Intervention im konkreten Setting funktioniert hat, damit daraus Implikationen für allfällige Anpassungen im Prototyp 2 abgeleitet werden können. Im zweiten Evaluationszyklus liegt das Forschungsinteresse vor allem darin, die Brauchbarkeit und Relevanz der Gestaltungsprinzipien einzuschätzen und zu entscheiden, ob ein Gestaltungsprinzip in einem bestimmten Lehr-/Lernschritt bestätigt werden kann. Zusätzlich wird jeweils im Anschluss an die Evaluation der einzelnen Lehr-/Lernschritte eine Überprüfung der Lernzielerreichung vorgenommen. Mit diesem Kapitel wird die Forschungsfrage 6 beantwortet, da nun die überarbeiteten und evaluierten Unterrichtskonzepte vorliegen.

Im **Kapitel VII** wird eine Ergebnisverdichtung vorgenommen, indem für jedes Gestaltungsprinzip eine veranstaltungsübergreifende Beurteilung stattfindet und entschieden wird, ob es bestätigt werden kann. Zusätzlich werden Umsetzungshinweise skizziert, welche die Umsetzung der Lehraktivität auf einer konkreteren Abstraktionsebene anleiten sollen. Mit diesen Erkenntnissen wird im Kapitel die Forschungsfrage 7 beantwortet.

Das **Kapitel VIII** resümiert den Beitrag der Forschungsarbeit für Wissenschaft und Bildungspraxis. Als Abschluss wird auf einige Forschungsdesiderata hingewiesen.

II. Ethnisch-kulturelle Heterogenität im Handlungsfeld Schule

Das Ziel dieses Kapitels ist es aufzuzeigen, welche Bedeutung die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Lernenden für Unterricht und Schulalltag hat. Die Erkenntnisse aus der empirischen Forschung erlauben es, in einem ersten Schritt verschiedene pädagogische Themenfelder zu identifizieren, welche den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen. Anhand theoretischer Konzepte der interkulturellen Pädagogik werden im Anschluss die unterschiedlichen Herangehensweisen im Umgang mit der Thematik im Unterricht verdeutlicht. Als weitere Perspektive werden sodann Zielsetzungen der aktuellen Bildungspolitik im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität näher erläutert. Aus den Erkenntnissen dieser drei Zugänge werden Schlussfolgerungen gezogen und als normative Grundlagen der vorliegenden Forschungsarbeit verankert.

Zuerst gilt es jedoch, das Konzept der ethnisch-kulturellen Heterogenität – wie es in dieser Arbeit verstanden und verwendet wird – näher zu definieren.

1 Die ethnisch-kulturelle Heterogenität als ausgewähltes Konzept

Der Begriff ‚Heterogenität' ist in den vergangenen Jahren zu einem bedeutenden Schlagwort in den politischen, wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen avanciert. Vor 20 Jahren wurde er kaum aufgegriffen, da der Begriff der ‚Differenz' zu dieser Zeit mit seinen Bezügen zu Konzepten interkultureller und feministischer Pädagogik viel stärker im Mittelpunkt stand (Budde, 2012). Auch wenn der Begriff heutzutage in aller Munde ist, wird bei genauerem Hinsehen deutlich, dass im aktuellen Diskurs noch lange kein einheitliches Verständnis des Konzepts vorhanden ist (Gomolla, 2009; Dietz, 2007).

‚Heterogenität' stammt ursprünglich aus dem Griechischen und bedeutet ‚Ungleichartigkeit'. Was als heterogen wahrgenommen wird, hängt immer vom ausgewählten Massstab ab und lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Praktisch alles ist immer heterogen und different zu etwas anderem (Gomolla, 2009, S. 22; Budde, 2012, S. 526). Im Kontext der Schule wird mit der Heterogenität auf die Unterschiedlichkeit von Lebenslagen der Lernenden Bezug genommen. Die Unterschiede können sozial oder ökonomisch bedingt sein oder von individuellen Merkmalen eines Lernenden abhängen, wie beispielsweise seinem Geschlecht oder seiner gesundheitlichen Konstitution. Sie können jedoch auch auf kulturelle Zusammenhänge zurückzuführen sein, wie beispielsweise die Nationalität, Herkunftskultur oder die Sprache, welche im Elternhaus gesprochen wird (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010). So verstanden kann Heterogenität in nahezu unendlich vielen Dimensionen oder Kategorien beschrieben werden. Zu den am häufigsten genannten Heterogenitätsdimensionen im Schulkontext gehören die folgenden, wobei in der einschlägigen Literatur kein abgestimmter Katalog zu finden ist (vgl. Wischer, 2009; Ve Wittig, 2015; Reusser, Stebler, Mandel, & Eckstein, 2013):

- Leistungsfähigkeit,

- Alter,
- Geschlecht,
- sozialer, familiärer, ökonomischer und kultureller Hintergrund,
- biografische Erfahrungen,
- Lernstil,
- psychische und physische Konstitution,
- Sprachkompetenz,
- Migrations- und Bildungshintergrund,
- Interessen, Begabungen und motivationale Orientierungen,
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Diese Heterogenitätsdimensionen stehen nicht für sich, sondern sind vielfältig miteinander verflochten bzw. intersektionell miteinander verknüpft (Allemann-Ghionda, 2017; Buholzer & Pelgrims, 2013).

Erschwerend für das Verständnis des Begriffs Heterogenität kommt hinzu, dass in Diskursen zu Heterogenität neben der deskriptiven Komponente immer auch eine normative Ebene mitschwingt. Heterogenität kann nämlich als eher positiver oder negativer Bezugspunkt betrachtet werden. Die lange Zeit vorherrschende negative Sichtweise thematisierte eine heterogene Schülerschaft als eine Art Bedrohung für die Unterrichtsqualität und setzte sie mit zusätzlichen Schwierigkeiten und Belastungen für die Lehrperson in Beziehung. Mittlerweile wurde sie zumindest in wissenschaftlichen Kreisen weitestgehend durch eine positive Sichtweise ersetzt, welche von Heterogenität als „Vielfalt“ und „Chance“ spricht[6] (Prengel, 2006). Beiden Sichtweisen gemein ist, dass Heterogenität meist als etwas „von aussen Kommendes“ (Budde, 2012, S. 525) verstanden wird. Dies bedeutet, dass Heterogenität als nicht oder kaum veränderbar angesehen wird. Einige Erziehungswissenschaftler weisen deshalb darauf hin, dass Unterschiede immer sozial konstruiert werden und damit auch wandelbar sind. Dies geschieht beispielsweise, wenn Bildungsinstitutionen durch ihre Haltungen oder sozialen Praktiken selbst Ungleichheiten hervorrufen (Buholzer & Pelgrims, 2013).

In einigen Bildungskontexten, namentlich in Betrieben sowie an Hochschulen, wird häufiger von „Diversity“ bzw. „Diversität“ gesprochen (Allemann-Ghionda, 2017). Kimmelmann (2010) beispielsweise begründet die gewählte Begrifflichkeit „Cultural Diversity“ in ihrer Dissertation im Kontext der beruflichen Bildung damit, dass der Begriff der Diversity stärker die Gemeinsamkeiten in Lerngruppen in den Blick nehme, die Multidimensionalität der einzelnen Faktoren stärker berücksichtigt werde und Diversity generell mit einer positiveren Haltung gegenüber Vielfalt verbunden sei.

[6] Im öffentlichen Diskurs herrscht jedoch häufig nach wie vor eine problematisierende Sichtweise auf Heterogenität vor, siehe z. B. eine News-Meldung in den Schweizer Medien vom 24.05.2017: „Heterogene Schulklassen: Berner Lehrkräfte wollen Teamteaching – [...] Über 800 Lehrkräfte haben genug. Sie wollen in schwierigen Klassen zu zweit unterrichten.“ (https://www.srf.ch/news/regional/bern-freiburg-wallis/heterogene-schulklassen-berner-lehrkraefte-wollen-teachteaching, zuletzt abgerufen am 07.08.2018)

Die Ausführungen zeigen auf, dass nicht von einem einheitlichen Konzept von Heterogenität gesprochen werden kann. Infolgedessen sind die theoretischen Prämissen für das vorliegende Forschungsprojekt festzulegen. In Abweichung zur Argumentation von Kimmelmann (2010) wird in der vorliegenden Arbeit durchgängig der Begriff der Heterogenität verwendet, da er mit einer positiven Haltung und im Bewusstsein der Intersektionalität genutzt werden kann. Die ausgewählte Heterogenitätsdimension ‚ethnisch-kulturell' bedeutet, dass eine soziokulturell bedingte Heterogenität von Lernenden im Zentrum der Arbeit steht, welche mit Ethnie bzw. Kultur zu tun hat. Die Fokussierung auf eine Heterogenitätsdimension birgt dabei stets die Gefahr, dass Zusammenhänge mit anderen Dimensionen nicht oder nur am Rande in den Blick genommen werden. Nichtsdestotrotz kennt Heterogenität als „Containerbegriff" (Budde, 2012, S. 526) keinen eigentlichen Gegenstand und muss für die Forschungsarbeit operationalisiert werden. Die Erarbeitung der konzeptionellen Grundlagen der vorliegenden Arbeit wie auch das konkrete Unterrichtskonzept berücksichtigen jedoch stets die Verknüpfung mit anderen Heterogenitätsdimensionen.

Wenn im Folgenden Auswirkungen der ethnisch-kulturellen Heterogenität auf den Unterricht beschrieben werden, so geschieht dies mit der bewussten Entscheidung, sowohl ‚positive' als auch ‚negative' Effekte darzulegen. Dass die Schulen beziehungsweise Lehrpersonen wiederum nicht einfach Adressatinnen von Heterogenität sind, sondern aktiv zur Hervorbringung von Unterschieden beitragen, soll besonders über das Kapitel 2.3.2 aufgezeigt werden, indem die Haltungen und Verhaltensweisen der Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität näher beleuchtet werden.

2 Einfluss der ethnisch-kulturellen Heterogenität auf den Unterricht

2.1 Migrationsentwicklungen in der Schweiz

Migration ist grundsätzlich nichts Neues. Menschen sind seit Jahrtausenden zu neuen Gemeinden, Staaten oder Kontinenten migriert. Die Migrationsströme sind jedoch in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich angewachsen. Im Jahr 2017 lag der Anteil internationaler Migranten weltweit bei etwa 258 Millionen, was bedeutet, dass ungefähr 3.4 % aller Menschen ausserhalb des Staates leben, in dem sie geboren wurden. In den entwickelten Regionen (dem ‚Norden') beträgt der Anteil der internationalen Migranten 11.6 %, verglichen mit 1.8 % im Süden. Die meisten internationalen Migranten gibt es in Asien (80 Millionen), gefolgt von Europa (78 Millionen) und Nordamerika (58 Millionen). Zwischen 1990 und 2017 ist die Anzahl insgesamt um 105 Millionen oder rund 69 % gestiegen, wobei der Anstieg im Norden auf eine Zunahme der Zuwanderung sowohl aus dem Süden wie aus dem Norden zurückzuführen ist (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2017; OECD, 2018a).

Die Schweiz zählt nach Luxemburg zum OECD-Land mit dem höchsten Ausländeranteil (2017: 25 %).

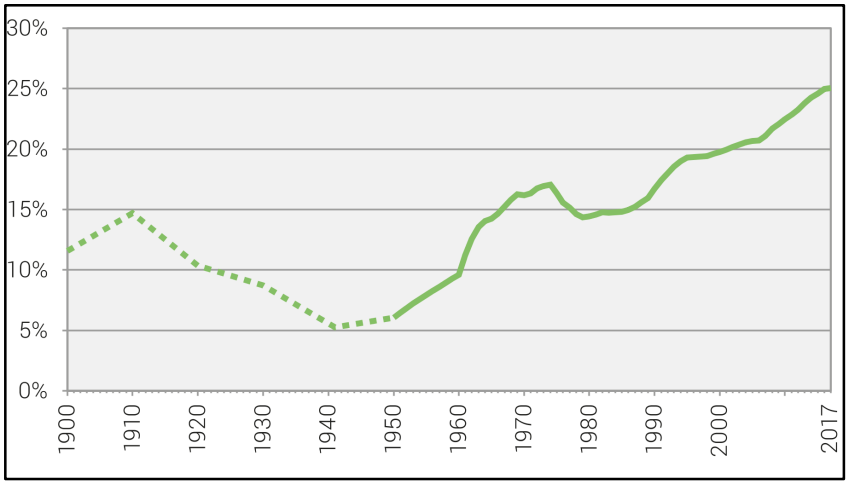


Abbildung 2: Zeitliche Entwicklung der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung in der Schweiz (Bundesamt für Statistik (BFS), 2018b)

Die Mehrheit der ständig in der Schweiz wohnhaften Ausländer stammt zum grossen Teil aus der Europäischen Union (EU) und aus Mitgliedstaaten der Europäischen Freihandelsassoziation (EFTA). Bei den zwischen 1991 und 2017 eingereisten Ausländern standen Personen aus Deutschland, Portugal, Italien und Frankreich an der Spitze (Bundesamt für Statistik (BFS), 2017, S. 8).

Die Unterscheidung zwischen in- und ausländischen Staatsangehörigen gibt keinen Aufschluss darüber, ob eine Person selbst eingewandert ist oder ob ein indirekter Migrationsbezug aufgrund der Migrationserfahrungen der Eltern besteht. Aus diesem Grund wird im Folgenden die Unterscheidung zwischen ‚Schweizer' und ‚Ausländer' nur dann vorgenommen, wenn keine Statistiken vorliegen, welche die präzisere Typologie der Bevölkerung nach Migrationsstatus verwenden.[7]

Die Tabelle 1 zeigt, dass im Jahr 2017 37.2 % der Bevölkerung ab 15 Jahren in der Schweiz einen Migrationshintergrund aufwiesen, wobei dieser Anteil in den vergangenen Jahren stetig zugenommen hat.

Tabelle 1: Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Migrationsstatus (eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesamt für Statistik (BFS), 2018c)

in %							
	2003	**2008**	**2012**	**2014**	**2017**	**2017 (15-17 Jahre)**	**2017 (18-24 Jahre)**
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Bevölkerung ohne Migrationshintergrund	70.4	68.0	64.5	63.9	61.9	65.5	63.9
Bevölkerung mit Migrationshintergrund	28.5	30.6	34.7	35.4	37.2	33.0	35.3
- 1. Generation	*23.2*	*25.0*	*27.6*	*28.5*	*30.0*	*14.1*	*17.3*
- 2. Generation	*5.3*	*5.6*	*7.1*	*6.9*	*7.2*	*18.9*	*18.0*
Personen mit nicht bestimmbarem Migrationsstatus	1.1	1.4	0.8	0.8	0.9	1.6	0.8

[7] Es wird unterschieden zwischen Personen, die selbst in die Schweiz eingewandert sind (Migrationshintergrund 1. Generation) und Personen, deren Eltern über Migrationserfahrungen verfügen (Migrationshintergrund 2. Generation). Vgl. dazu die Ausführungen zur Typologie des BSF (Bundesamt für Statistik (BFS), 2017, S. 20-22).

Rund vier Fünftel der Personen mit Migrationshintergrund gehören zur ersten Generation, was bedeutet, dass sie im Ausland geboren und in die Schweiz eingewandert sind. Beim restlichen Fünftel handelt es sich um Personen, welche in der Schweiz geboren sind. Die Verteilung der Bevölkerung nach Migrationsstatus ist in den einzelnen Kantonen unterschiedlich. Der Anteil übersteigt die 50 %-Marke in den Kantonen Genf (60 %) und Basel-Stadt (51 %). Auch in den Kantonen Tessin, Waadt und Zürich ist der Anteil hoch. In den Kantonen Jura sowie Uri und Appenzell Innerrhoden liegt der Anteil mit jeweils weniger als 20 % deutlich tiefer (Bundesamt für Statistik (BFS), 2017, S. 25).

Da für die Forschungsarbeit besonders der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf der Sekundarstufe II relevant ist, werden die Zahlen für die Alterskategorien 15 bis 17 Jahre und 18 bis 24 Jahre in den Spalten auf der rechten Seite der Tabelle (grau hinterlegt) separat ausgewiesen. Es zeigt sich, dass in diesen Alterskategorien etwas weniger Personen einen Migrationshintergrund aufweisen als in der Gesamtbevölkerung. Der Anteil der 2. Generation liegt insgesamt bei den Jugendlichen deutlich höher.

Die Bezeichnung ‚Jugendliche oder Lernende mit Migrationshintergrund' umfasst Personen mit verschiedenen Lebensläufen und -bedingungen. Die Dauer des Aufenthalts in der Schweiz, die Schullaufbahn, die Erfahrungen und Perspektiven der Familie sowie eigene Migrationserfahrungen sind nur einige Kriterien, anhand derer sich die Lernenden mit Migrationshintergrund stark voneinander unterscheiden können. Zur Illustration einer einzigen Ausprägung der Vielfalt von Migrationserfahrungen sind in der folgenden Abbildung die Herkunftsländer der Mütter von Lernenden mit Migrationshintergrund einer kaufmännischen Berufsfachschule im Kanton Aargau aufgeführt[8] (Collenberg & Ursavas, 2016).

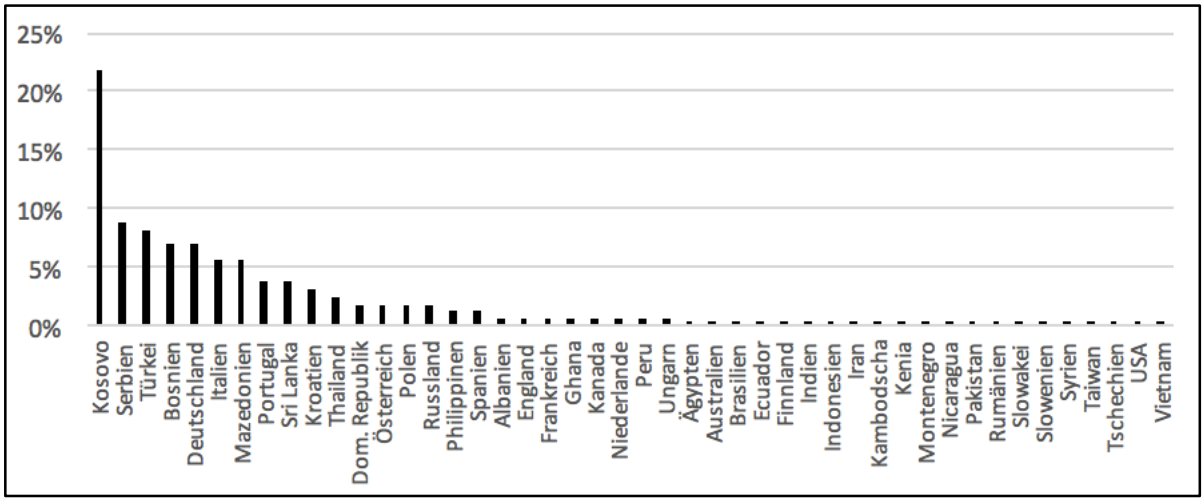


Abbildung 3: Ausländisches Geburtsland der Mütter von Berufslernenden mit Migrationshintergrund einer kaufmännischen Berufsfachschule (Collenberg & Ursavas, 2016)

[8] n=285, insgesamt wurden 543 Berufslernende befragt. Dies bedeutet, dass total 52 % der Berufslernenden als Herkunftsland ihrer Mutter ein anderes Land als die Schweiz angaben.

Neben der quantitativen Zunahme der Anzahl Personen mit Migrationshintergrund haben sich seit dem Ende des zweiten Weltkriegs auch immer vielfältigere Motive für die Ein- und Auswanderung herausgeschält: Arbeitsmigration, Mobilität bei Beschäftigung in transnationalen Konzernen, Aufnahme einer Aus- oder Weiterbildung, Flucht vor Krieg und Verfolgung sowie Asylsuche, Flucht vor Armut und Perspektivenlosigkeit, Familiennachzug und Mischformen (D'Amato, 2008). Über die traditionellen Formen und Folgen von internationaler Migration hinaus etablieren sich heute zunehmend kontinuierliche, zeitlich unbegrenzte und zirkulär verlaufende Wanderbewegungen. Die Schweiz wird heute vielfach als „transnationaler sozialer Raum" bezeichnet (Edelmann, 2008; Allemann-Ghionda, 2017).

Zur „Superdiversität" (Allemann-Ghionda, 2017, S. 143) der Schweiz beigetragen hat auch die ausserordentliche Einwanderung von Asylsuchenden vor allem aus Eritrea, Afghanistan und Syrien, die im Jahr 2015 einen vorläufigen Höhepunkt erreichte (Staatssekretariat für Migration SEM, Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement EJPD, 2018). Diese Entwicklung hat in vielen europäischen Ländern mit hohem Migrationsanteil – in etwas geringerem Ausmasse auch in der Schweiz – zu einer Verschärfung von schwelenden sozialen und politischen Konflikten im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit geführt. Kritik an der Politik im Umgang mit Geflüchteten, welche von einem Teil der Bevölkerung sowie der politischen Rechte als zu lax empfunden wird, wird heute öffentlich angebracht.[9]

Die OECD hält in ihrem International Migration Outlook 2018 fest: „These are complex times" (2018a, S. 9). Es ist weder klar, wie sich die zukünftigen Formen von Migration entwickeln werden, noch wie mit den wachsenden Sorgen und Kritik der Bevölkerung bezüglich der Asyl- und Migrationspolitik umgegangen werden soll. Die Entwicklungen zeigen jedoch eindeutig, dass die Heterogenität der Lebenslagen sowie der sprachlichen und kulturellen Erfahrungen, die bei den Lernenden in der Schule anzutreffen sind, auch in Zukunft nicht abnehmen wird.

2.2 Zum Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund

In der englischen Sprache wird häufig der Begriff ‚achievement gap' verwendet, wenn von den schwächeren Schulleistungen von Lernenden mit Migrationshintergrund die Rede ist (Acquah, 2015, S. 21). Dass Leistungsunterschiede zwischen Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund bestehen, wurde in einer Vielzahl von Studien zweifelsfrei festgestellt. Weniger einig ist man sich bei den Gründen und Erklärungen für diese Unterschiede. Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand mit besonderem Fokus auf die Schulstufe Sek II vorgestellt.

[9] Als Beispiel zwei Newsmeldungen aus dem Jahr 2017, welche die Ausländer- und Asylpolitik von Bundesrätin Simonetta Sommaruga, Vorsteherin des Eidgenössischen Justiz- und Polizeidepartements, massiv kritisieren: „Jetzt reicht es, Frau Bundesrätin Sommaruga!" (ww.svp.ch, 07.11.2017, https://www.svp.ch/news/artikel/editorials/jetzt-reicht-es-frau-bundesraetin-sommaruga/); „Kriminelle Ausländer kaum härter angefasst" (www.20min.ch, 15.10.2017, http://www.20min.ch/schweiz/news/story/Kriminelle-Auslaender-kaum-haerter-angefasst-21830512)

2.2.1 Die Situation der Lernenden mit Migrationshintergrund auf der Sekundarstufe II

Diverse empirische Studien haben in den letzten 20 Jahren die deutliche Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schweizer Volksschule aufgezeigt. Beispielsweise haben Schulkinder mit Migrationshintergrund ein überproportional höheres Risiko als Schweizer Schulkinder, entweder in Sonderschulen oder in anspruchsarmen Schullaufbahnen der Sekundarstufe I (etwa Ober- oder Realschule) unterrichtet zu werden (SKBF, 2018, S. 82). Vor allem Kinder aus den jüngsten Einwanderergruppen (Balkan, Türkei und Portugal) besuchen mit den höchsten Zuwachsraten überdurchschnittlich häufig die Realschule mit vergleichsweise geringen Anschlussmöglichkeiten beim Übergang in die Berufsausbildung (Beck, Jäpel, & Becker, 2010; Becker, Jäpel, & Beck, 2013; Gomensoro & Bolzman, 2016).

Verschiedene internationale Schulleistungsstudien wie PISA[10] haben zudem aufgezeigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in leistungsschwächeren Gruppen überrepräsentiert sind. In der Schweiz sind die Leistungsunterschiede im Vergleich zu anderen Ländern besonders stark ausgeprägt. Lernende mit Eltern, welche beide im Ausland geboren sind, haben ein doppelt so hohes Risiko wie schweizerische Jugendliche, die im Test definierten Mindestanforderungen nicht zu erreichen. Selbst zwischen Lernenden ohne Migrationshintergrund und Lernenden der zweiten Migrationsgeneration, welche somit ihre gesamte Schullaufbahn in der Schweiz absolviert haben, bestehen gemäss den schweizerischen Testergebnissen signifikante Leistungsunterschiede (OECD, 2018b; OECD, 2006; SKBF, 2018).

Die Bildungsbenachteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund während der obligatorischen Schulzeit beeinflusst ihre Möglichkeiten und Leistungen auf der Sekundarstufe II. So erwirbt eine deutlich höhere Anzahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. mit ausländischer Staatsbürgerschaft im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationsgeschichte nach der obligatorischen Schulzeit keinen nachobligatorischen Schul- oder Berufsabschluss (Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer, & Hupka-Brunner, 2014; Gomensoro & Bolzman, 2016). Dies erhöht natürlich ihre Risiken, arbeitslos zu werden, auf Sozialhilfe angewiesen zu sein oder in prekären Verhältnissen leben zu müssen (Krummenacher, 2009, S. 18).

Unterschiede zeigen sich ausserdem bei den Übergängen in die Sekundarstufe II. So führt der Übergang bei Lernenden mit Migrationshintergrund weniger häufig als bei Schweizerinnen und Schweizern direkt in eine berufliche Grundbildung oder eine schulische Allgemeinbildung, allerdingt deutlich häufiger in eine nicht zertifizierende Übergangslösung (z. B. Motivationssemester, Vorlehre) (Wolter & Zumbuehl, 2017).

[10] Die PISA-Studien der OECD sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, die seit dem Jahr 2000 in dreijährlichem Turnus in den meisten Mitgliedstaaten der OECD durchgeführt werden. Sie haben zum Ziel, alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten von Fünfzehnjährigen zu messen. PISA steht für Programme for International Student Assessment, vgl. http://www.oecd.org/pisa/ (zuletzt abgerufen am: 19.08.2018).

Die Tabelle 2 mit den aktuellen Bestandeszahlen zur Bildungsbeteiligung der Lernenden in verschiedenen Bildungstypen der Sekundarstufe II bestätigt diese Verteilung. So sind ausländische Lernende in den Übergangsausbildungen deutlich überrepräsentiert (52 %).

Tabelle 2: Lernende nach Bildungstyp auf der Sekundarstufe II (2016/2017) (eigene Darstellung anhand der Angaben des Bundesamt für Statistik (BFS), 2018d)[11]

	in %		
	Total*	**Schweizer**	**Ausländer**
Sekundarstufe II	**100.0**	**78.5**	**27.1**
Übergangsausbildungen Sek. I - Sek. II	5.1	47.9	52.0
Berufliche Grundbildung	61.9	79.9	20.0
- Berufliche Grundbildung mit EFZ		81.4	18.5
- Berufliche Grundbildung mit EBA		57.7	42.2
- Nicht BBG-reglementierte berufliche Grundbildung		61.3	37.9
- Anlehre		69.7	30.3
Berufsmaturität	2.5	90.6	9.4
Allgemeinbildende Ausbildungen	26.9	79.8	20.1
- Gymnasiale Maturität		86.3	13.7
- Fachmittelschulen		78.6	21.3
- Fachmaturität		84.1	15.9
- Übrige		27.5	71.3
Zusatzausbildungen Sekundarstufe II	3.5	81.0	17.5
* inkl. Staatsangehörigkeit unbestimmt			

Im Bereich der beruflichen Grundbildung hängt es vom Bildungstyp ab, welchen Anteil ausländische Lernende ausmachen. Tendenziell kann festgestellt werden, dass ausländische Jugendliche weniger vertreten sind, wenn der Bildungstyp höhere Anforderungen stellt. Eine an einer aargauischen Berufsfachschule durchgeführte Umfrage bei Berufslernenden (n= 543) illustriert diese Verteilung (siehe Tabelle 3). So liegt der Anteil von Berufslernenden mit Migrationshintergrund in der Abteilung Detailhandel (59.5 %) bedeutend höher als in der kaufmännischen Abteilung (32.6 %). Innerhalb der Abteilung Detailhandel lässt sich weiter beobachten, dass in der zweijährigen Lehre der Detailhandels-Assistenten der Anteil von Berufslernenden mit Migrationshintergrund bedeutend höher liegt (72.5 %) als bei der anspruchsvolleren dreijährigen Berufslehre der Detailhandels-Fachleute (54.4 %).

[11] Übrige: andere allgemeinbildende Ausbildungen und ausländische allgemeinbildende Ausbildungen; Zusatzausbildungen: Passerellenlehrgang, andere Übergangsausbildungen Sek II - Tertiärstufe, andere Zusatzausbildungen (Bundesamt für Statistik (BFS), 2018d)

Tabelle 3: Verteilung Berufslernende mit Migrationshintergrund auf unterschiedliche Ausbildungstypen an einer Berufsfachschule im Kanton Aargau (Collenberg & Ursavas, 2016)

in %				
	ohne Migrationshintergrund	**mit Migrationshintergrund**	***1. Generation***	***2. Generation***
Total*	55.8	44.2	10.1	34.1
Abteilung KV	67.4	32.6	6.3	26.3
Abteilung DH	40.5	59.5	15.0	44.5
- Fachleute	*45.6*	*54.4*	*13.9*	*40.5*
- Assistenten	*27.4*	*72.5*	*17.7*	*54.8*
* im Total ist noch ein kleiner Anteil von Berufslernenden der Pharma-Abteilung eingerechnet				

Eher schwach repräsentiert sind ausländische Jugendliche im Weiteren in den Schultypen der Allgemeinbildung, namentlich in den gymnasialen Maturitätsschulen (13.7 %) (vgl. Tabelle 2). Es sind hier jedoch auch entgegengesetzte Entwicklungen zu beobachten. Eine Studie von Riphahn und Bauer (2007) hat nämlich aufgezeigt, dass die Chance eine Maturitätsschule zu besuchen für Jugendliche der zweiten Einwanderungsgeneration, deren Eltern ein tiefes oder mittleres Bildungsniveau aufweisen, höher liegen als für schweizerische Jugendliche mit Eltern des jeweiligen Bildungsniveaus. Die Autorinnen schliessen daraus, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, deren Eltern niedrig qualifiziert sind, die ihnen gebotenen Ausbildungsmöglichkeiten besser nutzen als Schweizer Jugendliche.

In Bezug auf die berufliche Grundbildung lässt sich weiter feststellen, dass Jugendliche aus zugewanderten Familien selbst bei vergleichbaren formalen Abgangsqualifikationen deutlich schlechtere Chancen auf dem Lehrstellenmarkt haben. Dies gilt insbesondere für weibliche Jugendliche aus der ersten Migrationsgeneration sowie für Jugendliche aus gewissen Herkunftsländern, namentlich kürzlich eingewanderter Migrantengruppen (z. B. Türkei, Balkan) (Bader & Fibbi, 2012; Imdorf & Scherr, 2015; Imdorf, 2010; Hupka, Sacchi, & Stalder, 2006). Im Weiteren haben Jugendliche mit Migrationshintergrund ein höheres Risiko als gleichaltrige Schweizer, ihre Berufslehre nicht abzuschliessen (Bader & Fibbi, 2012; Beck, Jäpel, & Becker, 2010; Moser, Stalder, & Schmid, 2008).

Zusammenfassend kann aus den Daten geschlossen werden, dass zwar vereinzelt Lernende mit Migrationshintergrund, insbesondere Jugendliche aus der zweiten Generation, im schweizerischen Bildungssystem durchaus erfolgreich sind. Üblicherweise ist jedoch eine deutliche Bildungsbenachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund feststellbar.

2.2.2 Erklärungsansätze für die Bildungsbenachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund

Der schulische Erfolg (oder eher Misserfolg) von Lernenden mit Migrationshintergrund hat in den letzten Jahrzehnten eine grosse Anzahl von Studien hervorgerufen, welche die im Spiel stehenden Faktoren der Bildungsbenachteiligung identifizieren wollten. Es

sind verschiedene Erklärungsansätze erkennbar, die teilweise sehr kontrovers diskutiert werden (vgl. Allemann-Ghionda, Auernheimer, Grabbe, & Krämer, 2006; Granato, 2010; Hormel, 2014). Im Folgenden werden die hauptsächlich genannten Erklärungsansätze vorgestellt, wobei es an dieser Stelle nicht darum geht, Aussagen über die jeder Person eigenen intellektuellen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale zu machen. Vielmehr interessieren die strukturellen und kontextuellen Faktoren, welche die Bildungsleistung beeinflussen.

Folgende Erklärungsansätze werden grob unterschieden (in Anlehnung an Allemann-Ghionda et al., 2006, S. 251; Bader & Fibbi, 2012):

a) Herkunftsdefizite der Lernenden und ihrer Familien
b) Systembedingte Faktoren bzw. Formen der ‚Institutionellen Diskriminierung'
c) Psychosoziale Ressourcen der Lernenden, insbesondere Akkulturationsstrategien
d) Unterrichtsbezogene Variablen

Der Erklärungsansatz **Herkunftsdefizite der Lernenden und ihrer Familien** ist ein sowohl in der Wissenschaft wie auch in der Bildungspolitik und im Schulalltag sehr verbreiteter Erklärungsmodus. Ausgehend von Theorien der soziologischen Bildungsforschung wird angenommen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem im Nachteil sind, weil ihre Eltern oftmals über deutlich geringere ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen verfügen, die sie für die Investition in die Bildung ihrer Kinder mobilisieren können (Becker et al., 2013, S. 521). Die Theorie von Boudon (1974) spricht vom „primären Herkunftseffekt" und bezeichnet damit all jene Einflüsse der sozialen Herkunft, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden auswirken und in den Schulleistungen sichtbar werden (z. B. tieferes Bildungsniveau der Eltern, anregungsärmere Sozialisationskontexte etc.) (Moser, Hollenweger, & Buff, 2011, S. 14). Als „sekundäre Herkunftseffekte" gelten schichtabhängige Abweichungen in den Bildungsentscheidungen. Konkret bedeutet dies, dass sich Eltern in unteren Sozialschichten eher für kürzere sowie weniger aufwendig und riskant erscheinende Bildungswege entscheiden, auch wenn ihre Kinder die gleichen Leistungen wie die sozial privilegierten Schulkinder aufweisen (Becker et al., 2013, S. 522). Wenn Boudons Ansatz um einen ethnischen Aspekt erweitert wird, kann zwischen einem primären und einem sekundären *ethnischen* Herkunftseffekt unterschieden werden. Der primäre Effekt bezieht sich vor allem auf die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes. Unter dem sekundären ethnischen Herkunftseffekt werden alle Einflussfaktoren zusammengefasst, die mit der ethnischen Herkunft bzw. dem Migrationshintergrund in Verbindung stehen und auch nach Kontrolle der sozioökonomischen Herkunft bestehen bleiben. So entscheiden sich Migrationsfamilien beispielsweise aufgrund von ausgeprägten Bildungsaspirationen vergleichsweise häufiger für höhere Bildungsgänge (Becker et al., 2013, S. 523).

Im Rahmen der PISA-Studien werden die Unterschiede in den Testresultaten für die unterschiedlichen Schülergruppen häufig mit dem tieferen sozioökonomischen Status

bzw. Bildungsniveau der Eltern von Lernenden mit Migrationshintergrund (primärer Herkunftseffekt) oder der Sprachproblematik (primärer ethnischer Herkunftseffekt) erklärt (OECD, 2010, S. 25; SKBF, 2018, S. 100).

Für den Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I haben verschiedene empirische Studien gezeigt, dass die Nachteile von Lernenden mit Migrationshintergrund abgesehen von den individuellen Schulleistungen zu einem grossen Teil durch das Sprachproblem erklärt werden können. Zusätzlich konnten Einflüsse des primären Herkunftseffekts nachgewiesen werden, während die ethnischen Herkunftseffekte selber offenbar eine kleinere Rolle spielen (Beck, Jäpel, & Becker, 2010, S. 333; Becker et al., 2013, S. 532).

Dass der primäre Herkunftseffekt, konkret die schichtabhängige Ressourcenausstattung der Familie, auch für den Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II eine wichtige Rolle spielt, zeigte TREE, eine grossangelegte schweizerische Längsschnitterhebung zum Übergang Jugendlicher von der Schule ins Erwerbs- und Erwachsenenleben (Häfeli & Schellenberg, 2009; Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer, & Hupka-Brunner, 2014). Daneben konnten Faktoren in Bezug auf den Migrationshintergrund festgemacht werden. So legte eine Studie dar, dass das Berufsbildungssystem von vielen Migranten der ersten Generation gegenüber dem allgemeinbildenden Schulsystem als weniger wertvoll betrachtet wird und die Bildungsentscheidungen dementsprechend getroffen werden (Wolter & Zumbuehl, 2017, S. 21). Diese oft hochgesteckten Ziele (Gymnasium und Universität) sind jedoch häufig nicht mit den reellen Chancen der Jugendlichen in Einklang zu bringen, da wiederum primäre Herkunftseffekte, wie namentlich ein niedriges Bildungsniveau, eingeschränkte Sprachkenntnisse und begrenztes Wissen über das Schweizer Bildungssystem die Eltern daran hindern, ihre Kinder beim Lernen oder bei der Suche und Wahl einer Lehrstelle zu unterstützen (Gomensoro & Bolzman, 2016, S. 3).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bildungsleistung von Lernenden mit Migrationshintergrund nicht ausschliesslich über Herkunftseffekte erklärt werden kann, auch wenn immigrierte Familien nachgewiesenermassen überdurchschnittlich häufig zu den sozioökonomisch benachteiligten Familien gehören. Problematisch ist an diesem Erklärungsansatz ausserdem, dass die Bildungsbenachteiligung nicht auf das Bildungssystem bezogen wird, sondern alleine den Lernenden und ihren Familien angelastet wird (Gomolla, 2009; Allemann-Ghionda, 2006). Dies kann gemäss Gomolla (2009, S. 32) dazu führen, dass Bildungsorganisationen „sprachliche und soziokulturelle Differenzen vor allem zur Rechtfertigung für schulisches Scheitern und Ausgrenzung [nutzen]“.

Der Erklärungsansatz **Systembedingte Faktoren bzw. ‚Formen der Institutionellen Diskriminierung‘** stellt die Frage in den Mittelpunkt, ob strukturelle Merkmale des Bildungssystems einen Einfluss auf die Bildungsbenachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund haben. So wird beispielsweise aufgrund der mangelhaften PISA-

Testergebnisse von Kindern mit Migrationshintergrund bei den Lesekompetenzen in sprachwissenschaftlichen Studien untersucht, ob die Zweisprachigkeit in den Schulen stärker gefördert werden sollte (OECD, 2018b). Uneinigkeit besteht insbesondere in Bezug auf die Relevanz der Erstsprache für die zu erreichenden Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch (Bayer, 2011; Moser, Bayer, Tunger, & Berweger, 2008).

Nicht mangelnde Förderung, sondern eine durch die Strukturen des Bildungssystems bedingte Benachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund wird in der Theorie der „Institutionellen Diskriminierung" angenommen (Gomolla & Radtke, 2009). Institutionelle Diskriminierung findet beispielsweise statt, wenn Schweizer Kinder unabhängig von ihren Leistungen bevorzugt der Sekundarschule, Kinder mit Migrationshintergrund eher der Realschule zugeteilt werden und dies damit begründet wird, dass die ‚ausländischen' Kinder ‚schwierig' oder ihre Deutschkenntnisse zu schlecht seien (Ramsauer, 2011, S. 14). Da Realschulabgängern nicht das gesamte Berufsspektrum offensteht, ziehen sich die Folgen institutioneller Diskriminierung auf den unteren Schulstufen bis in die Sekundarstufe II und in das Erwerbsleben durch.

Auch auf der Sekundarstufe II wurden Mechanismen institutioneller Diskriminierung identifiziert. So kamen verschiedene empirische Studien im Bereich der Berufsbildung zum Schluss, dass Lehrstellen häufig nicht nach dem meritokratischen Prinzip vergeben werden. Betriebe greifen neben den Schulabschlüssen auf askriptive Merkmale der Lehrstellenbewerber wie etwa Migrationshintergrund oder Ausländerstatus zurück, um Unsicherheiten über die Produktivität und andere gewünschte Merkmale zu reduzieren. Wenn Betriebe annehmen, dass ‚Einheimische' besser in das soziale Gefüge des Betriebs passen würden oder dass von ‚ausländischen' Jugendlichen ein besonderes ‚Störpotenzial' ausgeht, werden Bewerber mit ausländischen Wurzeln systematisch diskriminiert (Beck, Jäpel, & Becker, 2010; Seibert, Hupka-Brunner, & Imdorf, 2009). Wie stark diese Diskriminierungen im Auswahlverfahren für die Berufsbildung wirksam werden, wird in der Wissenschaft jedoch ambivalent diskutiert (Imdorf & Scherr, 2015) und von einigen Studien negativ beantwortet (Wolter & Zumbuehl, 2017).

Der Ansatz **Psychosoziale Ressourcen der Lernenden, insbesondere Akkulturationsstrategien,** nimmt ein weiteres Feld in den Blick, um Bildungsbenachteiligungen von Lernenden mit Migrationshintergrund zu erklären. Unter den psychosozialen Ressourcen können grundsätzlich unzählige Faktoren im Bereich der Resilienz und Motivation subsummiert werden, welche einen Einfluss auf das Wohlbefinden und den Bildungserfolg der Jugendlichen haben können (vgl. Suter, 2016; Bader & Fibbi, 2012, S. 32ff.). An dieser Stelle interessiert spezifisch die Frage, ob gewisse Akkulturationsstrategien der Lernenden mit Migrationshintergrund für den Bildungserfolg vorteilhafter sind.

Die weiter vorne ausgeführte Erkenntnis, dass die Bildungsbenachteiligungen für die erste Migrationsgeneration am stärksten ausfallen und die Unterschiede mit zunehmender Migrationsgeneration immer geringer werden, kann zur Annahme verleiten, dass Personen mit Migrationshintergrund automatisch einen zeitlich immer weiter fortschreitenden Anpassungsprozess mit einer Annäherung an im Aufnahmeland geltende Normen und Verhaltensweisen durchlaufen. Die heutige Akkulturationsforschung geht jedoch davon aus, dass unterschiedliche Akkulturationsstrategien möglich sind. Diese beschreiben die Einstellungen und Verhaltensweisen einer Person, die sich in ihren alltäglichen interkulturellen Begegnungen manifestieren. Berrys Akkulturationsmodell (1997) betrachtet Akkulturation zweidimensional und unterscheidet vier Strategien anhand der Orientierung an der Herkunftskultur und an der Kultur des Aufnahmelandes (siehe Abbildung 4).

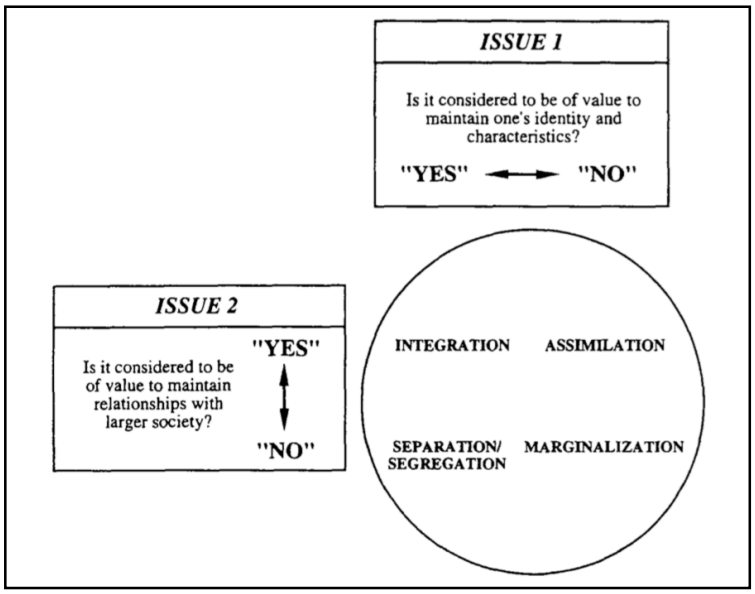


Abbildung 4: Akkulturationsstrategien nach Berry (1997, S. 10)

Integration liegt vor, wenn bei Migranten sowohl ein Interesse an der Beibehaltung von Werten, Normen und Praktiken ihrer Herkunftskultur als auch an der alltäglichen Interaktion mit anderen ethnischen Gruppen besteht. Bei der *Assimilation* liegt ein Interesse an Interaktion mit anderen ethnischen Gruppen vor, der Erhalt herkunftskultureller Aspekte wird jedoch nicht angestrebt. Als *Separation* wird die Akkulturationsorientierung bezeichnet, bei der das Bewahren der Herkunftskultur als bedeutsam erachtet wird, Interaktionen mit anderen ethnischen Gruppen aber nicht intendiert werden. *Marginalisierung* schliesslich bedeutet Ausgrenzung als Folge mangelnder sozialer Interaktion mit anderen ethnischen Gruppen sowie das Aufgeben der Herkunftskultur ohne gleichzeitige Übernahme der dominanten Kultur des Aufnahmelandes.

Die gross angelegte Schweizer Studie „Mutual Intercultural Relations in Plural Societies“ (MIRIPS), die 1'488 Schüler der 8. Klasse in vier grossen Städten befragte, kam zum Ergebnis, dass diese am häufigsten die Integrations- und die Separationsstrate-

gie vertreten und rund jeder dritte Jugendliche die Akkulturationsstrategien der Separation[12] und Integration miteinander kombiniert (Haenni Hoti, Heinzmann Agten, Müller, Buholzer, & Künzle, 2013). Entsprechend wichtig ist den Jugendlichen also das Beibehalten von Traditionen der Herkunftskultur (ihrer Eltern), das Pflegen der Herkunftssprache sowie von Sozialkontakten innerhalb der ethnischen Gemeinschaft. Sie sind aber auch interessiert an der kulturellen Vielfalt und sind offen für kulturell gemischte Sozialkontakte und Freundschaften (2013, S. 6). Gemäss der Studie verfolgt nur eine kleine Minderheit eine Assimilationsstrategie. Ebenfalls die höchsten Zustimmungswerte für die Integrationsstrategie und die Separationsstrategie ergab eine andere Deutschschweizer Studie auf der Volksschulstufe (Makarova & Herzog, 2011).

Die MIRIPS-Studie kam zum Schluss, dass die Integrationsstrategie sowie die Kombination von Integrations- und Separationsstrategie für den Bildungserfolg am vorteilhaftesten sind. Die Studie mass den Bildungserfolg anhand des Deutsch-Leseverständnisses und der Bildungsaspirationen der Jugendlichen. Die Assimilationsstrategie zeigte keinen Einfluss auf den Bildungserfolg. Nachteilig wirkten sich Akkulturationsprozesse der Marginalisierung aus (Haenni Hoti, Heinzmann Agten, Müller, Buholzer, & Künzle, 2013, S. 7). Für eine günstige psychosoziale Adaptation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – in der Studie gemessen an der Lebenszufriedenheit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und soziokulturellen Kompetenz – erwies sich ebenfalls die Integration als beste Akkulturationsstrategie, gefolgt von der Separationsstrategie, der Assimilationsstrategie und der Marginalisierungsstrategie. Als besonders effektiv erwiesen sich Kombinationen von Akkulturationsstrategien (2013, S. 6). Die Befunde der Studie von Makarova und Herzog zum Zusammenhang von Akkulturationsorientierungen und sozialer Integration an der Schule stützen ebenfalls die These, dass eine Integrationsorientierung für den Aufbau guter Beziehungen mit Klassenkameraden und den Lehrpersonen am günstigsten ist (2011, S. 94).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die in der Politik und Öffentlichkeit häufig geäusserte Wunschvorstellung eines assimilativen Umgangs mit kultureller Vielfalt in der Schule nicht den Realitäten bei den Jugendlichen entspricht. Ebenso wenig liegen empirische Erkenntnisse dafür vor, dass die Assimilationsstrategie für den Bildungserfolg besonders vorteilhaft wäre. Vielmehr erscheint eine Kombination von Akkulturationsstrategien am effektivsten zu sein. Für die Schulen und Lehrpersonen bedeutet dies, dass die kulturelle Vielfalt anzuerkennen ist und die bi- und multikulturellen Identitäten der Lernenden gestärkt werden sollten.

Die Ansätze zeigen auf, dass unterschiedliche Erklärungen für die Bildungsbenachteiligung gefunden werden können und dass eine Beschränkung auf einen bestimmten Ansatz in den meisten Fällen zu kurz greift (Allemann-Ghionda, 2006, S. 353). Im Folgenden werden die Ausführungen mit der Mikroebene des Unterrichts ergänzt. Mit

[12] In der Studie wird ein von Berry leicht abweichendes dreidimensionales Akkulturationsverständnis verwendet. Die dort verwendete Minderheitenorientierung kann jedoch mit der Separation, die Mehrheitsorientierung mit der Assimilation und die multikulturelle Orientierung mit der Integrationsstrategie verglichen werden.

dem Erklärungsansatz **Unterrichtsbezogene Variablen** soll genauer dargelegt werden, wie die Lehrpersonen gemäss empirischen Erkenntnissen mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität in ihren Klassen umgehen und wie das Lehrerhandeln die Bildungsleistung der Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflusst. Da dieser Ansatz für die Forschungsarbeit besonders wichtig ist, damit daraus notwendige Lehrkompetenzen der Lehrpersonen abgeleitet werden können, wird er in einem eigenen Kapitel erörtert.

2.3 Umgang von Lehrpersonen mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität

Verschiedene empirische Studien haben Variablen des Unterrichts identifiziert, von denen die Wirksamkeit der Schulen unter multikulturellen Bedingungen abhängt. Diese werden im Folgenden im Rahmen von fünf Themenfeldern dargestellt. Da die Einstellungen von Lehrpersonen dabei eine zentrale Rolle einnehmen, wird darauf im Anschluss noch separat eingegangen.

2.3.1 Unterrichtsbezogene Variablen für den Einfluss auf den Bildungserfolg

2.3.1.1 Lehrererwartungen und Leistungsbeurteilungen

In der öffentlichen wie auch wissenschaftlichen Diskussion um mögliche Benachteiligungen von Lernenden mit Migrationshintergrund werden häufig unzureichende Leistungsbeurteilungen diskutiert. „The term [teacher expectations] has been known to inspire righteous indignation for teachers' supposed role in creating inequalities", stellten Jussim und Harber (2005, S. 131) fest. Viele Studien haben aufgezeigt, dass Lehrererwartungen als selbsterfüllende Prophezeiungen bzw. als „Pygmalion-Effekt" wirken können, indem tiefere Leistungserwartungen der Lehrpersonen die tatsächlichen Leistungen der Lernenden mindern oder höhere Leistungserwartungen die Leistungen verbessern (Rosenthal & Jacobson, 1968). Besonders Lernende aus sozial stigmatisierten Gruppen sind anfällig für negative Effekte von Lehrererwartungen (Jussim & Harber, 2005; Tenenbaum & Ruck, 2007). Häufig wird dies mit der Bedrohung durch Stereotype (‚stereotype threat') erklärt. So kann eine Aktivierung eines negativen Gruppenstereotyps bei Angehörigen einer bestimmten Gruppe (z. B. Ethnie) dazu führen, dass diese in einer Prüfungssituation geringere Leistungen zeigen. Grund dafür ist die Furcht, dass ihr Leistungsverhalten ein negatives Stereotyp gegenüber ihrer Gruppe bestätigen könnte (Busse & Göbel, 2017; Martiny, Götz, & Keller, 2013).

Es handelt sich hauptsächlich um US-amerikanische Studien, die aufzeigten, dass die Lehrererwartungen für Lernende, die ethnischen Minderheiten angehören oder die aus Zuwandererfamilien stammen, vielfach negativ verzerrt sind. Für Deutschland konnte eine Studie nachweisen, dass Lehrpersonen in der Grundschule im Fach Deutsch systematisch negativ verzerrte Erwartungen an türkischstämmige Kinder richteten und dass die Lehrererwartungen insgesamt nach askriptiven Schülermerkmalen verzerrt zu sein schienen (Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat, & Kogan, 2016, S. 104). Für die Schweiz konnte im aktuell laufenden SCALA-Projekt für die Primarschulstufe ebenfalls gezeigt werden, dass Lehrpersonen von Schülern mit Migrationshintergrund oftmals

geringere Leistungen erwarten als von Schweizer Kindern (Neuenschwander, Mayland, Bölsterli, & Niederbacher, 2018). Cooper und Allen präsentierten in einer Meta-Analyse für die USA, wie sich die unterschiedlichen Lehrererwartungen auf die Quantität und den Gehalt der Lehrer-Schüler-Interaktion auswirken. Lernende von Minoritäten (in den USA überwiegend ‚African-Americans' und ‚Latinos') erhielten signifikant mehr negatives Feedback und tendenziell weniger Lob von der Lehrperson, was bei den Lernenden dazu führen konnte, dass sie negative Emotionen gegenüber dem Unterricht entwickelten (Cooper & Allen, 1998, S. 158).

Ob die verzerrten Lehrererwartungen tatsächlich zu (ethnischer) Diskriminierung bei der Notenvergabe oder an den Übergängen im Schulsystem führen, wenn sowohl der familiäre Hintergrund, die Migrationsgeschichte als auch individuelle Leistungen und Motivationen kontrolliert werden, wurde für die Schweiz noch nicht nachgewiesen. Es ist schwierig, diskriminierendes Verhalten von Lernenden durch Lehrpersonen direkt zu beobachten (Becker et al., 2013, S. 520). Studien, welche Lernende mit Migrationshintergrund zu ihren Diskriminierungserfahrungen befragen, können hier ein Stück weit in die Bresche springen. So berichteten beispielsweise Mansel und Spaiser in einer Studie zu türkischen und arabischen Jugendlichen in Deutschland von verschiedenen Formen der Diskriminierung, wobei die Jugendlichen unter anderem veränderte Bewertungsmassstäbe wahrgenommen oder eine geringere Beachtung und verweigerte Anerkennung erfahren haben (2010, S. 215-216). Die PISA-Daten 2015 legten zudem dar, dass Lernende mit Migrationshintergrund in der Schweiz signifikant häufiger als im OECD-Durchschnitt angaben, von den Lehrpersonen unfair behandelt worden zu sein (OECD, 2018b, S. 189).

2.3.1.2 Bildungssprache des Unterrichts

Fehleinschätzungen von Seiten der Lehrpersonen können auch hinsichtlich der Sprachkompetenzen von Lernenden mit Migrationshintergrund vorliegen. Es kann zur Überschätzung oder Unterschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten kommen. Eine Überschätzung kommt vor, wenn die Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation über Defizite hinwegtäuschen, die die Entwicklung der Bildungssprache beeinträchtigen. Zur Unterschätzung kommt es, wenn die Kompetenzen der Lernenden in der Erstsprache nicht wahrgenommen werden oder wenn die eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeiten die Jugendlichen unwissend erscheinen lassen (Allemann-Ghionda et al., 2006, S. 250). Hachfeld zeigte anhand von zwei Mathematikaufgaben auf, dass Lehrpersonen die Leistungen der Lernenden mit Migrationshintergrund signifikant überschätzten, wenn die Problemstellung sprachlich anspruchsvoll gestaltet war. Sie folgerte, dass sich Lehrpersonen der sprachlichen Schwierigkeiten der Lernenden und der linguistischen Ansprüche, welche eine Fachaufgabe – hier eine Textaufgabe aus der Mathematik – an die Lernenden stellt, häufig nicht bewusst seien (2013, S. 88). Die Lehrpersonen in einer anderen deutschen Studie waren sich zwar einig darüber, dass ihre Schüler schwierig zu beurteilen seien, wenn sie die deutsche Sprache nicht

schulgerecht beherrschen. Die Lehrpersonen äusserten dennoch nur ein geringes Interesse an geeigneten Diagnoseinstrumenten. Die Autoren der Studie hielten kritisch fest: „Plausibel erscheint [...], dass die vielen und frühen Selektionsmöglichkeiten in diesem System keinen Bedarf an diagnostischer Kompetenz aufkommen lassen“ (Allemann-Ghionda et al., 2006, S. 261).

Viele Studien der Sprachwissenschaften zeigten auf, wie wichtig es ist, dass die Sprache auch im Fachunterricht gefördert wird. Die Lernenden sind dazu mit den Gesetzmässigkeiten der besonderen Bildungssprache der Schule und des Fachs vertraut zu machen (Leisen, 2015). Da die Vorstellung vorherrscht, dass alle Lernenden über ein einheitliches und identisches Sprachgefühl verfügen – ein Sprachgefühl, das eine ähnliche Ausprägung besitzt wie dasjenige der jeweiligen Lehrperson – findet die bewusste Förderung der Sprachkompetenzen im Fachunterricht jedoch häufig nicht statt (De Angelis, 2011). Eine Folge dieser „monolingualen Grundüberzeugung“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 164) ist, dass das besondere sprachliche Können und Wissen in der Bildungssprache nicht systematisch vermittelt wird.

2.3.1.3 Soziale Beziehungen im Klassenzimmer

Eine neuere Studie zum Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz kam zum Schluss, dass vor allem die Qualität der Sozialbeziehungen innerhalb der Schule zu den Faktoren zählt, welche die psychosoziale Adaptation sowie die Schulzufriedenheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund befördert (Haenni Hoti, Heinzmann Agten, Müller, Buholzer, & Künzle, 2013; Haenni Hoti, 2015). Ausgangspunkt sind dabei Befunde aus der Lernpsychologie, denen zufolge die Lernleistung, die Lernmotivation und die Bereitschaft zur Aneignung von Wissensinhalten auch vom emotionalen Befinden der Betroffenen in der Lernsituation abhängen (vgl. Meyer & Turner, 2002; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002; Hascher, 2005). Die zuvor beschriebene Wahrnehmung von diskriminierendem Verhalten kann bei den Lernenden beispielsweise negative Emotionen auslösen, wobei die Konzentration vom Unterrichtsgeschehen abgezogen wird und Lernblockaden aufgebaut werden können (Mansel & Spaiser, 2010).

Eine holländische Studie (Van Tartwijk, den Brok, Veldman, & Wubbels, 2009) befragte in Holland 12 Lehrpersonen, welche in ihren multikulturellen Klassenzimmern besonders erfolgreich sind, zu ihren Strategien. Diese strichen die Bedeutung eines positiven Lehrer-Schüler-Verhältnisses hervor, wobei informelle Massnahmen wie ein Händeschütteln vor dem Start der Lektion oder gemeinsame Ausflüge ausserhalb des Klassenzimmers einen besonders positiven Einfluss zu haben scheinen. Im Weiteren sagten die Lehrpersonen, dass das Durchsetzen von klaren Vorgaben und Regeln im Unterricht sehr wichtig sei, da dies Eskalationen mit negativen Konsequenzen für das Unterrichtsklima verhindere (2009, S. 459).

Freundschaften zwischen den Lernenden einer Klasse, insbesondere zwischen Lernenden mit unterschiedlichen ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten, können die Schulleistung, Zufriedenheit und Selbstwirksamkeit von Lernenden mit Migrationshintergrund erhöhen (Baysu, Phalet, & Brown, 2014). Die direkten Vorteile dieser Freundschaften liegen im Zugang zum kulturellen Wissen und Verhaltensrepertoire der Mehrheitsgesellschaft, die indirekten Vorteile liegen in der Stärkung des Schulzugehörigkeitsgefühls (Baysu et al., 2014, S. 342). Das Schulzugehörigkeitsgefühl, welches bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund der ersten Generation in der Schweiz tiefer ausgeprägt ist als bei der zweiten Generation oder Lernenden ohne Migrationshintergrund (OECD, 2015, S. 36), beeinflusst wiederum die Entwicklung des Selbstkonzepts und das Wohlbefinden der Lernenden (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 66).

2.3.1.4 Didaktische Gestaltung des Unterrichts

Ein weiterer Faktor, der den Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beeinflussen kann, ist ein inhaltlich interkulturell ausgerichteter Unterricht (Haenni Hoti, 2015; Sleeter & Owuor, 2011). Wenn die Lernenden viel über die sprachlich-kulturelle Vielfalt der Welt und ihrer eigenen Klasse lernen und sich beispielsweise aktiv mit den Themen ‚Migration' oder ‚Rassismus' auseinandersetzen, werden sie in ihrer (bi-)kulturellen Identität bestärkt und anerkannt (Haenni Hoti, Heinzmann Agten, Müller, Buholzer, & Künzle, 2013, S. 7).

Auf der Methodenebene kann der Heterogenität der Lernvoraussetzungen innerhalb der Klasse mit binnendifferenziertem oder individualisiertem Unterricht begegnet werden. Gerade in Schulklassen mit mittleren und tieferen Leistungsanforderungen scheint es wichtig, dass Lehrpersonen über die nötigen methodisch-didaktischen Kompetenzen verfügen, um den Unterricht adaptiv gestalten zu können (Haenni Hoti, Heinzmann Agten, Müller, Buholzer, & Künzle, 2013, S. 11). Je heterogener jedoch die Lernvoraussetzungen sind, desto herausfordernder gestaltet sich die Aufgabe, jeden Schüler in seiner Zone der nächsten Entwicklung zu fördern, unterstützen und herauszufordern (Vock & Gronostaj, 2017, S. 63). Lehrpersonen berichten denn auch, dass eine der Hauptschwierigkeiten im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen darin besteht, die richtige Balance zwischen Über- und Unterforderung der Lernenden zu finden und dennoch alle Lernenden individuell zu fördern (Ve Wittig, 2015, S. 263).

2.3.1.5 Kulturelle Prägung der Lernumgebung

Eine Reihe von Studien konnte zeigen, dass Lernumgebungen kulturabhängig variieren und sich in unterschiedlichen Ausprägungsmustern von Lehrpersonen und Lernenden manifestieren (Hofstede, 1986; Ringeisen, Schwarzer, & Buchwald, 2008). Konkret bedeutet dies, dass die Gestaltung des Unterrichts, der Umgang von Lehrpersonen und Lernenden miteinander sowie die Normen und Zielsetzungen, welche den Unterricht anleiten, sich je nach kultureller Prägung voneinander unterscheiden können. Wenn nun in einem Klassenzimmer Personen mit unterschiedlichen Prägungen

aufeinandertreffen, steigt das Risiko der Entstehung von Konfliktsituationen, da die beteiligten Personen das Verhalten gegenseitig unterschiedlich interpretieren. Anhand der Ausprägung der Kulturdimension „Machtdistanz“ im Kulturmodell von Hofstede lässt sich dies exemplarisch illustrieren (Hofstede, 1986)[13]. Gering machtdistanzierte Bildungssysteme wie beispielsweise dasjenige der Schweiz oder die Bildungssysteme anderer deutschsprachiger oder skandinavischer Länder ermuntern die Lernenden, das Lernen aktiv und eigenverantwortlich mitzugestalten. Die Interaktion mit der Lehrperson erfolgt dementsprechend auf einer weitestgehend gleichberechtigten Ebene. In Ländern mit hoher Machtdistanz, die sich vor allem in Mittel- und Südamerika, in Asien, aber auch in den Ländern des Balkans finden, stellen Lehrpersonen zu respektierende Autoritätspersonen dar, deren Lernende zu ihnen in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen. Die Lernumgebungen sind häufig geprägt von Frontalunterricht (Ringeisen, Schwarzer, & Buchwald, 2008, S. 16). Es wird damit nachvollziehbar, dass Konfliktpotential besteht, wenn beispielsweise eine Lernende mit Migrationshintergrund aus einem Balkanland, welche aus ihren Herkunftsstrukturen, z. B. der Familie, strengere Hierarchien gewöhnt ist, diese in der Schweizer Schule nicht vorfindet und möglicherweise mit dieser Offenheit der Strukturen nicht umzugehen gelernt hat.

Verschiedene der vorgängig berichteten Studienergebnisse liessen bereits erahnen, dass Einstellungen, Orientierungen oder Sichtweisen der Lehrpersonen eine wesentliche Rolle für ihren Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität spielen, so dass im folgenden wichtige Erkenntnisse dazu vorgestellt werden.

2.3.2 Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber der ethnisch-kulturellen Heterogenität

Wenn die Grundgesamtheit von schweizerischen Lehrpersonen betrachtet wird – Ähnliches gilt auch für die Nachbarländer – so wird oft in Abgrenzung zur multikulturellen Gesellschaft der Terminus „monokulturelle Lehrerschaft“ verwendet (Edelmann, 2008, S. 20). Lediglich 6.3 % der Lehrpersonen in öffentlichen Schulen der Schweiz haben eine ausländische Staatsbürgerschaft. Auf der Sekundarstufe II sind es 8.8 % bei den allgemeinbildenden Schulen und 7.4 % in der beruflichen Grundbildung (Bundesamt für Statistik (BFS), 2018e).

Studien der Unterrichtsforschung zeigten, dass sich die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen auf deren Unterricht auswirken (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Pajares, 1992). So beeinflussen diese ihre Wahrnehmung, ihr Urteilsvermögen und ihr Verhalten im Klassenzimmer. Die Bedeutung der Einstellungen für den Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität im Unterricht wurde von Wissenschaftlern bereits in frühen Jahren der Auseinandersetzung mit multikulturellem Unterricht betont (vgl. Barry & Lechner, 1995; Pohan & Aguilar, 2001; Middleton, 2002).

[13] Die Kulturdimension „Machtdistanz“ beschreibt, wie stark die weniger mächtigen Individuen innerhalb von Institutionen oder Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, dass die Macht ungleich verteilt ist. Die Länderprofile sind abrufbar unter https://www.hofstede-insights.com/ (zuletzt abgerufen am 31.08.2018).

Nachhaltig angeregt wurde der pädagogische Diskurs im Kontext der ethnisch-kulturellen Heterogenität durch die von Gogolin (1994) empirisch begründete Erkenntnis des „monolingualen Habitus“ des öffentlichen Schulsystems. Sie zeigte anhand ihrer Studie an einer Hamburger Grundschule auf, wie die Monolingualität von der Schule, den Lehrpersonen sowie den Eltern mit und ohne Migrationshintergrund gestützt wurde, obwohl die Herkunftssprachen der Lernenden selbst im Klassenzimmer alltäglich verwendet wurden. In den Jahren darauf bestätigten mehrere qualitativ angelegte deutsche Untersuchungen an den Volksschulen defizitorientierte Sichtweisen der Lehrpersonen (Auernheimer, von Blumenthal, Stübig, & Willmann, 1996; Marburger, Helbig, & Kienast, 1997; Auernheimer, van Dick, Petzel, & Wagner, 2001). Marburger, Helbig und Kienast stellten beispielsweise fest, dass die Einstellungen der Lehrpersonen einem kulturellen Ethnozentrismus folgten und sie Lernende mit Migrationshintergrund und deren Eltern marginalisierten. Weber (2003) fokussierte sich in ihrer Dissertation auf erfolgreiche weibliche Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund an deutschen Gymnasien und fragte nach, welche Probleme der Nicht-Anerkennung sie erfahren. Sie stellte dabei ebenfalls eine grundsätzlich defizitorientierte Sicht der Lehrpersonen fest. Die Lehrpersonen sahen den Migrationshintergrund nicht als Ressource, sondern als schwerwiegende Beeinträchtigung der schulischen Leistungsfähigkeit (2003, S. 246).

Der jeweilige Umgang wird durch die schulische Konstellation (mit-)beeinflusst. Schulen mit geringem Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund sehen sich häufig (noch) weniger zu einer interkulturellen Orientierung veranlasst. In Schulen mit grosser ethnisch-kultureller Heterogenität können die Lehrpersonen hingegen nur einen Bezug zur Mehrheit der Schüler herstellen, wenn diese merken, dass ihre soziale Lage wahrgenommen wird (Auernheimer, 2008). Die Einstellungen der Lehrpersonen werden vermutungsweise auch durch das generelle Schulklima, die Schulleitung und die Lehrerkollegen beeinflusst. Für die Volksschulstufe zeigten die PISA-Ergebnisse, dass die Schulleiter an schweizerischen Schulen die ethnisch-kulturelle Heterogenität überdurchschnittlich häufig als Hindernis für das Lernen wahrnahmen (OECD, 2015, S. 71).

Eine weitere Sichtweise von Lehrpersonen, welche sich in diesen empirischen Studien deutlich herauskristallisierte, ist eine Blindheit für kulturelle Differenzen (Auernheimer, von Blumenthal, Stübig, & Willmann, 1996; Marburger, Helbig, & Kienast, 1997). „Good teaching anywhere is good teaching everywhere“, zitierten Gay und Kirkland eine häufige Aussage von Lehrpersonen (2003, S. 182). Diese Perspektive folgt dem Ansatz, dass guter Unterricht für alle Lernenden gleich effektiv ist (Acquah, 2015). Auernheimer (2008, S. 462) meint dazu: „Die Handlungsmaxime ‚Wir behandeln alle gleich‘ ist völlig richtig. Sie kann sich aber ins Gegenteil verkehren, wenn andere Wertvorstellungen und Lernzugänge nicht beachtet werden.“ Es besteht die Gefahr, dass tiefsitzende Stereotype nicht erkannt und bearbeitet werden. Lehrpersonen mit egalitären Überzeugungen vertreten die Meinung, dass Andersheit nicht thematisiert werden soll. Dies

kann dazu führen, dass diese Lehrpersonen bei kulturellen Differenzen geneigt sind, entweder mit Zwang und strikten Anpassungsforderungen zu reagieren oder aber einfach darüber hinwegzusehen. So stellt sich kein Bemühen ein, sich gegenseitig zu verstehen und Lösungen auszuhandeln, die für beide Seiten akzeptabel sind. Gemäss Auernheimer liegt die Problematik darin, dass Lehrpersonen aufgrund ihres Gebots der Vorurteilslosigkeit ihre eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata selten in Frage stellen und sich ihr Befremden fast nie eingestehen (2008, S. 463-464). Eine Studie von Hachfeld (2015) zeigte zudem auf, dass Lehrpersonen mit kulturblinden Überzeugungen eine signifikant tiefere Bereitschaft zeigten, ethnisch-kulturell heterogene Klassen zu unterrichten und ihren Unterricht auf die spezifischen Anforderungen auszurichten.

Andere Studien haben versucht, die Lehrpersonen anhand ihres Umgangs mit ethnisch-kultureller Heterogenität verschiedenen Typen zuzuordnen. Bender-Szymanski (2001, 2007) unterschied in einer Längsschnittuntersuchung bei deutschen Studienreferendaren zwei Modi der Verarbeitung der kulturbezogenen Erfahrung. Die „synergieorientierte“ (2001, S. 72) Auseinandersetzung manifestierte sich als stetiges Bemühen um das gegenseitige Verständnis sowie die konstruktive Auseinandersetzung mit der eigenen affektiven Betroffenheit. Referendare mit einer „ethnoorientierten“ Haltung zeigten im Gegensatz dazu die Erwartung, dass die Lernenden sich den Normen und Werten der Mehrheitskultur, also auch den Normen und Werten der Lehrpersonen, anzupassen hätten. Eine Studie der Universität Genf befragte Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II zu ihrer Wahrnehmung kultureller Diversität im Schulsystem (Akkari, Loomis, & Bauer, 2011). Sie kam grundsätzlich zu ähnlichen Ergebnissen wie die Studie von Bender-Szymanski, indem zwei Gruppen von Lehrpersonen mit entgegengesetzten Einstellungen unterschieden wurden.

Edelmann (2008) unterschied in ihrer Studie mit 40 Lehrpersonen auf der Primarschulstufe in Zürich sogar sechs Typen[14] anhand ihres Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität. Als Einflussfaktoren nannte Edelmann die Ausprägung der pädagogischen Zusammenarbeit im Kollegium und den Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund in der Klasse. Zudem zeigte sich ein Einfluss, wenn die Lehrperson selber einen Migrationshintergrund hatte.

Nur vereinzelte Studien widmeten sich bisher den Zusammenhängen von Einstellungen und Verhalten der Lehrpersonen im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität. Eine Studie der Universität Bern von Makarova und Herzog (2013) hat den Einfluss der Akkulturationseinstellungen nach Berry (zum Modell von Berry siehe Abbildung 4) von 180 Primarlehrpersonen auf deren Klassenführung (‚classroom management‘) untersucht. Es zeigte sich, dass Lehrpersonen mit einer Assimilations- oder Integrationsstrategie dazu tendierten, die Lernenden häufiger für ungebührendes

[14] Der abgrenzend-distanzierte Typus, der stillschweigend-anerkennende Typus, der individuell-sprachorientierte Typus, der kooperativ-sprachorientierte Typus, der individuell-synergieorientierte Typus, der kooperativ-synergieorientierte Typus (Edelmann, 2008, S. 188)

Verhalten zu bestrafen als Lehrpersonen mit einer Segregationsstrategie (Makarova & Herzog, 2013, S. 264). Weiter fanden sie heraus, dass Lehrpersonen mit einer Integrationsstrategie höhere diagnostische Kompetenzen im sozialen Bereich zeigten und damit Konflikte eher vermeiden konnten als Lehrpersonen mit einer Assimilationsstrategie.

Mit Blick auf die empirischen Studien zum Thema kann festgehalten werden, dass der Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität nach wie vor keine selbstverständliche pädagogische Kompetenz darstellt. Die Lehrpersonen setzen sich sehr unterschiedlich mit der Thematik auseinander, wobei das persönliche Interesse einer jeden Lehrperson eine entscheidende Rolle spielt. Etwas pointiert ausgedrückt: Je nach Zufall, bei welcher Lehrperson ein Lernender mit Migrationshintergrund ‚landet', erfährt er möglicherweise eine völlig unterschiedliche Behandlung durch die Lehrperson. Als einer der Gründe für diese „Dominanz der persönlichen Einstellungen" (Edelmann, 2008) der Lehrpersonen ist das immer noch weit verbreitete Fehlen von adäquaten Lehreraus- und -weiterbildungen im Umgang mit ethnisch-kulturell bedingter Heterogenität zu nennen (Over, 2011; Akkari et al., 2011). Dies bedeutet nicht, dass die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen die alleinige Verantwortung für die Qualität des Unterrichts in ethnisch-kulturell heterogenen Klassen tragen kann, denn wie ausgeführt spielen viele weitere systemische, organisatorische und individuelle Faktoren eine Rolle. Nichtsdestotrotz kommt „der Lehrer/-innenbildung für eine erfolgreiche, nachhaltige Schulentwicklung unbestreitbar die zentrale Rolle zu […], durch entsprechende Aus- und Weiterbildungsmassnahmen eine adäquate Qualifizierung aller Lehrpersonen sicherzustellen" (Edelmann, 2008, S. 208).

2.4 Zwischenfazit: Implikationen für die Ableitung von Lehrkompetenzen

Die zentralen Ergebnisse der empirischen Studien, die sich auf die Mikroebene des Unterrichts fokussieren und welche direkt mit der Lehrperson in Zusammenhang stehen, werden an dieser Stelle zusammengefasst. Zusätzlich werden erste Hinweise für notwendige Lehrkompetenzen abgeleitet[15]. Diese werden im Kapitel III-1.3 in die Überlegungen zur Festlegung der interkulturellen Lehrkompetenzen für das Unterrichtsarrangement einfliessen.

Tabelle 4: Ableitung von Lehrkompetenzen zum Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität aus empirischen Befunden

Empirische Erkenntnisse	Notwendige Lehrkompetenzen
➢ Lehrpersonen nehmen für Lernende mit Migrationshintergrund öfters **unzureichende Leistungsbeurteilungen** vor. Bei den Lehrererwartungen wirken häufig **Stereotype**.	➢ Den Lehrpersonen ist bewusst, dass die Leistungseinschätzung von Lernenden mit Migrationshintergrund von ihren eigenen Erwartungen, insbesondere auch ihren Stereotypen, beeinflusst werden kann.

[15] Es werden an dieser Stelle die Erwartungen und Notwendigkeiten auf der Seite der Lehrpersonen beschrieben. Es ist zu beachten, dass die höchste Lehrkompetenz wenig zu bewirken vermag, wenn nicht auch auf Seiten der Lernenden, deren Eltern etc. die Absicht besteht, ihr Bestmögliches für einen konstruktiven Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität beizutragen.

➢ Lehrpersonen verkennen öfters die Nachteile, welche Lernende mit **anderer Herkunftssprache** im Fachunterricht erfahren.	➢ Die Lehrpersonen erkennen den Einfluss der Fähigkeiten in der Bildungssprache für den Einfluss auf die Leistungen in jedem Fach. ➢ Sie wissen, wie sie die sprachlichen Fähigkeiten im Fachunterricht fördern können.
➢ **Negative Sozialbeziehungen** im Klassenzimmer sowie **erfahrene Diskriminierungen** durch Lehrpersonen oder andere Lernende der Klasse können das emotionale Befinden von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinträchtigen und für das Lernen hinderlich sein.	➢ Lehrpersonen erkennen die Bedeutung von förderlichen Sozialbeziehungen im Klassenzimmer und sind fähig, die Grundlagen dafür zu schaffen. ➢ Sie erkennen die Gefahr von diskriminierenden Äusserungen und können ihr eigenes Denken und Handeln dahingehend reflektieren.
➢ **Interkulturelle Unterrichtsinhalte** sowie **Unterrichtsmethoden**, welche die Heterogenität berücksichtigen, können die psychosoziale Adaptation von Lernenden mit Migrationshintergrund unterstützen.	➢ Lehrpersonen wissen, wie sie interkulturelle Lerninhalte in ihren Fachunterricht einbauen können. ➢ Sie richten ihre Unterrichtsmethoden gezielt auf die Lernvoraussetzungen der Lernenden aus.
➢ **Lernumgebungen sind kulturell** geprägt und beeinflussen auf verschiedenen Ebenen den Unterricht. Ein **Konfliktpotential** ist besonders dann vorhanden, wenn Lehrpersonen und Lernende sehr unterschiedliche Prägungen aufweisen.	➢ Die Lehrpersonen wissen, dass Lernumgebungen kulturell geprägt sind und sind sich ihrer eigenen kulturellen Prägung bewusst. ➢ Sie können das daraus entstehende Konfliktpotential erkennen und bereits entstandene Konflikte konstruktiv lösen.
➢ Die **Einstellungen** der Lehrpersonen gegenüber der ethnisch-kulturellen Heterogenität spielen für den Unterricht eine besonders bedeutsame Rolle, wobei sich eine synergieorientierte Haltung bzw. eine Integrationsstrategie vorteilhafter auswirkt als eine ethnozentrierte Haltung.	➢ Die Lehrpersonen erkennen die Bedeutung der Einstellungen gegenüber ethnisch-kultureller Heterogenität für den Unterricht und können unterschiedliche Strategien unterscheiden. ➢ Sie sind bereit, ihre eigenen Einstellungen zu reflektieren.

2.5 Konzepte der interkulturellen Pädagogik im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Die Erziehungswissenschaften haben Herausforderungen, welche sich durch die ethnisch-kulturelle Heterogenität für Bildungssysteme, Schulen und Lehrpersonen ergeben können, vor über 50 Jahren erstmals aufgegriffen, wobei sich die wissenschaftlichen Konzepte über die Zeit stark gewandelt haben. Da sich im aktuellen Umgang mit einer ethnisch-kulturell heterogenen Schülerschaft unterschiedliche dieser theoretischen Konzepte wiederfinden lassen, soll die Entstehungsgeschichte interkultureller Bildungsforschung an dieser Stelle in den Grundzügen nachgezeichnet werden.

Die interkulturelle Pädagogik geht in ihren Ursprüngen auf die ersten Phasen der Arbeitsmigration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück. Als die Schweiz zunehmend Arbeitnehmer aus europäischen Ländern rekrutierte und für diese eine Verbesserung der Aufenthalts- und Sozialrechte umsetzte, stieg der Anteil schulpflichtiger Kinder mit Migrationshintergrund in den Schweizer Schulen. Es zeigte sich deutlich, dass Arbeitsmigration kein temporäres Phänomen bleiben und sich die Schweiz zu einem Einwanderungsland entwickeln würde (D'Amato, 2008).

Die Zielsetzung bei der Beschulung der ausländischen Schüler verfolgte zwei Richtungen. Einerseits wurde die Assimilation an das Aufnahmeland mit kompensatorischen Massnahmen vor allem im sprachlichen Bereich vorangetrieben. Andererseits wurde die Option einer Rückkehr ins Auge gefasst, was seinen Ausdruck im muttersprachlichen Unterricht für diese Lernenden fand (Auernheimer, 2016; Große, 2015). Der schulische Umgang mit den Lernenden anderer Herkunftskulturen, häufig mit „Ausländerpädagogik" bezeichnet, richtete seinen Blick vor allem auf die kulturell geprägten Merkmale und Eigenschaften, die als Erklärung für Schulschwierigkeiten herangezogen wurden (Gogolin, 2010). Im Verlauf der 70er und 80er Jahre wurden der Defizitansatz dieser Ausländerpädagogik und die Veränderungserwartungen, die sich einseitig an ausländische Staatsangehörige richteten, zunehmend kritisiert (Edelmann, 2008; Gogolin, 2010; Nieke, 2008). Ebenfalls wurde je länger, je stärker sichtbar, dass die gesellschaftlichen ‚Ausländerprobleme' nicht mit pädagogischen Massnahmen gelöst werden konnten. So trägt ein vielzitierter Aufsatz von Hamburger, Seus und Wolter den Titel: „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen" (1981). Allmählich führten diese pädagogischen Auseinandersetzungen zu einem veränderten Problembewusstsein. Vorerst beschränkte sich dies jedoch hauptsächlich auf den wissenschaftlichen Diskurs. In der Schulpraxis setzte sich die defizitorientierte Perspektive noch längere Zeit fort (Allemann-Ghionda, 2006).

Aus der Kritik an der Defizitorientierung der Ausländerpädagogik entwickelte sich als neue Fachrichtung die „Interkulturelle Pädagogik", die sich im deutschsprachigen Raum zu Beginn der 90er-Jahre parallel zum Diskurs über multikulturelle Gesellschaften entfaltete. Nicht mehr länger das Bemühen um die Assimilation von ausländischen Kindern stand im Mittelpunkt, sondern die als Bereicherung verstandene „kulturelle Differenz" (Große, 2015, S. 21). Verschiedene wissenschaftliche Konzepte, die der interkulturellen Pädagogik zugeordnet werden können, beinhalteten unterschiedliche Schwerpunkte und Akzentuierungen (für eine Kategorisierung siehe z. B. Gogolin, 2010). Gemeinsam war ihnen, dass sie einerseits einen wertschätzenden Umgang mit der soziokulturellen und sprachlichen Heterogenität anstrebten und andererseits alle Kinder und Jugendlichen in den Fokus pädagogischer Interventionen stellen wollten. Die zwei geltenden Grundsätze wurden als Prinzip der Gleichheit und als Prinzip der Anerkennung beschrieben (Auernheimer, 2003, S. 20).

Auch die interkulturelle Pädagogik blieb nicht frei von Kritik. Insbesondere wurde die starke Betonung der „kulturellen Differenz" in Frage gestellt, da sich dadurch für den Lernenden mit Migrationshintergrund „eine Bestätigung seines Status als Anderer/Fremder ergibt; sein Fremdsein wird verstärkt und er ist auf diese Weise wieder jemand, dessen Anderssein kompensiert werden muss" (Große, 2015, S. 22). Seit der Jahrtausendwende steht mit der „Pädagogik der Vielfalt" eine Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik zur Verfügung, die von einer Position kritischer Distanz gegenüber ethnisierenden bzw. kulturalisierenden Festschreibungen ausgeht (Hormel & Scherr, 2004). Sie versteht Diversität als konstitutives Element des Allgemeinen und

fasst die bislang einzeln thematisierten Differenzlinien, beispielsweise von Geschlecht, Kultur und körperlichen Beeinträchtigungen, in einem gemeinsamen Konzept zusammen (Prengel, 2006). Jedoch erfährt auch dieser Ansatz Kritik, da er nicht umhinkommt, Normen zu nennen, an denen sich die Kompetenzentwicklung der Lernenden und die Bildungsprozesse auszurichten haben. Für die Zukunft richtungsweisend ist jedoch der stärkere Fokus auf eine multikulturelle, multilinguale und global vernetzte Lebenswelt der Lernenden.

Manchmal wird heutzutage auch gefordert, die bisherigen Bemühungen um interkulturelle Pädagogik in ein Programm antirassistischer oder antidiskriminierender Erziehung zu überführen. Dieser stark von der angelsächsischen Diskussion angeregte Ansatz lenkt den Blick fort von der Verschiedenheit der Kulturen hin zu dem Problem der Feindseligkeit gegenüber den Zuwanderern und einheimischen Minderheiten (Nieke, 2008; Liebscher & Fritzsche, 2010).

Die Entwicklung der interkulturellen Pädagogik im deutschsprachigen Raum hat sich häufig auf die angelsächsische Welt bezogen, die über eine längere Tradition in der pädagogischen Respektierung von Minderheiten verfügt (Kimmelmann, 2010). Die verschiedenen Modelle und Ansätze der ‚Multicultural Education[16]' in den USA werden häufig in ein übergreifendes theoretisches Konzept eingeordnet, welches an dieser Stelle dazu dient, die verschiedenen Ansätze interkultureller Pädagogik noch einmal überblicksartig darzustellen (siehe Tabelle 5). Es ist jedoch zu beachten, dass sie sich nicht immer ganz eindeutig einer Richtung zuordnen lassen. Beispielsweise beinhaltet die Pädagogik der Vielfalt nebst einer liberalen Ausrichtung auch Aspekte des kritischen Ansatzes.

Tabelle 5: Theoretische Ansätze zu interkultureller Pädagogik (eigene Darstellung in Anlehnung an die Ausführungen von Jenks, Lee, & Kanpol, 2001; Schoorman & Bogotch, 2010)

	Konservativer Ansatz	**Liberaler Ansatz**	**Kritischer Ansatz**
Fokus	Assimilation in die Mehrheitskultur	Akzeptanz und positive Betonung kultureller Diversität	Bekämpfung von Machtungleichgewichten, Ungleichheiten
Bezug zu Konzepten interkultureller Pädagogik im deutschen Sprachraum	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik Pädagogik der Vielfalt	Antirassistische, antidiskriminierende Erziehung
Konkrete Aufgaben für Lehrperson im Unterricht (exemplarisch)	• Unterschiede und Probleme diagnostizieren • Förderung der benachteiligten Lernenden • Vermitteln der Mehrheitenkultur	• Herausstellen positiver Leistungen von Minderheitenkulturen • Förderung gemeinsamer positiver Erlebnisse, gegenseitiges Kennenlernen • Thematisierung von Stereotypisierung, Vorurteilen	• Thematisierung der Diskriminierung von Minderheitengruppen • Anregen der Lernenden, soziale Ungerechtigkeiten aktiv anzugehen • Soziale Projekte

[16] Im angelsächsischen Bereich wird grundsätzlich von ‚multicultural education' gesprochen, ‚intercultural education' wird seltener verwendet (Nieke, 2008, S. 26).

Im Gegensatz zu den USA hat sich der kritische Ansatz gegenüber dem liberalen Ansatz im deutschsprachigen Raum weniger durchgesetzt (Kimmelmann, 2010). Im Kapitel 2.7 wird auf die theoretischen Konzepte nochmals Bezug genommen, um normativ-präskriptiv festzulegen, wo sich das Unterrichtsarrangement dieser Forschungsarbeit verorten lässt.

2.6 Zielsetzungen der Bildungspolitik

Im Rahmen des später als Ausländerpädagogik bezeichneten Umgangs mit zugewanderten Kindern in den Schulen gab die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1972 erstmalig eine Empfehlung zur „Schulung der Gastarbeiterkinder“ heraus. Die 1974 und 1976 ergänzten Grundsätze fokussierten die Nicht-Diskriminierung der Gastarbeiterkinder, die Förderung der Heimatsprache sowie der Schulsprache und die ausserschulische Betreuung und Aufgabenhilfe (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 1995). Parallel zur Entwicklung von der Ausländer- zur interkulturellen Pädagogik gab die EDK 1985 und 1991 neue Empfehlungen heraus, die sich nun an die „Schulung der fremdsprachigen Kinder“ richtete. Den sprachlichen Fördermassnahmen sowie der Nicht-Diskriminierung wurde weiterhin eine grosse Bedeutung zugemessen; das interkulturelle Lernen für alle wurde nun aber viel stärker einbezogen. Die EDK empfahl den Kantonen beispielsweise, „bei der Erarbeitung von Lehrmitteln, Lehrplänen und Stundentafeln die Bedürfnisse der fremdsprachigen Kinder und die Anliegen einer interkulturellen Erziehung aller Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen“ sowie „interkulturelle Kontakte und Unterrichtsformen auf allen Stufen zu fördern und zu unterstützen“ (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 1991b). In den Empfehlungen von 1991 hielt die EDK auch den bis heute geltenden Grundsatz der schulischen Integration fest: Es seien „alle in der Schweiz lebenden fremdsprachigen Kinder in die öffentlichen Schulen zu integrieren.“ 1991 äusserte sich die EDK zudem in einer Erklärung positiv zur Absicht des Bundesrates, dem Internationalen Übereinkommen zur Beseitigung jeder Rassendiskriminierung beizutreten, wobei die Ratifizierung 1994 erfolgte (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 1991a).

In der aktuellen Bildungslandschaft spielen die „Leitlinien zur Nahtstelle obligatorische Schule - Sekundarstufe II“ eine Rolle, welche von der EDK im Jahr 2006 verabschiedet wurden. Ihr Ziel war es, bis ins Jahr 2015 unter den 25-jährigen Personen den Anteil der Absolventen mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II auf 95 Prozent zu steigern (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2006). Im Jahr 2015 bekräftigten Verbundpartner des Bundes, der Kantone, Organisationen der Arbeitswelt und die nationalen Dachverbände der Lehrerschaft in einer programmatischen Erklärung dieses Ziel (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2015). Sie hielten unter anderem fest, dass die Verbund-

partner sich dafür einsetzen, „dass bei der Besetzung der Lehrstellen keine Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, der Religion oder der Herkunft erfolgt“ (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2015, S. 2). Aktuelle Statistiken zeigen, dass das Ziel mit 90.9 % noch nicht erreicht wurde, wobei es besonders für Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft und Geburtsort im Ausland mit 72.5 % noch deutlich ausser Reichweite liegt (SKBF, 2018, S. 111).

Da das Schulwesen in der Schweiz in die Verantwortung der Kantone fällt[17], unterscheiden sich die Strategien und konkreten Ausgestaltungen im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität in jedem Kanton. Exemplarisch wird an dieser Stelle das Konzept „Bildung und Integration“ des Kantons Zürich vorgestellt. Dieser Kanton griff aufgrund des hohen Anteils von Lernenden mit Migrationshintergrund (siehe Kapitel 2.1) die Relevanz der Thematik früh auf. Er entwickelte bereits 1999 als Pilotversuch das Programm „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“. Es unterstützt Schulen, die von überdurchschnittlich vielen Kindern aus sozial nicht privilegierten und fremdsprachigen Familien besucht werden. Zwischen 2006 und 2010 wurde es bei einem Fünftel der Volksschulen im Kanton eingeführt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2016).

Im Jahr 2008 erliess der Bildungsrat des Kantons Zürich zehn Leitlinien zu „Bildung und Integration“, die Ziele und Massnahmen in vier Handlungsfeldern festlegen und für alle Schulstufen von der Volksschule bis zur Sekundarstufe II gelten (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008). Nach zwei Runden der Berichterstattung wurde festgehalten, dass „die Massnahmen zur Sprach-, Lern- und Integrationsförderung in den letzten Jahren auf allen Stufen ausgebaut und weiterentwickelt wurden. […] Gemäss den Berichten besteht dennoch weiterer Handlungsbedarf. Die entsprechenden Massnahmen sind weiterzuentwickeln“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017, S. 2). In den überarbeiteten Empfehlungen[18] von 2017 wurde die Sekundarstufe II stärker einbezogen.

Im Folgenden werden für die nunmehr fünf Handlungsfelder auszugsweise Massnahmen für die Sekundarstufe II dargestellt, welche einen direkten Unterrichtsbezug aufweisen.

Tabelle 6: Handlungsfelder und Massnahmen aus dem Konzept „Bildung und Integration“ des Kantons Zürich (eigene Darstellung auf der Grundlage der Empfehlungen der Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017)

Handlungsfeld	**Ausgewählte Massnahmen im Fokus ‚Sekundarstufe II‘**
Sprachkompetenz	• Berufswahlschulen, Berufsfachschulen und Lehrbetriebe orientieren sich in der Sprachförderung an den Grundsätzen der Konferenz Berufsbildung 2016 – sowohl für Deutsch als Zweitsprache als auch für

[17] Art. 62 der Schweizerischen Bundesverfassung vom 18. April 1999 (Stand am 1. Januar 2018), SR 101

[18] Die „Leitlinien“ wurden in „Empfehlungen“ unbenannt, damit der empfehlende Charakter des Dokuments betont wird. Die Empfehlungen richten sich an kantonale Ämter, Pädagogische Hochschule und Fachhochschule für Soziale Arbeit, kommunale Schulbehörden, Schulleitungen, Trägerschaften des herkunftssprachlichen Unterrichts, Schulkommissionen und Schulleitungen der Berufsfach- und Mittelschulen, Instanzen der Kinder- und Jugendhilfe, Institutionen der frühen Bildung, kantonale und kommunale Fachstellen für Integrationsfragen, kantonal tätige Verbände und andere NGOs (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017, S. 2-3)

	Fremdsprachen. Dabei fokussieren sie sich auf eine fächerübergreifende, kontinuierliche und handlungsorientierte Sprachförderung […], sowie auf die Sensibilisierung der Lehrpersonen […] • Die Berufsfachschulen und Mittelschulen fördern weiterhin den Fremdsprachenunterricht […] • Mittelschulen ergreifen gezielt Massnahmen zur Förderung der Deutschkenntnisse.
Zugang zur Bildung für neu zugezogene Kinder und Jugendliche[19]	• Die Mittelschulen nehmen Lernende mit hohem Leistungspotenzial, die aus dem Ausland zuziehen, als Hospitierende auf […]
Bildungslaufbahnen und Bildungserfolg (Chancengerechtigkeit)	• Die Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen erarbeiten Schulkonzepte […] Die Konzepte umfassen alle Aspekte und Angebote der Förderung an den Schulen. • Die Mittelschulen unterstützen Jugendliche mit hohem Leistungspotenzial, die nicht deutscher Erstsprache sind.
Respekt und sozialer Zusammenhalt	• Die Schulen fördern […] die sozialen Kompetenzen, den konstruktiven und gewaltlosen Umgang mit Konflikten und gemeinschaftsbildende Aktivitäten. • Die Schulen vermitteln grundlegendes Wissen zur Diversität in unserer Gesellschaft […]. Sie fördern das interkulturelle Lernen sowie das interreligiöse Verständnis […] • Die Schulen fördern die politische Bildung, indem die Lernenden ihr Lernen mitbestimmen und selbst verantworten sowie indem sie demokratische Regeln und Umgangsformen mitgestalten und einüben […]. Die Schulen wirken präventiv gegen jeden Extremismus.
Partnerschaft und Dialog - insbesondere mit den Eltern	• Schulen und andere Bildungsinstitutionen fördern die Information und den Einbezug aller Eltern. […]

Die empirisch begründeten Erkenntnisse zu unterrichtsbezogenen Variablen, welche den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen können (siehe Kapitel 2.3.1), sind in diesen Massnahmen des Bildungsrats häufig wiedererkennbar. Die Thematik der gerechten Leistungsbeurteilung ist in den aufgeführten Massnahmen zwar nicht direkt ersichtlich, im Beschrieb der übergreifenden Zielsetzung des Handlungsfelds „Chancengerechtigkeit“ wird jedoch festgehalten, dass die Lernenden eine von ihrem sozialen, sprachlichen und kulturellen Hintergrund unabhängige Beurteilung ihrer Lernleistungen, insbesondere bei Selektionsentscheiden und bei der Lehrstellenvergabe, erfahren sollen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017, S. 11). Die Sprachthematik wird im Handlungsfeld Sprachkompetenzen aufgegriffen, während das Thema der sozialen Beziehungen im Klassenzimmer sowie die didaktische Ausgestaltung zumindest auf der inhaltlichen Ebene des interkulturellen Unterrichts im Handlungsfeld „Respekt und sozialer Zusammenhalt“ adressiert wird. Die Empfehlungen gehen nur sehr implizit auf die wichtige Bedeutung der Einstellungen von Lehrpersonen und anderen Bildungsakteuren ein.

Die meisten anderen Schweizer Kantone verfügen über keine derart elaborierten Programme zum Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden. Sie

[19] Dieses Handlungsfeld wurde neu als fünftes Handlungsfeld in den überarbeiteten Empfehlungen aufgenommen.

fokussieren häufig lediglich die Sprachthematik. Die Bedeutung, welche dem Umgang mit der Thematik an den Schulen beigemessen wird, hängt also auch davon ab, wie stark sich die Bildungsgremien des jeweiligen Kantons dafür einsetzen.[20]

2.7 Normative Grundlagen der vorliegenden Forschungsarbeit

> Die Schulen und andere Bildungsinstitutionen legen die Basis zur Integration aller Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft. Sie fördern Chancengerechtigkeit bezüglich des Lernens, unabhängig des jeweiligen Hintergrunds. Sie fördern Gemeinsinn und demokratisches Verhalten, Respekt und Verständnis zwischen Menschen verschiedener Herkunft sowie einen gewaltlosen Umgang mit Konflikten.
>
> (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017, S. 5)

In diesen Leitgedanken des Zürcher Bildungsrats zu den im vorigen Kapitel ausgeführten Empfehlungen „Bildung und Integration“ wird der zweifache Anspruch erkennbar, der häufig an Schulen gestellt wird. Einerseits soll eine Chancenungerechtigkeit bzw. -ungleichheit überwunden werden, die sich für Lernende mit Migrationshintergrund durch ungünstige Eingangsvoraussetzungen in das Bildungssystem ergibt. Andererseits soll die soziale und kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer anerkannt und respektiert werden. Ein Argumentationsstrang stützt sich stärker auf die Diskussion der Bildungsbenachteiligung der Lernenden mit Migrationshintergrund und verlangt nach geeigneten pädagogischen Massnahmen, um deren Integrationschancen zu verbessern. Die andere Argumentationslinie hebt stärker auf Prozesse der Internationalisierung oder Globalisierung der allgemeinen Lebens- und Arbeitsbedingungen ab und verbindet damit die Vorstellung, dass alle Jugendlichen von heute auf ein Leben in sprachlicher und kultureller Heterogenität vorbereitet werden müssen, selbst wenn sie nicht in direktem persönlichen Kontakt mit Migranten stehen (Jungmann & Triantafillou, 2004, S. 852).

In dieser Forschungsarbeit sollen sowohl das Konzept der Chancengerechtigkeit wie auch das Konzept der Anerkennung Platz finden. Chancengerechtigkeit wird dabei bewusst von Chancengleichheit unterschieden, da nicht eine ‚absolute‘ Gleichheit, sondern die Idee eines kontext- und heterogenitätssensiblen Ausgleichs bestehender Ungleichheiten als Zielsetzung dienen soll (Kappus, 2015). Beim Konzept der Anerkennung soll in dieser Arbeit grundsätzlich der Argumentation gefolgt werden, dass es gerade nicht um die Anerkennung kultureller Differenzen im essentialistischen Sinn geht, sondern dass das Potenzial eines Lernenden darin gesehen wird, über die Vorgaben seiner Herkunft durch Bildung hinauszuwachsen (Haenni Hoti, 2015).

Diese Grundsätze bilden den Rahmen für die Definition von übergeordneten Zielsetzungen für das Forschungsprojekt. Es wird dazu eine Kategorisierung von Gorski (2009) verwendet, die er auf der Basis einer Analyse von 45 amerikanischen Curricula

[20] Die Adaption des Projekts QUIMS auf Schulen des Kantons St.Gallen scheiterte beispielsweise im Jahr 2005, weil keine städtische Schule in St.Gallen dem Aufruf zur Teilnahme am Projekt Folge leistete. Der Stadtrat begründete dies mit der Überlastung der Schulen durch andere Projekte und der damit einhergehenden Reformmüdigkeit bei den Lehrkräften (Stadtrat Stadt St.Gallen, 2005, S. 2).

der interkulturellen Lehrerbildung entwickelt hat. Er hat fünf unterschiedliche Herangehensweisen identifiziert, welche sich den im Kapitel 2.5 vorgestellten theoretischen Ansätzen zuordnen lassen.

Tabelle 7: Ansätze der interkulturellen Lehrerbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Gorski, 2009)

	Herangehensweise	**Ziele für die interkulturelle Lehrerbildung**[21]
Konservativer Ansatz	I. Teaching the 'Other'	Effektiver Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft, indem Kulturen, Werte und Weltanschauungen einzelner Minderheitengruppen studiert werden und wie diese in das Bildungssystem assimiliert werden können
Liberaler Ansatz	II. Teaching with Cultural Sensitivity and Tolerance	Aufbau von Toleranz und Bewusstsein der Lehrpersonen für Heterogenität, wobei insbesondere eigene Vorurteile hinterfragt werden
	III. Teaching with Multicultural Competence	Aufbau von notwendigen Lehrkompetenzen, damit Lehrpersonen mit multikulturell bedingten unterschiedlichen Lernvoraussetzungen umgehen können
Kritischer Ansatz	IV. Teaching in Sociopolitical Context	Einbezug der Lehrpersonen in eine kritische Analyse von institutionell-systemischen Einflüssen von Macht, Unterdrückung, Dominanz, Ungleichheit auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems
	V. Teaching as Resistance and Counter-Hegemonic Practice	Ausbildung der Lehrpersonen als ‚Change-Agents', um die institutionell-systemischen Einflüsse in konkreten Lehrstrategien und sozialen Projekten aktiv anzugehen

Für die vorliegende Forschungsarbeit werden die als liberale Ansätze beschriebenen Herangehensweisen „Teaching with Cultural Sensitivity and Tolerance" und „Teaching with Multicultural Competence" ausgewählt. Der konservative Ansatz mit seiner defizitorientierten Sichtweise entspricht nicht der in der Arbeit vertretenen Haltung, dass die ethnisch-kulturelle Heterogenität als Ressource genutzt werden kann. Denkbar ist hingegen, dass für die Interpretation von kritischen interkulturellen Interaktionssituationen ein Wissen über bestimmte Minderheitengruppen hilfreich sein kann, so dass situativ Bezüge zu diesem Ansatz geschaffen werden.

Die nordamerikanischen Vertreter der ‚Multicultural Education' fordern nachdrücklich die Umsetzung des kritischen Ansatzes in der interkulturellen Lehrerbildung (Ladson-Billings, 1999; Cochran-Smith, Davis, & Fries, 2004; Ambe, 2006). Für die vorliegende Forschungsarbeit wird der Ansatz jedoch verworfen, da die Leitziele der Lehrveranstaltungen, in welchen das Unterrichtsarrangement umgesetzt wird, damit kaum zu vereinbaren sind (siehe Kapitel IV-1.2.2). Zweitens erscheint der Sprung direkt auf diese fortgeschrittene Stufe der Auseinandersetzung mit ethnisch-kultureller Heterogenität für die Zielgruppe als zu herausforderungsreich. Drittens sprechen organisatorische und praktische Gegebenheiten dagegen (z. B. Grossgruppenveranstaltung,

[21] Die Übersetzung aus der englischen Originalversion erfolgte sinngemäss, nicht wortgetreu.

zeitliche Restriktionen). Inhaltlich werden jedoch an geeigneter Stelle im Unterrichtsarrangement Bezüge geschaffen, indem den Studierenden beispielsweise die Bedeutung von soziopolitischen oder institutionell-systemischen Kontexten für die Thematik aufgezeigt wird.

Mit der Auswahl des liberalen Ansatzes ist – genauso wie mit der Auswahl jeglichen Ansatzes – eine Wertepositionierung verbunden, welche nicht nur die Gestaltung des Unterrichtsarrangements anleitet, sondern schlussendlich auch als ‚Botschaft' von den Studierenden wahrgenommen wird. Es wird damit aber keine Werteübermittlung bzw. -vermittlung als Verhaltensmodifikation beabsichtigt, sondern eine Wertklärung. Primäres Ziel ist also nicht ein Vermitteln von inhaltlich fixierten Werten. Im Vordergrund steht, den Studierenden Beurteilungs- und Entscheidungskriterien für ihre Suche nach individuell passenden Werten anzubieten. Wie Pfeifer (2013) erläutert, kann es aber auch nicht darum gehen, alle Werte als gleichwertig anzusehen, da sonst ein gefährlicher Werterelativismus drohe. Die Präsentation einer pluralen Meinungsvielfalt muss deren diskursiv-argumentativen Begründung folgen. Es wird in dieser Forschungsarbeit versucht, eine Haltung in der Mitte zwischen einem Indoktrinationsverbot und einer „konturlosen Beliebigkeit" zu vertreten (Pfeifer, 2013, S. 317).

III. Förderung interkultureller Lehrkompetenz in der Lehrerbildung

Dass Lehrpersonen spezifische Kompetenzen für einen konstruktiven Umgang mit Lernenden in ethnisch-kulturell heterogenen Klassen benötigen, konnte im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt werden. Was nun aber eine interkulturell kompetent handelnde Lehrperson genau ausmacht und wie die interkulturelle Lehrkompetenz von Lehrpersonen entwickelt werden kann, wird auch in Wissenschaftskreisen kontrovers diskutiert (European Commission, 2017a). Für eine interkulturelle Lehrkompetenz von Lehrpersonen scheint es ebenso wenig eine allgemeingültige Definition zu geben, wie es allgemein akzeptierte Wege zur Entwicklung dieser Kompetenz gibt (Over & Mienert, 2010; Mecheril, 2013).

In diesem Kapitel geht es deshalb im ersten Schritt darum, die interkulturelle Lehrkompetenz als zu entwickelnde Handlungskompetenz näher zu beleuchten. Dazu wird der Begriff zerlegt, um erst die Einzelteile zu analysieren, bevor die Auslegungen des Gesamtbegriffs in der Literatur genauer dargestellt werden. Anhand eines Standard-Curriculums für die Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz in der Lehrerbildung werden anschliessend Teilkompetenzen dieser Handlungskompetenz hergeleitet, welche im Folgekapitel in die Formulierung von konkreten Lernzielen für das Unterrichtsarrangement dieser Forschungsarbeit einfliessen werden.

Im zweiten Schritt wird in diesem Kapitel näher ausgeführt, wie die interkulturelle Lehrkompetenz gefördert und entwickelt werden kann. Erkenntnisse aus empirischen Studien zur Wirksamkeit von Ausbildungseinheiten in der Lehrerbildung sowie zu den Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrpersonen dienen dabei als Grundlage. Aus einem Stufenmodell für die Entwicklung interkultureller Sensibilität und aus Erkenntnissen zur generellen Einstellungsentwicklung werden erste Hinweise für Gestaltungsannahmen abgeleitet, welche die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichtsarrangements anleiten werden.

Im dritten Schritt werden diese Hinweise in vorläufige Gestaltungsannahmen überführt, wobei die Struktur der gewählten Formulierungen detailliert erläutert wird, da diese die Zielsetzungen der Gestaltungsannahmen abbilden. Dazu werden die Lernaktivitäten bzw. interkulturellen Teilkompetenzen aus dem ersten Teilkapital wieder aufgegriffen.

1 Interkulturelle Lehrkompetenz als Zielkonstrukt

1.1 Handlungskompetenz ‚Interkulturelle Lehrkompetenz'

„Auf allen Kanälen stösst man auf den Begriff – oder soll man sagen: das Schlagwort? – ‚Interkulturelle Kompetenz'" (Auernheimer, 2013b, S. 7). Nach Auernheimer ist bei diesem inflationären Gebrauch des Begriffs Skepsis angebracht, insbesondere, wenn er bereichsunspezifisch verwendet wird. Aus diesem Grund scheint es wichtig zu definieren, wie das Konzept der ‚Interkulturellen Lehrkompetenz' im pädagogischen Kontext genutzt werden kann.

Die Kompetenzen der Lehrpersonen für einen konstruktiven Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden werden in dieser Forschungsarbeit übergreifend als ‚Interkulturelle Lehrkompetenz' bezeichnet. Die Bestandteile des Begriffs und das Verständnis des Gesamtbegriffs werden im Folgenden näher erläutert, bevor eine Abgrenzung zwischen ‚Interkultureller Kompetenz' und ‚Interkultureller *Lehr*kompetenz' vorgenommen wird.

1.1.1 Definition der Teilbegriffe

- *Inter*kulturelle Kompetenz:

Im pädagogisch-praktischen und bildungspolitischen Raum ist ‚interkulturell' eine weit verbreitete Beifügung. Das Präfix ‚inter' ist wichtig, da über die Handlung des Vergleichens und Miteinander-in-Bezug-Setzens das Verständnis gegenüber anderen Kulturen vertieft werden kann. Elsen und St. John (2007, S. 23) beschreiben dies wie folgt: „Just as it is easier to notice the particular shades of colours within a colour spectrum in which we can see them ‚against' each other, so being able to view cultures in relationship to one another helps students gain orientation and insight into the realities each represents." Die Verwendung von ‚inter…' hat ausserdem „[…] häufig einen positiven Beiklang: Lernchancen, Begegnungsmöglichkeiten seien damit verbunden" (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 110). Zwischen ‚inter' und ‚multi' wird im pädagogisch-praktischen oder bildungspolitischen Sprachgebrauch meist nicht unterschieden. In der Fachsprache der interkulturellen Pädagogik wird auf die Unterscheidung der beiden Termini jedoch Wert gelegt. Mit dem Begriffsbestandteil ‚multi' wird nach weitgehender Übereinkunft eine beschreibende Perspektive eingenommen, während in ‚inter' eine programmatische Dimension mitschwingt[22] (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 110). In dieser Forschungsarbeit wird von ‚Interkultureller Kompetenz' gesprochen, wenn damit explizit pädagogisches Handeln mit einer programmatischen Absicht gemeint ist. Hingegen wird an einigen Stellen beispielsweise von *multi*kulturellen Klassen gesprochen, wenn lediglich beschreibend angezeigt werden soll, dass es sich um eine Klasse handelt, in der ein bedeutender Teil der Lernenden unterschiedliche ethnische, kulturelle oder sprachliche Hintergründe aufweist.

- Inter*kulturelle* Kompetenz:

Dieser Begriffsbestandteil wird verschiedentlich mit der Begründung kritisiert, dass er den pädagogischen Diskurs über Differenz unnötig verstärke und einer unerwünschten Kulturalisierung Vorschub leiste (Mecheril, 2013; Wicker, 2002). Damit ist die Zuschreibung von verallgemeinerten kulturellen Ausdrucksformen zu Merkmalen und Eigenschaften jedes Menschen der entsprechenden Herkunft gemeint. Dies hängt jedoch

[22] Wie bereits in Kap. II-2.5 angesprochen, wird in einem Grossteil der englischsprachigen pädagogischen Literatur, vor allem in US-amerikanischer und kanadischer Tradition, der Begriff ‚multicultural' verwendet, der dieselbe Bedeutung hat wie das deutsche ‚interkulturell', indem eine programmatische, nicht deskriptive Absicht damit verbunden wird (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 113).

massgeblich vom Verständnis des jeweiligen dahinterliegenden Kulturbegriffs ab, so dass an dieser Stelle näher darauf eingegangen werden soll.

Seit Ende des 19. Jahrhunderts waren verschiedene wissenschaftliche Disziplinen mit der Deutung des Kulturbegriffs beschäftigt, allen voran die Ethnologie bzw. Kultur- oder Sozialanthropologie. Die zwei US-amerikanischen Kulturanthropologen Kroeber und Kluckhohn legten bereits 1952 eine Metaanalyse zu 150 Kulturdefinitionen vor. Im Kontext der sich ausweitenden Arbeitsmigration nach dem zweiten Weltkrieg und der damit einhergehenden bildungspolitischen Antwort einer Ausländerpädagogik (siehe Kapitel II-2.5) wurde der Begriff ‚Kultur' zunächst nicht gross verhandelt oder bedacht, sondern auch in theoretisch orientierten Arbeiten häufig einfach als ‚Nationalkultur' verstanden. Die Herkunftskultur wurde dabei als Verlängerung der Nationalkultur desjenigen Staates angesehen, aus dem jemand ausgewandert war (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010). In diesem Begriffsgebrauch wurde der einzelne Mensch als Vertreter der tradierten Merkmale bzw. Eigenschaften seines Herkunftsstaates zum ‚Kulturträger'. Es spielte dann keine Rolle, ob die Person mit türkischem Hintergrund tatsächlich türkische Volkstänze liebt, braune Augen hat oder dem Islam angehört. Diese ersten, unreflektierten Bezugnahmen auf Kultur wurden in der späteren Kritik, wie vorher bereits angesprochen, als kulturalisierende Zugriffsweisen bezeichnet. Diese Auslegungen des Kulturbegriffs sind im heutigen wissenschaftlichen Diskurs kaum mehr zu finden. Sie sind aber nach wie vor in Texten anzutreffen, in denen weiterhin mit einem alltagssprachlichen Verständnis von Kultur operiert wird (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 118).

Impulse für eine Ausdifferenzierung des Begriffsverständnisses stammten aus dem Fachbereich der Pädagogik sowie weiteren Fachrichtungen. Eine bekannt gewordene Definition des Psychologen Thomas versteht Kultur als Orientierungs- und Deutungsmatrix für die Mitglieder einer Gesellschaft:

> Kultur ist ein universelles Phänomen. Alle Menschen haben zu allen Zeiten und in allen Gegenden der Welt ‚Kultur' entwickelt. Alle Menschen leben in einer spezifischen Kultur, entwickeln sie weiter und verändern sich zugleich mit dieser Weiterentwicklung. Kultur manifestiert sich immer in einem für eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typischen Bedeutungs-/Orientierungssystem. (Thomas, 2016, S. 18)

Zwei Aspekte lassen sich in Thomas' Definition eruieren: a) die unterschiedliche Reichweite einer kulturellen Grenzziehung, b) die Prozesshaftigkeit von Kultur. Für Thomas bezieht sich die Kultur nicht mehr notwendigerweise auf einen Nationalstaat. Die Grenzen zwischen Kulturen sind nicht mehr identisch mit Sprach-, Landes- oder Regionalgrenzen. Dies bedeutet auch, dass Personen gleichzeitig an verschiedenen Kulturen oder Subkulturen partizipieren können. Zudem ist Kultur nicht etwas Statisches, sondern wird durch ihre jeweiligen Mitglieder stetig weiterentwickelt und verändert. Die OECD teilt diese Auffassung: „Culture is thus not naturally given or static but dynamic and altered by human beings. Ethic, migrant or national groups might share similar

cultural ways of being, but their cultures change over time and influence each other" (2010, S. 44).

Ein solches Verständnis von Kultur fügt sich gut in das Anwendungsfeld in ethnisch-kulturell heterogenen Klassen ein, da die Lernenden im Zeitalter der Globalisierung und Ausdifferenzierung von Gesellschaften kaum eine kohärente Einbindung in eine einigende, widerspruchsfreie Kultur aufweisen.

- Interkulturelle *Kompetenz*:

Der Begriff ‚Kompetenz' wird in der vorliegenden Arbeit gemäss Euler und Hahn (2014, S. 82) grundsätzlich als Handlungskompetenz aufgefasst, welche das Potenzial zu handeln bezeichnet. Handeln ist dabei mehr als Wissen, zugleich aber auch mehr als ausführendes Tun. Handlungskompetenzen beziehen sich jeweils auf einen Typus von Situation (hier beispielsweise auf den Unterricht in ethnisch-kulturell heterogenen Klassen), innerhalb dessen eine Vielzahl variierender Bedingungen zu je spezifischen Ausprägungen des jeweiligen Typs führen können (beispielsweise gutes oder schlechtes Klassenklima, vorhandenes oder nicht vorhandenes Interesse der Lernenden am Unterrichtsstoff). Gemäss Euler und Hahn charakterisieren Handlungskompetenzen in diesem Sinne nicht einmalige Verhaltensweisen, sondern innere Potenziale beziehungsweise Dispositionen für ein stabiles, regelmässiges Handeln in bestimmten Situationstypen (2014, S. 82-83).

Bei der Beschreibung von Kompetenzen kann eine Einteilung in die Handlungsdimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten erfolgen (Euler & Hahn, 2014):

Wissen:

In dieser Dimension stehen kognitive Handlungsschwerpunkte im Vordergrund. Sie können sich auf fachliche, themenverbundene sowie methoden- und lernbezogene Inhalte beziehen als auch die kognitive Wahrnehmung bzw. Bewusstheit von förderlichen sozialen oder personalen Kompetenzen meinen. Das Wissen kann je nach Stufe der Komplexität unterschiedlich ausgeprägt sein, z. B. auf einer tieferen Taxonomiestufe als ‚Verstehen' oder auf einer höheren Taxonomiestufe als ‚Analysieren' angesiedelt sein (Anderson, 2014).

Einstellungen:

Unter dem Begriff Einstellungen werden Werte und affektiv-bewertende Haltungen gegenüber Sachen, in der Beziehung zu anderen Menschen oder gegenüber Facetten der eigenen Person verstanden (Euler & Hahn, 2014, S. 142).

Fertigkeiten:

Hierunter wird die Möglichkeit bzw. das Können zur Anwendung oder Umsetzung verschiedener Teilfaktoren des Wissens im jeweiligen Handeln verstanden, damit Aufgaben ausgeführt und Probleme gelöst werden können (Kimmelmann, 2010, S. 199). Es ist somit in erster Linie das handhabend-gestaltende Wirken angesprochen (Euler & Hahn, 2014, S. 143).

Durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Handlungsdimensionen ist es möglich, ein Gleichgewicht zwischen theoretischen und faktischen Informationen, kritischer Reflexion sowie Entwicklung von Fähigkeiten als Instrumentarium herzustellen (Kimmelmann, 2010, S. 199). Diese dreiteilige Struktur ist häufig in Standardkonzeptionen für Curricula für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen vorzufinden.

Eine Differenzierung von Kompetenzen lässt sich ausserdem über die Einteilung in unterschiedliche Kompetenzbereiche bewerkstelligen. Dabei wird zwischen Sach- bzw. Fachkompetenzen, Sozial- und Selbstkompetenzen unterschieden (Euler & Hahn, 2014, S. 142). Interkulturelle Kompetenzen fokussieren häufig Sozialkompetenzen, da es sich im Kern um den Aufbau von Fähigkeiten im Umgang mit anderen Menschen handelt. Grundsätzlich kann eine Teilkompetenz innerhalb des Themenfelds aber auch Sach- oder Selbstkompetenzen adressieren, wenn die Lernenden beispielsweise unterschiedliche Kulturverständnisse analysieren sollen (Kompetenzbereich ‚Sachkompetenz', Handlungsdimension ‚Wissen'). Die Kompetenzen bzw. Lernziele für die vorliegende Arbeit werden im Folgenden anhand der Handlungsdimensionen unterschieden, nicht jedoch anhand der Kompetenzbereiche.

1.1.2 Definition von ‚Interkultureller Kompetenz'

Häufiger diskutiert wird in der interkulturellen Pädagogik die Frage, ob es eine eigentliche interkulturelle Kompetenz gibt oder ob sie allenfalls nur einen bestimmten Kontext – einen interkulturellen – vorgibt, in welchem allgemeine Handlungskompetenzen zur Anwendung kommen (Rathje, 2006). Auf der einen Seite des Spektrums stehen Ansätze, die interkulturelle Kompetenz vor allem als Handlungskompetenz in Bezug auf bestimmte Kulturen betrachten. Dieser Theorie liegt die Annahme zugrunde, dass eine allgemeine interkulturelle Kompetenz ein genauso leerer Begriff sei wie eine allgemeine Fremdsprachenkompetenz (Herzog, 2003). Dies würde bedeuten, dass eine interkulturelle Kompetenz obsolet wäre, da von einer ‚Indien-Kompetenz' oder ‚Islam-Kompetenz' gesprochen werden müsste. Dies widerspricht jedoch der Beobachtung, dass bestimmte Menschen mit Fremdheitserfahrungen in unterschiedlichen Kontexten leichter umgehen können als andere, was überhaupt erst zur Entstehung des Konzepts interkultureller Kompetenz geführt hat (Rathje, 2006, S. 5). Die Vorstellung einer interkulturellen Kompetenz als universelle, nicht an einen bestimmten Zielkulturraum gebundene Kompetenz findet sich in anderen Ansätzen. So fordert etwa Nieke das „Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus" (2008, S. 75) als Zielsetzung einer interkulturellen Pädagogik. Edelmann erkennt eine prioritäre Bedeutung in „der Reflexion von Werten und Normen und damit (impliziten) Annahmen, die im Kontext der heterogenen Schülerschaft wirksam werden" (2008, S. 217).

Die Tabelle 8 zeigt exemplarisch einen Auszug aus einem Komponentenmodell interkultureller Kompetenz mit Wurzeln in der interkulturellen Austauschforschung (Bolten, 2006), das interkulturelle Kompetenz in die Nähe einer allgemeinen Handlungskompetenz rückt.

Tabelle 8: Komponentenmodell interkultureller Kompetenz (Bolten, 2006, S. 63)

Affektive / emotionale Dimension	**Kognitive Dimension**	**Verhaltensbezogene / konative / praxische Dimension**
• Ambiguitätstoleranz • Frustrationstoleranz • Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion • …	• Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen • Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge • …	• Kommunikationswille und -bereitschaft i.S. der initiierenden Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension • Kommunikationsfähigkeit • …

Derart ausgerichteten Komponenten- oder Strukturmodellen wird teilweise vorgeworfen, dass sie nicht mehr seien als geordnete Listen von als wichtig erscheinenden Eigenschaften und sie weder theoretisch durchdacht noch empirisch begründet seien (Weidemann, Straub, & Nothnagel, 2010, S. 18). Als erste Annäherung an das Konzept sind solche Modelle gemäss Weidemann, Straub und Nothnagel dennoch hilfreich, weil sie eine nachvollziehbare Vorstellung davon vermitteln, was es heisst, interkulturell kompetent zu sein (2010, S. 19-20).

In der vorliegenden Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass Lehrpersonen einerseits Teilkompetenzen benötigen, die tatsächlich keine spezifisch für den Kontext ethnisch-kulturell heterogener Klasse benötigten Fähigkeiten darstellen, sondern Grundlagen pädagogischen Handelns sind, wie sie für den Unterricht in heterogenen Klasse auf der Sekundarstufe II ohnehin zur Anwendung kommen sollten. In Anlehnung an Kimmelmann (2010, S. 546) können diese als „heterogenitäts-bezogene Kompetenzen“[23] bezeichnet werden. Das Kriterium der ethnisch-kulturellen Heterogenität verstärkt die Notwendigkeit dieser Kompetenzen lediglich und bietet eine weitere Perspektive für die Gestaltung der Lernprozesse. Beispielhaft können Fertigkeiten in Bezug auf eine gerechte Leistungsbeurteilung von Lernenden (mit und ohne Migrationshintergrund) oder die Bereitschaft, die (kulturellen) Lernvoraussetzungen der Lernenden methodisch-didaktisch im Unterricht zu berücksichtigen, genannt werden.

Neben der Befähigung zu einer grundlegenden pädagogischen Auseinandersetzung mit Heterogenität sind jedoch auch spezifische Kompetenzen im Sinne von „kulturbezogenen Kompetenzen“ (Kimmelmann, 2010, S. 550) einzubeziehen, die ihren Fokus direkt auf den kulturellen Aspekt richten. Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass in Anlehnung an die Ausführungen zum Kulturbegriff im vorangegangenen Kapitel kein kollektiver und pauschalisierender Blickwinkel eingenommen werden soll, sondern die Berücksichtigung der Individualität jedes Lernenden beizubehalten ist. Als Beispiele sind hier Kenntnisse zu Einflüssen auf die Bildungsleistung von Lernenden

[23] Kimmelmann spricht zwar von ‚diversitäts-bezogenen Kompetenzen‘, da sie in ihrer Dissertation mit dem Begriff der Cultural Diversity operiert. Sinngemäss wurde die Benennung für die in dieser Arbeit verwendete Begrifflichkeit der ethnisch-kulturellen Heterogenität angepasst (vgl. Kapitel II-1).

mit Migrationshintergrund zu nennen oder die Fähigkeit, sich als Lehrperson in verschiedenen kulturellen Wertesystemen orientieren zu können.

1.1.3 Definition von ‚Interkultureller Lehrkompetenz'

Die vorliegende Arbeit erforscht ein Bildungsarrangement in der Lehrerbildung zur Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz, d. h. eines kompetenten Umgangs von Lehrpersonen mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden im Unterricht. Einerseits wird damit bereits festgelegt, dass es in dieser Forschungsarbeit nicht darum geht, dass Lehrpersonen allgemeine interkulturelle Kompetenzen erwerben, welche sie beispielsweise in ihren nächsten Ferien anwenden können. Es ist zwar denkbar, dass Lehrpersonen ihre erworbenen Kompetenzen auszugsweise auch in diesem Kontext nutzen, jedoch steht die Anwendung im Schulzimmer bzw. in der Schule im Zentrum dieser Arbeit.

Selbst wenn diese Eingrenzung erfolgt, stehen immer noch mehrere Zielsetzungen zur Auswahl, welche in der Lehrerbildung verfolgt werden können: Zum einen können Lehrpersonen interkulturelle Lehrkompetenz erwerben, um für einen angemessenen, reflektierten Umgang mit Heterogenität in der Schule befähigt zu sein (Busse & Göbel, 2017, S. 428). Angenommen, die Lehrperson steht eines Tages vor der Aufgabe, einen Konflikt zwischen Lernenden unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft lösen bzw. moderieren zu müssen. Dazu benötigt sie unter anderem Kenntnisse darüber, welche Gründe zum Konflikt geführt haben könnten. Zudem sollte sie fähig sein, sich in die Befindlichkeiten der Parteien einzufinden und empathisch zu handeln. Schlussendlich sollte sie über die Fertigkeiten verfügen, eine konstruktive Lösungsstrategie umzusetzen. Es kann nun angenommen werden, dass die Lehrperson allenfalls beabsichtigt, den Lernenden ebenfalls interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, damit es beim nächsten Mal gar nicht erst zu diesem Konflikt kommt bzw. die Lernenden eine ähnliche Konfliktsituation ausserhalb des Schulzimmers ohne Zutun der Lehrperson lösen können. In diesem Fall müsste die Lehrperson zusätzlich in der Lage sein, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln bzw. entsprechende Fähigkeiten bei den Lernenden zu fördern. Dazu müsste in der Lehrerbildung ein Fokus darauf gelegt werden, den Lehrpersonen zu vermitteln, wie sie interkulturelle Kompetenzen bei den Lernenden entwickeln können.

Die erste Zielsetzung steht in dieser Forschungsarbeit im Vordergrund. Es wird nicht die Absicht verfolgt, die Lehrpersonen zusätzlich für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen an die Lernenden zu befähigen.

Im Folgenden wird ein Blick auf bestehende Curricula zur Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz geworfen, wobei besonders das Standard-Curriculum für die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung näher erläutert wird, da es die Grundlage für die Ableitung von Teilkompetenzen für die vorliegende Arbeit bildet.

1.2 Curricula zur Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz

Um die Jahrtausendwende wurden in der Schweiz – angestossen durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) sowie durch ein Forschungsprojekt des Schweizerischen Nationalfonds – die ersten Curricula für die interkulturelle Lehrerbildung veröffentlicht (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2000; Allemann-Ghionda, de Goumoëns, & Perregaux, 1999). Parallel dazu entstand im Kanton Zürich ein Entwurf für ein „Standard-Curriculum“ (Lanfranchi, 1999). Es handelt sich bei diesen Curricula beziehungsweise dem Standard-Curriculum, das auf der Grundlage dieser Vorschläge in einer Arbeitsgruppe entstand, um das am breitesten rezipierte Curriculum im schweizerischen Kontext, das als Grundlage für die Lehrerbildung an schweizerischen Institutionen der Lehrerbildung, d. h. vor allem den Pädagogischen Hochschulen, empfohlen wird (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP)- Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik, 2007).

Auch auf europäischer Ebene liegen aktuelle Vorschläge für die Umsetzung interkultureller Lehrkompetenz in der Lehrerbildung vor (European Commission, 2017a). In der Abbildung 5 ist ein Kompetenzrahmen für die Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz abgebildet, der von der europäischen Kommission empfohlen wird und der sich in drei Kompetenzbereiche gliedert (European Commission, 2017a, S. 25; Arnesen, Allan, & Simonsen, 2009).



Abbildung 5: Kompetenzrahmen für die interkulturelle Lehrerbildung (European Commission, 2017a, S. 25; Arnesen, Allan, & Simonsen, 2009)

Die schweizerischen und europäischen Vorschläge für Curricula sind inhaltlich relativ vergleichbar, sie legen die Schwerpunkte jedoch anders und sind mehr oder weniger detailliert ausgearbeitet. Während das oben abgebildete Modell beispielsweise lediglich Kompetenzen abbildet, führen andere Vorschläge zusätzlich Lernbereiche bzw. -inhalte auf und geben Hinweise zu lehrmethodischen Umsetzungen (vgl. Allemann-Ghionda, 1999; Müller, 1999; Nodari & Scharnhorst, 2003).

Als Grundlage für die vorliegende Forschungsarbeit wird der Fokus auf das bereits vorgängig erwähnte, breit rezipierte Curriculum der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren gelegt. Das im EDK-Dossier Nr. 60 über „Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ veröffentlichte Curriculum wurde im Jahr 2007 durch eine Arbeitsgruppe „Interkulturelle Pädagogik der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP)“ überprüft und nur leicht verändert als Empfehlung für die Umsetzung an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz veröffentlicht (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP), 2007). In die wissenschaftliche Auseinandersetzung floss das Curriculum über einen der Hauptautoren, Andrea Lanfranchi, ein (2013). Ein weiterer Grund für die Auswahl dieses Curriculums für eine vertiefte Analyse liegt darin, dass es einem liberalen Bildungsverständnis folgt (vgl. Kapitel II-2.5) und somit in die Leitlinien des in dieser Arbeit verfolgten Ansatzes passt.

Das Curriculum unterteilt das Anforderungsprofil für Lehrpersonen in fünf zentrale Lernbereiche, nennt zu jedem Lernbereich Leitideen, die zu entwickelnden Kompetenzen und macht lehrmethodische Vorschläge für die Umsetzung im Unterricht (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2000, S. 45). Die Tabelle 9 gibt eine Übersicht zu den Lernbereichen, wobei die leicht überarbeitete aktuellere Version von Lanfranchi zugrundegelegt wird[24] (2013).

Tabelle 9: Standard-Curriculum der Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (eigene Zusammenstellung anhand Lanfranchi, 2013)

Bezeichnung	Zentraler Lernbereich	Leitideen	Kompetenzen
A: Differenz	Grundsätzliche Fragen soziokultureller Differenzen	Sich als Person und Lehrperson in Gesellschaft und Schule situieren	• Entwicklung eines Sensoriums für soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen sozialen Systemen • Relativierung solcher Differenzen und Erkennen der Dynamik von Globalisierungsprozessen sowie der Pluralisierung von Werten und Normen

[24] Unterschiede zur Ausgangsversion mit insgesamt sieben Lernbereichen ist eine Zusammenfassung der zwei zuerst getrennten Lernbereiche „Methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität“ und „Förderung des Schulerfolgs“ in einen gemeinsamen „Lernbereich C: Didaktik, Integration und Schulerfolg“. Ein zusätzlicher Lernbereich „F: Übergang ins Berufsleben“ wird an dieser Stelle nicht aufgenommen, da dieser Lernbereich relativ spezifisch ist und vor allem auf die Sekundarstufe I ausgerichtet ist. Übrige Abweichungen zur Ausgangsversion umfassen leichte sprachliche Anpassungen bei der Formulierung der Kompetenzen.

B: Kommunikation und Antirassismus	Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität, antirassistische Erziehung und interkulturelle Kommunikation	Über sich selbst reflektieren, um mit ‚Fremden' adäquat interagieren zu können	• Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen • Prävention von Diskriminierung und Rassismus, konstruktive Bearbeitung von Konflikten
C: Didaktik, Integration und Schulerfolg	Methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität, zugunsten von Leistungssteigerung und Schulerfolg	Schülerinnen und Schüler im Unterricht integrieren und in ihrem Lernen mittels Fördern und Fordern unterstützen	• Erfassen, Interpretieren, Bewerten und Beurteilen von Leistungen und individuellen Lernprozessen • Unterricht an die Voraussetzungen der besonderen Schülerpopulation anpassen • Berücksichtigung von Vielfalt und Verschiedenheit in didaktischen Konzeptionen • Den Unterricht unter dem Gesichtspunkt der sozialen Integration aller Kinder gestalten • Förderung der Zusammenarbeit im Team und Beteiligung an Schulentwicklungsprojekten
D: Mehrsprachigkeit	Umgang mit Mehrsprachigkeit	Die Mehrsprachigkeit aller Schülerinnen und Schüler unterstützen	• Fähigkeit, die multilinguale Identität zu stärken und den Unterricht für die vorhandenen Sprachen in der Klasse zu öffnen • Fähigkeiten, den Unterricht gemäss den Prinzipien der Erst- und Zweitsprachdidaktik zu gestalten • Sprachfördernde Unterrichtsgestaltung
E: Elternkooperation	Zusammenarbeit mit Eltern	Die Eltern in das schulische Geschehen einbeziehen	• Fähigkeit, mit den Eltern verschiedener Herkunft zusammenzuarbeiten • Kenntnis der Beratungsmöglichkeiten für Eltern • Handlungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsrechte strukturell Benachteiligter fördern

Die Autorinnen und Autoren bezeichnen dieses Standard-Curriculum als Beispiel eines übersichtlichen Planungssystems auf mittlerer Konkretisierungsebene. Sie betonen, dass weder die Kompetenzbereiche noch die grundlegenden Themen nebeneinander gestellt noch im Rahmen eines „additiven Curriculums" in eine zeitliche Abfolge gebracht werden sollen. Es soll ein hoher Grad an Wissen und Können in den erwähnten Bereichen sowie Selbstreflexivität und kritische Kontrolle bezüglich ethnozentrischer Deutungsmuster erreicht werden (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2000, S. 54). Wie die einzelnen Bildungsinstitute bzw. Pädagogischen Hochschulen die Bestandteile des Curriculums im Rahmen der Ausbildung integrieren, müssen diese flexibel, aber verbindlich selber entscheiden (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2000, S. 55).

1.3 Festlegung von interkulturellen Teilkompetenzen für die Forschungsarbeit

Im Folgenden soll das vorgestellte Curriculum als Grundlage verwendet werden, um Teilkompetenzen festzulegen, welche als Vorgabe für die Definition von Lernzielen für das zu entwickelnde Unterrichtsarrangement dienen. Die Festlegung erfolgt anhand folgender Kriterien:

- Kongruenz zum definierten Bildungsverständnis, welches auf wissenschaftlichen Konzepten und Modellen der interkulturellen Pädagogik aufbaut und zudem einer normativen Festlegung der Autorin folgt (Kap. II-2.7)
- Passung zu den Hinweisen zu Lernzielen, welche aus empirischen Erkenntnissen zum Umgang der Lehrpersonen mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität in den Klassen abgeleitet wurden (Kap. II-2.4)
- Praktische Möglichkeiten der konkreten Umsetzung im Anwendungsfeld

Der dritte Punkt kann mit den Lernvoraussetzungen der Studierenden des Studiengangs Wirtschaftspädagogik an der Universität St.Gallen und den organisatorischen Rahmenbedingungen der spezifischen Lehrveranstaltungen erst im Folgekapital vertieft analysiert werden. Insbesondere zeitliche Begrenzungen führen jedoch bereits an dieser Stelle zu ersten Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl und Fokussierung von Teilkompetenzen.

Wie bereits vorgängig angesprochen, lässt sich das Standard-Curriculum als liberaler Ansatz beschreiben, da dem Aufbau von Toleranz und Reflexionsfähigkeit bei den Lehrpersonen ein prominenter Platz eingeräumt wird. Es sind in einzelnen Lernbereichen Anleihen des kritischen Ansatzes zu erkennen, beispielsweise im „Lernbereich A: Differenz“, im Rahmen dessen Lehrpersonen ein Sensorium für Ungleichheiten in sozialen Systemen entwickeln sollen. Insgesamt entspricht das Standard-Curriculum damit einem normativen Ansatz der interkulturellen Pädagogik, der auch in dieser Forschungsarbeit vertreten wird und erfüllt damit grundsätzlich die Anforderungen.

Im Folgenden werden die Lernbereiche des Curriculums etwas ausführlicher dargestellt, um zu eruieren, ob sich die aus empirischen Studien hergeleiteten Erkenntnisse zu notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen darin wiederfinden. Zu guter Letzt werden interkulturelle Teilkompetenzen für die vorliegende Forschungsarbeit abgeleitet (mit Angabe der Handlungsdimension), welche im Folgekapital in die Gestaltung der konkreten Unterrichtskonzepte einfliessen.

1.3.1 Lernbereich A: Differenz

Zum Wissen um die soziale Konstruktion von kulturellen Differenzlinien in Gesellschaft und Schule gehört das Verstehen der Konstruktionsprinzipien von Gesellschaften und deren Bildungssystemen sowie das Wissen über Bedingungen für sozialen Wandel und das Erkennen des eigenen Handlungs- und Gestaltungsspielraums. Zu diesem Lernbereich gehört zudem die Fähigkeit der kritischen Reflexion von bestehenden

Strukturen, Inhalten und Methoden mit den dahinterliegenden Wert- und Normvorstellungen (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP), 2007, S. 7).

Dieser Lernbereich nimmt aus den empirisch hergeleiteten Erkenntnissen auf, dass Lehrpersonen die Bedeutung der ethnisch-kulturellen Heterogenität in ihren Klassen begreifen sollen, indem sie beispielsweise Faktoren der Bildungsbenachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund erkennen. Zudem geht es an dieser Stelle um ein Reflektieren der Einstellungen und Haltungen von (zukünftigen) Lehrpersonen gegenüber dem Unterrichten in multikulturellen Klassen. Im Weiteren ist es wichtig, eine theoretische Grundlage für die Diskussion interkultureller Konzepte zu schaffen, was beispielsweise mit der Klärung wichtiger Begriffe wie Assimilation, Integration, Heterogenität etc. erreicht werden kann.

Eine kritische Auseinandersetzung mit institutionellen Mechanismen des Bildungssystems wird in dieser Forschungsarbeit nur angeschnitten, es findet jedoch keine ausführliche Behandlung statt, da der Schwerpunkt des Konzepts auf einem liberalen Ansatz liegt und dies den Rahmen der Unterrichtssequenzen sprengen würde.

Für die Forschungsarbeit werden folgende Teilkompetenzen formuliert, welche im Anschluss in konkrete Lernziele überführt werden:

- *Kulturelle und andere Faktoren kennen, welche den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen (Handlungsdimension Wissen)*
- *Die Pluralisierung von Werten und Normen erkennen und deren Bedeutung für den Unterricht verstehen (Handlungsdimension Wissen)*
- *Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden (Handlungsdimension Einstellungen)*

1.3.2 Lernbereich B: Kommunikation und Antirassismus

In diesem Lernbereich geht es darum, dass Lehrpersonen die Entstehungsmechanismen von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung kennen. Auf der Basis der eigenen wert- und normgeleiteten Orientierungen können sie mit Menschen anderer kultureller Herkunft kommunizieren und dabei Konflikten vorbeugen respektive diese konstruktiv bearbeiten (Lanfranchi, 2013, S. 250).

Aus den empirisch hergeleiteten Erkenntnissen deckt dieser Lernbereich das Erfordernis ab, dass Lehrpersonen die Bedeutung von positiven Sozialbeziehungen im Klassenzimmer erkennen und fähig sind, die Grundlagen dafür zu schaffen. Sie wissen zudem, dass Lernumgebungen kulturell geprägt sind und berücksichtigen dies bei der Prävention und Lösung von Konflikten. Eine wichtige Rolle spielt auch in diesem Lernbereich die Reflexion eigener Wertvorstellungen.

In Bezug auf die Forschungsarbeit wird an dieser Stelle bereits angemerkt, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit einer antirassistischen Pädagogik in der zu gestaltenden Unterrichtssequenz zeitlich nicht möglich sein wird.

Es werden folgende Teilkompetenzen formuliert, wobei die unter dem Lernbereich A formulierten Teilkompetenzen auch als Grundlage für den Lernbereich B gelten und nur zusätzliche Teilkompetenzen aufgeführt werden[25]:

- *(Kulturelle) Konflikte in der Klasse konstruktiv lösen (Handlungsdimension Fertigkeiten)*
- *Sensibilität für diskriminierendes Verhalten (auch eigenes) im Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund zeigen (Handlungsdimension Einstellungen)*

1.3.3 Lernbereich C: Didaktik, Integration und Schulerfolg

In diesem Lernbereich geht es darum, den Lehrpersonen die nötigen didaktischen Instrumente zur Hand zu geben, um alle Lernenden im Lernprozess optimal zu begleiten. Dabei müssen Lehrpersonen dazu befähigt sein, ausgehend von den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden einen Unterricht zu gestalten, der mögliche Benachteiligungen aufgrund eines Migrationshintergrunds nach Möglichkeit vermeidet und potenzielle Chancen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungshorizonte in den didaktischen Konzeptionen aufgreift und nutzt.

Die empirischen Studien zeigen, dass interkulturelle Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden, welche die (ethnisch-kulturelle) Heterogenität der Lernenden berücksichtigen, die emotionale Befindlichkeit der Lernenden positiv beeinflussen können, was sich wiederum auf deren Schulerfolg auswirken kann. Zusätzlich ist an dieser Stelle die Thematik von verzerrten Leistungserwartungen der Lehrpersonen gegenüber Lernenden mit Migrationshintergrund ein Thema.

In der Forschungsarbeit kommt diesem Lernbereich eine besondere Bedeutung zu, damit die Lehrpersonen erkennen, wie sie die Herausforderungen der ethnisch-kulturellen Heterogenität in eine konkrete Unterrichtskonzeption überführen können. Jedoch wird es aus zeitlichen Gründen nicht möglich sein, vertieft auf einzelne Faktoren, wie beispielsweise Strategien und Instrumente für eine faire Leistungsbewertung, einzugehen.

Die Teilkompetenzen für diesen Lernbereich lauten:

- *Die Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse analysieren (Handlungsdimension Wissen)*
- *Eine konkrete Unterrichtskonzeption für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen (Handlungsdimension Fertigkeiten)*

1.3.4 Lernbereich D: Mehrsprachigkeit

Das Ziel dieses Lernbereichs ist es, dass Lehrpersonen die Bedeutung der Förderung der Fachsprache im Unterricht erkennen und sie ihren Unterricht gemäss den Prinzi-

[25] Beispielsweise ist es für die Teilkompetenz ‚(Kulturelle) Konflikte in der Klasse konstruktiv lösen' notwendig, dass Lehrpersonen über ein Wissen verfügen, wie kulturelle Faktoren eine interkulturelle Interaktionssituation beeinflussen können, was unter der Formulierung ‚Die Pluralisierung von Werten und Normen verstehen…' im Lernbereich A bereits subsumiert ist.

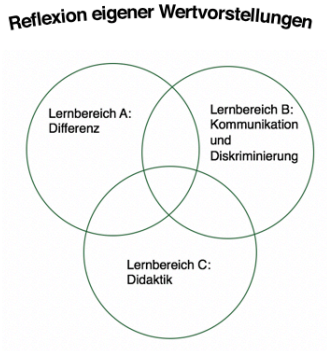
pien der Fachsprachendidaktik gestalten können. In der Auseinandersetzung mit empirischen Studien zur Thematik der Sprache im Fachunterricht wurde die Relevanz deutlich aufgezeigt.

In der Forschungsarbeit soll die Sprache als ein wichtiger Faktor, welcher den Bildungserfolg beeinflusst, aufgegriffen werden. Diese Absicht lässt sich jedoch auch unter die Kompetenzformulierungen des Lernbereichs A einordnen. Da aus zeitlichen Gründen im Forschungsprojekt keine vertiefte Auseinandersetzung mit der Sprachthematik stattfinden kann, werden für diesen Lernbereich keine zusätzlichen Teilkompetenzen formuliert.

1.3.5 Lernbereich E: Elternkooperation

Auf der Sekundarstufe II finden eher wenige Kontakte zwischen Lehrpersonen und Eltern statt (beispielsweise an Elternabenden oder bei auftretenden Konflikten mit einzelnen Lernenden). In Berufsfachschulen läuft der Austausch ohnehin häufiger über die Lehrbetriebe. Insofern ist dieser Lernbereich besonders für die Primarschulstufe und Sekundarstufe I relevant und wird für die Forschungsarbeit aus Relevanzgründen ausgeklammert.

In der Abbildung 6 sind die drei ausgewählten Lernbereiche mit den Teilkompetenzen dargestellt. Die grafische Darstellung soll aufzeigen, dass die Lernbereiche nicht additiv zu betrachten sind, sondern dass sie sich überschneiden und gegenseitig bedingen. Als eigentliche übergeordnete Teilkompetenz ist die Reflexion eigener Wertvorstellungen im Zusammenhang mit allen Lernbereichen zu betrachten.



Lernbereich A: Differenz

- Kulturelle und andere Faktoren kennen, welche den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen (Handlungsdimension Wissen)
- Die Pluralisierung von Werten und Normen erkennen und deren Bedeutung für den Unterricht verstehen (Handlungsdimension Wissen)
- Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden (Handlungsdimension Einstellungen)

Lernbereich B: Kommunikation und Diskriminierung

- (Kulturelle) Konflikte in der Klasse konstruktiv lösen (Handlungsdimension Fertigkeiten)
- Sensibilität für diskriminierendes Verhalten (auch eigenes) im Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund zeigen (Handlungsdimension Einstellungen)

Lernbereich C: Didaktik

- Die Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse analysieren (Handlungsdimension Wissen)
- Eine konkrete Unterrichtskonzeption für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen (Handlungsdimension Fertigkeiten)

Abbildung 6: Übersicht zu den Lernbereichen für die Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz[26] (eigene Darstellung in Anlehnung an Allemann-Ghionda, 2012, S. 29)

[26] Die Bezeichnung der Lernbereiche wurde im Vergleich zum Standard-Curriculum teilweise angepasst, da wie im Text ausgeführt nicht alle Inhalte für die Forschungsarbeit übernommen werden.

Die formulierten Teilkompetenzen werden im Kapitel IV wieder aufgegriffen, um daraus detaillierte Lernziele für das Unterrichtskonzept abzuleiten.

2 Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Frage nach dem ‚Was' gestellt, das heisst, nach den Kompetenzen, welche die Lehrpersonen benötigen, um in ethnisch-kulturell heterogenen Klassen unterrichten zu können. In diesem Kapitel steht die Frage nach dem ‚Wie' im Zentrum, indem genauer analysiert wird, welche theoretischen und empirischen Erkenntnisse zur didaktischen Gestaltung von interkulturellen Lernprozessen vorliegen. Verschiedene empirische Studien betonen die Relevanz, welche dieser Frage zukommt (Acquah & Commins, 2013; Castro, 2010). McAllister und Irvine halten fest: „Teacher-educators have used various methods to foster change in teachers' thinking, attitudes, and behaviors regarding cultural diversity, but these efforts have produced mixed results because they often focused on content rather than the process of cross-cultural learning" (2000, S. 3).

Aus den Erkenntnissen zur didaktischen Gestaltung von Unterrichtssequenzen, welche die Entwicklung von interkultureller Lehrkompetenz zum Ziel haben, werden erste Hinweise für die Gestaltung von Lehr-/Lernsequenzen abgeleitet, welche im Folgekapitel unter Berücksichtigung der Lernziele als Gestaltungsannahmen für das zu entwickelnde Unterrichtsarrangement ausformuliert werden.

2.1 Der interkulturelle Lernprozess

Als interkulturelles Lernen wird ein Prozess beschrieben, der ausgehend von Situationen kultureller Begegnung oder aber durch entsprechende Bildungsarrangements zu interkultureller Kompetenz führen soll (Leenen & Grosch, 1998, S. 29). Das Konzept des interkulturellen Lernens berücksichtigt demzufolge sowohl bewusst herbeigeführte wie auch informelle und beiläufige Bildungsprozesse, wie sie in einer alltäglichen Unterrichtssituation zwischen einer Lehrperson und einem Lernenden mit Migrationshintergrund auftreten können. Die Frage stellt sich, ob es überhaupt intendierte interkulturelle Lernprozesse, beispielsweise im Rahmen der Lehrerbildung, geben muss oder ob eine Lehrperson durch die Erfahrungen in einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse nicht ‚automatisch' interkulturell kompetent wird. Einerseits lassen bereits die ausführlich dargelegten empirischen Erkenntnisse zum Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität in Kapitel II-2.3 erahnen, dass dieser Argumentation schwerlich gefolgt werden kann. Andererseits kann auch die Forschung zur „Kontakthypothese" beigezogen werden, um diese Frage zu beurteilen. Die Kontakthypothese, welche 1954 von Allport entwickelt wurde, besagt, dass häufiger Kontakt zu Mitgliedern anderer Gruppen die Vorurteile gegenüber diesen Gruppen reduziert (1954). Die Kontakthypothese erlebte in den letzten Jahrzehnten mehrere Konjunkturzyklen zwischen Zustimmung und Ablehnung. Bestätigt wurde die Hypothese vor einigen Jahren wieder durch eine Meta-Analyse von Pettigrew und Tropp (2006), die nachwies, dass Personen, die Kontakt zu einer Gruppe hatten, eine positivere Einstellung gegenüber dieser

Gruppe entwickelten als Personen, die keinen solchen Kontakt hatten. Dies gelte sowohl für Vorurteile gegenüber ethnischen Gruppen (z. B. Arabern) als auch für Vorurteile gegenüber religiösen Gruppen (z. B. Juden).

Es ist jedoch essentiell, die Voraussetzungen zu studieren, welche gegeben sein müssen, damit die Kontakte überhaupt eine verständigungsfördernde Wirkung entfalten können. Amir (1969) beschreibt diese Voraussetzungen genauer: Ein gleichwertiger sozialer Status, eine hohe Intensität der Kontakte und die Realisierung eines gemeinsamen Ziels beeinflussen die interkulturelle Verständigung beispielsweise positiv, wohingegen Wettbewerb, die Unfreiwilligkeit der Kontaktsituation und ein niedrigerer sozialer Status der ethnischen Minderheit diese eher negativ beeinflussen. In einer Unterrichtssituation sind die Voraussetzungen nicht zwangsläufig günstig. So weist beispielsweise Auernheimer auf die bedeutsame Rolle der Machtasymmetrie in Begegnungen zwischen Lehrperson und Lernendem hin (2013a). Dies bedeutet, dass viel Unterrichtserfahrung oder eine grosse Anzahl von Kontakten mit Lernenden mit Migrationshintergrund nicht automatisch dazu führen, dass interkulturelles Lernen stattfindet. Deshalb stellt sich die Frage, ob und wie eine pädagogische Einwirkung auf den interkulturellen Lernprozess möglich ist. Dazu ist es sinnvoll, das interkulturelle Interaktionsfeld genauer zu betrachten.

Die Besonderheit von interkulturellen Interaktionssituationen liegt in der Bewältigung kulturell bedingter Differenzen. Bei interkulturellen Kontakten kommt es zu divergenten Erwartungen, da organisiertes Wissen – aus dem Blickwinkel einer bestimmten Kultur und der in ihr möglichen Erfahrungen – im Sinne einer ‚Erwartungsstruktur' reaktiviert wird, wenn es darum geht, auf neue Informationen, Ereignisse oder Erfahrungen zu reagieren (Leenen & Grosch, 1998). Man kann also davon ausgehen, dass dem Menschen als Kulturwesen eine primäre Schicht von Ethnozentrismus mitgegeben ist, was bedeutet, dass eine Person in interkulturellen Begegnungen ihren Standpunkt ins Zentrum stellt. Die Selbstverständlichkeit der eigenen Welt ist mit einem positiven Werteakzent versehen, der ‚das Andere' in einem befremdlichen Licht erscheinen lässt. Somit führt Ethnozentrismus zu Wahrnehmungseinfärbungen, in denen die fremde Kultur notwendigerweise schlechter wegkommt als die eigene. Die Konfrontation mit fremden Lebenswelten löst also zwangsläufig Stress aus, weil kulturelle Muster „identifikatorisch" verwendet werden (Leenen & Grosch, 1998, S. 32).

Begriffe wie „Enkulturation" oder „kulturelle Prägung" legen nahe, dass Kultur ursprünglich in einem einseitigen Anpassungsvorgang eines Kindes an seine Umgebung erworben wird (Leenen & Grosch, 1998, S. 33). Gegen diese Vorstellung ist jedoch einzuwenden, dass sie der Dynamik von Kultur nicht ausreichend Rechnung trägt. Während Menschen Bedeutungen verinnerlichen (also kulturell geprägt werden), bringen sie andererseits die sie umgebende Kultur hervor, indem sie laufend Vorstellungen äussern (in der Form von Sprechhandlungen oder vielfältigen weiteren Handlungsformen). Solche „Externalisierungen" sind wiederum objektiv und für andere sinnhaft erfahrbar. Daraus kann abgeleitet werden, dass eine pädagogische Einwirkung

möglich wird, da die kulturellen Bewusstseinsformen einer Person nicht endgültig festgelegt sind. Zudem kann kulturelles Lernen prinzipiell während des ganzen Lebens erfolgen und ist nicht auf eine bestimmte Lebensphase beschränkt (Leenen & Grosch, 1998, S. 35).

2.2 Das Stufenmodell interkultureller Sensibilität („Development Model of Intercultural Sensitivity“) nach Bennett

Sogenannte Entwicklungsmodelle verstehen interkulturelles Lernen als Prozess, in dessen Verlauf sich die interkulturelle Kompetenz entwickelt. Sie versuchen dabei, unterschiedliche Stufen des Fortschritts zu identifizieren, welche dem jeweiligen Erreichungsgrad von interkultureller Kompetenz entsprechen (Spitzberg & Changnon, 2009, S. 21). Für die vorliegende Arbeit wurde das „Development Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)“ von Bennett (1993) für eine genauere Analyse ausgewählt, da es eines der bekanntesten interkulturellen Entwicklungsmodelle darstellt und es bereits häufig im Schulkontext eingesetzt wurde (vgl. McAllister & Irvine, 2000; Van Hook, 2000; Petrovic, Leutwyler, Zlatkovic, Mantel, & Dimitrijevic, 2013; Yuen, 2010).

Bennetts Stufenmodell interkultureller Sensibilität wurde als Gerüst konstruiert, um die von Personen beobachteten und berichteten kulturellen Interaktionssituationen zu erklären (Bennett & Bennett, 2003, S. 152). Es beschreibt interkulturelles Lernen als Abfolge von sechs Entwicklungsstufen, welche in eine ethnozentrische oder eine ethnorelative Phase eingeordnet werden können. Zur ethnozentrischen Phase gehören die Stufen Verleugnung (Denial), Abwehr (Defense) und Minimierung (Minimization), während die ethnorelative Phase die Stufen Akzeptanz (Acceptance), Anpassung (Adaptation) und Integration (Integration) umfasst (Bennett, 1993) (vgl. Abbildung 7).

Dem Modell liegt die konstruktivistische Annahme zugrunde, dass die Wahrnehmung und Erfahrung der Realität massgeblich auf der Basis von komplexen Kategorien geschieht. Demzufolge werden sowohl Kultur als auch kulturelle Unterschiede subjektiv konstruiert und in Kommunikationssituationen ausgetauscht. In Bezug auf letztere erfährt das Individuum verschiedene Deutungen, Emotionen und Verhaltensweisen, welche die sogenannte ‚Interkulturelle Sensibilität‘ ausmachen. Bennett betrachtet das Durchlaufen der einzelnen Phasen als eine Entwicklung dieser interkulturellen Sensibilität, die eine Erweiterung des kulturellen Bewusstseins und Verständnisses beinhaltet. Das Modell beschreibt dabei grundsätzlich nicht Veränderungen von Einstellungen oder Verhalten, sondern bezieht sich auf die Entwicklung von kognitiven Strukturen. Die Aussagen zu Einstellungen und Verhalten jeder Stufe weisen jedoch auf die spezifischen Bedingungen der jeweiligen Weltanschauungen hin (Bennett & Bennett, 2003, S. 152). Während in den ethnozentrischen Phasen die eigene Kultur die beherrschende Perspektive im kulturellen Konstruktionsprozess einnimmt, rückt in den ethnorelativen Stadien die Vorstellung von kulturellen Wechselbeziehungen in den Vordergrund (Göbel & Buchwald, 2017).



Abbildung 7: Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität nach Bennett (eigene Darstellung in Anlehnung an Bennett, 1993)

Im Folgenden werden die Phasen sowie die einzelnen Stufen detaillierter beschrieben, wobei besonders die Entwicklungsstrategien interessieren, wie man von einer Stufe auf die nächsthöhere gelangt. Anhand dieser Erkenntnisse werden erste Hinweise für Gestaltungsannahmen hergeleitet, welche später in das methodisch-didaktische Design des Unterrichtsarrangements einfliessen werden.

2.2.1 Ethnozentrische Phase

In der ethnozentrischen Phase nimmt die eigene Kultur die beherrschende Perspektive im kulturellen Konstruktionsprozess ein (Bennett, 1993).

2.2.1.1 Stufe: Verleugnung

Die Verleugnung von Differenz ist die reinste Form von Ethnozentrismus. Die Existenz anderer Kulturen wird schlichtweg nicht in Betracht gezogen. Selbst bei offensichtlichen Unterschieden im menschlichen Verhalten glaubt eine Person auf dieser Entwicklungsstufe, dass kulturelle Unterschiede nur anderswo passieren (Bennett, 1993, S. 30). Allenfalls werden kulturelle Unterschiede vage erkannt, jedoch lediglich mit undefinierten ‚Fremden' oder ‚Immigranten' assoziiert. Personen, welche die Welt auf diese Art und Weise wahrnehmen, vermeiden häufig das Thema der Diversität gänzlich oder beziehen sich allgemein auf „die dort als Gegenpol zu wir hier" (Bennett & Bennett, 2003, S. 154).

Damit sich eine Person von der Stufe der Verleugnung weiterentwickeln kann, ist es notwendig, dass die Person überhaupt erkennt, dass andere Kulturen existieren. Dazu können typische kulturelle Aktivitäten wie beispielsweise ein multikulturelles Buffet oder kulturelle Tanzdarbietungen durchgeführt werden, die ein Bewusstsein für Kulturen schaffen (Bennett, 1993, S. 34). Solche Aktivitäten lassen kulturelle Konstrukte

zwar sichtbarer werden, tragen aber noch nicht massgeblich zum Aufbau von interkultureller Kompetenz bei (Bennett & Bennett, 2003, S. 160). Für ein anspruchsvolleres Publikum sind Geschichtslektionen, politische Diskussionen oder ähnliche Aktivitäten denkbar, welche einen bestimmten kulturellen Bereich beleuchten und für die Personen einen ersten Bezug zur fremdkulturellen Realität schaffen.

Generell ist es wichtig, dass in diesem Stadium sehr bedeutsame kulturelle Unterschiede noch nicht diskutiert werden, da diese ignoriert oder abgelehnt würden und so keine Weiterentwicklung aus der Verleugnung stattfände. Zudem ist es hilfreich, wenn die Lehr-/Lernaktivitäten sehr strukturiert vonstattengehen und gezielt durch Moderatoren angeleitet werden, da bei den Teilnehmenden im Entwicklungsprozess zur nächsthöheren Stufe der Abwehr Spannungen und Vermeidungsreaktionen aufgebaut werden können (Bennett, 1993, S. 34).

- *Hinweise für Gestaltungsannahmen:*

Die Lehr-/Lernaktivitäten haben die generelle Kulturgebundenheit des Handelns der Akteure in interkulturellen Interaktionssituationen aufzuzeigen.

Die interkulturellen Lehr-/Lernaktivitäten sollten einen realitätsnahen Kontextbezug aufweisen.

2.2.1.2 Stufe: Abwehr

Auf der Stufe der Abwehr findet eine starke Betonung kultureller Unterschiede bei gleichzeitiger Abwertung der anderen Kultur (negative Stereotypisierung) statt. Dabei werden allen Mitgliedern einer fremden kulturellen Gruppe unerwünschte Charakteristika attribuiert. Es ist nicht unüblich, dass Personen dieser Stufe eine Mischung aus Verleugnung und Abwertung zeigen, indem eine Kultur als schlecht bewertet und andere Kulturen ignoriert werden (Bennett, 1993, S. 35). Eine hartnäckigere Form der Verunglimpfung begründet die negative Stereotypisierung mit der immanenten Unterlegenheit der betreffenden Kultur. Eine etwas andere Form von Abwehr, von Bennett mit „Superiority“ bezeichnet, betont die positive Bewertung des eigenen kulturellen Status und nimmt keine offene Abwertung anderer Gruppen vor (Bennett, 1993, S. 37). Diese Sichtweise ist zwar etwas weniger kritisch, nichtsdestotrotz handelt es sich um eine klar ethnozentrische Sichtweise, welche die eigene Kultur über die jeweils andere stellt.

Damit sich Personen von der Stufe der Abwehr zur Stufe der Minimierung weiterentwickeln können, ist es wichtig, dass die Gemeinsamkeiten aller Kulturen in den Mittelpunkt gestellt werden, vor allem die positiven Aspekte (Bennett, 1993, S. 40-41). Es können beispielsweise weitere Heterogenitätsdimensionen in die Auseinandersetzung eingebracht werden, damit die Personen erkennen, dass trotz einer unterschiedlichen ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit viel Verbindendes zu finden ist. Dazu sollte eine angenehme Lernumgebung gewährt werden, in welcher kulturelle Kontraste vermieden und Gemeinsamkeiten ausgekundschaftet werden. Stereotypisierungen direkt anzusprechen ist tendenziell heikel, da dem Lernprozess und den Ausbildnern ebenfalls

mit Abwehr begegnet werden könnte (Petrovic, Leutwyler, Zlatkovic, Mantel, & Dimitrijevic, 2013, S. 24). Auch wenn diese Entwicklungsstrategie auf den ersten Blick einer kulturellen Differenzierung, welche für die erfolgreiche Bewältigung interkultureller Situationen notwendig ist, widersprechen mag, handelt es sich hierbei um einen notwendigen Entwicklungsschritt, welcher einer späteren Betonung von Unterschieden vorangeschaltet sein muss. Ein typisches Umsetzungsbeispiel für die Betonung von Gemeinsamkeiten stellen beispielsweise Gruppenaktivitäten in gemischtkulturellen Teams dar, bei welchen für den Erfolg zusammengearbeitet werden muss (Bennett, 1993, S. 41).

- *Hinweise für Gestaltungsannahmen:*

Kulturspezifisches Wissen ist zurückhaltend in den Lernprozess einzubringen, um Stereotypisierungen zu vermeiden.

Die interkulturelle Perspektive mit der Fokussierung auf die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Lernenden hat den Zusammenhang mit anderen Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen.

2.2.1.3 Stufe: Minimierung

Die letzte Stufe der ethnozentrischen Phase repräsentiert die komplexeste Strategie, damit eine kulturelle Differenzierung vermieden werden kann. Auf dieser Stufe werden nämlich oberflächliche kulturelle Unterschiede in Sitten und Bräuchen durchaus anerkannt. Grundlegend ist jedoch die Haltung: „Deep down, we are all the same“ (Bennett & Bennett, 2003, S. 155). Diese Annahme grundsätzlicher Gleichheit entspricht nicht mehr der Stufe der Abwehr, da andere Menschen als gleichwertig angesehen werden. Es werden nicht mehr alle Personen einer fremdkulturellen Gruppe in einen Topf geworfen, jedoch wird nun eine unzulässige Verallgemeinerung über die kulturellen Differenzen selber vorgenommen. Personen auf dieser Entwicklungsstufe agieren grundsätzlich sehr freundlich und vermeiden jegliche Vorurteile und Diskriminierungen. Nichtsdestotrotz findet häufig die Ausübung der Macht der dominanten Gruppe über institutionelle Privilegien statt, was diesen Personen jedoch normalerweise gar nicht bewusst ist (Bennett & Bennett, 2003, S. 155).

Zwischen dieser und der nächsten Stufe liegt eine „paradigmatische Barriere“, welche den Übergang von einem absoluten, dualen Prinzip zu einem Eingeständnis einer „nichtabsoluten Relativität“ markiert (Bennett, 1993, S. 45). Angestossen werden kann diese Entwicklung durch Lehr-/Lernaktivitäten zur kulturellen Selbstwahrnehmung, welche die Form von Diskussionen, Übungen oder anderen entdeckenden Lehrmethoden annehmen kann. Häufig liegt der Grund einer Minimierungsstrategie nämlich darin, dass den Personen ihre eigenen Wertvorstellungen bzw. ihre eigene Kultur nicht bewusst ist. Auch über Simulationen oder den Austausch persönlicher Erfahrungen können die Personen ihr eigenes Verhalten im kulturellen Kontext beschreiben und reflektieren.

- *Hinweise für Gestaltungsannahmen:*

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Wertesystem ist derjenigen mit fremdkulturellen Wertesystemen voranzustellen.

Es sind im interkulturellen Lehr-/Lernprozess wiederholt Räume zur kulturellen Selbstreflexion zu schaffen, wobei die Reflexionsprozesse gezielt anzuleiten und zu unterstützen sind.

2.2.2 Ethnorelative Phase

In der ethnorelativen Phase werden Kulturen im Verhältnis zueinander verstanden und ein Verhalten wird vor dem Hintergrund des kulturellen Kontextes interpretiert. Absolute Standards für richtig oder falsch gibt es prinzipiell nicht. Kulturelle Unterschiede sind weder gut noch schlecht, wobei gewisse kulturelle Verhaltensweisen für bestimmte Umweltbedingungen passender sein können als andere. Gemäss Bennett (1993, S. 46) ist mit dieser Phase nicht die Vorgabe verbunden, dass eine Person jeden fremdkulturellen Wert moralisch gutheissen muss[27]. Ethnorelativismus wird als Gegenposition zu Ethnozentrismus verstanden und nicht als eigenständige philosophische oder ethische Positionierung. Für die Umsetzung bedeutet dies konkret, dass ethische Entscheide nicht ausschliesslich auf der Grundlage der eigenen Weltanschauung oder anhand absoluter Standards getroffen werden.

2.2.2.1 Stufe: Akzeptanz

Auf dieser Stufe sind alle Werte, Überzeugungen und Verhaltensweisen in kontextuelle Kategorien unterteilt, die eine Gruppe von einer anderen unterscheiden. Was auf dieser Stufe akzeptiert wird, ist die gleiche, aber unterschiedliche Komplexität anderer Menschen. Akzeptanz bedeutet dabei nicht unbedingt Zustimmung oder Sympathie. So könnte man zum Beispiel ethnorelativ denken und immer noch eine bestimmte Kultur nicht mögen oder mit deren Werten nicht übereinstimmen. Da solche Meinungsverschiedenheiten auch im kulturellen Kontext existieren, glauben die Personen auf dieser Stufe auch nicht, dass alle Menschen in der anderen Kultur ihre Sichtweisen teilen würden, wenn sie könnten (Bennett & Bennett, 2003, S. 155). Die Herausforderung auf dieser Stufe liegt darin, die eigene Meinung gemäss der eigenen Wertvorstellungen zu vertreten, ohne diese der jeweils anderen Person mit einer gleichwertigen Meinung aufzuzwingen. Dazu ist eine sogenannte kontextuelle Relativität anzuwenden, indem die Entscheidungskriterien flexibel auf den jeweiligen Situationskontext angepasst werden[28].

Um eine Weiterentwicklung zur nächsten Stufe anzustreben, sollte eine praktische Anwendung dieser ethnorelativen Akzeptanz auf konkrete interkulturelle Interaktions- und Kommunikationssituationen stattfinden, damit in verschiedenen Situationskontexten geübt werden kann. Dieser Schritt sollte ziemlich rasch vorgenommen werden, damit die Teilnehmenden über die praktische Anwendung die persönliche Relevanz und Nützlichkeit erkennen (Bennett, 1993, S. 51).

[27] Man denke hier beispielsweise an Polygamie oder Kinderheirat.

[28] Im konkreten Fall gibt es häufig Rahmenbedingungen zu beachten, welche die Flexibilität einschränken können (z. B. rechtliche Vorgaben). Nichtsdestotrotz geht es hier um eine Grundhaltung, welche eine grundsätzliche Relativität propagiert.

- *Hinweise für Gestaltungsannahmen:*

Es sind im interkulturellen Lehr-/Lernprozess häufig Übungsgelegenheiten anhand von authentischen und relevanten Problemstellungen zu ermöglichen.

2.2.2.2 Stufe: Anpassung

Der Schritt hin zur Stufe der Anpassung kann nur gegangen werden, wenn Personen ausserhalb des eigenen kulturellen Kontexts denken und handeln müssen. Diese Notwendigkeit tritt typischerweise dann auf, wenn der zwanglose Kontakt mit anderen Kulturen intensiver wird, etwa bei einer Entsendung ins Ausland oder bei der Arbeit in einem multikulturellen Team. An diesem Punkt reicht die einfache Erkennung eines interkulturellen Kontextes nicht mehr aus, um das Verhalten zu leiten. Es ist notwendig, sich in die kognitiven Strukturen der jeweiligen anderen Person einzudenken, indem die Perspektive der anderen Kultur eigenommen wird, wobei die Empathiefähigkeit dafür zentral ist (Bennett, 1993, S. 53). Indem die Person beginnt, sich in die andere Kultur einzufühlen und sich entsprechend zu verhalten, geht das Wissen in Verhaltensweisen über: „In this way, knowledge moves toward behavior - one can begin to ‚walk the talk'" (Bennett & Bennett, 2003, S. 156).

Personen, welche sich über die Stufe der Anpassung hinaus entwickeln wollen, sind bestrebt, ihr interkulturelles Wissen auf ihre realen Interaktionssituationen anzuwenden. Daher ist es auf dieser Stufe an der Zeit, Möglichkeiten für konkrete Interaktionen zu schaffen. Diese Lehr-/Lernaktivitäten können Aktivitäten mit Personen aus anderen Kulturkreisen, moderierte multikulturelle Gruppendiskussionen oder Ausseneinsätze mit Interviews von Personen anderer kultureller Hintergründe beinhalten. Ebenfalls sind Trainingseinheiten im Bereich der Empathiefähigkeit angebracht. Die Aktivitäten sollten dabei stets so stark wie möglich auf reale Interaktionssituationen bezogen sein beziehungsweise direkt im Anwendungsfeld stattfinden (Bennett, 1993, S. 58-59).

- *Hinweis für Gestaltungsannahmen:*

Die Lehr-/Lernaktivitäten haben in den tatsächlichen interkulturellen Anwendungskontexten stattzufinden und reale Situationen abzubilden.

2.2.2.3 Stufe: Integration

Auf der letzten Stufe des Modells, der Integration, liegt der Entwicklungsschwerpunkt ausschliesslich auf der kulturellen Identität. Mit ‚Identität' ist in diesem Zusammenhang die Aufrechterhaltung einer Metaebene gemeint, die ein Gefühl der Kohärenz für die eigene Erfahrung bietet. Personen, die sich mit Herausforderungen auf dieser Stufe abgeben, sind in ihren Weltanschauungen in der Regel bereits ‚bikulturell' oder ‚multikulturell'. Irgendwann ist ihr kulturelles Identitätsgefühl von einem bestimmten kulturellen Ankerplatz gelöst worden, und sie müssen ihre Identität auf eine Weise wiederherstellen, die ihre erweiterte Erfahrung umfasst (Bennett & Bennett, 2003, S. 157).

Diese letzte Stufe im Modell der interkulturellen Sensibilität ist nur insofern eine Ankunft, als dass das Ende eines Kontinuums erreicht wird, jedoch nicht das Ende des Lernens. Die nächste Aufgabe für Personen auf dieser Entwicklungsstufe wäre die

Konstruktion neuer Entwicklungsschritte, die über die aktuelle Vision des Modells hinausgehen (Bennett, 1993, S. 65).

In der Abbildung 8 sind die Hinweise für Gestaltungsannahmen zusammengefasst. Zusätzlich wurde die übergreifende Anforderung aufgenommen, dass Lehr-/Lernaktivitäten an der aktuellen Entwicklungsstufe interkultureller Sensibilität der Lernenden auszurichten sind. Bennett bezieht sich dazu auf die Notwendigkeit eines sequenziellen Curriculums, „that introduces issues only when learners are ready to engage them" (Bennett & Bennett, 2003, S. 149).



Abbildung 8: Aus dem Modell von Bennett abgeleitete Hinweise für Gestaltungsannahmen (eigene Darstellung in Anlehnung an Bennett, 1993)

Bennetts Modell, das phänomenologisch versucht, die Bedeutungen zu kategorisieren, die Menschen bestimmten interkulturellen Situationen zuschreiben, kann als Idealmodell von Persönlichkeitsentwicklung aufgefasst werden. Idealisierter Endpunkt ist die Vision einer multikulturellen Persönlichkeit, die jede Herkunftskultur transzendiert und sich nur noch strikt als Individuum ins Verhältnis zur Welt setzt (Leenen & Grosch, 1998). Leenen und Grosch äussern Kritik am Modell, dass es die realen Bedingungen eines Lernprozesses zu wenig berücksichtige (1998, S. 39). Auch Auernheimer wendet ein, dass die beiden höchsten Stufen des Modells kaum Ziel interkultureller Bildung sein können, da höchstens Personen mit eigener Migrationsgeschichte oder langen Auslandaufenthalten die Voraussetzungen dafür mitbringen würden (2016, S. 125).

Es wird deshalb in Abwägung der konkreten Lernvoraussetzungen der Studierenden (siehe Kapitel IV-1.2.3), der angestrebten interkulturellen Teilkompetenzen (siehe Ka-

pitel 1.3) und der zeitlichen und organisationalen Rahmenbedingungen der Intervention (siehe Kapitel IV-1.2.2) noch zu prüfen sein, welche der hier aus dem Modell abgeleiteten Hinweise für Gestaltungsannahmen tatsächlich im Design des Unterrichtsarrangements für diese Forschungsarbeit umgesetzt werden können.

2.3 Erkenntnisse aus der Literatur zu Lernumgebungen zur Förderung interkultureller Lehrkompetenz

Nach den Ausführungen zu einem theoretischen Modell zur Entwicklung interkultureller Sensibilität soll nun ein Blick auf Faktoren geworfen werden, welche gemäss einer Literaturanalyse die Wirksamkeit von Lernumgebungen zur Förderung interkultureller Lehrkompetenz beeinflussen. Bei der Auswahl der Studien wurden US-amerikanische Arbeiten aus der Lehrerbildung berücksichtigt, da dort eine längere Tradition in der Umsetzung und Erforschung der ‚Multicultural education' besteht (Cochran-Smith, Davis, & Fries, 2004).

2.3.1 Generelle Wirksamkeit von interkulturellen Lernumgebungen

Systematische empirische Evaluationen von Bildungsarrangements zur Förderung interkultureller Lehrkompetenzen in der Lehrerbildung sind dürftig (Hachfeld, 2013; OECD, 2010). Während sich dies in den USA in den letzten Jahren etwas verändert hat, fangen westeuropäische Nationen erst langsam an, sich mit der Thematik zu beschäftigen (Acquah & Commins, 2013, S. 448). Häufig handelt es sich um Dozierende, welche ihre eigenen Kurse dahingehend untersuchen, ob ihre Lehrstrategien die kulturellen Einstellungen der Studierenden verändern. Die Evaluationsmethoden und -instrumente umfassen Reflexionsjournale und Aufzeichnungen der Studierenden (Acquah & Commins, 2013; Causey, Thomas, & Armento, 2000), Interviews oder Fokusgruppen mit Studierenden (Bullock & Freedman, 2006) oder Interviews mit Ausbildnern (Schoorman & Bogotch, 2010). Zudem wurden in den letzten 20 Jahren verschiedene Fragebogen als „Belief Surveys" entwickelt, mit welchen die Einstellungen von angehenden Lehrpersonen bezüglich kultureller Vielfalt gemessen werden können[29] (Artiles & McClafferty, 1998; Barry & Lechner, 1995; Torok & Aguilar, 2000; Middleton, 2002). Als Alternative setzen aktuellere Studien auf weitere Evaluationsmethoden wie beispielsweise die Q-Methodologie, bei welcher die Teilnehmenden Aussagen gemäss ihrer Zustimmung sortieren müssen (Yang & Montgomery, 2013).

Die Forschungsergebnisse bezüglich der Wirksamkeit der Bildungsmassnahmen sind gemischt. Verschiedene Studien berichteten von positiven Effekten auf das Wissen und die Einstellungen von angehenden Lehrpersonen bezüglich interkultureller Themen (Acquah & Commins, 2013; Sleeter & Owuor, 2011; Conaway, Browning, & Purdum-Cassidy, 2007). Die Einstellungen werden dabei häufig über die Veränderung

[29] Besonders im US-amerikanischen Raum häufig eingesetzte Fragebogen: Cultural Diversity Awareness Inventory (CDAI) (Henry, 1991), Personal and Professional Beliefs About Diversity Scale (Pohan & Aguilar, 2001), Cultural and Educational Issues Survey (Version B) (Pettus & Allain, 1999); Fragebogen aus Europa: The Teacher Cultural Beliefs Scale (TCBS) (Hachfeld, 2013), Inventory of future teachers' beliefs about cultural diversity (López López & Hinojosa Pareja, 2016)

der kognitiven Überzeugungen (z. B. über „Cognitive Maps“ oder die oben angesprochenen „Belief Surveys“) erfasst (Acquah & Commins, 2013; Causey et al., 2000). Einzelne Studien berichteten kritischer von keiner oder nur wenig Wirkung bei den Studierenden (Haj-Broussard & Henny, 2009; Cockrell, Placier, Cockrell, & Middleton, 1999).

Auch wenn die Studienergebnisse häufig positiv interpretiert wurden, gab es zu den Kursen durchaus kritische Anmerkungen. Beispielsweise wurden den Kursen häufig Paradoxien und Widersprüche zugeschrieben, da die Studierenden gelehrt würden, dass sie die Lernenden als Individuen mit spezifischen Hintergründen und Erfahrungen wahrnehmen sollten und dabei gleichzeitig mit Generalisierungen zu ethnischen Gruppen eingedeckt wurden (McDiarmid, 1992; zit. in Artiles & McClafferty, 1998, S. 190). Zudem würden traditionelle Lehrmethoden angewendet (z. B. Vorlesungen, Präsentationen), während den Studierenden beigebracht werde, dass sie individuelle Formate und aktives Lernen im interkulturellen Unterricht propagieren sollen. Weiter wurde kritisch angemerkt, dass in den Evaluationen häufig Einstellungen adressiert wurden, woraus noch nicht abgeleitet werden könne, dass die angehenden Lehrpersonen damit handlungsfähig sind: „Preservice teachers expressed very positive views about cultural diversity but still held minimal understandings of what cultural diversity means and requires“ (Castro, 2010, S. 206).

Empirische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung muss jeweils ein Kriterium für die Messung der Wirksamkeit auswählen. Dies können beispielsweise die Erfassung der fach- und berufsbezogenen Kognitionen der angehenden Lehrpersonen, eine Beobachtung ihres Handelns im Unterricht oder eine Erfassung der Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler sein (Blömeke, 2004). Die bisherigen Studien in diesem Themenfeld fokussierten fast ausschliesslich das erstgenannte Kriterium und untersuchten Effekte des Lehr-/Lernprozesses unmittelbar im Anschluss an die Ausbildungseinheit. Studien, die eine längerfristige Wirkung nachzuweisen versuchten, berichteten, dass Zugewinne eine Zeit nach dem Kurs wieder verlorengegangen waren (Sleeter, 2001). Kaum eine Studie hat darüber hinaus gemessen, wie die angehenden Lehrpersonen ihre erlernten Fähigkeiten im Schulzimmer umsetzen (Schoorman & Bogotch, 2010; Sleeter, 2001).

In Anbetracht der unterschiedlichen Ergebnisse der Studien stellt sich die Frage, ob sie auf individuelle Faktoren des jeweiligen Unterrichtskonzepts zurückzuführen sind oder ob allgemeine Variablen den Erfolg einer interkulturellen Ausbildungseinheit bestimmen können. Im Folgenden werden deshalb Erkenntnisse zu den Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrpersonen in interkulturellen Ausbildungseinheiten näher ausgeführt.

2.3.2 Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrpersonen

Im US-amerikanischen Raum entstanden bereits in den 90er Jahren die ersten Studien, die spezifisch die Erwartungen und Einstellungen von angehenden Lehrpersonen bezüglich interkultureller Bildungsarrangements erforschten (Castro, 2010). Die US-amerikanischen Gegebenheiten sind nicht identisch mit denjenigen europäischer oder gar schweizerischer Bildungskontexte. Zudem ist aus den Studien nicht immer erkennbar, für welche Schulstufen und -typen die Studierenden ausgebildet werden. Die Situation ist jedoch insofern vergleichbar, als dass sich die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Schülerschaft nicht in der Grundgesamtheit der angehenden Lehrpersonen widerspiegelt. In den USA ist eine überwiegende Mehrheit der angehenden Lehrpersonen europäisch-amerikanischer Herkunft, der mittleren Sozialschicht zugehörig und einsprachig (Gay & Kirkland, 2003; Bullock & Freedman, 2006). Auch für die Schweiz ist festzustellen, dass die ‚monokulturelle Lehrerschaft' mit dem Neueintritt von jungen Lehrpersonen in naher Zukunft keine Änderung erfahren wird (Edelmann, 2008). Im Jahr 2017 gingen nämlich lediglich 13.5 % der Abschlüsse der Pädagogischen Hochschulen für die Sekundarstufe II (Gymnasiale Maturitätsschulen) und 6.4 % der Abschlüsse für die Sekundarstufe II (Berufsbildung) an Studierende ausländischer Staatsangehörigkeit (Bundesamt für Statistik (BFS), 2018a)[30]. Dies beeinflusst die Lernvoraussetzungen der Studierenden: „What happens within multicultural courses has much to do with who is there" (Gillette & Boyle-Baise, 1996, S. 277).

Die Lernvoraussetzungen der Studierenden lassen sich hinsichtlich zweier Dimensionen unterscheiden: zum einen im Hinblick auf soziokulturelle Merkmale und zum anderen im Hinblick auf Vorannahmen, Einstellungen bzw. Erwartungen. Im Zusammenhang mit den Einstellungen wurden in der Forschung zur allgemeinen Lehrerbildung zentrale Erkenntnisse gewonnen, welche vermutlich ebenfalls für die Einstellungen gegenüber dem Erwerb interkultureller Kompetenzen Gültigkeit besitzen (Blömeke, 2004). Dazu gehört, dass angehende Lehrpersonen mit bestimmten Vorstellungen über schul- und unterrichtsrelevante Aspekte in die Lehrerausbildung eintreten. Diese Einstellungen sind erfahrungsbasiert und weitgehend veränderungsresistent, so dass es im Laufe der Ausbildung eher selten zu grundlegenden Veränderungen kommt. Ihre Funktionsweise in der Ausbildung kann als Filter beschrieben werden, da überwiegend solche Informationen aufgenommen werden, die sich in das vorhandene System an Überzeugungen einpassen lassen. Für die Lernprozesse bedeutet dies, dass sie aktiv an die vorhandenen Einstellungen anknüpfen müssen, um sie so schrittweise zu verändern (vgl. Pajares, 1992; Kagan, 1992).

Studien, die spezifisch die Einstellungen der Studierenden zu interkulturellen Ausbildungseinheiten in der Lehrerbildung untersucht haben, kamen häufig zum Ergebnis, dass starke Lernwiderstände bei den angehenden Lehrpersonen vorhanden waren (Leenen & Grosch, 1998; Sleeter & Owuor, 2011; Gillette & Boyle-Baise, 1996). Sie

[30] Es sind hier nur die Diplome an den Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt.

führten dies darauf zurück, dass sich die Studierenden der eigenen kulturellen Zugehörigkeit in den meisten Fällen nicht bewusst waren. Durch die Thematisierung wurden sie zu einer Auseinandersetzung mit ihrer bisherigen Weltsicht gezwungen, was zu inneren Konflikten führen konnte. Ahlquist (1991, S. 163) beschrieb ihre Erfahrungen als Dozierende wie folgt: „Many [students] became angry and resistant when they found their attitudes about the reality they wanted to believe in were in conflict with the reality they experienced while ‚wearing the shoes' of another person." Erschwerend kommt eine grundsätzliche Abneigung der Studierenden hinzu, sich selber zu reflektieren und sich kritisch mit eigenen Haltungen auseinanderzusetzen (Gay & Kirkland, 2003). Die Folge solcher Lernwiderstände konnte sein, dass sich Studierende aus Diskussionen zurückzogen oder sich gänzlich vom Lernprozess verabschiedeten (Ahlquist, 1991, S. 163).

Neuere Studien zu den Einstellungen von angehenden Lehrpersonen gegenüber interkulturellem Lernen stellten oftmals keine durchgängig defizitären Sichtweisen mehr fest, sondern berichteten von eher positiven Haltungen (Siwatu, 2007; Merten, Yildirim, & Keller, 2014) oder von sehr unterschiedlichen Haltungen bei den Studierenden (Castro, 2010). So konnten grosse Unterschiede innerhalb der Gruppe der Studierenden bezüglich ihrer Sichtweise auf interkulturelles Lernen festgestellt werden, was mit ihren persönlichen Erfahrungen, politischen Einstellungen und Überzeugungen zur Rolle der Lehrperson und der Schule begründet wurde (Cockrell et al., 1999). Garmon (2004) berichtete in seiner Studie, dass gewisse Charakterzüge, nämlich Offenheit, die Tendenz zur Selbstreflexion sowie ein Eintreten für soziale Gerechtigkeit eine positive Einstellung begünstigten.

Studierende mit einer positiveren Einstellung gegenüber ethnisch-kultureller Heterogenität tendierten dazu, während der Lehrerbildung eine noch positivere Einstellung zu entwickeln, während Studierende mit einer negativeren Einstellung häufiger stagnierten (Garmon, 2004). Dies bestätigt die vorgängig beschriebene Annahme, dass vorhandene Einstellungen gegenüber interkulturellen Themen als Filter wirken können (Causey et al., 2000).

Studien, welche das Stufenmodell der interkulturellen Sensibilität nach Bennett (vgl. Kap. 2.2) als Grundlage nahmen, stellten fest, dass die angehenden Lehrpersonen häufig zu ethnozentrierten Sichtweisen neigten, wobei sie entweder eine ausgeprägte Abwehrhaltung offenbarten und kulturelle Unterschiede stark simplifizierten bzw. polarisierten (Yuen, 2010) oder diese vornehmlich minimierten (Busse & Göbel, 2017). Die Minimierungsstrategie zeigte sich beispielsweise in einer Studie im finnischen Kontext dadurch, dass die angehenden Lehrpersonen als Bildungsideal äusserten, alle Lernenden gleich behandeln zu wollen (Rissanen, Kuusisto, & Kuusisto, 2016). Die Autoren begründeten dies mit dem Gleichheitsprinzip in der finnischen Bildungskultur, welches zu einer „Colourblindness" führe, da die Anerkennung von Diversität als politisch inkorrekt wahrgenommen und demzufolge vermieden werde (Rissanen et al., 2016, S. 450).

Die Erkenntnisse aus diesem Teilkapitel weisen darauf hin, dass Einstellungen, insbesondere auch deren affektiv-emotionale Komponente (Euler & Hahn, 2014, S. 165), für die Gestaltung von interkulturellen Lernumgebungen sehr bedeutsam sind. Im folgenden Kapitel werden Überlegungen zur Einstellungsentwicklung wieder aufgegriffen, damit daraus weitere Hinweise für Gestaltungsannahmen abgeleitet werden können.

2.4 Lehrmethodische Gestaltung von interkulturellen Lernumgebungen

Aus den Erkenntnissen zum interkulturellen Lernprozess in der Lehrerbildung werden im Folgenden Hinweise für Gestaltungsannahmen formuliert, welche das didaktische Design eines interkulturellen Unterrichtskonzepts anleiten können. Sie werden unterteilt in Hinweise, welche 1. aus dem Stufenmodell von Bennett abgeleitet sind, 2. aus Überlegungen zur affektiv-emotionalen Komponente der Einstellungsentwicklung gewonnen wurden und 3. übergreifende Hinweise aus der Literatur darstellen, welche nicht spezifisch zugeordnet werden konnten.

2.4.1 Hinweise für Gestaltungsannahmen: Stufenmodell nach Bennett

Die bei der Auseinandersetzung mit dem Stufenmodell der interkulturellen Sensibilität nach Bennett gefundenen Hinweise (siehe Kapitel 2.2) werden an dieser Stelle mit Erkenntnissen aus theoretischen und empirischen Arbeiten ergänzt bzw. vertieft.

- *Die Lehr-/Lernaktivitäten sind an der aktuellen Entwicklungsstufe interkultureller Sensibilität der Lernenden auszurichten.*

Die Gestaltung eines Bildungsarrangements zur Förderung interkultureller Lehrkompetenz ist vom individuellen Entwicklungsstand der interkulturellen Sensibilität der Lernenden abhängig zu machen. Middleton beschreibt dies wie folgt (2002, S. 357): „‚Where they are', ‚who they are', ‚what they believe' are critical components for teacher educators to consider in facilitating increases in diversity awareness and multicultural competence". Grosch und Hany (2008) hielten als Ergebnis ihrer Untersuchung an Schulen fest, dass sich kulturelles Verständnis prinzipiell auf allen Klassenstufen fördern lässt. Es ist dabei jedoch der individuelle kognitive Entwicklungsstand zu berücksichtigen, da das Alter und die interkulturelle Erfahrung einen Einfluss auf differenzielle Effekte der Förderung zeigten (Grosch & Hany, 2008, S. 140). Der Entwicklungsstand beeinflusst dabei die Sequenzierung des Curriculums, indem bei den Themen anzusetzen ist, die den Lernenden bekannt sind bzw. zu denen sie sofort Bezüge aufbauen können (Bullock & Freedman, 2006, S. 147). Er bedingt aber auch die Auswahl der Lehrmethoden: „[…] make the choice of the methods fit the readiness of the learners" (Leutwyler, Mantel, Petrovic, Dimitrijevic, & Zlatkovic, 2014, S. 287). Als Grundlage für die Planung und Gestaltung der Lehr-/Lernsequenzen kann dabei ein Entwicklungsmodell wie dasjenige von Bennett (1993) ausgewählt werden: „The structuring of topics and learning experiences along a process framework fosters environmental congruence between students' levels of understanding and the course content and pedagogy" (McAllister & Irvine, 2000, S. 5).

- *Die Lehr-/Lernaktivitäten haben die generelle Kulturgebundenheit des Handelns der Akteure in interkulturellen Interaktionssituationen aufzuzeigen.*

Gallavan (2000) befragte 24 Ausbildner in der US-amerikanischen Lehrerbildung dazu, welches ihre grössten Herausforderungen und Konflikte im interkulturellen Unterricht seien. Übereinstimmend wurde von den Ausbildnern genannt, dass sie besonders viel Widerstand und Ärger bei den Studierenden wahrnehmen, wenn es um Themen geht, zu welchen die Studierenden kein oder nur wenig Wissen besitzen oder wenn die Studierenden annehmen, dass die Themen keine Rolle in ihrem Leben spielen. Die Studierenden reagierten in diesen Fällen mit vehementem Widerstand, indem sie die Relevanz des Unterrichts in Frage stellten, sich gänzlich vom Unterricht zurückzogen oder den Ausbildnern vorwarfen, dass das Thema für den Unterricht nicht praxisrelevant sei (Gallavan, 2000, S. 7). Daraus kann abgeleitet werden, wie bedeutsam es ist, den angehenden Lehrpersonen aufzuzeigen, welche Rolle die ethnisch-kulturelle Heterogenität in den Schulzimmern spielt. Bei der Einführung ins Thema ist zudem zwingend der verwendete Kulturbegriff zu definieren. Hauser (2003) wies auf die Schwierigkeiten dieses Vorhabens hin. Das Dilemma liege in der charakteristischen Unbestimmtheit des Kulturbegriffs einerseits und der Notwendigkeit einer Begriffsdefinition andererseits, um eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen Kultur überhaupt erst zu ermöglichen (2003, S. 70).

- *Die interkulturellen Lehr-/Lernaktivitäten sollten einen realitätsnahen Kontextbezug aufweisen.*

Aus inhaltlichen oder organisatorischen Gründen ist es nicht immer möglich, den Studierenden einen direkten Kontakt zum Praxisfeld zu ermöglichen. Umso wichtiger ist es, die interkulturellen Lehr-/Lernaktivitäten auch in theoretisch ausgerichteten Kursen möglichst praxisbezogen auszugestalten: „Teacher preparation courses also have the objective to educate teacher candidates in a way that seems applicable to real life; otherwise students become bored and disengaged“ (Krummel, 2013, S. 3). Leenen und Grosch weisen darauf hin, dass die Lerninhalte von den Lernenden als problem- und handlungsrelevant angesehen werden müssen (1998, S. 42). Gallavan beschreibt zwei mögliche Herangehensweisen, um interkulturelle Herausforderungen und Konflikte im Unterricht zu thematisieren. Es kann eine direkte Herangehensweise gewählt werden, indem die Studierenden nach ihren real erlebten Erfahrungen gefragt werden, oder es kann für eine indirekte Herangehensweise eine fiktive Klasse mit typischen Merkmalen herangezogen werden (2000, S. 9). Eine gelungene Vorbereitung im geschützten Setting eines theoretischen Kurses kann dazu beitragen, einen „Praxis-Schock“ zu vermeiden, wenn die Studierenden ihre ersten Erfahrungen in den Schulen machen (European Commission, 2017b, S. 23).

- *Kulturspezifisches Wissen ist zurückhaltend in den Lernprozess einzubringen, um Stereotypisierungen zu vermeiden.*

Kulturspezifisches Wissen als Wissen über bestimmte Ethnien oder Kulturen kann dazu beitragen, die Interpretationsmöglichkeiten für die Bewertung von Verhaltensweisen, z. B. in einer schulischen Konfliktsituation, zu erweitern (Bernhard, 2002, S. 197). Wissen ist dabei nicht als Faktenwissen im Sinne einer ‚To-Do-Liste' bzw. ‚To-Don't-Liste' aufzufassen, sondern als grobes Orientierungsraster für das Erkennen und Einordnen anderer Orientierungen. Zeichner (1992) wies auf die Gefahr hin, dass die Akkumulation von kulturspezifischem Wissen die Wahrscheinlichkeit erhöhe, dass Lehrpersonen unangemessen handeln. Er warnte: „[…] because it is impossible for beginning teachers to acquire a sufficient ethnological knowledge base […], the knowledge they do acquire tends to be stereotypic" (1992, S. 9). Eine etwas theoretischer ausgerichtete Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz aus dem deutschen Sprachraum schlägt in die gleiche Kerbe: „Für den Erwerb einer inter-/transkulturellen Kompetenz bedeutet dies, Abschied zu nehmen von der Vorstellung, durch die Aneignung von kulturspezifischem Wissen tatsächlich zu kompetentem Handeln zu gelangen. Viel mehr Wert gelegt werden muss auf methodisches Handwerkszeug, mit dem es gelingt, […] abzuwägen, inwieweit der Faktor ‚Kultur' in der jeweiligen Situation […] von Relevanz ist" (Zalucki, 2006, S. 27).

- *Die interkulturelle Perspektive mit der Fokussierung auf die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Lernenden hat den Zusammenhang mit anderen Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen.*

Wie bereits in Kapitel II-1 ausführlich dargestellt, steht die ethnisch-kulturelle Heterogenität, welche durch die interkulturelle Perspektive adressiert wird, stets mit anderen Heterogenitätsdimensionen in Zusammenhang. Allemann-Ghionda (2012, S. 26) warf dazu die Frage auf: „Wenn es so viele Merkmale gibt, die Personen und Gruppen charakterisieren, warum sollten kulturelle Unterschiede und interkulturelle Prozesse noch erwähnt werden?" Sie beantwortete ihre Frage anschliessend gleich selbst damit, dass kulturelle Unterschiede und manchmal auch interkulturelle Missverständnisse im Alltag tatsächlich eine Rolle spielten. Es dürfe einfach nicht jedes Missverständnis oder jeder Konflikt – insbesondere in der Schule – auf vermeintlich kulturelle Unterschiede zurückgeführt werden. Zudem müssten Grundprobleme der sozioökonomischen Ungleichheit bei der Analyse berücksichtigt werden, wenn das Ziel der Chancengerechtigkeit verfolgt werde (Allemann-Ghionda, 2012, S. 27). Auch Auernheimer (2013a, S. 49) weist darauf hin, dass Konflikte zwischen Personen unterschiedlicher Herkunft nicht in jedem Fall auf differente Kulturmuster zurückzuführen seien. Er nennt Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen und Fremdbilder als mögliche Störfaktoren in einem konkreten Fall.

- *Die Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Wertesystem ist derjenigen mit fremdkulturellen Wertesystemen voranzustellen.*

Der Aufbau von kognitiven Wissensstrukturen zu anderen kulturellen Wertesystemen und damit ein Fremdverstehen ist erst möglich, wenn überhaupt ein Bewusstsein für die eigene kulturelle Prägung vorhanden ist (Bernhard, 2002, S. 197). Aber auch in

Bezug auf die persönlichen Haltungen kommt der Reflexion von eigenen Werten und Normen, die im ethnisch-kulturell heterogenen Unterrichtskontext wirksam werden, eine prioritäre Bedeutung zu (Edelmann, 2008; Ahlquist, 1991; Sercu & St. John, 2007). Dies bringt jedoch mit sich, dass selbstverständliche Elemente der bisherigen Weltsicht relativiert und neue Bedeutungsperspektiven entwickelt werden müssen: „Intercultural education can be understood as an approach working on identity rather than on culture“ (European Commission, 2017b, S. 22). Dies ist gemäss Leenen und Grosch besonders in der Erwachsenenbildung eine Herausforderung, da besonders erwachsene Lernende in ihren biographischen Prägungen und bewährten kulturellen Perspektiven befangen seien (1998, S. 37). So erstaunt es nicht, dass Gallavan von besonders starken Widerständen der Studierenden in ihren interkulturellen Kursen berichtete, wenn diese dazu angehalten wurden, ihre eigenen Vorurteile und Fehlurteile zu reflektieren (2000, S. 7). Dennoch haben die pädagogischen Arrangements an der Person des Lernenden und seiner Kultur anzusetzen und nicht an der fremden Kultur. Dies kann methodisch beispielsweise über Selbstwahrnehmungsübungen oder Simulationen geschehen, um Erfahrungen hervorzurufen, die als Ausgangspunkt für den interkulturellen Lernprozess fungieren können (Leenen & Grosch, 1998, S. 41).

- *Es sind im interkulturellen Lehr-/Lernprozess wiederholt Räume zur kulturellen Selbstreflexion zu schaffen, wobei die Reflexionsprozesse gezielt anzuleiten und zu unterstützen sind.*

Reflexionsprozesse sind gezielt zu fördern, da Selbstreflexion und Metakommunikation die entscheidenden Variablen für die Erweiterung, Differenzierung und Revision kulturellen Wissens und des eigenen Handelns darstellen (Bernhard, 2002, S. 197). Kulturelle Selbstreflexionsprozesse sind gemäss Gay und Kirkland (2003) mit spezifischen Schwierigkeiten verbunden. Einerseits tendieren die Studierenden dazu, die Aufmerksamkeit vom Thema wegzulenken, indem sie beispielsweise anstatt einer kritischen Reflexion lediglich Beschreibungen oder Rechtfertigungen abgeben. Im Weiteren reagieren sie häufig mit Schweigen, nehmen nicht an Diskussionen teil oder spielen die Bedeutsamkeit des Themas herunter (Gay & Kirkland, 2003, S. 183). Gay und Kirkland schlagen deshalb vor, Selbstreflexion und ein kritisches kulturelles Bewusstsein als selbstverständlichen normativen Anspruch an die Studierenden in der Lernumgebung zu verankern (2003, S. 184). Didaktisch bedeutet dies, den Studierenden wiederholt Möglichkeiten für eine vertiefte Selbstreflexion zu eröffnen, wobei genügend Raum und Zeit einzuplanen ist: „We realize the necessity of providing preservice teachers with time to think and time to make sense of social justice issues without rushing them through the process“ (Bullock & Freedman, 2006, S. 146). Acquah und Commins (2015) untersuchten die Möglichkeiten der Verwendung von Reflexionsjournalen in ihrem interkulturellen Kurs, damit die Studierenden vertiefter über neue Konzepte und Erfahrungen aus der Veranstaltung nachdenken. Sie hielten in ihren Ergebnissen fest, dass Aufträge mit gezielten Leitfragen und ein schriftliches Feedback von den Instruktoren eine vertiefte Reflexion anregen können (2015, S. 802). Auch Howard

unterstreicht die Bedeutung von Leitfragen in Bezug auf die kritische Selbstreflexion in interkulturellen Unterrichtseinheiten: „Be explicit about what to reflect about“ (2003, S. 200).

- *Es sind im interkulturellen Lehr-/Lernprozess häufig Übungsgelegenheiten anhand von authentischen und relevanten Problemstellungen zu ermöglichen.*

Wenn die Übungsgelegenheiten authentische Problemstellungen beinhalten, können die Studierenden ein Bewusstsein dafür entwickeln, in welchem Ausmass sich kulturelle Prägungen in der Interaktion mit den Lernenden in der Schule manifestieren und welchen Einfluss diese kulturellen Prägungen auf Wahrnehmungen, Situationseinschätzungen und Verhaltensweisen haben. So können die Studierenden Interaktionsstrategien speziell für das berufliche Umfeld generieren und erproben (Bernhard, 2002, S. 198). Gemäss Gay und Kirkland (2003, S. 186) ist es für die Studierenden zudem hilfreich, wenn sie als Resultat ihres Lernprozesses konkrete Handlungsstrategien für authentische Problemstellungen vorweisen können, welche überprüfbar sind und weiterentwickelt werden können: „Turning critical thoughts into transformative instructional actions helps to internalize the process so that it can be replicated in future endeavors“ (Gay & Kirkland, 2003, S. 186). Nichtsdestotrotz ist darauf zu achten, dass keine ‚Musterlösungen‘ vorgegeben werden, sondern jede Problemstellung als neu zu interpretierende Situation wahrgenommen wird. Gallavan beschreibt dies als Herausforderung, da die Studierenden häufig eine universelle Antwort oder eindeutige Lösungsstrategie suchten, um mit bestimmten kulturellen Gruppen oder Individuen anderer kultureller Hintergründe zu interagieren (2000, S. 7).

- *Die Lehr-/Lernaktivitäten haben in den tatsächlichen interkulturellen Anwendungskontexten stattzufinden und reale Situationen abzubilden.*

Empirische Studien haben wiederholt den positiven Effekt von Felderfahrungen im Sinne von Praktika, Schulbesuchen etc. auf die Einstellungen der angehenden Lehrpersonen bezüglich ethnisch-kultureller Heterogenität aufgezeigt (vgl. Conaway et al., 2007; Zeichner, 1992; Rissanen et al., 2016). Begründet wird dies damit, dass kulturelle Unterschiede, Fremdheitssituationen und interkulturelle Aushandlungsprozesse selbst erfahren werden müssen, um produktiv damit umgehen zu können (Bolten, 2001, S. 111). Dabei sind nebst kognitiven auch affektive Komponenten angesprochen: „[We should] provide students with early field experiences […] to help them overcome any misconceptions, fears, and anxieties“ (Ahlquist, 1991, S. 168). Castro bemängelte in seiner grossangelegten Analyse zu multikulturellen Kursen im US-amerikanischen Kontext, dass die Forscher häufig die spezifischen Komponenten der Praxiserfahrung nicht eruiert hätten, welche die Veränderungen bei den Einstellungen der Studierenden ausgelöst haben (2010, S. 205). Andere Studien wiesen auf die wichtige Bedeutung der Reflexion der Erfahrungen hin, damit der Begegnung mit Angehörigen anderer Kulturen ein vertieftes Wissen und Verständnis folge (Cockrell et al., 1999; Busse & Göbel, 2017; Causey et al., 2000; Krummel, 2013).

2.4.2 Hinweise für Gestaltungsannahmen: Affektiv-emotionale Einstellungsentwicklung

Wie bereits an verschiedenen Stellen ausgeführt (vgl. Kapitel II-2.3, III-2.3.2), spielen die Einstellungen bei der Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz eine zentrale Rolle. Gemäss dem Multikomponenten-Modell bestehen Einstellungen aus einer kognitiven, einer affektiven und einer verhaltensbasierten Komponente (Maio & Haddock, 2010). Während sich die kognitive Komponente auf Überzeugungen, Überlegungen und Attribute hinsichtlich eines Objektes bezieht, äussert sich die affektive Komponente durch Gefühle und Emotionen, die ein bestimmtes Objekt hervorruft. Die verhaltensbasierte Komponente geht auf vergangene Verhaltensweisen oder Erfahrungen in Bezug auf ein Objekt zurück (Maio & Haddock, 2010, S. 25). Die kognitive und die verhaltensbasierte Komponente wurden bereits durch das Stufenmodell der interkulturellen Sensibilität nach Bennett behandelt. Da sich in den Ausführungen zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden zeigte, dass sie häufig mit Lernwiderständen reagieren, welche mit affektiv-emotionalen Prozessen zu tun haben, werden die bisherigen Hinweise für Gestaltungsannahmen nun mit weiteren Hinweisen ergänzt, die besonders diese Komponente in den Blick nehmen. Die Herleitung geschieht jedoch über die Literaturanalyse zu interkulturellen Lernprozessen und nicht über einzelne theoretische Modelle der Einstellungsentwicklung, da dies den Rahmen dieser Forschungsarbeit sprengen würde.

- *Emotionen im interkulturellen Lehr-/Lernprozess sind gezielt anzusprechen, wobei eine indirekte Herangehensweise notwendig sein kann.*

Interkulturelles Wissen und Handeln ist affektiv unterfüttert und identitätsrelevant. Die emotionale Wertung als wichtiges Element der Handlungssteuerung eilt der kognitiven Urteilsfähigkeit voraus (Auernheimer, 2016). Folglich ist es wichtig, die Emotionen aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Dies kann über Lehrmethoden geschehen, die persönliche Betroffenheit bei den Studierenden auslösen und emotionales Erleben ermöglichen (Bernhard, 2002, S. 197). Da es anspruchsvoll sein kann, die Studierenden dazu zu bewegen, dass sie ihre Emotionen offen und ehrlich äussern, sind Zugänge gefordert, die zunächst Distanz zu eigenen Gefühlen, besonders Ängsten, und Einstellungen herstellen (Auernheimer, 2003, S. 158). Diese indirekte Herangehensweise kann beispielsweise über Rollenspiele umgesetzt werden, indem die in den ‚fiktiven' Rollen erlebten Emotionen thematisiert werden (Heyward, 2010).

- *Es sind im interkulturellen Lehr-/Lernprozess gezielt Irritationen bei den Lernenden auszulösen, jedoch ohne sie zu überfordern.*

Da es beim interkulturellen Lernen darum geht, sich der eigenen mentalen Modelle bewusst zu werden, kann ein erster Schritt darin bestehen, Verunsicherung und Verwirrung zu stiften. Damit soll die Sicherheit erschüttert werden, dass die eigenen Modelle, Wertvorstellungen, Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster die einzig gültige Interpretation der Wirklichkeit beinhalten (Hauser, 2003, S. 72). Solche gezielten Irritatio-

nen können demzufolge genutzt werden, um einen kontrollierten „Kulturstress“ auszulösen, die als „Eintrittserfahrung“ und „eye-opener“ für den interkulturellen Lernprozess dienen und bisherige Annahmen in Frage stellen (Leenen & Grosch, 1998, S. 41). Irritationen können beispielsweise über ausgewählte Praxisbeispiele initiiert werden, welche für die Studierenden sehr ungewohnt sind oder ihren grundsätzlichen Annahmen widersprechen. Es ist aber darauf zu achten, dass nicht einzig zu diesem Zweck besonders befremdliche Lebenssituationen instrumentalisiert werden, da dies wiederum zu Stereotypisierungen führen kann (Schmitt, 1979, S. 209). McAllister und Irvine (2000, S. 20) sprechen in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, ein gewisses Mass an Risiko einzugehen: „There is a need to encourage risk-taking to foster cross-cultural growth, but too much risk discourages learners from engaging in the process and encourages resistance.“

- *Die Voraussetzungen sind zu schaffen, dass sich die Lernenden auf den interkulturellen Lehr-/Lernprozess einlassen und sie diesen selbst aktiv als Suchprozess anlegen.*

Interkulturelle Kompetenzen können nur unter der Bedingung erworben werden, dass die Studierenden motiviert und bereit sind, sich auf den Lernprozess, insbesondere die Auseinandersetzung mit der affektiven Komponente, einzulassen (Allemann-Ghionda, 2012, S. 29). Der Lernprozess ist dabei möglichst von den Studierenden selbst als Suchprozess aktiv anzulegen (Leenen & Grosch, 1998, S. 41). Dazu ist es notwendig, dass die Themenstellung von den Studierenden als bedeutsam für ihren zukünftigen Erfolg als Lehrperson eingestuft wird (Middleton, 2002, S. 357). Die Studierenden sollten zudem die Gelegenheit erhalten, ihr Vorverständnis, ihre Erwartungen und Erfahrungen zu artikulieren, was dazu beitragen kann, dass sie Interesse am Thema entwickeln (Göbel & Buchwald, 2008, S. 122). Die Motivation der Studierenden kann gemäss Gillette und Boyle-Baise auch über eigene kleine Forschungsprojekte geweckt werden, da sie so Informationen zu sensiblen Themen gewinnen können, „that they might have questioned coming from the instructor“ (1996, S. 278). Ferner ist es wichtig, die Studierenden genauestens über die Anforderungen und Spezifika des interkulturellen Lernprozesses zu informieren. Gay und Kirkland (2003, S. 184) informierten die Lernenden ihres Kurses bereits ganz zu Beginn, dass von ihnen erwartet werde, „[…] to ‚think deeply and analytically‘, and to ‚check themselves‘ about the topics they are studying […].“ Im Weiteren wurden die Studierenden aufgeklärt, dass es normal sei, im Verlauf des interkulturellen Lernens unangenehme Gefühle wie Unwohlsein oder innere Widerstände zu erleben (Pohan & Mathison, 1998, S. 20). Schliesslich ist es wichtig, die Beurteilungskriterien des Kurses deutlich zu kommunizieren, so dass Studierende wissen, dass die Qualität der Bearbeitung eines Auftrags und nicht ihre persönliche Meinung dem Sachverhalt gegenüber benotet wird (Ahlquist, 1991; Pohan & Mathison, 1998).

- *Es ist ein positives und vertrauensvolles Lernklima zu schaffen, damit heikle Themen und negative Emotionen im interkulturellen Lehr-/Lernprozess zur Sprache gebracht werden.*

Voraussetzung für interkulturelles Lernen ist ein stützender Ordnungsrahmen, der sich unter anderem als positives Lernklima manifestiert (Holzbrecher, 2011). Weitere Studien akzentuieren ebenfalls, dass eine vertrauensvolle Lernumgebung gegeben sein muss, in welcher gegenseitiger Respekt und die Bereitschaft, sich gegenseitig zuzuhören, hochgehalten wird, damit sich die Lernenden trauen, auch heikle Themen anzusprechen (Torok & Aguilar, 2000; Leenen & Grosch, 1998). Kimmelmann (2010, S. 313) spricht von einer allgemeinen Lernatmosphäre, die als soziale Beziehung zwischen den „pädagogischen Professionals“ und den Lernenden verstanden wird. Zentrale Faktoren einer individuell fördernden und anerkennenden Lernatmosphäre sind die folgenden (Kimmelmann, 2010, S. 314; Gay, 2000, S. 45): a) Interesse am Einzelnen, b) Förderung der Potenziale des Einzelnen, c) Forderung und Ermöglichung von hoher Leistung. Pohan und Mathison (1998, S. 19) gingen ebenfalls auf die Bedeutung einer guten Betreuung ein: „We must also make ourselves available to individual students if they need to process more with us individually.“

- *Der Austausch in der Peer-Group ist im interkulturellen Lehr-/Lernprozess mit Methoden des Lernens in der Gruppe zu fördern.*

Verschiedene Studien unterstrichen die Wichtigkeit des Austauschs in der Peer-Group, die verschiedene Funktionen im interkulturellen Lernprozess übernehmen kann: Sie dient als Rückzugsmöglichkeit vor kultureller Überforderung, Ort der Klärung, der Spiegelung und der Vergewisserung im Prozess der Selbstwahrnehmung. Kulturelle ‚Programmierungen‘ können dem Kollektiv zugeordnet werden, einzelne können sich distanzieren und kulturelle Eigenheiten eher akzeptieren (Leenen & Grosch, 1998; McAllister & Irvine, 2000; Pohan & Mathison, 1998). Der Austausch mit der Peer-Group ist somit wichtige Ergänzung der inneren Selbstreflexion: „While personal and inner reflective dialogues are imperative, they need to be accompanied by similar dialogues with others“ (Gay & Kirkland, 2003, S. 184).

- *Es haben im interkulturellen Lehr-/Lernprozess Ausbildner zu wirken, welche selbst ‚exzellente Lerner‘ im Bereich der interkulturellen Kompetenzen sind.*

Lehrpersonen bzw. Dozierende mit mehr interkulturellem Wissen, mehr Kulturkontakterfahrungen und einem stärkeren Interesse an interkulturellen Phänomenen begünstigen den Lernprozess (Göbel & Buchwald, 2008, S. 122-123). Ausbildner sollten jedoch auch über ein vertieftes Verständnis darüber verfügen, wie die Wahrnehmungen der Studierenden transformiert werden können, indem sie die spezifischen Anforderungen des interkulturellen Lernprozesses kennen (European Commission, 2017b, S. 27). Ihre Rolle ist diejenige eines Moderators, nicht diejenige eines Vortragenden (Torok & Aguilar, 2000, S. 30). Es ist hilfreich, wenn Ausbildner von persönlichen Erfahrungen, ihren Fehlern und ‚lessons learned‘ berichten. Wenn sie ihre eigene Verletzlichkeit dem Thema gegenüber nicht verstecken, steigt auch die Akzeptanz der Studierenden ihrer eigenen gegenüber (Pohan & Mathison, 1998, S. 21). Gerade für Studierende mit einer ethnozentrischen Haltung ist es wichtig, dass sie ihre Ausbildner als positive Rollenmodelle beiziehen können, um sich in Richtung einer ethnorelativen

Sichtweise zu entwickeln (Yang & Montgomery, 2013, S. 28). Für die Ausbildner selber ist es wichtig, dass sie Gelegenheiten haben, in denen sie sich untereinander über Strategien, Erfolge und Misserfolge in ihren interkulturellen Ausbildungseinheiten austauschen können (Middleton, 2002; Gallavan, 2000).

2.4.3 Hinweise für Gestaltungsannahmen: Übergreifend

In der Literatur findet sich ein weiterer Hinweis, welcher die Umsetzung von interkulturellen Bildungsarrangements als Ganzes in den Blick nimmt. Aus diesem Grund wird der Hinweis an dieser Stelle separat aufgeführt.

- *Der interkulturelle Lehr-/Lernprozess ist langfristig und modulübergreifend anzulegen.*

Interkulturelles Lernen ist umso erfolgreicher, je besser es gelingt, den Lernprozess als Kette von Lernerfahrungen zu organisieren, denn Veränderungen von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsmustern können am ehesten durch langfristig angelegte Lernprozesse angeregt werden (Leenen & Grosch, 1998). Allemann-Ghionda (2012, S. 29) schlägt vor, interkulturelle Fragestellungen als Querschnittsdimension der Lehrerbildung zu etablieren. In empirischen Studien zur Wirksamkeit von Kursen zur ‚Multicultural Education' wird häufig betont, wie wichtig es sei, die interkulturellen Inhalte nicht auf einen spezifischen Kurs zu beschränken, sondern in alle Bereiche der Lehrerbildung einfliessen zu lassen (vgl. Ambe, 2006; Barry & Lechner, 1995; Ahlquist, 1991; Acquah & Commins, 2013; Guo, Arthur, & Lund, 2009).

3 Formulierung von Gestaltungsannahmen

Die als Hinweise für Gestaltungsannahmen bezeichneten Aussagen sollen nun in vorläufige Gestaltungsannahmen überführt werden, welche das Design des Arrangements direkt anleiten.

Um diesen Prozess strukturiert anzugehen, lohnt es sich, die eher allgemein gehaltenen Ausführungen im Einleitungskapitel zum Forschungsansatz des Design-Based Research mit Überlegungen zur Zielsetzung und Funktionsweise von Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien zu ergänzen. Wie bereits angesprochen, verfolgt die Entwicklung und Evaluation des Unterrichtsarrangements in dieser Forschungsarbeit zwei Zielsetzungen: Einerseits soll ein tragfähiges Konzept für die Förderung interkultureller Lehrkompetenz bereitgestellt werden. Andererseits sollen durch die begleitende Evaluation diejenigen Pfeiler des Arrangements herausgearbeitet werden, welche die Zielerreichung tragen und wesentlich bestimmen. Diese „tragenden Pfeiler" werden als sogenannte Gestaltungsprinzipien formuliert (Euler & Collenberg, 2018, S. 8).

Die ersten Gestaltungsprinzipien werden im DBR-Prozess als Ergebnis der theoretischen Grundlegung formuliert. In dieser Phase haben sie den Charakter von vorläufigen Design- bzw. Gestaltungsannahmen, die im Zuge der praktischen Erprobung im Praxisfeld geprüft, konkretisiert und weiterentwickelt werden (Raatz, 2015, S. 28). Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien stehen dabei zwischen Ziel und Methode: Sie präzisieren die Ziele und tragen das didaktische Arrangement (Euler et al., 2018, S. 432).

Daraus lässt sich folgern, dass die Gestaltungshinweise stärker mit den interkulturellen Teilkompetenzen des Unterrichtsarrangements in Verbindung gebracht werden müssen und die Gestaltungsannahmen damit noch spezifischer für dieses Arrangement zu formulieren sind. Bei diesem Schritt ist darauf zu achten, dass Gestaltungsprinzipien „zwar nicht mit dem Anspruch einer allgemeinen Theorie verbunden [sind], hingegen genereller als singuläre Aussagen über einen Einzelfall sind“ (Euler & Collenberg, 2018, S. 9). Euler und Collenberg (2018, S. 9) beschreiben dies auch als Spannungsverhältnis zwischen angestrebter Reichweite und dem Konkretisierungsgrad in der Formulierung eines Gestaltungsprinzips. Für die konkrete Formulierung von Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien schlagen sie vor, den Mittel-Ziel-Zusammenhang zwischen einer zentralen Lehraktivität und der intendierten Lernaktivität in der Formulierung explizit auszuweisen (2018, S. 9). Im Folgenden soll das empfohlene Vorgehen anhand eines Beispiels verdeutlicht werden:

‚Alte‘ Formulierung als Gestaltungshinweis (siehe Kapitel 2.4.1):

Die interkulturelle Perspektive mit der Fokussierung auf die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Lernenden hat den Zusammenhang mit anderen Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen.

- Der Gestaltungshinweis in der aktuellen Formulierung macht darauf aufmerksam, dass die Vielschichtigkeit von Faktoren, welche eine interkulturelle Thematik oder Situation beeinflussen, in das Unterrichtskonzept einzubeziehen ist[31]. Die Infinitivkonstruktion des Satzes mit ‚haben‘ drückt zwar eine Notwendigkeit aus, sie bleibt hinsichtlich der Lehraktivität jedoch noch sehr vage. Zudem wird nicht beschrieben, welche Lernaktivität damit unterstützt werden soll.

‚Neue‘ Formulierung als Gestaltungsannahme:

Die Lehraktivität sollte nebst der ethnisch-kulturellen Heterogenität weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen, damit die Lernenden bei der Beurteilung von interkulturellen Interaktionssituationen kulturelle und andere Kriterien in einen Zusammenhang stellen.

- Der erste Teil der Gestaltungsannahme beschreibt die Ausgestaltung der Lehraktivität. Sie ist als Handlungsanweisung mit ‚sollte‘ formuliert. Bezüglich Konkretisierungsgrad wird bei der Beschreibung eine mittlere Reichweite gewählt. So bleibt unbestimmt, ob die Lehraktivität beispielsweise über ein Fallbeispiel die Möglichkeit bieten soll, bei der Interpretation einer Situation unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen beizuziehen oder ob die Lernenden in der Problemstellung explizit aufgefordert werden sollen, verschiedene Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen. Die konkrete Umsetzung als Designausprägung kann dementsprechend unterschiedliche Formen annehmen.

[31] Die Begründung wird hier nicht wiederholt, siehe dazu das Kapitel 2.4.1.

- Im zweiten Teil der Gestaltungsannahme wird eine Lernaktivität festgelegt, die Bestandteil verschiedener interkultureller Teilkompetenzen sein kann. Im vorliegenden Beispiel sind dies:
  - Kulturelle und andere Faktoren kennen, welche den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen
  - (Kulturelle) Konflikte in der Klasse konstruktiv lösen
  - Die Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse analysieren

  Um den Mittel-Ziel-Zusammenhang aufzuzeigen, wird der Halbsatz mit dem Wort ‚damit' begonnen.
- In der Abbildung 9 wird die Systematik der Formulierung der Gestaltungsannahmen nochmals strukturiert dargestellt. Damit der Gesamtzusammenhang deutlich wird, ist der darauffolgende Schritt der Verankerung der Gestaltungsannahme als Designausprägung und Lernaktivität ebenfalls exemplarisch dargestellt. Dieser Schritt erfolgt jedoch erst im Folgekapitel im Detail.

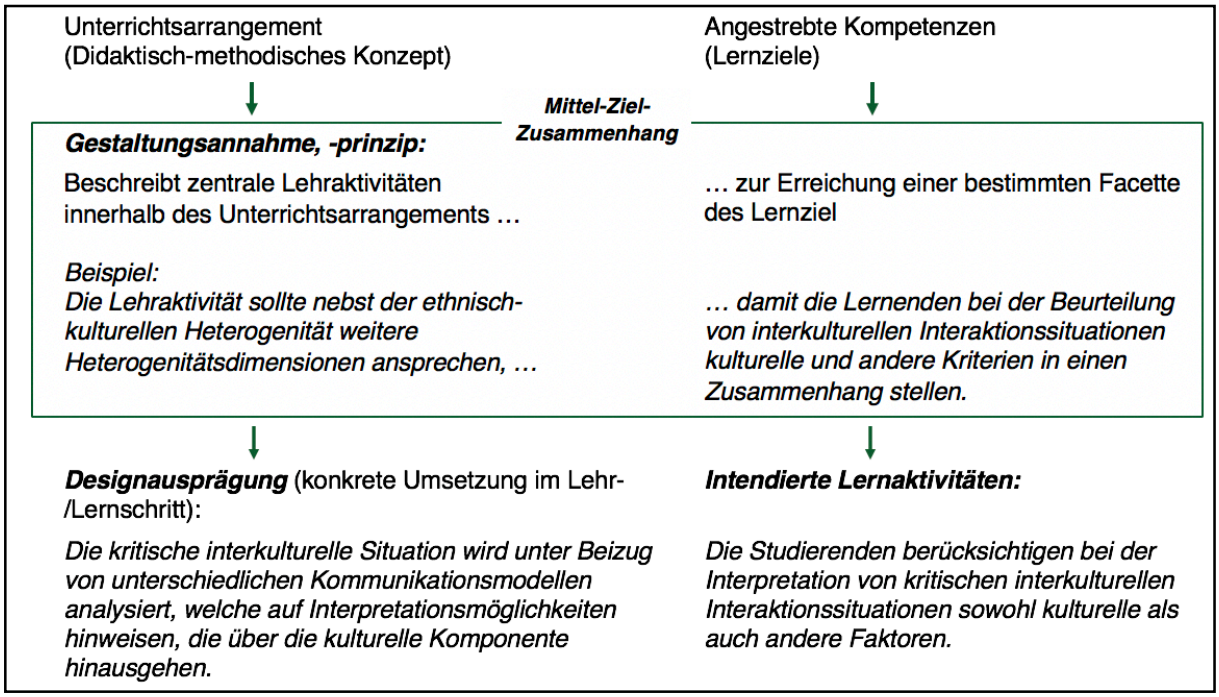


Abbildung 9: Struktur der Formulierung von Gestaltungsannahmen (eigenes Beispiel mit Abbildung nach Euler & Collenberg, 2018, S. 10)

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht zu allen Gestaltungsannahmen, welche gemäss dem beschriebenen Prozess hergeleitet wurden. Dabei werden die Zielbezüge über die hauptsächlich angesprochenen interkulturellen Teilkompetenzen für jeden Gestaltungshinweis angegeben. Die Nennungen sind jedoch weder abschliessend noch trennscharf zu verstehen. Die aus dem Stufenmodell interkultureller Sensibilität hergeleiteten Gestaltungshinweise sprechen häufiger kognitiv ausgerichtete Teilkompetenzen an, da das Modell die Überzeugungen als kognitive Komponente von Einstellungen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Kapitel 2.2). Die Gestaltungshinweise, die im

Zusammenhang mit der emotional-affektiven Komponente von Einstellungen hergeleitet wurden, beziehen sich dementsprechend häufiger auf interkulturelle Teilkompetenzen zu den Einstellungen.

Für eine bessere Übersicht und leichtere Handhabe der insgesamt 17 vorläufigen Gestaltungsannahmen werden sie nummeriert und mit einem Titel versehen.

Tabelle 10: Ableitung von vorläufigen Gestaltungsannahmen aus den Gestaltungshinweisen (eigene Darstellung)

	Hinweise für Gestaltungsannahmen (vgl. Kapitel 2.4)	**Hauptsächlich angesprochene interkulturelle Teilkompetenzen (vgl. Kapitel 1.3)**	**Vorläufige Gestaltungsannahme (GA) für das Unterrichtsarrangement**	**Zusatzbemerkung**
Bennett: DMIS	*Die Lehr-/Lernaktivitäten sind an der aktuellen Entwicklungsstufe interkultureller Sensibilität der Lernenden auszurichten.*	• Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden	GA 1: Die Lehraktivität sollte den Lernenden ihren **aktuellen Entwicklungsstand** interkultureller Sensibilität **aufzeigen,** damit sie ihr Entwicklungspotenzial erkennen und ihren Lernprozess reflektieren können. [Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen]	Der Gestaltungshinweis fokussiert eine übergeordnete Ebene und ist für die konkrete Umsetzung im Unterrichtsarrangement nicht geeignet. Die folgenden Gestaltungsannahmen setzen bereits um, was dieser Hinweis übergeordnet verlangt. Er wird deshalb umformuliert und mit einem anderen Schwerpunkt versehen.
	Die Lehr-/Lernaktivitäten haben die generelle Kulturgebundenheit des Handelns der Akteure in interkulturellen Interaktionssituationen aufzuzeigen.	• Kulturelle und andere Faktoren kennen, welche den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen • Die Pluralisierung von Werten und Normen erkennen und deren Bedeutung für den Unterricht verstehen	GA 2: Die Lehraktivität sollte die **generelle Kulturgebundenheit** des Handelns von Akteuren in interkulturellen Interaktionssituationen **aufzeigen,** damit die Lernenden daraus resultierende Herausforderungen bei der Gestaltung von Unterricht erkennen. [Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen]	
	Die interkulturellen Lehr-/Lernaktivitäten sollten einen realitätsnahen Kontextbezug aufweisen.	• Die Pluralisierung von Werten und Normen erkennen und deren Bedeutung für den Unterricht verstehen • Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden	GA 3: Die Aufgabenstellung sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen. [Praxisnahe Situierung vornehmen]	
	Kulturspezifisches Wissen ist zurückhaltend in den Lernprozess einzubringen, um Stereotypisierungen zu vermeiden.	• Die Pluralisierung von Werten und Normen erkennen und deren Bedeutung für den Unterricht verstehen • Sensibilität für diskriminierendes Verhalten (auch eigenes) im Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund zeigen	GA 4: Die Aufgabenstellung sollte **verkürzte** (z. B. pauschale, plakative und einseitige) **Aussagen** in Bezug auf eine spezifische Kultur **vermeiden**, damit die Lernenden keine Stereotype und Vorurteile aufbauen. [Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden]	

	Die interkulturelle Perspektive mit der Fokussierung auf die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Lernenden hat den Zusammenhang mit anderen Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen.	• Kulturelle und andere Faktoren kennen, welche den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen • (Kulturelle) Konflikte in der Klasse konstruktiv lösen • Die Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse analysieren	GA 5: Die Lehraktivität sollte nebst der ethnisch-kulturellen Heterogenität **weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen**, damit die Lernenden bei der Beurteilung von interkulturellen Interaktionssituationen kulturelle und andere Kriterien in einen Zusammenhang stellen. [Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen]	Die Formulierung dieser Gestaltungsannahme diente als Beispiel (Abbildung 9).
	Die Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Wertesystem ist derjenigen mit fremdkulturellen Wertesystemen voranzustellen.	• Die Pluralisierung von Werten und Normen erkennen und deren Bedeutung für den Unterricht verstehen • (Kulturelle) Konflikte in der Klasse konstruktiv lösen	GA 6: Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr **eigenkulturelles Wertesystem** zu **analysieren**, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist. [Eigenkulturelles Wertesystem analysieren]	
	Es sind im interkulturellen Lehr-/Lernprozess wiederholt Räume zur kulturellen Selbstreflexion zu schaffen, wobei die Reflexionsprozesse gezielt anzuleiten und zu unterstützen sind.	• Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden • Sensibilität für diskriminierendes Verhalten (auch eigenes) im Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund zeigen	GA 7: Die Lehraktivität sollte **explizite Anlässe zur Selbstreflexion** mittels formulierter Leitfragen **ermöglichen**, damit die Lernenden eine vertiefte Reflexion ihres interkulturellen Lernprozesses vornehmen. [Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen]	
	Es sind im interkulturellen Lehr-/Lernprozess häufig Übungsgelegenheiten anhand von authentischen und relevanten Problemstellungen zu ermöglichen.	• (Kulturelle) Konflikte in der Klasse konstruktiv lösen • Eine konkrete Unterrichtskonzeption für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen	GA 8: Die Lehraktivität sollte **häufige Übungs- und Transfergelegenheiten** anhand von authentischen und relevanten Aufgabenstellungen **bereitstellen**, damit die Lernenden konkrete Handlungsstrategien für interkulturelle Interaktionssituationen erproben können. [Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen]	
	Die Lehr-/Lernaktivitäten haben in den tatsächlichen interkulturellen Anwendungskontexten stattzufinden und reale Situationen abzubilden.	-	-	Dieser Gestaltungshinweis wird nicht weiterverfolgt, da er aufgrund der organisationalen Kontextbedingungen nicht umgesetzt werden kann.

Affektiv-emotionale Einstellungsentwicklung	*Emotionen im interkulturellen Lehr-/Lernprozess sind gezielt anzusprechen, wobei eine indirekte Herangehensweise notwendig sein kann.*	• Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden • Sensibilität für diskriminierendes Verhalten (auch eigenes) im Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund zeigen	GA 9: Die Lehraktivität sollte **zur Wahrnehmung und Äusserung** von im Lernprozess erlebten **Emotionen anleiten**, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen. [Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten]	
	Es sind im interkulturellen Lehr-/Lernprozess gezielt Irritationen bei den Lernenden auszulösen, jedoch ohne sie zu überfordern.	• Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden • Sensibilität für diskriminierendes Verhalten (auch eigenes) im Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund zeigen	GA 10: Die Lehraktivität sollte gezielt **Irritationen („Kulturstress‘)** bei den Lernenden **auslösen**, damit diese bereit sind, bisherige Annahmen in Frage zu stellen und ihr eigenes Wertesystem zu hinterfragen. [Irritationen auslösen]	
	Die Voraussetzungen sind zu schaffen, dass sich die Lernenden auf den interkulturellen Lehr-/Lernprozess einlassen und sie diesen selbst aktiv als Suchprozess anlegen.	• Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden • Sensibilität für diskriminierendes Verhalten (auch eigenes) im Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund zeigen	GA 11a: Die Lehrperson sollte die **besonderen Anforderungen**, welche der **interkulturelle Lehr-/Lernprozess** an die Lernenden stellt, **explizit machen** und die Rahmenbedingungen im Voraus kommunizieren, damit sich die Lernenden auf die ungewohnte Auseinandersetzung mit der affektiven Komponente einlassen. [Besondere Anforderungen des interkulturellen Lehr-/Lernprozesses explizit machen]	Der Gestaltungshinweis wird präzisiert und in zwei separate Gestaltungsannahmen aufgeteilt.
			GA 11b: Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden dazu auffordern, **Selbstverantwortung** für ihren interkulturellen Lernprozess zu **übernehmen**, damit sie diesen selbst aktiv als Suchprozess anlegen und damit auch tiefer verankerte kulturelle Schemata und Prägungen modifizieren. [Selbstverantwortung übernehmen]	
	Es ist ein positives und vertrauensvolles Lernklima zu schaffen, damit heikle Themen und negative Emotionen im interkulturellen Lehr-/Lernprozess zur Sprache gebracht werden.	• Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden • (Kulturelle) Konflikte in der Klasse konstruktiv lösen	GA 12: Die Lehraktivität sollte ein **positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen**, damit die Lernenden bereit sind, persönliche Haltungen zu artikulieren. [Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen]	

	Der Austausch in der Peer-Group ist im interkulturellen Lehr-/Lernprozess mit Methoden des Lernens in der Gruppe zu fördern.	• Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden	GA 13a: Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine **Reflexion** der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können. [Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion ermöglichen]	Der Gestaltungshinweis wird in zwei unterschiedliche Gestaltungsannahmen aufgeteilt, wovon GA 13a stärker die Einstellungen anspricht und GA 13b stärker kognitive Aspekte.
		• Kulturelle und andere Faktoren kennen, welche den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen • (Kulturelle) Konflikte in der Klasse konstruktiv lösen • Eine konkrete Unterrichtskonzeption für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen	GA 13b: Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, damit die Lernenden **neue Ideen** und Perspektiven für einen interkulturellen Sachverhalt generieren. [Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen ermöglichen]	
	Es haben im interkulturellen Lehr-/Lernprozess Ausbildner zu wirken, welche selbst ‚exzellente Lerner/-innen' im Bereich der interkulturellen Kompetenzen sind.	• Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden • Sensibilität für diskriminierendes Verhalten (auch eigenes) im Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund zeigen	GA 14: Die **Lehrperson** sollte **persönliche** interkulturelle **Lernerfahrungen einbringen**, damit die Lernenden eigenes Fehlverhalten und die damit einhergehenden negativen Gefühle akzeptieren und sich auf die Auseinandersetzung mit kritischen interkulturellen Sachverhalten einlassen. [Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen]	
Übergreifend	*Der interkulturelle Lehr-/Lernprozess ist langfristig und modulübergreifend anzulegen.*	-	GA 15: Die interkulturellen **Problemstellungen** sollten **veranstaltungsübergreifend adressiert** werden, damit die langfristig angelegten Lernprozesse zu nachhaltigen Veränderungen von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsmustern führen. [Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren]	Die Gestaltungsannahme bezieht sich übergreifend auf alle interkulturellen Teilkompetenzen.

IV. Entwicklung des Unterrichtsarrangements für den Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen

Das Unterrichtsarrangement[32] für die Förderung interkultureller Lehrkompetenz wird im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen erprobt und erforscht. In diesem Kapitel werden einleitend die Ziele und Strukturen dieser Ausbildung skizziert. Anschliessend werden die Kontextbedingungen – bestehend aus den reglementarischen, organisationalen und sozialen Rahmenbedingungen sowie den Lernvoraussetzungen der Studierenden – näher analysiert, da diese das didaktische Design massgeblich beeinflussen. Für einen Gesamtüberblick werden am Ende des Teilkapitels alle genannten Einflussfaktoren für das didaktische Design in einem theoretischen Bezugsrahmen zusammengefasst.

Im Anschluss wird die Entwicklung des Prototyps der Intervention erläutert. Dazu werden die lerntheoretischen Grundlagen und lehrmethodischen Ansätze skizziert, welche dem Design zugrunde gelegt wurden, bevor die Unterrichtskonzepte für die beiden Veranstaltungen „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“ mit den Bezügen zu den Gestaltungsannahmen vorgestellt werden.

Weitere Informationen zum Entwicklungsprozess werden im Rahmen der Ausführungen zum Evaluationskonzept im Folgekapitel ergänzt.

1 Situierung des Unterrichtsarrangements im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen

1.1 Ziele und Struktur der Ausbildung

Die Website des Instituts für Wirtschaftspädagogik (IWP) beschreibt das Ziel der Ausbildung wie folgt: „Mit der Ausbildung in Wirtschaftspädagogik erwerben [die Studierenden] die notwendige wissenschaftliche und praktische Kompetenz, um als Expertinnen und Experten in den Bereichen Didaktik, Bildungsmanagement und Personalentwicklung professionell handeln zu können“ (Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), o. D.). Das Studium ist als zweistufige Ausbildung konzipiert: Die erste Stufe führt zusammen mit einem Masterdiplom zum Titel „Dipl. Wirtschaftspädagoge/-pädagogin“ und weist gemäss Reglement des Studiengangs die Fähigkeit aus, als Bildungsverantwortlicher in Organisationen wirkungsvoll handeln zu können. Die zweite Stufe, welche nach erfolgreichem Abschluss der ersten Stufe sowie des Masterstudiums in Angriff genommen werden kann, vermittelt die wissenschaftliche und praktische Kompetenz, um als Lehrperson für die Fächer Wirtschaft und Recht an Berufsfach- und Maturitätsschulen tätig zu sein (Universität St.Gallen (HSG), 2014a). Die Ausbildung richtet sich demzufolge nicht nur an Studierende, welche eine schulische Laufbahn als Wirtschaftslehrperson oder Schulleitungsmitglied anstreben. Sie ermöglicht den Studierenden auch, nur die erste Stufe zu absolvieren, wenn sie beispielsweise nicht in

[32] Für mehr Abwechslung im Lesefluss werden die Begriffe Unterrichtsarrangement, Unterrichtskonzept, Bildungsarrangement, Lehr-/Lernkonzept und Intervention im Folgenden als Synonyme verwendet.

den Schulbetrieb einsteigen möchten und eine Tätigkeit in der Personalentwicklung abstreben. Für die Umsetzung des Unterrichtsarrangements wurden Veranstaltungen auf der ersten Stufe ausgewählt, die hauptsächlich auf den schulischen Kontext ausgerichtet sind.

Bei der Planung und Umsetzung des Lehr-/Lernkonzepts war die Idee handlungsleitend, keine neuen Veranstaltungen zu kreieren, da dies aufgrund der formalen Bewilligungsverfahren an der Universität bei Änderungen in der Studienstruktur innerhalb der zeitlichen Begrenzungen des Forschungsprojekts ohnehin nicht umsetzbar gewesen wäre. Die Idee bestand vielmehr darin, in einem integrativen Ansatz die bisherige Studienstruktur beizubehalten und bestehende Leitziele ausgewählter Veranstaltungen mit einem neuen Schwerpunkt auf interkultureller Lehrkompetenz zu kombinieren. Die Auswahl der Veranstaltungen für die Umsetzung des Unterrichtskonzepts erfolgte durch die Programmverantwortlichen des Studiengangs bzw. die Dozierenden der Veranstaltungen. Sie wählten die zwei Veranstaltungen „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“, weil sich die interkulturelle Thematik gut mit den Leitzielen der Veranstaltungen kombinieren lässt. Da es sich um Veranstaltungen auf der ersten Stufe handelt, ist die Studierendenzahl entsprechend grösser[33]. Die Abbildung 10 veranschaulicht die Studienstruktur auf der ersten Ausbildungsstufe und bezeichnet die ausgewählten Veranstaltungen (mit roten Pfeilen)[34].

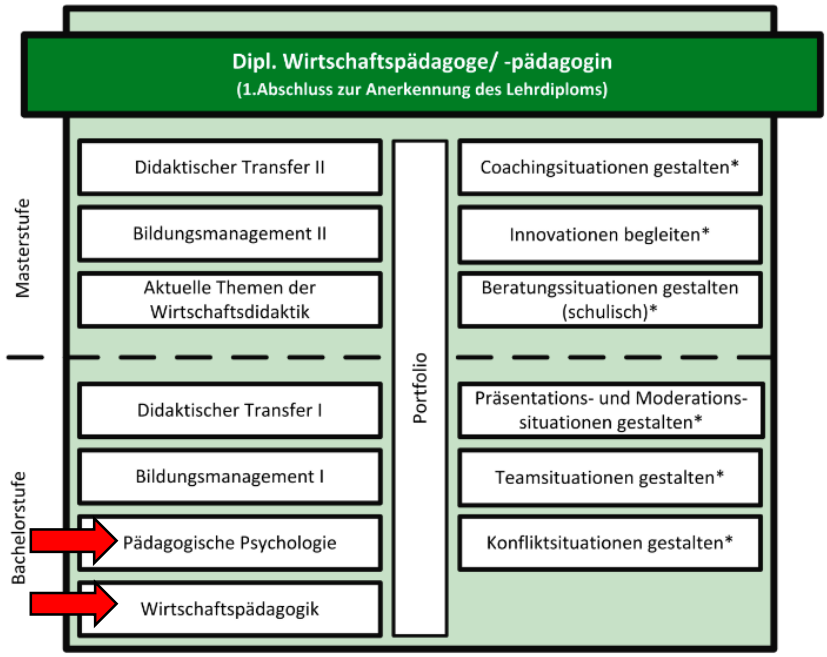


Abbildung 10: Studienstruktur der ersten Ausbildungsstufe und ausgewählte Veranstaltungen für das interkulturelle Unterrichtsarrangement (Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), 2015)

[33] Per 16.01.2015 (zu Beginn der Planung des Unterrichtsarrangements) waren nur zwei Studierende auf der zweiten Stufe eingeschrieben, 224 Studierende auf der ersten Stufe (Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), 2015).

[34] Per Herbstsemester 2018 trat die neue Studienordnung 18 mit Änderungen in der Studienstruktur in Kraft. Die Ausführungen in dieser Forschungsarbeit beziehen sich jedoch immer auf die Ordnung 15, da diese für die Planung und das Testing der Interventionen zwischen dem Herbstsemester 2016 und dem Frühlingssemester 2018 gültig war (Universität St.Gallen (HSG), 2017).

In den Veranstaltungen der ersten Stufe werden die theoretischen Grundlagen der allgemeinen Didaktik, Wirtschaftspädagogik und pädagogischen Psychologie erarbeitet. Die Studierenden erwerben in den Veranstaltungen nicht nur das pädagogische Basiswissen im Schulkontext, sondern erhalten mit den Veranstaltungen Bildungsmanagement I und II auch Einblick in die Berufsbildung und das betriebliche Lernfeld. Die in der linken Spalte der Grafik abgebildeten Veranstaltungen gehören zum Pflichtbereich, die in der rechten Spalte zum Pflichtwahlbereich (Universität St.Gallen (HSG), 2014b). Als integratives Element zwischen den Veranstaltungen verfassen die Studierenden ein Portfolio zur Reflexion und Darstellung der erworbenen Kompetenzen (Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), 2015, S. 9).

1.2 Kontextbedingungen

Im Folgenden werden die relevanten Kontextbedingungen für das Unterrichtsarrangement dargestellt, da diese die spezifische Lernumgebung unmittelbar bestimmen. Dazu gehören die organisationalen und sozialen Rahmenbedingungen, wozu mit der Erläuterung der Ausbildung im vorigen Kapitel bereits eine erste Orientierung gegeben wurde. Ferner geht es um die individuellen Lernvoraussetzungen der Studierenden im Studiengang. Zusätzlich werden die reglementarischen Rahmenbedingungen als Punkt aufgenommen, um zu klären, ob es Vorgaben aus der Bildungspolitik zur Frage gibt, wie die interkulturelle Pädagogik in die Lehrerbildung zu implementieren ist.

1.2.1 Reglementarische Rahmenbedingungen

Ein Projekt des Nationalen Forschungsprogramms mit dem Namen „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“ untersuchte um die Jahrtausendwende, wie stark die interkulturelle Pädagogik in die Institutionen der Lehrerbildung für die Primarschulstufe integriert ist und welche Weiterbildungsprogramme für Lehrpersonen angeboten werden. Als Ergebnis zeigte sich, dass die Weiterbildungen an den 13 untersuchten Ausbildungsinstitutionen häufig nur die problematischen Auswirkungen der Migration in den Blick nahmen (Allemann-Ghionda, de Goumoëns, & Perregaux, 1999). Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) reagierte, indem sie verschiedene „Thesen zum Einbezug interkultureller Pädagogik in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ veröffentlichte, nebst einem Vorschlag für ein Curriculum (siehe Kapitel III-1.2). Die erste These forderte, dass Ausbildungsteile zur interkulturellen Pädagogik in den Lehrplänen und Ausbildungsprogrammen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbindlich festgeschrieben werden müssen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2000, S. 60). In den EDK-Reglementen über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe, der Primarstufe sowie der Lehrkräfte der Sekundarstufe I wurde zudem ausdrücklich festgehalten, dass das Studium aufgrund von Studienplänen zu erfolgen hat, die „Erziehungswissenschaften (einschliesslich Aspekte […] der interkulturellen Pädagogik)“ umfassen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 1999a, Artikel 3bis, Absatz 3; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

(EDK), 1999b, Artikel 5, Absatz 3). Im Gegensatz dazu hat die EDK im Anerkennungsreglement der Lehrdiplome für Maturitätsschulen die interkulturelle Pädagogik nicht explizit aufgeführt (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 1998).

In Bezug auf die Berufsbildung hält die Verordnung über die Berufsbildung vom 19. November 2003 (SR 412.10) in Artikel 48, Buchstabe g, fest, dass die berufspädagogische Bildung der Berufsbildungsverantwortlichen unter anderem folgende Aspekte umfasst: allgemeine Themen wie Arbeitskultur, Ethik, Genderfragen, Gesundheit, Multikulturalität, Nachhaltigkeit, Sicherheit am Arbeitsplatz.

Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI spricht die Anerkennung von Ausbildungsgängen für Berufsbildungsverantwortliche aus, darunter auch Lehrpersonen für Fächer in der Berufsmaturität. Im Rahmenlehrplan Berufsbildungsverantwortliche nennt das SBFI ebenfalls den Begriff ‚Multikulturalität' als Lehrinhalt für die Lehrerbildung (SBFI, 2011, S. 36). Der Begriff wird im Rahmenlehrplan nebst vielen anderen Kriterien und Rahmenbedingungen aufgeführt. Daher kann vermutet werden, dass ihm eine eher untergeordnete Rolle zukommt.

Im Jahr 2015 wurden die Akkreditierungen des Studiengangs Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen durch die EDK und das SBFI erneuert (Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), o. D.), auch wenn die Ausbildung zu diesem Zeitpunkt keine expliziten Bezüge zu interkulturellen Lehrkompetenzen enthielt.

Aus der Analyse der reglementarischen Rahmenbedingungen kann festgehalten werden, dass von rechtlicher Seite, abgesehen von den Empfehlungen der EDK, keine verbindlichen Forderungen zum Einbezug der interkulturellen Pädagogik in den Studiengang vorliegen.

1.2.2 Organisationale und soziale Rahmenbedingungen

Das Unterrichtsarrangement soll in den zwei Veranstaltungen „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" und „Pädagogische Psychologie" umgesetzt werden. Die Rahmenbedingungen in den beiden Veranstaltungen werden im Folgenden umrissen.

1.2.2.1 Lehrveranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik"

Bei dieser Pflichtveranstaltung handelt es sich um die eigentliche Einführungsveranstaltung in den Studiengang, die jährlich im Herbstsemester angeboten wird. Sie findet am Mittwochabend zwischen 16 und 20 Uhr statt und umfasst 4 ECTS-Punkte. Es sind erfahrungsgemäss jeweils zwischen 40 und 60 Studierende im Kurs eingeschrieben, wobei circa 30 bis 35 Studierende an den Sitzungen vor Ort teilnehmen. Abgeschlossen wird die Veranstaltung mit einer schriftlichen Prüfung im Open-Book-Format. Geleitet und durchgeführt wird die Veranstaltung von einem Professor für Wirtschaftspädagogik am IWP (Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), 2016, S. 2; Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), 2015).

Die Veranstaltung führt in die Grundlagen der Wirtschaftspädagogik sowie Wirtschaftsdidaktik ein und behandelt grundlegende Themen, die für die Planung und Durchführung des Unterrichts bedeutsam sind. Sie verbindet Vortragssequenzen mit Formen der selbstgesteuerten Erschliessung von Inhalten anhand bereitgestellter Lernressourcen sowie Präsentationen und Diskussionen. Die Inhalte und Ziele der Veranstaltung lauten wie folgt (Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), 2016):

- Lernen von der Wiege bis zur Bahre? – Eine tour d'horizon durch die schweizerische Bildungslandschaft
- Womit beschäftigen sich Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik? – Ausgangsfragen des Lehrens und Lernens
- Wie lernen Menschen? – Schritte auf dem Weg zu einem wirksamen Lernen
- Wie sollen Lernziele und Lerninhalte bestimmt werden? – Pädagogik von ihrem Ende her gedacht
- Wie soll der Lernerfolg überprüft werden? – Der angenehme Horror des Pädagogen?
- Wie können Lernvoraussetzungen diagnostiziert werden? – Die vernachlässigte Kernaufgabe*
- Welche Optionen hat ein Lehrender? – Lehrmethoden zur Förderung des Lernens*
- Wie interagieren Menschen in didaktischen Situationen? – Interaktionspsychologische Befunde zur Erklärung und Gestaltung von Lernen und Lehren*

Im Lehr-/Lernkonzept für die Förderung interkultureller Lehrkompetenz soll es als erstes darum gehen, die Studierenden auf die interkulturelle Thematik aufmerksam zu machen und die ethnisch-kulturelle Heterogenität als eine Heterogenitätsdimension einzuführen, die es als Lernvoraussetzung genauer zu analysieren gilt. Zusätzlich sollen die Studierenden dazu befähigt werden, die ethnisch-kulturelle Heterogenität bei der methodisch-didaktischen Gestaltung von Unterrichtseinheiten zu berücksichtigen. Ausserdem soll die Ebene der Kommunikation angesprochen werden, indem kritische interkulturelle Interaktionssituationen im Unterricht analysiert werden. Die didaktischen Inhalte, welche im interkulturellen Lehr-/Lernkonzept ausführlich behandelt werden, sind in der obigen Aufzählung mit einem Stern* gekennzeichnet. Zwar wird die Thematik der Herleitung und Formulierung von Lernzielen in der Veranstaltung bereits vor der Durchführung des interkulturellen Unterrichtsarrangements eingeführt. Aufgrund der Bedeutsamkeit für eine Unterrichtsplanung wird sie im Rahmen des Unterrichtsarrangements jedoch vertieft und repetiert.

In der Abbildung 11 sind die interkulturellen Teilkompetenzen (siehe Kapitel III-1.3), die in der Intervention in dieser Veranstaltung umgesetzt werden sollen, mit einem Stern* markiert.

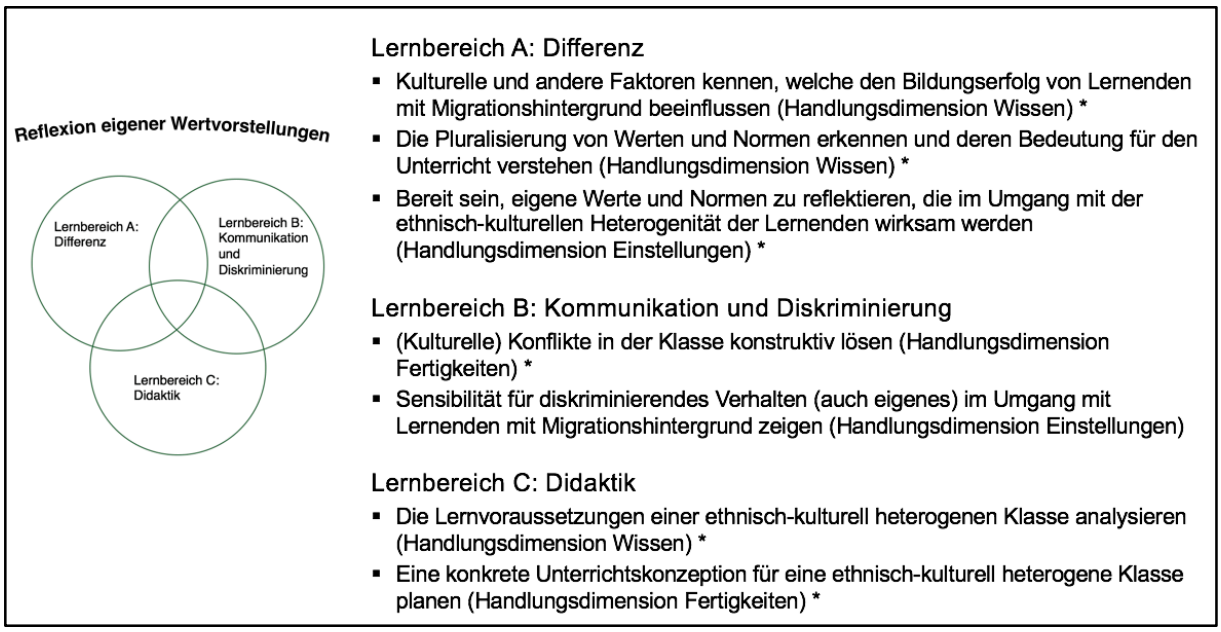


Abbildung 11: Interkulturelle Teilkompetenzen für das Lehr-/Lernkonzept in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“

Das Lehr-/Lernkonzept wird als Anwendungsprojekt geplant, welches während drei bis vier Sitzungen in der zweiten Hälfte des Studiensemesters durchgeführt wird. Die Studierenden haben parallel zu den Sitzungen die Möglichkeit, in einem Gruppenprojekt eine selbständige Unterrichtsplanung zu erarbeiten. Durchgeführt wird die Intervention vom Dozierenden der Veranstaltung.

1.2.2.2 Lehrveranstaltung „Pädagogische Psychologie“

Die Pflichtveranstaltung „Pädagogische Psychologie“ wird jährlich im Frühlingssemester angeboten. Sie findet am Montagnachmittag zwischen 12 und 16 Uhr statt und umfasst 4 ECTS-Punkte. Es sind erfahrungsgemäss jeweils zwischen 40 und 50 Studierende im Kurs eingeschrieben, wobei circa 25 bis 35 Studierende an den Sitzungen vor Ort teilnehmen. Als summative Lernkontrolle wird eine schriftliche Prüfung im Open-Book-Format durchgeführt. Ergänzend ergibt sich eine Teilnote aus einer Gruppenarbeit zur Gestaltung und Präsentation eines wissenschaftlichen Posters einer empirischen Studie (Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), 2016, S. 4; Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), 2015). Im Frühlingssemester 2017 wurde die Veranstaltung von zwei Professoren für Wirtschaftspädagogik am IWP gemeinsam geleitet, im Frühlingssemester 2018 von einer Professorin für Wirtschaftspädagogik[35].

Die Veranstaltung führt anhand verschiedener Schwerpunktthemen in die Grundlagen pädagogischer Psychologie ein. Die Struktur der Veranstaltung umfasst Vortragssequenzen, Präsentationen, Diskussionen sowie Selbststudium. Die Inhalte und Ziele der Veranstaltung lauten wie folgt (Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), 2016):

- Motivationspsychologie: Warum lernen Menschen?
- Problem(löse)psychologie: Wie kann Lernen eingeleitet und gesteuert werden?

[35] Aufgrund der Emeritierung der anderen Person

- Kognitions-/Emotionspsychologie: Wie wird Wissen angeeignet?
- Einstellungspsychologie: Wie werden Einstellungen entwickelt?
- Resilienzpsychologie: Wie wird die Persönlichkeit gestärkt?
- Transferpsychologie: Wie können Handlungskompetenzen gefestigt und flexibel in Praxissituationen transferiert werden?

In dieser Veranstaltung soll die interkulturelle Thematik aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie behandelt werden. Innerhalb des Themas der Einstellungspsychologie werden dabei zwei zusätzliche Sitzungen verwendet, um die Entwicklung von Einstellungen in einem spezifischen Situationstyp zu behandeln, nämlich in Interaktionen zwischen Menschen mit unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft. Das angedachte Lehr-/Lernkonzept vermittelt als erstes Grundlagen zum Kulturbegriff und zu unterschiedlichen Kulturkonzepten, um die Spezifika interkultureller Situationen einschätzen zu können. Anschliessend sollen sich die Studierenden mit der Vielfalt pädagogisch-psychologischer Prozesse auseinandersetzen, die im interkulturellen Handeln wirksam werden. Darauf aufbauend sollen sie didaktische Gestaltungsmöglichkeiten für die Förderung von Einstellungen im interkulturellen Kontext kennenlernen.

In der Abbildung 12 sind die interkulturellen Teilkompetenzen, die in der Intervention in dieser Veranstaltung umgesetzt werden sollen, mit einem Stern* markiert.

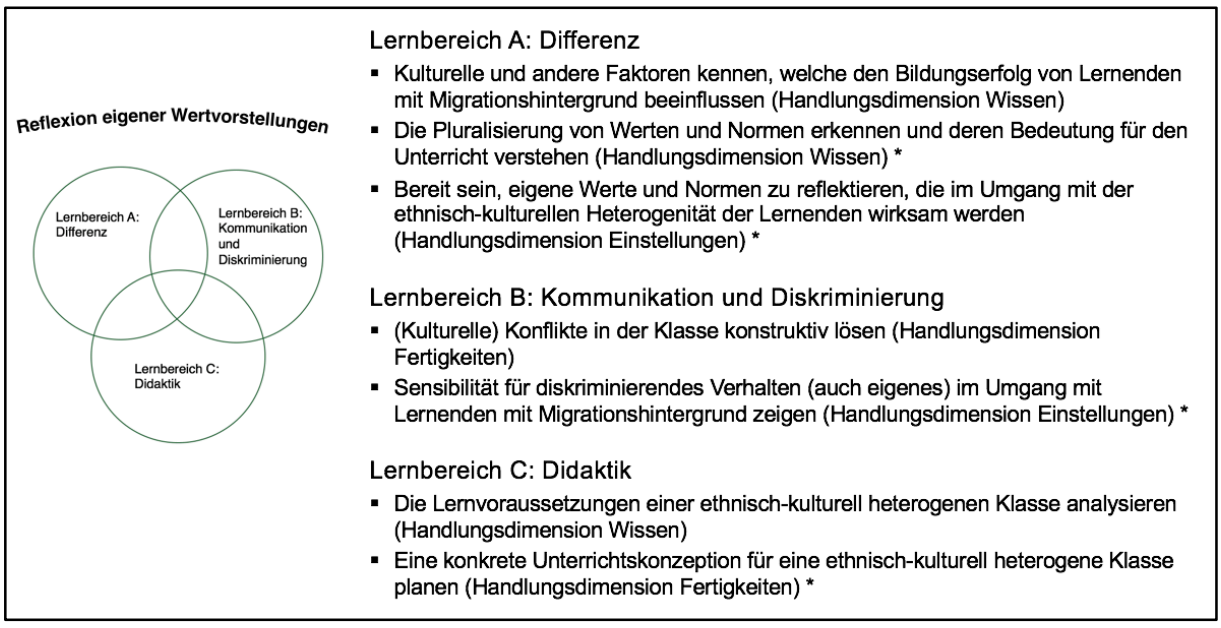


Abbildung 12: Interkulturelle Teilkompetenzen für das Lehr-/Lernkonzept in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“

Die Studierenden haben im Anschluss an die Sitzungen die Möglichkeit, einen Fall zu bearbeiten und diesen für ein persönliches Feedback bei der Kursleitung einzureichen. Durchgeführt wird die Intervention von den Dozierenden der Veranstaltung.

1.2.3 Lernvoraussetzungen der Studierenden im Studiengang Wirtschaftspädagogik

Im Kapitel III-2.3.2 wurden bereits Ergebnisse aus empirischen Studien beschrieben, welche die Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrpersonen in den Blick nahmen. Dabei wurden vor allem Resultate aus US-amerikanischen Studien zu Kursen der ‚Multicultural Education' zitiert. In diesem Abschnitt geht es nun darum, weitere Lernvoraussetzungen der Studierenden im konkreten Anwendungsfeld zu analysieren. Einerseits handelt es sich um Erkenntnisse zur allgemeinen Lehr-/Lernkultur an der Universität St.Gallen (HSG), andererseits um Erkenntnisse zu den spezifischen Lernvoraussetzungen von Studierenden der Ausbildung Wirtschaftspädagogik (sog. Wipäd-Studierende). Aus den Ausführungen werden Implikationen für die Gestaltung des Unterrichtsarrangements abgeleitet.

1.2.3.1 Allgemeine Lehr-/Lernkultur an der Universität St.Gallen (HSG)

Die Lehr-/Lernkultur an der HSG wurde im Rahmen umfassender quantitativer (Gebhardt, 2012) und qualitativer (Jenert, 2012) Untersuchungen analysiert. Die folgende Strukturierung lehnt sich an eine Zusammenstellung der Arbeitsgruppe Learning Center zur Lehr-/Lernkultur an der HSG an (Jenert, 2018, S. 12ff):

Motivation und Commitment zur HSG: Untersuchungen zur Studienmotivation und zur Einstellung der HSG-Studierenden gegenüber ihrer Hochschule zeigen ein positives Bild: Die Studierenden sind durchwegs intrinsisch motiviert und zeigen im Durchschnitt eine ausgesprochen positive Einstellung gegenüber dem Studium. Allerdings nimmt die Studienmotivation im Verlauf des Bachelorstudiums ab und erholt sich erst wieder auf der Masterstufe. Als Erklärung wird genannt, dass die Studierenden das Studium in den grossen Bachelor-Programmen eher als Massenbetrieb empfinden (Brahm, Jenert, & Wagner, 2017).

- *Implikation:* Für den interkulturellen Lehr-/Lernprozess wurde festgehalten, wie wichtig es ist, ein positives und vertrauensvolles Lernklima zu schaffen, damit heikle Themen und negative Emotionen zur Sprache gebracht werden. Die beiden Veranstaltungen, in denen die Interventionen stattfinden, sind ‚Grossgruppen'-Veranstaltungen. Umso wichtiger wird es sein, über interaktive Lehrmethoden wie Kleingruppenarbeiten, Diskussionen usw. dem Eindruck eines Massenbetriebs entgegenzuarbeiten.

Aktives Lernen und Studienengagement: Die Studierenden der HSG nehmen gemäss den Resultaten von Gebhardt (2012, S. 385) keine besonders proaktive Rolle in Lehrveranstaltungen (z. B. in Form des Stellens von Fragen) ein. Darüber hinaus agieren die Studierenden in einem hohen Grad fremdbestimmt. Sie verlassen sich beim Lernen und Arbeiten gerne auf äussere Vorgaben. Im Kernstudium werden häufig auch eher oberflächliche Lern- und Studienstrategien eingesetzt. Die Studierenden beklagen in diesem Zusammenhang die hohe Zahl von Prüfungen pro Semester sowie die umfangreiche Stoffmenge, die abgefragt wird. Allein die Bewältigung des grossen

Stoffumfangs verhindert häufig eine reflexive und kritische Auseinandersetzung mit den Studieninhalten (Jenert, 2012).

- *Implikation:* Besonders zu Beginn des interkulturellen Lehr-/Lernkonzepts ist es für viele Studierende eine Umstellung, sich auf interaktivere Lehrformate einzulassen. Zudem sind Reflexionssequenzen ein wichtiger Bestandteil interkulturellen Lernens. Bei den Studierenden, die einen stärker kognitiv ausgerichteten Unterricht mit einem Schwerpunkt auf dem Wissensaufbau gewohnt sind, können solche Sequenzen ebenfalls auf Widerstände stossen.

Studienklima und Interaktion mit Lehrenden: Gebhardt (2012, S. 386) hält in ihren Resultaten fest, dass die sozialen Beziehungen der Studierenden untereinander eher als partnerschaftlich denn als konkurrenzbetont zu charakterisieren sind. Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrenden finden zum grössten Teil im Rahmen formaler Lehrveranstaltungen statt. Die Lehrenden werden eher in der Rolle von Instruktoren als von Lernbegleitern gesehen.

- *Implikation:* Der partnerschaftliche Umgang der Studierenden miteinander spricht dafür, den Austausch in der Peer-Group zu forcieren. Das Unterrichtsarrangement sieht vor, dass die Studierenden in Gruppenarbeit eine Unterrichtsplanung erarbeiten. Die Anleitung und Steuerung durch den Lehrenden erfolgt via direktes Feedback an die Gruppen. Dies soll die Rolle des Dozierenden stärker als Lernbegleiter ausrichten.

Reflexionsprozesse: Eine aktuelle Fragebogenstudie (Gommers, Jenert, Brahm, & Wagner, 2017) zeigte auf, dass reflexive Kompetenzen bei Studierenden der Betriebswirtschaftslehre, der grössten Gruppe innerhalb der Wipäd-Studierenden (vgl. Kapitel VI-1.1.1), eher schwächer ausgeprägt sind als in anderen Fächern. Zudem wurde im Verlauf des Bachelor-Studiums eher eine Ab- als eine Zunahme reflexiver Kompetenz festgestellt.

- *Implikation:* Wie bereits weiter oben angetönt, ist zu erwarten, dass die Reflexionssequenzen für die Studierenden eher ungewohnt sind und deshalb möglicherweise mit Widerstand zu rechnen ist. Es wird wichtig sein, Sinn und Zweck dieser Lernaktivität genau zu erklären.

Diese Hinweise zu den Lernvoraussetzungen von HSG-Studierenden lassen aufhorchen, wenn man sich die Analyse zum interkulturellen Lernprozess und die daraus abgeleiteten Hinweise für die didaktische Gestaltung eines interkulturellen Unterrichtskonzepts vergegenwärtigt (vgl. Kapitel III-2.4). Die Erfordernisse für den interkulturellen Lernprozess kollidieren teilweise mit den Lern- und Studiergewohnheiten der HSG-Studierenden. Einerseits bedeutet das, dass man dies gegenüber den Studierenden thematisieren muss, andererseits wird von den Dozierenden die Bereitschaft erwartet, ‚Reibungen' im Lernprozess aufzufangen und auszuhalten.

1.2.3.2 Lernvoraussetzungen der Wipäd-Studierenden

Die folgenden Ausführungen entstammen einer Dissertation von Jenert (2012).

Erfahrungen und Motive für die Ausbildung Wirtschaftspädagogik: Jenert kommt in seiner Untersuchung zum Schluss, dass die Wipäd-Studierenden in Bezug auf ihre Studienvoraussetzungen ausgesprochen heterogen sind. Sowohl wenig erfahrene Studierende als auch erfahrene Berufspraktiker belegen das Programm (2012, S. 365). Eine Analyse der Tätigkeiten von Absolvierenden des Wirtschaftspädagogik-Studiums zeigte, dass der Grossteil nicht den Lehrerberuf ergreift. Die Ausbildung wird eher als Absicherung und teilweise im Hinblick auf einen „Mitnahmeeffekt" absolviert oder aber als Vorbereitung auf eine pädagogisch-didaktische Tätigkeit im privatwirtschaftlichen Bereich (2012, S. 367).

- *Implikation:* Vermutungsweise bringen wenige Studierende persönliche Erfahrungen mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität als Lehrpersonen mit, welche als Beispiele in die Veranstaltung eingebracht werden könnten. Zudem besteht die Gefahr, dass die Motivation für eine Auseinandersetzung mit der Thematik nicht allzu hoch ist, wenn die Studierenden die Lehrtätigkeit nicht ins Auge fassen.

Erwartungen an die Ausbildung Wirtschaftspädagogik: Die Motive der Studierenden für den Besuch der Ausbildung Wirtschaftspädagogik lassen vermuten, dass die Studierenden ein Interesse daran haben, den Aufwand der „Zusatz"-Ausbildung Wirtschaftspädagogik neben dem regulären Fachstudium möglichst gering zu halten (Jenert, 2012, S. 367). In Interviews mit Jenert merkten die Studierenden zudem an, dass praktische Lernaktivitäten in der Ausbildung in Bezug auf das Unterrichten einen höheren Stellenwert einnehmen sollten als bisher, theoretische Grundlagen der Lernforschung hingegen erscheinen ihnen teilweise überrepräsentiert (2012, S. 370).

- *Implikation:* Das Unterrichtskonzept sieht vor, dass die Studierenden in beiden Veranstaltungen ein ausführliches Fallbeispiel erarbeiten können. So haben sie auf freiwilliger Basis die Möglichkeit, das in der Veranstaltung erworbene Wissen auf einen weiteren Fall anzuwenden und es somit zu vertiefen.

Community der Studierenden der Wirtschaftspädagogik: Da die Studierenden die Ausbildung Wirtschaftspädagogik lediglich als Zusatzausbildung belegen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten in das Programm einsteigen, fehlt eine gemeinsame Programmidentität weitestgehend. Das soziale Klima ist dabei eher als nicht-kompetitiv zu bezeichnen, allerdingt besteht auch keine ausgesprochene Community unter den Wirtschaftspädagogik-Studierenden (Jenert, 2012, S. 375). Dies entspricht den Erkenntnissen zum partnerschaftlichen Lernklima der HSG-Studierenden (Gebhardt, 2012).

- *Implikation:* siehe die Ausführungen zum Lernklima weiter oben

Diese Implikationen aus den Lernvoraussetzungen sollen im Design des Unterrichtsarrangements berücksichtigt werden. Bei der Interpretation von Evaluationsergebnissen aus den Testings ist es ebenfalls wichtig, die Zusammenhänge mit den Lernvoraussetzungen in den Blick zu nehmen.

1.3 Zusammenstellung der Erkenntnisse im theoretischen Bezugsrahmen

Der theoretische oder didaktische Bezugsrahmen modelliert die Kernzusammenhänge einer didaktischen Situation. Die Abbildung 13 stellt die grundlegende Struktur nach einem Vorschlag von Euler dar (2014a, S. 106).

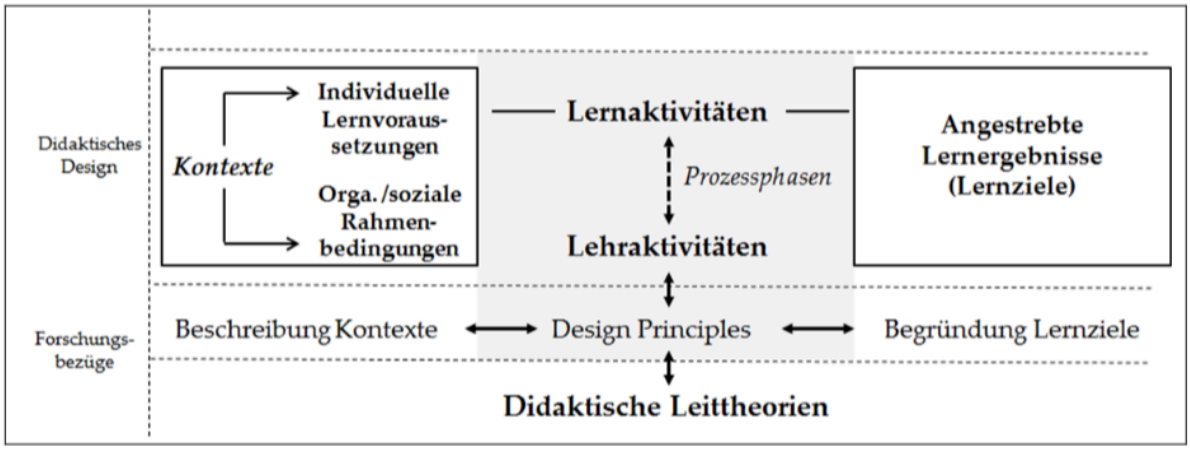


Abbildung 13: Struktur des theoretischen Bezugsrahmens (Euler, 2014a, S. 106)

Die einzelnen Bestandteile des Bezugsrahmens wurden in den vorangegangenen Kapiteln der Arbeit hergeleitet und erläutert. Im Folgenden werden sie überblicksartig dargestellt, um den Gesamtzusammenhang ersichtlich zu machen. Es ist zu beachten, dass diese Zusammenfassung absichtlich knapp gehalten wird und deshalb Informationen weggelassen wurden. Die ausführlichen Beschreibungen und dazugehörigen Begründungen inklusive Quellenangaben sind in den jeweiligen Kapiteln nachzulesen. Es handelt sich im Einzelnen um folgende Bestandteile:

- Kontextbedingungen des Studiengangs Wirtschaftspädagogik:
  - Reglementarische Rahmenbedingungen: Kap. 1.2.1
  - Organisationale und soziale Rahmenbedingungen: Kap. 1.2.2
  - Lernvoraussetzungen der Studierenden des Wipäd-Studiengangs: Kap. 1.2.3
- Angestrebte Lernergebnisse (Lernziele)[36]: Kap. III-1.3
- Gestaltungsannahmen (in der Abbildung mit ‚Design Principles' bezeichnet): Kap. III-3

Die konkreten Lehr- und Lernaktivitäten des Unterrichtsarrangements werden im Folgekapitel beschrieben.

Tabelle 11: Theoretischer Bezugsrahmen (Darstellung gemäss Euler, 2014a, S. 107ff.)

Kontexte:
Rahmenbedingungen
• Das Unterrichtsarrangement wird in zwei Pflichtveranstaltungen der Ausbildung Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen erprobt: Grundlagen der Wirtschaftspädagogik und Pädagogische Psychologie.

[36] Bislang wurden interkulturelle Teilkompetenzen formuliert, welche erst im Anschluss bei der Ausgestaltung der einzelnen Lehr-/Lernschritte auf konkrete Lernziele heruntergebrochen werden.

- Die Umsetzung erfolgt in beiden Veranstaltungen integrativ, d. h., das interkulturelle Lehr-/Lernkonzept wird in die bestehenden Veranstaltungen integriert (im Rahmen von ca. 12 Lektionen in Grundlagen der Wirtschaftspädagogik, ca. 6 Lektionen in Pädagogischer Psychologie).
- Die Dozierenden, welche auch für den Rest der Veranstaltung verantwortlich sind, setzen das Konzept um.
- Die Akkreditierungsstellen EDK und SBFI geben keine Vorgaben für die Umsetzung der interkulturellen Pädagogik im Studiengang vor. Es liegen lediglich Empfehlungen für die Umsetzung eines interkulturellen Curriculums in der Lehrerbildung der EDK vor.

Lernvoraussetzungen

- Im Wirtschaftspädagogik-Studiengang sind sowohl junge Bachelor-Studierende wie auch erfahrene Berufspraktiker eingeschrieben.
- Viele Wipäd-Studierende haben nicht direkt als Ziel, zukünftig als Lehrperson tätig zu sein. Ihr Motiv ist eher, allgemein pädagogisch-didaktische Kompetenzen zu erwerben.
- Da Wirtschaftspädagogik für die meisten eine Zusatzausbildung neben dem Hauptstudium darstellt, möchten sie den Aufwand tendenziell klein halten.
- Die sozialen Beziehungen zwischen den HSG- bzw. Wipäd-Studierenden sind grundsätzlich als partnerschaftlich zu beschreiben.
- HSG-Studierende haben häufig Mühe, sich auf vertiefte Reflexionsprozesse einzulassen und sich kritisch mit eigenen Einstellungen auseinanderzusetzen.
- HSG-Studierende agieren häufig in einem hohen Grad fremdbestimmt. Sie verlassen sich beim Lernen und Arbeiten gerne auf äussere Vorgaben. Im Studium werden häufig eher oberflächliche Lern- und Studienstrategien eingesetzt.

Angestrebte Lernergebnisse (interkulturelle [Teil-]Kompetenzen):

Lernbereich A: Differenz

- Kulturelle und andere Faktoren kennen, welche den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen (Handlungsdimension Wissen)
- Die Pluralisierung von Werten und Normen erkennen und deren Bedeutung für den Unterricht verstehen (Handlungsdimension Wissen)
- Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden (Handlungsdimension Einstellungen)

Lernbereich B: Kommunikation und Diskriminierung

- (Kulturelle) Konflikte in der Klasse konstruktiv lösen (Handlungsdimension Fertigkeiten)
- Sensibilität für diskriminierendes Verhalten (auch eigenes) im Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund zeigen (Handlungsdimension Einstellungen)

Lernbereich C: Didaktik

- Die Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse analysieren (Handlungsdimension Wissen)
- Eine konkrete Unterrichtskonzeption für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen (Handlungsdimension Fertigkeiten)

Gestaltungsannahmen (mit Titel):

Herleitung aus dem Stufenmodell interkultureller Sensibilität von Bennett:

GA 1: Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen

GA 2: Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen

GA 3: Praxisnahe Situierung vornehmen

GA 4: Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden

GA 5: Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen

GA 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren

GA 7: Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen

GA 8: Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen

Herleitung aus der affektiv-emotionalen Einstellungsentwicklung:

GA 9: Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten

GA 10: Irritationen auslösen

GA 11a: Besondere Anforderungen des interkulturellen Lehr-/Lernprozesses explizit machen

GA 11b: Selbstverantwortung übernehmen
GA 12: Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen
GA 13a: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion ermöglichen
GA 13b: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen ermöglichen
GA 14: Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen

Übergreifend:
GA 15: Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren

2 Entwicklung des Prototyps der Intervention

Anhand des theoretischen Bezugsrahmens wird ein Unterrichtsarrangement entwickelt, das als Intervention in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“ umgesetzt werden soll.

2.1 Methodologische Grundlegungen

Kammhuber (2013) hat in seiner Dissertation gängige interkulturelle Trainingskonzepte einer kritischen Analyse unterzogen. Dabei kam er zum Ergebnis, dass interkulturelle Lernumgebungen nur selten konsistent auf Theorien des Lernens und Lehrens aufgebaut sind. Die Umsetzung der theoretischen Vorstellungen in konkrete Lernumgebungen wird zudem eher intuitiv vollzogen als argumentativ begründet (Kammhuber, 2013, S. 53). Aus diesem Grund soll an dieser Stelle für das zu entwickelnde Unterrichtsarrangement eine lerntheoretische Verortung vorgenommen werden, bevor eine Übersicht zu häufig verwendeten Lehrmethoden gegeben wird.

2.1.1 Lerntheoretische Fundierung

Anhand einer lernpsychologischen Analyse unterteilte Kammhuber interkulturelle Trainingskonzeptionen in alltagspsychologische, sozialbehavioristische, kognitionspsychologische und erfahrungsorientierte interkulturelle Lernkonzeptionen (2013, S. 22ff.). Was man sich darunter vorstellen kann, wird über die folgenden Beispiele von Kammhuber exemplarisch illustriert:

Alltagspsychologische Lernkonzepte: Ein Kollege, der bereits im Zielland tätig ist, berichtet den Kollegen im Rahmen eines Briefings von seinen Erfahrungen mit der Kultur.

Sozialbehavioristische Lernkonzepte: Das Verhalten von Personen der Fremdkultur oder zurückgekehrten Kollegen wird beobachtet und selbst ausprobiert, indem es auf die eigene Rolle, Funktion und die situativen Umstände angepasst wird.

Kognitionspsychologische Lernkonzepte: Die Teilnehmenden bauen anhand von Fallbeispielen mit interkulturellen Missverständnissen deklarative Wissensstrukturen zur „Individualismus-Kollektivismus-Theorie“ von Hofstede (1986) auf.

Erfahrungsorientierte Lernkonzepte: Die Teilnehmenden werden in Rollenspielen und Simulationsübungen mit problematischen Situationen in einer anderen Kultur konfrontiert, auf die sie emotional, kognitiv und behavioral reagieren. Die gemachten Erfahrungen werden mit dem Trainer diskutiert und Schlussfolgerungen gezogen.

Kammhuber kommt in seiner Analyse zum Schluss, dass erfahrungsorientierte Lernkonzeptionen die umfassendste Begründung interkulturellen Lehr- und Lernhandelns darstellen (2013, S. 45). Gemäss Rathje (2010, S. 225) gründen alle interkulturellen Trainingstechniken für den Hochschulbereich prinzipiell schon aufgrund ihrer definitorischen Forderung nach Realitätsbezug zwangsläufig auf dem Primat des Erfahrungslernens.

In Bezug auf das zu entwickelnde Unterrichtsarrangement wurde die Entscheidung getroffen, dass es grundsätzlich auf dem Erfahrungslernen basieren soll. Einerseits geht bereits die Kulturtheorie, welche dieser Forschungsarbeit zugrunde gelegt wird (vgl. Kapitel III-1.1.1), von konstruktivistischen Grundannahmen aus. Der zu initiierende interkulturelle Lernprozess wird zudem als ein aktiv-konstruktiver Prozess aller Beteiligten verstanden, in dem die Inhalte und Lernziele auch dadurch bestimmt werden, was jeder Studierende angesichts seiner Erwartungen, Hintergründe und Einstellungen aus ihnen ‚macht'. Der Ansatz des situierten Lernens entspricht dieser Sicht und scheint deshalb besonders geeignet, die interkulturelle Lernumgebung zu konzipieren. Das Problem des sogenannten ‚trägen Wissens' soll dabei weitestgehend vermieden werden. ‚Träge' ist Wissen dann, wenn es nicht flexibel auf verschiedene Probleme übertragen werden kann und sozusagen an der Lernsituation „festklebt" (Euler & Hahn, 2014, S. 414).

Kammhuber nennt folgende grundlegende Gestaltungsannahmen für situierte Lernumgebungen (2013, S. 78; vgl. auch Euler & Hahn, 2014, S. 415f):

- Lernen an lebensweltlich relevanten Problemsituationen
- Einbeziehung multipler Kontexte und Perspektiven
- Kooperatives Lernen im sozialen Kontext
- Reflexion als zentraler Prozess
- Hohe Eigenaktivität der Lernenden
- Lehrender als ‚Lernförderer'

Sofort erkennbar sind in dieser Auflistung die Überschneidungen mit den Gestaltungsannahmen, welche aus der Literatur zum interkulturellen Lernen hergeleitet wurden. Dies erstaunt wenig, da die in den Studien erforschten interkulturellen Lernkonzepte häufig einer erfahrungsorientierten Lernkonzeption folgen.

2.1.2 Lehrmethodische Ansätze

Für das interkulturelle Lernen wurde eine Vielzahl von lehrmethodischen Ansätzen erprobt. Häufig findet eine Unterscheidung zwischen wissensorientiert ausgerichteten (z.

B. Vortrag) und erfahrungsorientiert ausgerichteten Methoden (z. B. Simulationsspiel) statt[37]. Eine weitere Kategorisierung unterscheidet zwischen kulturallgemeinen (z. B. Rollenspiele zu fiktiven Kulturen[38]) und kulturspezifischen Methoden (z. B. Lektüre des Korans) (Göbel & Buchwald, 2008; Auernheimer, 2003; Fowler & Blohm, 2003).

Ein weiteres Unterscheidungskriterium bezieht sich auf die Wirkungsabsicht. In Abhängigkeit des verfolgten Lernziels können Methoden zur Anwendung kommen, welche für die Umsetzung stärker kognitiv oder affektiv ausgerichteter Lernziele passend sind, und solche Methoden, welche besonders die Entwicklung von ‚skills', d. h. Lernzielen auf der Verhaltensebene, unterstützen. Die Tabelle 12 stellt häufig verwendete Methoden in interkulturellen Trainings anhand ihrer Wirkungsabsicht dar (Fowler & Blohm, 2003).

Tabelle 12: Lehrmethoden in interkulturellen Trainings (in Anlehnung an Fowler & Blohm, 2003, S. 46)

Wirkungsabsicht	**Häufige Lehrmethoden**
Kognitiv	Lektüren, Präsentationen, Brainstorming, TV, Radio, Videos, Debatten, Interviews, Werkstattlernen, Felderfahrung, „Cultural Sensitizer" bzw. „Cultural Assimilator"[39]
Affektiv	Diskussionen, Rollenspiele, Filme und Videos, Fallstudien, „Critical Incidents", Debatten, Spiele, Selbsteinschätzungsübungen, Autobiografische Methoden, Feedback, Simulationen, Felderfahrung
Verhalten (konativ)	Demonstrationen und Instruktionen mit anschliessendem Feedback, Rollenspiele, Übungen, Spiele, Coaching, Fallstudien, Arbeitsblätter, Simulationen, Austauschprogramme

Es ist darauf zu achten, diese Methodenebene nicht mit der methodologischen Ebene zu verwechseln oder zu vermischen (Fowler & Blohm, 2003, S. 38). Beispielsweise ist es durchaus denkbar, eine grundsätzlich erfahrungsorientierte Lehr-/Lernkonzeption in Form eines Rollenspiels in einzelnen Sequenzen mit stärker wissensorientierten Methoden wie einem Lehrvortrag zu kombinieren. Fowler und Blohm drücken dies wie folgt aus: „Methods per se are neutral" (2003, S. 37). Erst der Lehr-/Lerninhalt und der Stil des Lehrenden hauchen den Methoden Leben ein. Die Auswahl der methodischen Ansätze hängt zudem stark von den Zielsetzungen ab, die damit erreicht werden sollen (Auernheimer, 2003, S. 158). Mit den Gestaltungsannahmen (vgl. Kapitel III-3) liegen für das zu entwickelnde Unterrichtsarrangement bereits verbindliche Hinweise vor, wie die Lehr-/Lernsequenzen methodisch-didaktisch ausgestaltet werden sollen. Es wird

[37] In den amerikanischen Standardwerken zu interkulturellen Trainings lautet die Bezeichnung „didactic" versus „experiential" (Fowler & Blohm, 2003, S. 40).

[38] Als Beispiel ein Planspiel von Kumbruck und Derboven (2009, S. 91), in welchem Gruppen fiktive Kulturen konstruieren und innerhalb dieser Kulturen Aufgaben bearbeiten. Für die letzte Aufgabe werden die Gruppen gemischt, so dass Personen unterschiedlicher (fiktiver) Kulturen aufeinandertreffen. Die Kraft von kulturellen Regeln und das Irritationspotenzial beim Zusammentreffen verschiedener Regelwerke sollen damit erkannt werden.

[39] Der Cultural Sensitizer, häufig auch als Cultural Assimilator bezeichnet, schildert anhand exemplarischer Fälle kritische Interaktionssituationen zwischen Personen verschiedener Kulturen und stellt Lösungsmöglichkeiten zur Auswahl. Dabei ist ein Perspektivenwechsel nötig, um die Situation auch aus der Sicht des Gegenübers betrachten zu können. Im pädagogischen Handlungsfeld wurde die Methode bereits verschiedentlich getestet (Kiel & Pollak, 2011; Abt & de Ponte, 2011).

im Unterrichtsarrangement versucht, diejenigen Lehrmethoden auszuwählen, welche die Umsetzung der Gestaltungsannahmen bestmöglich unterstützen, wobei grundsätzlich die Anwendung eines breiten Methodenrepertoires angestrebt wird.

2.2 Prototyp in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“

Im Kapitel 1.1 wurden bereits erste Überlegungen zur Umsetzung des interkulturellen Unterrichtsarrangements in der Veranstaltung angestellt. Im Folgenden wird die Unterrichtsplanung im Überblick abgebildet, bevor wichtige Lehr-/Lernschritte detaillierter erläutert werden.

2.2.1 Grundidee

In Absprache mit dem Dozierenden der Veranstaltung kristallisierte sich in den Planungsgesprächen folgende Grundidee für das interkulturelle Unterrichtsarrangement in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ heraus:

- Umsetzung im Rahmen eines Anwendungsprojekts in drei Modulen während 3.5 Sitzungen in der zweiten Hälfte des Semesters[40]
- Intention: Die Studierenden entwerfen eine Unterrichtsplanung für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse, wobei die Module aufeinander aufbauen:
    - Modul 1: Analyse der Lernvoraussetzungen mit Schwerpunkt auf der ethnisch-kulturellen Heterogenität
    - Modul 2: Entwurf einer Unterrichtsplanung mit Lernzielen, -inhalten, Lehrmethoden
    - Modul 3: Umgang mit kritischen interkulturellen Interaktionssituationen bei der Umsetzung der Unterrichtsplanung
- Die Erarbeitung erfolgt nach einer induktiven Lehrstrategie. Bei vereinzelten didaktischen Themen (vor allem Kompetenzen, Lernziele) wird bereits vor der Intervention ein Theorieinput gegeben.
- Die Studierenden können das im Unterricht erworbene Wissen parallel dazu im Rahmen einer Gruppenarbeit üben und vertiefen. Dazu erarbeiten sie als Fallstudie eine Unterrichtsplanung, können diese wöchentlich einreichen und erhalten ein persönliches Feedback.
- Kompetenznachweis: Aufgabe in der schriftlichen Prüfung am Ende des Semesters

Die in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ umzusetzenden interkulturellen Teilkompetenzen wurden bereits in Kapitel 1.2.2.1 hergeleitet und ausgewiesen. Für die drei Module wurden aus diesen Teilkompetenzen auf einer tieferen Abstraktionsebene Feinziele abgeleitet.

[40] Ursprünglich war ein Modul pro Woche angedacht, also total drei Sitzungen. Es zeigte sich jedoch bereits früh in der Planungsphase, dass das erste Modul etwas mehr Zeit benötigt, so dass entschieden wurde, bereits zwei Lektionen früher in der Vorwoche zu beginnen.

2.2.2 Grobskizzierung der Lehr-/Lernschritte

Im Folgenden werden die drei Module in den Grundzügen skizziert. Dazu werden für jedes Modul die jeweilige Intention sowie die angesprochenen Teilkompetenzen, Feinziele und Lehr-/Lernschritte aufgeführt. In den Übersichten ist ausserdem jeweils der Titel der Gestaltungsannahmen, welche im Lehr-/Lernschritt umgesetzt werden, angegeben. Im Anschluss an die Übersichten werden wichtige Lehr-/Lernschritte ausführlicher skizziert und begründet, wobei auch die Umsetzung der Gestaltungsannahmen als Designausprägung erläutert wird. Die ausführlicher dargestellten Lehr-/Lernschritte sind in der Tabelle fett markiert.

2.2.2.1 Übersicht der Module

Tabelle 13: Prototyp I der Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ - Modul 1

Inhaltlicher Schwerpunkt: Lernvoraussetzungen analysieren (Modul 1)	**Intention:** Die Studierenden machen sich ein Bild davon, was es bedeutet, in einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse zu unterrichten. Sie setzen sich mit Aussagen von Lernenden und Lehrpersonen aus dem Praxisfeld auseinander und analysieren Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund. Sie machen sich dabei ihre eigenen Einstellungen gegenüber dem Thema bewusst. Die gewonnenen Erkenntnisse nutzen sie, um die spezifischen Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse zu analysieren und daraus mögliche Implikationen für die Unterrichtsplanung abzuleiten.	**Umfang:** 195’ + flexibel (für selbständige Unterrichtsplanung)
Teilkompetenzen (übergeordnet)	• Kulturelle und andere Faktoren kennen, welche den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen • Die Pluralisierung von Werten und Normen erkennen und deren Bedeutung für den Unterricht verstehen • Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden • Die Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse analysieren	
Feinziele[41]	Die Studierenden sollen... • erkennen, welche Bedeutung das Kriterium der ethnisch-kulturellen Heterogenität an Schulen der Sekundarstufe II einnimmt (W). • verschiedene Frage- und Problemstellungen erläutern, welche sich aufgrund der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden im Schulalltag ergeben können und mit denen sich die Lehrpersonen auseinanderzusetzen haben (W). • kulturelle und andere Faktoren erläutern, welche die Bildungsleistung von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen (W). • unterschiedliche Herangehensweisen von Lehrpersonen im Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität reflektieren und dabei eigene Wertvorstellungen hinterfragen (E). • die Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse analysieren und der Unterrichtsplanung zugrunde legen (F).	
Lehr-/Lernschritte	*1)* ***Einleitung, Organisation des Projekts*** *(20’)* Die Studierenden werden über die Zielsetzungen und die Organisation des Anwendungsprojekts informiert.	GA 11a: Besondere Anforderungen des interkulturellen Lehr-/Lernprozesses explizit machen
	2) ***Ethnisch-kulturelle Heterogenität im Schulalltag (Video): Einstieg*** *(20’)* Leitfragen: Wie macht sich die ethnisch-kulturelle Heterogenität in den Schulen bemerkbar (Sichtweisen von Lernenden und LP)? Wie gehen Lehrpersonen damit um? Das Video 1 wird gezeigt. Die Studierenden nehmen im Anschluss in Einzelarbeit eine Reflexion ihrer Eindrücke aus dem Video anhand von Leitfragen vor.	GA 2: Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen GA 3: Praxisnahe Situierung GA 4: Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden GA 10: Irritationen auslösen
	3) ***Ethnisch-kulturelle Heterogenität im Schulalltag (Video): Diskussion und Selbstreflexion*** *(55’)*	GA 7: Explizite Anlässe zur Selbstreflexion

[41] In Klammern sind die Handlungsdimensionen angegeben: Wissen (W), Einstellungen (E), Fertigkeiten (F)

	Leitfragen: Wie nehmen die Studierenden die Aussagen im Video wahr? Was sind ihre Gedanken dazu? Welche Erkenntnisse liefern Forschungsergebnisse? Welche Werte erkennen die Studierenden bei sich selber? Der Videobeitrag wird wiederholt, bevor ein Austausch der Studierenden in Kleingruppen stattfindet. Ein paar Wortmeldungen der Studierenden werden im Plenum aufgegriffen, bevor als Theorieinput unterschiedliche Akkulturationsstrategien für die Verortung von unterschiedlichen Einstellungen von Lehrpersonen vorgestellt werden. Zum Abschluss nehmen die Studierenden eine Selbsteinschätzung vor: Welche Werte und Normen habe ich?	GA 13a: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion ermöglichen
	An dieser Stelle findet ein Schnitt für die Fortsetzung in der Folgewoche statt	
	4) ***Übung „Heterogenitätsdimensionen“*** *(15')* Leitfragen: Was bedeutet Heterogenität? Welche grundsätzlichen Heterogenitätsdimensionen zeigen sich im Schulalltag? Die Studierenden beantworten verschiedene Fragen zu ihrer Person mit “JA“ oder “NEIN“. Die unterschiedlichen Antworten der Studierenden machen die Heterogenität im Raum sichtbar. Anhand der Übung wird in einem anschliessenden Theorieinput das Verständnis von Heterogenität erläutert.	GA 5: Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen GA 12: Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen
	5) Diagnose von Lernvoraussetzungen (10') Leitfragen: Wo sind die Lernvoraussetzungen im Modell der Wirtschaftsdidaktik verortet? Wie können die individuellen und sozialen Lernvoraussetzungen bestimmt werden? Es findet ein Theorieinput zur Thematik der Lernvoraussetzungen statt, wobei Bezüge zur vorangegangenen Heterogenitätsübung geschaffen werden.	-
	6) Bildungsbenachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund: Facts & Figures (10') Leitfragen: Welches ist der Anteil von Lernenden mit MH auf der Sekundarstufe II? Wie zeigt sich die Bildungsbenachteiligung auf dieser Stufe? Welches sind grundsätzliche Erklärungsansätze? Es erfolgt ein kurzer Wissensinput, wobei Faktoren, welche direkt im Unterricht angesiedelt sind und von der Lehrperson direkt beeinflusst werden können, im Folgeschritt vertieft werden.	-
	7) Bildungsbenachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund: Vertiefung (Jigsaw) (60') Leitfragen: Welche Faktoren wirken auf den Bildungserfolg von Lernenden mit MH? Welche Lernvoraussetzungen bringen Lernende mit MH mit? Wie können Lehrpersonen diese in die Unterrichtsgestaltung einbeziehen? In einem Gruppenpuzzle (Jigsaw) erarbeiten die Studierenden vier empirische Studien, welche sich mit Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund auseinandersetzen: • Diskriminierungen durch Lehrpersonen (Mansel & Spaiser, 2010) • Fehleinschätzungen von sprachlichen Fähigkeiten (Hachfeld, Anders, Schroeder, Stanat, & Kunter, 2010)	-

	• Psychosoziale Faktoren im Klassenzimmer (Haenni Hoti, Heinzmann Agten, Müller, Buholzer, & Künzle, 2013) • Interkulturelle Lernumgebungen (Ringeisen, Schwarzer, & Buchwald, 2008)	
	8) ***Erarbeitung Unterrichtsplanung*** *(5' + flexibel)* Leitfragen: Welche Lernvoraussetzungen bringt die Klasse im Fallbeschrieb mit (mit besonderem Fokus auf die ethnisch-kulturelle Heterogenität)? Der Auftrag 1 der Unterrichtsplanung wird vorgestellt. Die Erarbeitung ist grundsätzlich fakultativ. Die Studierenden können die Bearbeitung an Ort und Stelle starten, da bis zum offiziellen Veranstaltungsschluss noch ca. 40 Minuten zur Verfügung stehen. Alternativ stellen sie den Auftrag als Hausaufgabe fertig.	GA 8: Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen GA 11b: Selbstverantwortung übernehmen GA 13b: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen ermöglichen

Tabelle 14: Prototyp I der Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" - Modul 2

Inhaltlicher Schwerpunkt: Lernziele, -inhalte und Lehrmethoden planen (Modul 2)	**Intention:** Die Studierenden lernen, wie sie für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse eine Unterrichtsplanung gestalten können, welche die spezifischen Lernvoraussetzungen berücksichtigt. Sie wenden dazu die in der Veranstaltung vermittelte didaktische Theorie zu Lernzielen, -methoden etc. an.	**Umfang:** 115' + flexibel (für selbständige Unterrichtsplanung)
Teilkompetenzen (übergeordnet)	• Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden • Eine konkrete Unterrichtskonzeption für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen	
Feinziele	Die Studierenden sollen... • verschiedene Möglichkeiten der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen für ethnisch-kulturell heterogene Klassen beurteilen (W). • die ethnisch-kulturelle Heterogenität als Ressource für die Unterrichtsgestaltung begreifen (E). • eine konkrete Unterrichtslektion für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen (F).	
Lehr-/Lernschritte	*1) Einleitung (5')* Der Dozierende nimmt eine Verortung statt, indem ein Rückblick auf das erste Modul vorgenommen wird. Die Lernziele und der Ablauf der Veranstaltung werden vorgestellt.	-
	2) ***Unterrichtsplanung für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse (Video): Einstieg*** *(35')* Leitfragen: Wie kann eine Unterrichtslektion in einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse konkret gestaltet sein? Welche Ansatzpunkte im Rahmen von Lernzielen, -inhalten, Lehrmethoden, Lernergebnissen etc. sind im Filmbeitrag erkennbar?	GA 3: Praxisnahe Situierung

	Das Video 2 wird gezeigt. Die Studierenden analysieren die im Video gezeigte Unterrichtslektion anhand von Analysefragen in Einzelarbeit. Nach einer Wiederholung des Videos ergänzen sie ihre Beobachtungen und tauschen sich mit dem Sitznachbarn aus.	
	3) ***Unterrichtsplanung für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse (Video): Besprechung*** *(45')* Leitfragen: Wie nehmen die Studierenden den Videobeitrag bzw. die Unterrichtslektion wahr? Wie kann die Lehrperson die ethnisch-kulturelle Heterogenität in die Unterrichtsplanung einbeziehen? Die Analysefragen mit dem Schwerpunkt auf Lernzielen, -inhalten, Lehrmethoden und Lernergebnissen werden im Plenum ausführlich besprochen. Es werden Bezüge zum Veranstaltungsinhalt der Vorwochen mit dem Modell einer Wirtschaftsdidaktik geschaffen.	-
	4) ***Erarbeitung Unterrichtsplanung*** *(30'+ flexibel)* Leitfragen: Wie kann für das Fallbeispiel eine Unterrichtslektion für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse gestaltet werden? Der Auftrag 2 der selbständigen Unterrichtsplanung wird vorgestellt. Die Studierenden setzen auf freiwilliger Basis die Bearbeitung in den Gruppen fort.	GA 8: Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen GA 11b: Selbstverantwortung übernehmen GA 13b: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen ermöglichen

Tabelle 15: Prototyp I der Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" - Modul 3

Inhaltlicher Schwerpunkt: Mit kritischen interkulturellen Interaktionssituationen umgehen (Modul 3)	**Intention:** Die Studierenden lernen typische kritische Interaktionssituationen, d. h. Unterrichtsstörungen oder kleinere Konflikte, die in ethnisch-kulturell heterogenen Klassen auftreten können, kennen. Anhand eines ausgewählten Fallbeispiels analysieren die Studierenden mögliche Gründe für die Situation, reflektieren ihre Interpretation des Geschehens und erarbeiten angemessene Handlungsstrategien.	**Umfang:** 125' + flexibel (für selbständige Unterrichtsplanung)
Teilkompetenzen (übergeordnet)	• Kulturelle und andere Faktoren kennen, welche den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen • Die Pluralisierung von Werten und Normen erkennen und deren Bedeutung für den Unterricht verstehen • Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden • (Kulturelle) Konflikte in der Klasse konstruktiv lösen	
Feinziele	Die Studierenden sollen... • kritische interkulturelle Interaktionssituationen analysieren und Handlungsstrategien dazu entwickeln (W, F). • ihre eigenkulturelle Prägung reflektieren und diese in der Deutung berücksichtigen (E).	

	• erkennen, dass die Situation nicht zwangsläufig durch kulturelle Aspekte bestimmt wird und dementsprechend andere Einflussfaktoren bei der Beurteilung einer Situation einzubeziehen sind (W, E).	
Lehr-/Lern-schritte	*1) Einleitung (5')* Der Dozierende nimmt eine Verortung statt, indem ein Rückblick auf das erste und zweite Modul vorgenommen wird. Die Lernziele und der Ablauf der Veranstaltung werden vorgestellt.	-
	2) Auswertung der Gruppenarbeit (Erarbeitung Unterrichtsplanung): Fish Bowl (45') Leitfragen: Wie kann eine Unterrichtslektion für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse gestaltet sein? Wie verlief der Lernprozess bei der Planung der Unterrichtslektion? Mit der Methode der Fish Bowl werden Ergebnisse und der Prozess der Erarbeitung der selbständigen Unterrichtsplanung aufgegriffen und diskutiert.	-
	3) ***Kritische interkulturelle Interaktionssituationen: Einstieg*** *(10')* Leitfragen: Was sind kritische interkulturelle Interaktionssituationen (Critical Incidents)? Welche kritischen interkulturellen Interaktionssituationen können sich im Unterricht zeigen? Anhand von Beispielen aus dem Unterricht diskutieren die Studierenden im Plenum ihre Meinung zu den Situationen.	GA 12: Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen GA 14: Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen
	4) ***Kritische interkulturelle Interaktionssituationen: Fallbeispiel*** *(65')* Leitfragen: Wie können Lehrpersonen mit kritischen interkulturellen Interaktionssituationen umgehen? Ein Fallbeispiel wird mit der Methode der interkulturellen Anchored Inquiry ausführlich erarbeitet.	GA 3: Praxisnahe Situierung vornehmen GA 4: Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden GA 5: Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen GA 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren GA 7: Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen GA 9: Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten GA 10: Irritationen auslösen GA 13a: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion ermöglichen
	5) ***Erarbeitung Unterrichtsplanung*** *(5' + flexibel)* Der Auftrag 3 der selbständigen Unterrichtsplanung wird vorgestellt. Die Studierenden setzen auf freiwilliger Basis die Bearbeitung in den Gruppen fort.	GA 8: Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen GA 11b: Selbstverantwortung übernehmen GA 13b: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen ermöglichen

2.2.2.2 Begründung ausgewählter Lehr-/Lernschritte mit Umsetzung der Gestaltungsannahmen

Im Folgenden werden zentrale Lehr-/Lernschritte im Unterrichtsarrangement genauer beschrieben und begründet. Zudem wird angegeben, wie die Gestaltungsannahmen im Lehr-/Lernschritt als Designausprägung umgesetzt werden und welche Lernaktivitäten damit ausgelöst werden sollen.

2.2.2.2.1 Einstieg in das Anwendungsprojekt (Modul 1)

Die Studierenden werden zu Beginn des Anwendungsprojekts über die Zielsetzungen und den Ablauf informiert. Mit dem Modell der Wirtschaftsdidaktik (Euler & Hahn, 2014, S. 90), das als Grundmodell in der Gesamtveranstaltung verwendet wird, kann aufgezeigt werden, welche Aspekte im Anwendungsprojekt behandelt werden und wie diese mit dem ersten Teil der Veranstaltung zusammenhängen. Der Dozierende geht zudem auf die affektiv-emotionale Komponente des interkulturellen Lernprozesses ein und kommuniziert die Rahmenbedingungen und organisatorischen Vorgaben. Die Studierenden haben die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Das Ziel der sorgfältigen Einführung ist es, dass die Studierenden sich ausreichend informiert und vorbereitet fühlen, um sich auf den Lernprozess einzulassen. Die folgende Gestaltungsannahme ist in diesem Lehr-/Lernschritt verankert:

Tabelle 16: Umsetzung der Gestaltungsannahmen beim Einstieg in das Anwendungsprojekt (Modul 1)

Gestaltungsannahme	**Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung)**	**Intendierte Lernaktivitäten**[42]
Modul 1: Einleitung, Organisation des Projekts		
GA 11a: Die Lehrperson sollte die **besonderen Anforderungen**, welche der **interkulturelle Lehr-/Lernprozess** an die Lernenden stellt, **explizit machen** und die Rahmenbedingungen im Voraus kommunizieren, damit sich die Lernenden auf die ungewohnte Auseinandersetzung mit der affektiven Komponente einlassen.	Der Dozierende informiert zu Beginn über Ziel und Zweck des Anwendungsprojekts. Einstellungen, Meinungen, Emotionen etc. sind ein wichtiger und logischer Bestandteil der Auseinandersetzung mit der Thematik. Dies erfordert die aktive Mitarbeit der Studierenden in Diskussionen, Reflexionen etc.	Die Studierenden lassen sich auch auf der Einstellungsebene auf das Anwendungsprojekt ein (z. B. mittels aktiver Teilnahme an Diskussionen in der Veranstaltung).

2.2.2.2.2 Video 1: „Lernende und Lehrpersonen berichten…“ (Modul 1)

Filme oder Filmausschnitte werden in der interkulturellen Lehrerbildung seit einiger Zeit erfolgreich eingesetzt (European Commission, 2017b, S. 22). Sie können dabei höchst unterschiedliche Absichten verfolgen: motivieren, informieren, demonstrieren oder eine Grundlage für die Analyse oder den Dialog bieten (Fowler & Blohm, 2003, S. 53). Jahn beschreibt das Potenzial des Mediums Film für die Förderung kritischen Denkens:

[42] Anstatt von ‚Lernenden‘ wird bei der konkreten Umsetzung der Gestaltungsannahmen im Unterrichtskonzept von ‚Studierenden‘ und anstelle von ‚Lehrperson‘ vom ‚Dozierenden‘ gesprochen, da dies im Anwendungskontext der Universität die üblicheren Begriffe sind.

> Durch den Einsatz von Filmausschnitten können Momente des Sichverwunderns, des Zweifelns und im Ansatz auch der Grenzerfahrung hergestellt werden. Filme haben das Potential, den Betrachter unmittelbar zu berühren, ihn in der gezeigten Realität zu absorbieren und dabei ein intensives Gestimmtsein hervorzubringen. Der Intellekt schiebt sich dabei nicht wie bei anderen Medien zwischen den Betrachter und das betrachtete Objekt, so wie es bei dem Lesen eines Arbeitsblattes mit Statistiken zur Arbeitslosigkeit und deren Auswirkungen auf den Menschen der Fall ist. Filmerfahrung ist unmittelbar. (Jahn, 2013, S. 9)

Videos haben zudem den Vorteil, dass die Studierenden einfacher reichhaltige mentale Modelle der Problemsituation aufbauen können, was besonders schwächeren Lernenden zugutekommt oder wenn die Lernenden nur wenig über das Thema wissen (The Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CTGV), 1990, S. 3).

Es wurde bei der Planung des Unterrichtsarrangements vermutet – was sich später in der Veranstaltung durch eine Umfrage bei den Studierenden auch bestätigt hat – dass die meisten Studierenden über keine Lehrerfahrung verfügen, im Speziellen nicht in ethnisch-kulturell heterogenen Klassen. Um dennoch die Bedeutsamkeit, Aktualität und Reichweite des Themas aufzeigen zu können, ohne vor Ort eine Klasse oder Schule zu besuchen, entstand die Idee, als Einstieg in das Unterrichtsarrangement in einem Video Lehrpersonen und Lernende einer Berufsfachschule zu Wort kommen zu lassen, die über ihre Erfahrungen und Eindrücke aus einer multikulturellen Schule berichten. Da ein solches Video noch nicht existierte, stellten die Verantwortlichen des Studiengangs gewisse finanzielle Mittel zur Verfügung, damit die Autorin ein eigenes Video kreieren konnte.

Steckbrief Video 1: „Lernende und Lehrpersonen berichten…“

Dauer: 9:35 Minuten

Zielsetzungen:

- Themen und Fragestellungen aufzeigen, welche die Lehrpersonen und Lernenden in ethnisch-kulturell heterogenen Klassen beschäftigen
- Subjektive Meinungen von Lehrpersonen und Lernenden sichtbar machen

Inhalt: Zusammenschnitt von Interviewsequenzen von drei Lehrpersonen und drei Lernenden einer kaufmännischen Berufsfachschule[43]

Umsetzung:

- Erstellung Gesamtkonzept und Organisation der Interviewpartner durch Autorin
- Dreh vor Ort an Schule in Kooperation mit externer Videoproduzentin (im Auftragsverhältnis)
    - Auswahl an Interviewfragen:
      -> Lehrpersonen:
      Was bedeutet es für dich, in einer Klasse zu unterrichten, in der viele Lernende einen Migrationshintergrund haben?

[43] Es handelt sich um eine mittelgrosse Berufsfachschule im Schweizer Mittelland mit den Abteilungen Kaufleute, Detailhandel und Pharma. Die Schule wurde aufgrund des vorhandenen Zugangs zu den Interviewpersonen und der Unterstützung durch die Schulleitung ausgewählt, da die Autorin ebenfalls an der Schule unterrichtet. Die Lehrpersonen wurden durch die Autorin direkt angefragt, die Lernenden meldeten sich auf einen Aufruf.

Was würdest du einer frischgebackenen Lehrperson raten, die eine Klasse mit vielen Lernenden mit Migrationshintergrund übernimmt?
…
-> Lernende:
Wie unterscheidet sich Ihrer Meinung nach eine Klasse mit vielen Lernenden mit Migrationshintergrund von einer Klasse mit ‚nur' Schweizer Lernenden?
Haben Sie schon Situationen mit Lernenden mit Migrationshintergrund erlebt, die Ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind? Können Sie diese Erfahrung näher beschreiben?
…

- Postproduktion mit Zusammenschnitt in Kooperation mit externer Videoproduzentin
  - Kriterien für Auswahl der Sequenzen und Zusammenschnitt (Auszug):
    - Verständlichkeit der Aussagen
    - Sichtbarkeit der Vielfalt unterschiedlicher Themen, die sich durch die ethnisch-kulturelle Heterogenität an Schulen zeigen
    - Ausgewogenes Verhältnis von positiven und negativen Aspekten
    - Keine Verwendung stereotypisierender Aussagen
    - Intendierte Gesamtdauer des Videos

Die Studierenden werden im Anschluss an die Präsentation des Videobeitrags aufgefordert, ihre Eindrücke und Gedanken anhand von Leitfragen zu reflektieren, z.B:

a) Welche spontanen Gedanken und Gefühle löst der Filmbeitrag bei mir aus? Hat mich etwas besonders irritiert, amüsiert, erstaunt o.ä.?

c) Welche Ansichten und Meinungen der Lehrpersonen teile ich, welche nicht?

e) Habe/hätte ich Lust, in einer ethnisch-kulturellen Klasse zu unterrichten? Weshalb ja/nein?

Nach einer Wiederholung des Videos tauschen sich die Studierenden zu zweit oder in Kleingruppen zu ihren Eindrücken aus und diskutieren weitere Leitfragen, z. B.:

b) Welche Frage- bzw. Problemstellungen ergeben sich durch die ethnisch-kulturelle Heterogenität einer Klasse in unterschiedlichen Bereichen des Unterrichts?

Nach einem Theorieinput im Plenum zu unterschiedlichen Herangehensweisen der Lehrpersonen, die unter anderem über die Akkulturationsstrategien von Berry (1997) theoretisch verankert werden, erfolgt die Abschlusssequenz, in der die Studierenden eine Selbstreflexion durchführen. Dabei werden sie aufgefordert, ihre persönlichen Werte und Normen im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität in der Schule schriftlich zu notieren.

Mit dieser Lernsequenz werden mehrere Gestaltungsannahmen als Designausprägung umgesetzt. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht:

Tabelle 17: Umsetzung der Gestaltungsannahmen mit dem Video 1 (Modul 1)

Gestaltungsannahme	**Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung)**	**Intendierte Lernaktivitäten**
Modul 1: Ethn.-kult. Heterogenität im Schulalltag (Video): Einstieg		
GA 2: Die Lehraktivität sollte die **generelle Kulturgebundenheit**	Das Modul 1 startet mit einem Filmbeitrag, der den konkreten	Die Studierenden schauen das Video und erkennen, dass die

des Handelns von Akteuren in interkulturellen Interaktionssituationen **aufzeigen,** damit die Lernenden interkulturelle Frage- und Problemstellungen im Bildungskontext erkennen.	Schulalltag in einer ethnisch-kulturell heterogenen Schule in den Blick nimmt. Die Aussagen der Lehrpersonen und Lernenden sprechen verschiedene Bereiche des Schulalltags an, welche durch die Kultur beeinflusst werden.	ethnisch-kulturelle Heterogenität verschiedenste Aspekte des Schulalltags beeinflusst.
GA 3: Die Aufgabenstellung sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und sie dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.	Das Video stellt über die Einbeziehung mehrerer Sinnesmodalitäten eine grössere Erfahrungsnähe her als es ein geschriebener Text vermag. Verschiedene Lehrpersonen und Lernende berichten unabhängig voneinander von ihren Erfahrungen, so dass ein möglichst unverfälschter Einblick in den Praxisalltag möglich wird.	Die Studierenden schauen das Video und diskutieren auf dieser Grundlage die Leitfragen. Die Praxisanbindung bewirkt, dass sie sich gut in die Auseinandersetzung mit dem Thema einfinden.
GA 4: Die Aufgabenstellung sollte **verkürzte** (z. B. pauschale, plakative und einseitige) **Aussagen** in Bezug auf eine spezifische Kultur **vermeiden**, damit die Lernenden keine Stereotype und Vorurteile aufbauen.	Das Video zeigt die Komplexität und Vielschichtigkeit der Auswirkungen der ethnisch-kulturellen Heterogenität aus der Sicht verschiedener Lehrpersonen und Lernender mit und ohne Migrationshintergrund auf. Die Aussagen sind dabei schwerpunktmässig kulturallgemein gehalten.	Die Studierenden schauen das Video und diskutieren auf dieser Grundlage die Vielschichtigkeit der Frage- und Problemstellungen in ethnisch-kulturell heterogenen Klassen ohne stereotypisierende Zuschreibungen auf bestimmte Herkunftskulturen.
GA 10: Die Lehraktivität sollte gezielt **Irritationen (‚Kulturstress')** bei den Lernenden **auslösen**, damit diese bereit sind, bisherige Annahmen in Frage zu stellen und ihr eigenes Wertesystem zu hinterfragen.	Das Modul 1 startet nach einleitenden Erläuterungen zu Ziel und Organisation des Projekts direkt mit dem Videobeitrag. Dieser zeigt ausgewählte Interviewsequenzen, welche polarisierende Äusserungen beinhalten, so dass die Studierenden irritierende oder verunsichernde Momente erleben.	Die Studierenden schauen das Video, halten Aussagen, welche sie irritieren, schriftlich fest. Im Austausch in der Gruppe und im Plenum reflektieren die Studierenden über ihren Eindruck.
Modul 1: Ethnisch-kulturelle Heterogenität im Schulalltag (Video): Diskussion und Selbstreflexion		
GA 7: Die Lehraktivität sollte **explizite Anlässe zur Selbstreflexion** mittels formulierter Leitfragen **ermöglichen**, damit die Lernenden eine vertiefte Reflexion ihres interkulturellen Lernprozesses vornehmen.	Der Reflexionsauftrag zum Filmbeitrag beinhaltet explizite Leitfragen für die Selbstreflexion (3. Teil des Reflexionsauftrags).	Die Studierenden notieren nach dem Austausch ihrer Antworten auf die Leitfragen mit der Gruppe und im Plenum ihre Reflexion zu den eigenen Wertvorstellungen.
GA 13a: Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine **Reflexion** der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können.	Die Leitfragen für die Auseinandersetzung mit dem Video 1 beinhalten einen Austausch der Eindrücke und Diskussion in der Peer-Gruppe.	Die Studierenden tauschen sich in der Peer-Gruppe über ihre Eindrücke aus. Indem sie die Meinungen der Kommilitonen hören, hinterfragen sie ihre eigene Haltung.

2.2.2.2.3 Übung „Heterogenitätsdimensionen“ (Modul 1)

Beim Wiedereinstieg in das Modul 1 in der Folgewoche wird die Übung „Heterogenitätsdimensionen“ durchgeführt[44]. Die Studierenden beantworten verschiedene Fragen, die durch den Dozierenden ins Plenum gegeben werden, mit ‚ja‘ oder ‚nein‘. Während der Übung wird nicht gesprochen oder kommentiert. Es wird einzig zu Beginn der Hinweis gegeben, dass sich die Studierenden auf Wunsch einer Antwort enthalten können. Der Dozierende wählt aus einer Liste von Fragen aus, z. B.:

- Meine Muttersprache ist deutsch.
- Ich möchte Lehrperson werden.
- Ich wähle die SVP[45].
- Ich habe das Assessmentjahr[46] zweimal absolviert.
- Ich bin für eine Frauenquote in der Wirtschaft.

Aus der Aufstellung ist ersichtlich, dass auch Fragen gestellt werden, welche als heikel oder intim empfunden werden können.

Die Übung verfolgt zwei Zielsetzungen: Einerseits soll bei der anschliessenden theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema der Heterogenität anhand der Übung aufgezeigt werden, dass das Konzept der Heterogenität verschiedene Dimensionen umfasst (z. B. unterschiedliche Sprache, unterschiedliche Motivation für den Besuch der Veranstaltung). Andererseits wird die Heterogenität der Studierenden im Raum sichtbar, so dass der ‚Massenbetrieb‘ der Universität weniger und dafür die einzelnen Persönlichkeiten der Studierenden stärker wahrgenommen werden.

Mit der Übung „Heterogenitätsdimensionen“ werden folgende Gestaltungsannahmen als Designausprägung umgesetzt:

Tabelle 18: Umsetzung der Gestaltungsannahmen mit der Übung „Heterogenitätsdimensionen“ (Modul 1)

Gestaltungsannahme	**Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung)**	**Intendierte Lernaktivitäten**
Modul 1: Übung „Heterogenitätsdimensionen“		
GA 5: Die Lehraktivität sollte nebst der ethnisch-kulturellen Heterogenität **weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen**, damit die Lernenden bei der Beurteilung von interkulturellen Interaktionssituationen kulturelle und andere Kriterien in einen Zusammenhang stellen.	In der Übung „Heterogenitätsdimensionen“ werden die Studierenden aufgefordert, sich anhand unterschiedlicher Merkmale einzuordnen. Danach wird in der Besprechung aufgezeigt, dass die ethnisch-kulturelle Heterogenität nur ein Kriterium unter vielen ist.	Die Studierenden ordnen sich zu und erkennen, wie heterogen die Runde ist bzw. dass es viele Heterogenitätsdimensionen gibt, in denen sich Personen unterscheiden.

[44] Die Übung lehnt sich an die Übung „Ich, ich nicht“ aus der Antidiskriminierungspädagogik an (Liebscher & Fritzsche, 2010, S. 156).
[45] Die SVP (Schweizerische Volkspartei) ist eine grosse nationalkonservative, rechtspopulistische politische Partei der Schweiz, deren Programme und Kommunikationsstil häufiger polarisieren.
[46] Das Assessmentjahr ist das Einführungsjahr an der Universität St.Gallen. Wenn es nicht bestanden wird, kann es einmal wiederholt werden (https://www.unisg.ch/de/studium/bachelor/assessmentjahr, zuletzt abgerufen am 14.11.2018)

GA 12: Die Lehraktivität sollte ein **positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen**, damit die Lernenden bereit sind, persönliche Haltungen zu artikulieren.	Die Übung „Heterogenitätsdimensionen" leitet die Studierenden dazu an, die Heterogenitätsdimensionen auf die eigene Person anzuwenden und dies anzuzeigen.	Die Studierenden offenbaren über ihre Zuordnung den anderen in der Gruppe persönliche Aspekte und lernen im Gegenzug etwas über die Kommilitonen. Die Offenheit für den weiteren Austausch zu persönlichen Haltungen soll dadurch gefördert werden.

2.2.2.2.4 Video 2: „Eine interkulturelle Unterrichtslektion…" (Modul 2)

Im zweiten Modul wird ein weiteres Video eingesetzt, welches an derselben Schule in einer multikulturellen Klasse der Abteilung Detailhandel gedreht wurde. In diesem Video steht eine konkrete Unterrichtslektion zum Thema ‚Migration' im Mittelpunkt, wobei im Video Aufnahmen aus dem Unterrichtsverlauf mit Interviewsequenzen der Lehrperson und Lernenden der Klasse kombiniert werden. Die Lehrperson schildert darin ihre Überlegungen zur Unterrichtsplanung, die Lernenden äussern ihre Meinungen zur Lektion. Mit dem Video wird eine konkrete didaktische Gestaltungsmöglichkeit für den Unterricht in einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse aufgezeigt. Die Studierenden sollen anhand dieses Beispiels didaktische Entscheidungen zu Lernzielen, -inhalten, Lehrmethoden etc. nachvollziehen und hinterfragen können.

Steckbrief Video 2: „Eine interkulturelle Unterrichtslektion…"

Dauer: 7:10 Minuten

Zielsetzungen:

- Eine konkrete Unterrichtslektion in einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse aufzeigen
- Subjektive Überlegungen und Meinungen von Lehrperson und Lernenden sichtbar machen

Inhalt: Zusammenschnitt von Sequenzen aus einer Unterrichtslektion zum Thema ‚Migration' mit Interviewsequenzen der Lehrperson und vier Lernenden einer Detailhandelsklasse[47], 2. Lehrjahr, Fach Gesellschaft

Umsetzung:

- Erstellung Gesamtkonzept und Organisation der Interviewpartner durch Autorin
- Dreh vor Ort an Schule in Kooperation mit externer Videoproduzentin (im Auftragsverhältnis)
    - Auswahl an Interviewfragen:
      -> Lehrperson:
      Beschreibe die Lektion, die du geplant hast: Welches waren deine didaktischen Überlegungen (Lernziele, Lehrmethoden etc.)?
      Weshalb gehst du in deiner Unterrichtsgestaltung darauf ein, wenn viele Lernende der Klasse einen Migrationshintergrund haben?

[47] Die ausgewählte Lehrperson zeigt ausgeprägtes Interesse an der interkulturellen Thematik und setzt dies häufig im Unterricht um. Sie zeigte sich auf Anfrage bereit, beim Video mitzumachen. Die Lernenden in den Interviewsequenzen meldeten sich freiwillig am Drehtag für das Interview.

…
-> Lernende:
Wie fanden Sie die Unterrichtslektion?
Was haben Sie in der Lektion gelernt?
…

- Postproduktion mit Zusammenschnitt in Kooperation mit externer Videoproduzentin
  - Wichtige Kriterien für Auswahl der Sequenzen und Zusammenschnitt (Auszug):
    - Verständlichkeit der Aussagen
    - Sichtbarkeit der didaktischen Komponenten in der Unterrichtslektion (Lernziele, Inhalte, Lehrmethoden, Lernergebnisse) mit Begründungen durch Lehrperson
    - Einbezug mehrerer Lernender für Aufzeigen unterschiedlicher Meinungen
    - Intendierte Gesamtdauer des Videos

Die Studierenden werden im Anschluss an den Videobeitrag aufgefordert, ihre Beobachtungen anhand von Leitfragen in Einzelarbeit zu reflektieren, z. B:

a) Welchen spontanen ersten Eindruck hinterlässt der Filmbeitrag bei mir?

b) Welche konkreten Lernziele und -inhalte verfolgt die Lehrperson mit der Unterrichtslektion?

d) Welche Lernergebnisse sind bei den Berufslernenden zu erkennen? Entsprechen diese den angestrebten Lernzielen der Lehrperson?

Nach einer Wiederholung des Videobeitrags tauschen sich die Studierenden zu zweit oder in Kleingruppen zu ihren Erkenntnissen aus.

Im Anschluss werden die didaktischen Elemente im Plenum ausführlich besprochen und mit theoretischen Inputs verknüpft. In der Lehr-/Lernsequenz wird folgende Gestaltungsannahme umgesetzt:

Tabelle 19: Umsetzung der Gestaltungsannahmen mit dem Video 2 (Modul 2)

Gestaltungsannahme	**Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung)**	**Intendierte Lernaktivitäten**
Modul 2: Unterrichtsplanung für eine ethn.-kult. heterogene Klasse (Video): Einstieg		
GA 3: Die Aufgabenstellung sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und sie dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.	Das Video 2 zeigt ein konkretes Beispiel, wie eine Unterrichtslektion in einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse ausgestaltet sein kann. Es handelt sich um eine Lektion aus dem Schulalltag einer interkulturell sensiblen Lehrperson, jedoch um keine fehlerfreie Vorzeigelektion.	Die Studierenden schauen das Video und werden über den starken Praxisbezug dazu motiviert, didaktische Fragenstellungen für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse zu bearbeiten.

2.2.2.2.5 Bearbeitung einer kritischen interkulturellen Interaktionssituation mit der Methode „Interkulturelle Anchored Inquiry“ (Modul 3)

Kammhuber entwarf in Anlehnung an den Anchored-Instruction-Ansatz (The Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CTGV), 1990) auf der Grundlage des situierten

Lernens eine interkulturelle Anchored Inquiry (2013, S. 110f). Der Ausgangspunkt einer Anchored Inquiry ist ein authentischer und für die Zielgruppe relevanter Problemkontext. Überträgt man den Ansatz auf interkulturelles Lernen, so kann jede Fremdheitserfahrung zu einem Anker werden, anhand dessen Lernende interkulturelles Wissen konstruieren können (Kammhuber, 2013, S. 110). Die Anchored Inquiry folgt einem bestimmten Ablauf, der in der Abbildung 14 dargestellt ist.

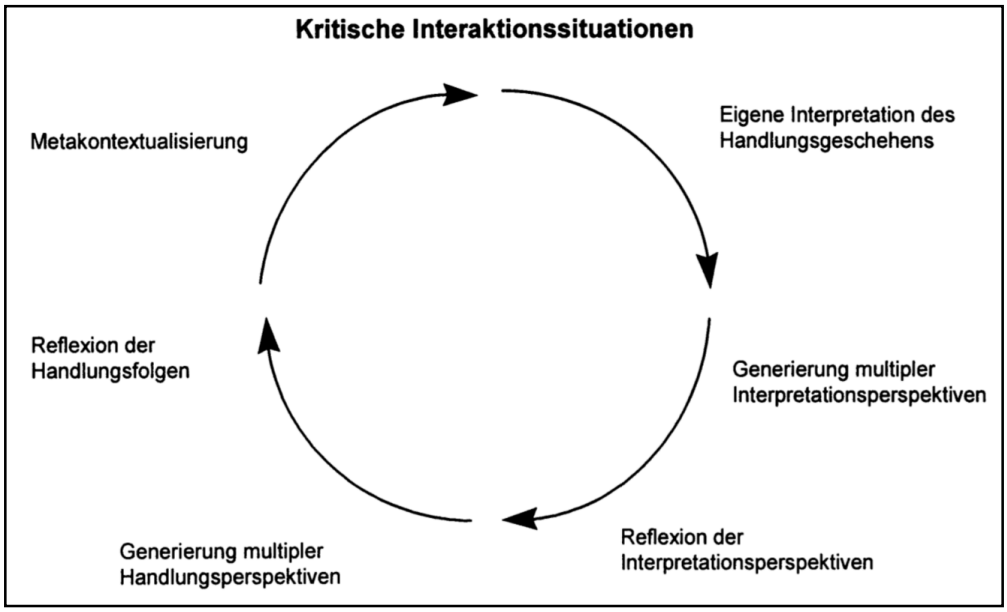


Abbildung 14: Interkulturelle Anchored Inquiry (Kammhuber, 2013, S. 111)

Mit der Methode wird das Ziel verfolgt, flexibel anwendbares, interkulturelles Wissen zu erzeugen und eine Unabhängigkeit des Lernenden von Lehrendem und Lernumgebung zu gewährleisten (Kammhuber, 2013, S. 120).

Grundsätzlich lässt sich bereits die Auseinandersetzung mit dem Video 1 als interkulturelle Anchored Inquiry auslegen, da das Video als Anker verstanden werden kann. Im Modul 3 wird ein schriftlicher Fallbeschrieb einer interkulturellen Situation als Anker verwendet. Dieser beschreibt eine Konfliktsituation zwischen einer Lehrperson und einer Lernenden (vgl. Anhang A1). Die Bearbeitung des Falls folgt den Schritten des Modells, wobei sich Sequenzen in Einzelarbeit mit einem Austausch in der Gruppe und im Plenum abwechseln. Im Schritt der „Generierung multipler Interpretationsperspektiven“ werden Modelle aus unterschiedlichen Bereichen verwendet, um die Situation differenzierter deuten zu können[48]. Als Abschluss wird die Lösung im realen Fall als eine Möglichkeit geschildert, wie mit der Problematik umgegangen werden kann.

Der vertieften Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel vorangestellt ist eine kurze Einführung in die Bedeutsamkeit des Aspekts der Kommunikation im Modell der Wirtschaftsdidaktik. Dazu werden Beispiele interkultureller Interaktionssituationen aus

[48] Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun (2000); Interkulturelles Wertemodell mit Kulturdimensionen nach Hofstede (1986); Machtmodell nach Auernheimer (2013b)

dem Schulalltag kurz umrissen, um die Bedeutung und Bandbreite der Thematik aufzuzeigen. In der Lehrsequenz werden im Einzelnen folgende Gestaltungsannahmen umgesetzt:

Tabelle 20: Umsetzung der Gestaltungsannahmen in der interkulturellen Anchored Inquiry (Modul 3)

Gestaltungsannahme	**Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung)**	**Intendierte Lernaktivitäten**
Modul 3: Kritische interkulturelle Interaktionssituationen: Einstieg		
GA 12: Die Lehraktivität sollte ein **positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen**, damit die Lernenden bereit sind, persönliche Haltungen zu artikulieren.	In der Lehraktivität werden die Studierenden nach ihren eigenen Erfahrungen mit kritischen interkulturellen Interaktionssituationen gefragt.	Studierende schildern eigene Erfahrungen und die damit einhergehenden Gefühle und Gedanken. Dadurch soll die Offenheit in der Gruppe gefördert werden, damit sie an anderer Stelle ebenfalls persönliche Haltungen artikulieren.
GA 14: Die **Lehrperson** sollte **persönliche** interkulturelle **Lernerfahrungen einbringen**, damit die Lernenden eigenes Fehlverhalten und die damit einhergehenden negativen Gefühle akzeptieren und sich auf die Auseinandersetzung mit kritischen interkulturellen Sachverhalten einlassen.	Der Dozierende berichtet von eigenen Lernerfahrungen und schildert die persönlichen ‚lessons learned'.	Die Studierenden hören zu und nehmen dies zum Anlass, über eigene kritische interkulturelle Erlebnisse nachzudenken.
Modul 3: Kritische interkulturelle Interaktionssituationen: Fallbeispiel		
GA 3: Die Aufgabenstellung sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und sie dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.	Das Fallbeispiel zu einer interkulturellen Interaktionssituation basiert auf einem realen Beispiel aus der fokussierten Schulstufe Sek II, das lediglich mit wenigen fiktiven Details angereichert wurde, um genügend Informationen für die Fallbearbeitung zur Verfügung zu stellen.	Die Studierenden setzen sich vertieft mit dem Fallbeispiel auseinander, indem sie erkennen, dass ein solches Beispiel in ihrem Schulalltag vorkommen könnte.
GA 4: Die Aufgabenstellung sollte **verkürzte** (z. B. pauschale, plakative und einseitige) **Aussagen** in Bezug auf eine spezifische Kultur **vermeiden**, damit die Lernenden keine Stereotype und Vorurteile aufbauen.	Bei der Interpretation des Fallbeispiels werden im Modell von Hofstede Kulturdimensionen herangezogen. Diese machen Aussagen zu ‚Nationalkulturen', welche die Studierenden dazu verleiten könnten, Stereotype zu aktivieren bzw. aufzubauen. Diese Gefahr wird explizit angesprochen.	Die Studierenden interpretieren das Fallbeispiel mit dem Modell. Sie erkennen, dass die Kulturdimensionen empirische Hinweise liefern, damit sie die Situation besser interpretieren zu können, dass dies aber keine festgeschriebenen Eigenschaften von Personen bestimmter Herkunft sind und im Einzelfall davon abweichen können.
GA 5: Die Lehraktivität sollte nebst der ethnisch-kulturellen Heterogenität **weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen**, damit die Lernenden bei der Beurteilung von interkulturellen Interaktionssituationen kulturelle und andere Kriterien	Die kritische interkulturelle Situation wird unter Beizug von unterschiedlichen Kommunikationsmodellen analysiert, welche auf Interpretationsmöglichkeiten hinweisen, die über die kulturelle Komponente hinausgehen.	Die Studierenden berücksichtigen bei der Interpretation von kritischen interkulturellen Interaktionssituationen sowohl kulturelle als auch andere Faktoren.

in einen Zusammenhang stellen.		
GA 6: Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr **eigenkulturelles Wertesystem** zu **analysieren**, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist.	Im zweiten Schritt der interkulturellen Anchored Inquiry werden die Interpretationen im Plenum besprochen. Der eigenkulturelle Einfluss hinter den Interpretationen wird dabei explizit angesprochen.	Die Studierenden begründen ihre Interpretationen unter Berücksichtigung ihrer eigenkulturellen Wertvorstellungen.
GA 7: Die Lehraktivität sollte **explizite Anlässe zur Selbstreflexion** mittels formulierter Leitfragen **ermöglichen**, damit die Lernenden eine vertiefte Reflexion ihres interkulturellen Lernprozesses vornehmen.	Die Leitfragen zur Interpretation der Situation und Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten beinhalten explizite Leitfragen zur Selbstreflexion.	Die Studierenden nehmen eine schriftliche Reflexion ihrer Interpretationsperspektiven und Handlungsvorschläge vor.
GA 9: Die Lehraktivität sollte **zur Wahrnehmung und Äusserung** von im Lernprozess erlebten **Emotionen anleiten**, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen.	Das Fallbeispiel ist stellenweise in direkter Rede geschrieben, um einen möglichst unmittelbaren Bezug zur Situation aufbauen zu können. Die Konfliktsituation für die Lehrperson soll greifbar werden. In den Leitfragen zum Fallbeispiel werden die Emotionen der Studierenden adressiert.	Die Studierenden notieren die Emotionen, welche das Fallbeispiel bei ihnen ausgelöst hat.
GA 10: Die Lehraktivität sollte gezielt **Irritationen (‚Kulturstress')** bei den Lernenden **auslösen**, damit diese bereit sind, bisherige Annahmen in Frage zu stellen und ihr eigenes Wertesystem zu hinterfragen.	Das Fallbeispiel ist so ausgewählt, dass es eine gezielte Irritation ermöglicht, indem es eine schulische (Konflikt-)Situation schildert, welche komplex erscheint.	Die Studierenden werden mit dem Fallbeispiel konfrontiert, wobei sie ihre ursprünglichen Annahmen bzw. Irritationen anhand der Leitfragen hinterfragen.
GA 13a: Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine **Reflexion** der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können.	Die Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel findet stellenweise in Gruppenarbeit statt, indem die Studierenden ihre Eindrücke austauschen.	Die Studierenden tauschen sich in der Peer-Gruppe über ihre Eindrücke aus. Indem sie die Meinungen der Kommilitonen hören, hinterfragen sie ihre eigene Haltung.

2.2.2.2.6 Erarbeitung Unterrichtsplanung (Module 1-3)

Die Studierenden erhalten einen Auftrag für die Erarbeitung einer Unterrichtsplanung für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse. Die Aufträge sind analog der Struktur in der Veranstaltung in drei Module gegliedert:

- Auftrag 1: Lernvoraussetzungen analysieren
- Auftrag 2: Lernziele, -inhalte und Lehrmethoden planen
- Auftrag 3: Mit kritischen interkulturellen Interaktionssituationen umgehen

Der Fall beginnt mit einem ausführlichen Beschrieb der Klasse, für welche die Unterrichtsplanung zu erarbeiten ist. Jeder Auftrag wird durch Leitfragen strukturiert (vgl. Anhang A2).

Die Studierenden haben jeweils im Anschluss an die Veranstaltung[49] die Möglichkeit, einen Auftrag in Gruppen selbständig zu erarbeiten und spätestens Ende der jeweiligen Woche bei der Kursleitung einzureichen. Die Erarbeitung ist freiwillig. Die Gruppen erhalten ein ausführliches persönliches Feedback von der Autorin dieser Arbeit. Ein übergreifendes Feedback mit allgemeinen Erkenntnissen (z. B. häufige Schwierigkeiten in der Fallbearbeitung) wird durch den Dozierenden zudem auf die elektronische Studienplattform gestellt. In der Einstiegssequenz der Folgeveranstaltung streicht der Dozierende nach Bedarf wichtige Punkte heraus. Für den Auftrag 2 wird in der Veranstaltung exemplarisch die Unterrichtsplanung für eine multikulturelle Klasse vorgestellt, wobei die Studierenden das ausgewählte Wirtschaft und Recht-Thema (hier: ‚Eherecht') bei ihren eigenen Erarbeitungen nicht verwenden sollen. Es werden keine eigentlichen Musterlösungen zur Verfügung gestellt, da dies einerseits ab Auftrag 2 nicht möglich wäre, da die didaktischen Entscheidungen von der Themenwahl der jeweiligen Gruppe abhängen. Andererseits sollen die Studierenden über die Rückmeldungen zu einer offenen, innovativen Bearbeitung angeregt werden und nicht zu einer Normierung gemäss einer Musterlösung. Dies drückt sich auch in den Gestaltungsannahmen aus, welche in diesem Lehr-/Lernschritt umgesetzt werden:

Tabelle 21: Umsetzung der Gestaltungsannahmen mit der selbständigen Unterrichtsplanung (Module 1-3)

Gestaltungsannahme	**Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung)**	**Intendierte Lernaktivitäten**
Module 1-3: Erarbeitung Unterrichtsplanung		
GA 8: Die Lehraktivität sollte **häufige Übungs- und Transfergelegenheiten** anhand von authentischen und relevanten Aufgabenstellungen **bereitstellen**, damit die Lernenden konkrete Handlungsstrategien für interkulturelle Interaktionssituationen erproben können.	Die Studierenden können nach jedem Modul Aufgabenstellungen im Rahmen eines Fallbeispiels bearbeiten, um das Erlernte einzuüben und zu festigen.	Die Studierenden bearbeiten die Aufgabenstellungen und festigen damit ihre Handlungsstrategien im Rahmen der Unterrichtsplanung.
GA 11b: Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden dazu auffordern, **Selbstverantwortung** für ihren interkulturellen Lernprozess zu **übernehmen**, damit sie diesen selbst aktiv als Suchprozess anlegen und damit auch tiefer verankerte kulturelle Schemata und Prägungen modifizieren.	Die Studierenden erarbeiten in Gruppenarbeit eine Unterrichtsplanung für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse. Es steht den Studierenden frei, ob sie die Unterrichtsplanung bearbeiten, welches Thema sie auswählen und wie sie vorgehen.	Die Studierenden, welche freiwillig die Unterrichtsplanung bearbeiten, gehen gemäss ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen vor und sind dadurch eher bereit, eine Reflexion ihrer Werte vorzunehmen.

[49] Die Veranstaltung dauert gemäss Stundenplan von 16 bis 20 Uhr. Aufgrund der späten Uhrzeit und den dementsprechenden Müdigkeitserscheinungen bei den Studierenden hat es sich in der Veranstaltung ‚eingebürgert', die Veranstaltung bereits um 19 Uhr abzuschliessen. Die ‚freie' Lektion nutzen die Studierenden für das Selbststudium oder, wie hier angedacht, für die Erarbeitung der Unterrichtsplanung, wobei dies weder vor Ort noch in diesem Zeitfenster erfolgen muss.

GA 13b: Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, damit die Lernenden **neue Ideen** und Perspektiven für einen interkulturellen Sachverhalt generieren.	Die Studierenden erarbeiten die Unterrichtsplanung in Gruppen.	Die Studierenden tauschen sich aus und gewinnen dadurch zusätzliche Ideen für die Erarbeitung.

Die Gestaltungsannahmen 1 (Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen) und 15 (Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren) werden im Prototyp der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ nicht umgesetzt.

2.3 Prototyp in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“

2.3.1 Grundidee

In Absprache mit dem Dozierenden der Veranstaltung kristallisierte sich in den Planungsgesprächen folgende Grundidee für das interkulturelle Unterrichtsarrangement in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ heraus:

- Umsetzung der Thematik ‚Einstellungen entwickeln im interkulturellen Kontext‘ als thematisch-disziplinärer Schwerpunkt in zwei Sitzungen. Die Sitzungen schliessen an eine Einführung zur Einstellungspsychologie an.
- Intention: Die Studierenden setzen sich mit Einstellungen in einem spezifischen Situationstyp, nämlich in Interaktionen zwischen Menschen mit unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft, auseinander. In jeder Sitzung wird ein spezifischer Schwerpunkt gesetzt:
    - Sitzung 1: Rollenspiel zu einem religiösen Wertekonflikt im Schulkontext
    - Sitzung 2: Vertiefung der Thematik ‚Vorurteile‘
- Die Erarbeitung erfolgt anhand der Auseinandersetzung mit relevanten Theorien und deren Anwendung auf praktische Herausforderungen.
- Die Studierenden können im Anschluss an die Intervention eine Bearbeitung eines Fallbeispiels einreichen, für welches sie eine Lehr-/Lernsequenz zur Entwicklung von Einstellungen entwerfen. Sie erhalten darauf ein persönliches Feedback.
- Kompetenznachweis: Aufgabe in der schriftlichen Prüfung am Ende des Semesters[50]

Die in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ umzusetzenden interkulturellen Teilkompetenzen wurden bereits im Kapitel 1.2.2.2 hergeleitet und ausgewiesen. Für die beiden Sitzungen wurden aus diesen Teilkompetenzen auf einer tieferen Abstraktionsebene Feinziele abgeleitet.

[50] Die Gesamtnote des Kurses berechnet sich zu 60 % aus dem Ergebnis der Prüfung und zu 40 % aus einer Gruppenarbeit.

2.3.2 Grobskizzierung der Lehr-/Lernschritte

Wie bei der Intervention in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ werden die beiden Sitzungen überblicksartig mit den didaktischen Elementen vorgestellt, bevor wichtige Lehr-/Lernschritte im Anschluss mit ihren Bezügen zu den Gestaltungsannahmen detaillierter beschrieben werden.

2.3.2.1 Übersicht der Module

Tabelle 22: Prototyp I der Intervention „Pädagogische Psychologie“ - Sitzung 1

<table>
<tr><td colspan="2">Intention:
Nach einer Veranstaltung, welche die Entwicklung von Einstellungen unter pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten in einem allgemeineren Rahmen in den Blick nimmt, fokussieren diese zwei Sitzungen die Einstellungen in einem spezifischen Situationstyp, nämlich in Interaktionen zwischen Menschen mit unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft. Dabei sollen neben dem schulischen Handlungsfeld (Lehren/Lernen in multikulturellen Schulklassen) auch die Handlungsfelder Betrieb und Hochschule angesprochen werden, so dass unterschiedliche Erfahrungsbezüge der Studierenden berücksichtigt werden können.
Die Intervention setzt beim Situationstyp der interkulturellen Interaktion an und vermittelt Grundlagen zum Kulturbegriff und zu unterschiedlichen Kulturkonzepten. Anschliessend beschäftigen sich die Studierenden mit einer Auswahl aus der Vielfalt pädagogisch-psychologischer Prozesse, die im interkulturellen Handeln wirksam werden und nutzen sozialpsychologische Theorien, um exemplarische interkulturelle Interaktionssituationen vertieft zu analysieren. Darauf aufbauend werden die didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten von Lehr-/Lernsequenzen für die Förderung von Einstellungen im interkulturellen Kontext behandelt, damit die Lernenden dazu befähigt werden, in Grundzügen eigene Lehr-/Lernsequenzen zu entwickeln.
In den zwei Sitzungen wird jeweils ein spezifischer Schwerpunkt gesetzt: In der ersten Sitzung wird ein Rollenspiel zu einem religiösen Wertekonflikt im Schulkontext durchgeführt, damit diese Lehrmethode zur Entwicklung von Einstellungen von den Studierenden selber erlebt wird und nach ihrer Geeignetheit beurteilt werden kann. In der zweiten Sitzung wird das Thema Vorurteile vertieft und damit die Erklärung und Gestaltung von interkulturellen Lehr-/Lernprozessen mittels pädagogisch-psychologischer Theorien gefestigt.</td><td>Umfang:
180’ (Teil 1 (65‘) + Rollenspiel (115‘))</td></tr>
<tr><td>Teilkompetenzen (übergeordnet)</td><td colspan="2">• Die Pluralisierung von Werten und Normen erkennen und deren Bedeutung für den Unterricht verstehen
• Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden</td></tr>
<tr><td>Feinziele[51]</td><td colspan="2">Die Studierenden sollen...
• die Besonderheiten und Herausforderungen von interkulturellen Interaktionssituationen beschreiben und dabei den zugrundeliegenden Kulturbegriff erläutern (W).
• das Entwicklungsmodell von Bennett als Kulturkonzept erläutern und auf Situationen anwenden (W).
• für den Einfluss des eigenkulturellen Wertesystems in interkulturellen Interaktionssituationen sensibilisiert sein (E).
• bereit sein, sich als Teilnehmer auf ein Rollenspiel zu einem religiösen Wertekonflikt einzulassen (E).
• die Möglichkeiten und Grenzen der Methode Rollenspiel für die Entwicklung von Einstellungen beurteilen (W).</td></tr>
<tr><td>Lehr-/Lernschritte</td><td>1) Einstieg (10’)
Die Studierenden werden über die Zielsetzung der Sitzung informiert.</td><td>GA 3: Praxisnahe Situierung vornehmen
GA 15a: Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren</td></tr>
</table>

[51] In Klammern sind die Handlungsdimensionen angegeben: Wissen (W), Einstellungen (E), Fertigkeiten (F)

		GA 15b: Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und Leitzielen aufzeigen
	2) ***Thema: Situationstyp interkulturelle Interaktion*** *(20')* Leitfragen: Was definiert das interkulturelle Interaktionsfeld? Was bedeutet Kultur? Welche multiplen Gruppenzugehörigkeiten habe ich? Die Spezifika des Situationstyps ‚Interkulturelles Interaktionsfeld' werden vom Dozierenden mit Bezügen zu unterschiedlichen Verständnissen des Kulturbegriffs eingeführt. Im Anschluss erhalten die Studierenden den Auftrag, ihre eigenen Gruppenzugehörigkeiten zu notieren. Die Erkenntnisse aus der Übung werden im Plenum gesammelt.	GA 5: Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen GA 12: Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen
	3) *Thema: Kulturkonzepte (15')* Leitfragen: Was sind Kulturkonzepte? Wozu dienen sie? Der Dozierende stellt unterschiedliche Kulturkonzepte vor. Er erläutert den Unterschied zwischen Konzepten, die Kultur als Nationalkultur definieren (exemplarisch erläutert an den Kulturdimensionen von Trompenaars (1993)) und kulturübergreifenden Entwicklungsmodellen (erläutert am Stufenmodell interkultureller Sensibilität nach Bennett (1993)).	-
	4) ***Übung: Reflexion einer eigenen interkulturellen Erfahrung*** *(20')* Leitfragen: Welche interkulturelle Interaktion habe ich erlebt? Wie haben meine eigenen Gruppenzugehörigkeiten und Werte die Situation beeinflusst? Die Studierenden reflektieren persönlich erlebte Situation und tauschen sich mit dem Pultnachbarn aus. Im Plenum werden einige Wortmeldungen gesammelt und gefragt, inwiefern die eigenkulturelle Prägung die eigene Wahrnehmung und Handlung beeinflusst hat.	GA 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren GA 7: Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen GA 13a: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion ermöglichen
	Übergang Rollenspiel	
	5) ***Rollenspiel Wertekonflikte: Einführungsphase*** *(5')* Leitfragen: Welche Bedeutung haben Wertekonflikte an Schulen? Worum geht es im Rollenspiel? Der Dozierende informiert, dass anspruchsvolle interkulturelle Konfliktsituationen häufig mit Wertekonflikten zu tun haben. Im Unterricht wird deshalb ein didaktisches Konzept eingeführt, welches eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Wertekonflikten bietet.	GA 3: Praxisnahe Situierung vornehmen GA 11a: Besondere Anforderungen des interkulturellen Lehr-/Lernprozesses explizit machen
	6) ***Rollenspiel Wertekonflikte: Durchführung*** *(70')* Leitfragen: Wie entscheiden die Studierenden im Fall (ohne vorgängige vertiefte Reflexion der Situation)? Wie vertreten die Studierenden ihre Rolle im Rollenspiel? Welche Argumente werden genannt? Die Studierenden treffen eine spontane Entscheidung, wie sie sich im Fall verhalten. Die Notizen zum Entscheid werden eingezogen und später mit dem Entscheid nach Durchführung des Rollenspiels im Plenum verglichen.	GA 1: Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen GA 4: Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden

	Die Gruppen bereiten ihre Rolle vor, bevor die Podiumsdiskussion mit je einem Vertreter aus jeder Gruppe durchgeführt wird.	
	7) ***Rollenspiel Wertekonflikte: Auswertungs- und Reflexionsphase*** *(35')* Leitfragen: Wie verlief die Podiumsdiskussion? Welchen Einfluss hat das Rollenspiel auf die persönliche Entscheidung der Studierenden? Wie beurteilen die Studierenden das Rollenspiel? Das Rollenspiel wird im Plenum anhand von Leitfragen ausgewertet. Die Studierenden treffen danach eine nochmalige persönliche Entscheidung für den Fall. Zum Abschluss erfolgt eine kurze Evaluation der Lehrmethode.	GA 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren GA 9: Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten
	8) Abschluss (5') Der Bezug zu Gerichtsentscheiden in ähnlichen Fällen wird aufgezeigt. Der Dozierende informiert, dass in der Folgesitzung ein Wrap-Up zum Rollenspiel stattfinden wird.	-

Tabelle 23: Prototyp I der Intervention „Pädagogische Psychologie" - Sitzung 2

Teilkompetenzen (übergeordnet)	• Die Pluralisierung von Werten und Normen erkennen und deren Bedeutung für den Unterricht verstehen • Bereit sein, eigene Werte und Normen zu reflektieren, die im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden wirksam werden • Sensibilität für diskriminierendes Verhalten (auch eigenes) im Umgang mit Lernenden mit Migrationshintergrund zeigen • Eine konkrete Unterrichtskonzeption für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen	**Umfang:** 170'
Feinziele	Die Studierenden sollen... • die Vielfalt psychologischer Prozesse, welche in interkulturellen Interaktionen wirken, erkennen (W). • Einstellungen in interkulturellen Interaktionssituationen unter Anwendung lern- und sozialpsychologischer Theorien analysieren (W). • die Bedeutung von Stereotypisierung und Vorurteilen im interkulturellen (Bildungs-)Kontext erläutern (W). • sensibilisiert sein für eigene stereotypisierende und diskriminierende Wertvorstellungen (E). • in Grundzügen eine Lehr-/Lernsequenz für die Entwicklung von Einstellungen im interkulturellen Kontext gestalten (W/F).	
Lehr-/Lernschritte	*1) Einleitung, Wrap-Up Sitzung 1 (15')* Überhänge der Abschlussbesprechung des Rollenspiels werden an dieser Stelle nochmals aufgegriffen. Anschliessend stellt der Dozierende mit den Lernzielen und der Agenda die zweite Sitzung vor.	-
	2) Analyse von Einstellungen in interkulturellen Interaktionen (45') Leitfragen: Welche zentralen psychologischen Prozesse wirken in interkulturellen Interaktionen? Wie können Einstellungen in interkulturellen Interaktionen mit sozial- und lernpsychologischen Theorien erklärt werden? Der Dozierende stellt die Vielfalt von psychologischen Prozessen vor, die im Kontext interkulturellen Handelns wirken können. Die Studierenden erhalten Texte zu sozialpsychologischen	-

		Theorien zu sozialer Wahrnehmung und Kognition und studieren diese. Im Anschluss wird der Film „The cookie thief“[52] gezeigt, den die Studierenden anhand von Leitfragen analysieren. Sie wenden ihre Kenntnisse aus zu Vorwochen zur Entwicklung von Einstellungen sowie die Informationen aus den Texten auf die Situation an. In kleinen Gruppen tauschen sie ihre Antworten aus, bevor die Fragen im Plenum besprochen werden.	
	3)	***Vertiefung: Vorurteile als soziale Einstellung*** *(25')* Leitfragen: Was sind Stereotype, was sind Vorurteile? Wozu dienen Vorurteile? Der Einstieg erfolgt über ein kleines Spiel, in welchen die Studierenden in zwei Gruppen gegeneinander antreten und in einer gegebenen Zeit möglichst viele Länder erraten müssen. Diese werden von einem Gruppenvertreter mit maximal drei Begriffen umschrieben. Anhand der Übung erläutert der Dozierende im Anschluss die Definitionen und Funktionen von Stereotypen und Vorurteilen.	GA 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren GA 12: Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen
	4)	***Vertiefung: Vorurteile gegenüber Menschen mit anderem ethnisch-kulturellen Hintergrund*** *(30')* Leitfragen: Wie zeigen sich Vorurteile im interkulturellen Kontext? Wie lassen sich Vorurteile mit psychologischen Theorien erklären? Die Studierenden schauen einen Ausschnitt aus dem Film „Der Schwarzfahrer“[53] und beantworten im Anschluss Leitfragen in Gruppen- oder Partnerarbeit. Im Plenum werden die Eindrücke der Studierenden und ihre Erfahrungen mit ähnlichen Situationen besprochen.	GA 9: Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten GA 14: Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen
	5)	***Vertiefung: Impliziter Assoziationstest ‚Rasse'*** *(25')* Leitfragen: Was sind meine eigenen Einstellungen (Assoziationen) gegenüber Schwarzen und Weissen? Der Dozierende stellt den „Impliziten Assoziationstest IAT“ vor. Die Studierenden füllen den Online-Test aus zum Kriterium ‚Rasse' aus und erhalten ihr Ergebnis direkt angezeigt[54]. Im Plenum werden die Ergebnisse kurz ausgetauscht.	GA 1: Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen GA 10: Irritationen auslösen
	6)	*Vertiefung: Vorurteile im Bildungskontext (5')* Leitfragen: Wie zeigen sich Vorurteile im Bildungskontext? Der Dozierende stellt empirische Studien vor, welche aufzeigen, dass im Bildungskontext weitere Heterogenitätsdimensionen die Ursache von Stereotypisierungen und Diskriminierungen sein können.	-
	7)	***Gestaltung Lehr-/Lernsequenz für Entwicklung von Einstellungen*** *(10')* Leitfragen: Wie können Lehr-/Lernsequenzen für die Entwicklung von Einstellungen im interkulturellen Kontext ausgestaltet sein?	GA 8: Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen

[52] https://www.youtube.com/watch?v=vug4_UnfV90 (zuletzt abgerufen am 16.12.2018)
[53] https://www.youtube.com/watch?v=swJ0zhVJ8DU (zuletzt abgerufen am 16.12.2018)
[54] https://implicit.harvard.edu/implicit/swissde/selectatest.jsp (zuletzt abgerufen am 16.12.2018)

	Die Studierenden lernen anhand einer Übersicht unterschiedliche Entwicklungsansätze für den Abbau von Vorurteilen kennen. Sie erhalten die freiwillige ‚Hausaufgabe', ein weiteres Fallbeispiel zur Thematik zu lösen. Die Texte können für ein persönliches Feedback in den folgenden Tagen bei der Kursleitung eingereicht werden.	GA 11b: Selbstverantwortung übernehmen
	8) Abschluss / Evaluation (15') Der Dozierende beantwortet allfällige Fragen zur Sitzung und bittet die Studierenden, den Fragebogen zur Evaluation der Intervention direkt vor Ort auszufüllen.	-

2.3.2.2 Begründung ausgewählter Lehr-/Lernschritte mit Umsetzung der Gestaltungsannahmen

Im Folgenden werden zentrale Lehr-/Lernschritte im Unterrichtsarrangement genauer beschrieben und begründet. Zusätzlich wird angegeben, welche Gestaltungsannahmen im jeweiligen Schritt als Designausprägung umgesetzt werden sollen und welche Lernaktivitäten damit intendiert werden.

2.3.2.2.1 Einstieg (Sitzung 1)

Der Dozierende[55] informiert die Studierenden zu Beginn über die Ziele und den Ablauf der zwei Sitzungen zum Thema ‚Einstellungen im interkulturellen Kontext'. Die beiden Sitzungen knüpfen an eine Sitzung in der Vorwoche an, welche bereits grundlegende pädagogisch-psychologische Konzepte zur Einstellungsentwicklung eingeführt hat. Der Dozierende erläutert, inwiefern sich diese interkulturelle Lernsequenz von derjenigen in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" unterscheidet.

Im Anschluss zeigt der Dozierende die Relevanz der Thematik anhand exemplarischer Praxisbeispiele auf (u. a. eine Arbeitssitzung in einem multikulturellen Team).

Tabelle 24: Umsetzung der Gestaltungsannahmen beim Einstieg (Sitzung 1)

Gestaltungsannahme	**Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung)**	**Intendierte Lernaktivitäten**
Sitzung 1: Einstieg		
GA 3: Die Aufgabenstellung sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.	Der Dozierende zeigt zu Beginn der Veranstaltung die Bedeutung von Einstellungen im interkulturellen Kontext auf. Er zeigt dabei Beispiele aus dem betrieblichen wie aus dem schulischen Bereich, so dass sich alle Studierenden angesprochen fühlen.	Die Studierenden erkennen unterschiedliche interkulturelle Situationskontexte, in denen die Einstellungen eine Rolle spielen. Ihr Interesse für die Auseinandersetzung ist geweckt.
GA 15a: Die interkulturellen **Problemstellungen** sollten **veranstaltungsübergreifend adressiert** werden, damit die langfristig angelegten Lernprozesse zu nachhaltigen Veränderungen von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsmustern führen.	Beim Einstieg in die Intervention wird erläutert, wie die beiden Interventionen in „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" und „Pädagogische Psychologie" zusammenhängen.	Die Studierenden erkennen, dass das Thema im Studiengang veranstaltungsübergreifend behandelt wird. Sie sehen aber auch die unterschiedlichen Schwerpunkte.
GA 15b[56]: Die Lehraktivität sollte die **Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen** und den **Leitzielen** der Lehrveranstaltung wiederholt aufzeigen,	In der vorhergehenden Sitzung wird die Entwicklung von Einstellungen adressiert. Der Dozierende führt die beiden Sitzungen als Vertiefung davon ein.	Die Studierenden verstehen, wie die interkulturelle Thematik in die Gesamtveranstaltung passt.

[55] Im zweiten Testing handelte es sich um eine weibliche Dozierende. Der Einfachheit halber wird dennoch ausschliesslich die männliche Form verwendet.

[56] Die Gestaltungsannahme 15b ist aus dem Testing 1 der Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" entstanden (vgl. Kap. VI-1.1.2.1.1) und wurde im Prototyp I dieser Veranstaltung ebenfalls hinzugefügt. Die bisherige Gestaltungsannahme 15 wird als GA 15a bezeichnet.

damit die Lernenden den Problemgehalt für die Planung und Durchführung des Unterrichts erkennen.		

2.3.2.2.2 Interkulturelles Interaktionsfeld (Sitzung 1)

Da es in den Sitzungen darum geht, die Entwicklung von Einstellungen in einem spezifischen Situationstyp, nämlich einem interkulturellen Kontext, zu vertiefen, geht der Dozierende zuerst auf Besonderheiten des Situationstyps ein. Er führt verschiedene Definitionen von Kultur ein, um darüber eine Klärung des Begriffsverständnisses anzustreben. Danach notieren die Studierenden in einer Übung ihre eigenen Gruppen- bzw. Kulturzugehörigkeiten (in Anlehnung an Eser Davolio & Gerber, 2012, S. 21). Die Studierenden sollen erkennen, dass Kultur vielfältige Ausprägungen annehmen kann (u. a. Familienkultur, Schulkultur) und die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit nur einen Teil davon ausmacht (vgl. auch zum Kulturverständnis der Arbeit: Kap. III-1.1.1).

Im Anschluss werden unterschiedliche Kulturkonzepte vorgestellt, bevor die Studierenden in einer weiteren Übung die Reflexion einer eigenen Erfahrung durchführen. Sie wählen dazu eine kritische interkulturelle Interaktionssituation aus einem betrieblichen, schulischen oder privaten Bereich aus, die sie selber erlebt haben. Die Leitfragen fordern die Studierenden unter anderem dazu auf, ihre eigenen Einstellungen in der jeweiligen Situation zu analysieren. Die Studierenden tauschen die Erkenntnisse mit dem Tischnachbarn aus, bevor ein paar Wortmeldungen zur Übung im Plenum aufgenommen und diskutiert werden.

Tabelle 25: Umsetzung der Gestaltungsannahmen im Lehr-/Lernschritt zum interkulturellen Interaktionsfeld (Sitzung 1)

Gestaltungsannahme	**Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung)**	**Intendierte Lernaktivitäten**
Sitzung 1: Situationstyp interkulturelle Interaktion		
GA 5: Die Lehraktivität sollte nebst der ethnisch-kulturellen Heterogenität **weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen**, damit die Lernenden bei der Beurteilung von interkulturellen Interaktionssituationen kulturelle und andere Kriterien in einen Zusammenhang stellen.	Der Dozierende vermittelt ein Verständnis des Kulturbegriffs, das auf multiplen Gruppenzugehörigkeiten aufbaut. Die Studierenden absolvieren eine Übung, in welcher sie ihre eigenen ‚Kulturzugehörigkeiten' ermitteln.	Die Studierenden führen die Übung durch. Sie erkennen, dass sie selber multiple Gruppenzugehörigkeiten aufweisen.
GA 12: Die Lehraktivität sollte ein **positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen**, damit die Lernenden bereit sind, persönliche Haltungen zu artikulieren.	Die Studierenden werden aufgefordert, ihre Ergebnisse aus der Übung „Meine kulturellen Zugehörigkeiten" im Plenum einzubringen.	Die Studierenden lernen persönliche Aspekte ihrer Kollegen kennen, was ein vertrauensvolleres Lernklima schafft.
Sitzung 1: Übung: Reflexion einer eigenen interkulturellen Erfahrung		
GA 6: Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr **eigenkulturelles Wertesystem** zu **analysieren**, damit sie	Die Studierenden erhalten den Auftrag, eine erlebte interkulturelle Interaktion zu reflektieren. Sie werden unter anderem dazu	Die Studierenden erkennen, dass ihre eigenkulturelle Prägung die Situation massgeblich beeinflusst hat und dass sie

bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist.	aufgefordert, ihre eigenkulturelle Prägung in der Situation zu berücksichtigen.	deshalb ihre eigenkulturelle Prägung in solchen Situationen immer im Blick haben sollten.
GA 7: Die Lehraktivität sollte **explizite Anlässe zur Selbstreflexion** mittels formulierter Leitfragen **ermöglichen**, damit die Lernenden eine vertiefte Reflexion ihres interkulturellen Lernprozesses vornehmen.	Die Studierenden erhalten den Auftrag, eine selbst erlebte interkulturelle Interaktion zu reflektieren. Die Leitfragen beziehen sich auf die vorgängig ausgeführte Theorie zum Kulturbegriff und die Bedeutung der eigenkulturellen Prägung.	Die Studierenden reflektieren die Situation anhand der Leitfragen in Einzelarbeit.
GA 13a: Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine **Reflexion** der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können.	Die Übung sieht einen 5-minütigen Austausch mit dem Tischnachbarn vor, damit sich diese über die jeweiligen Überlegungen austauschen.	Die Studierenden erfahren, welche Überlegungen ihr Kollege anstellt und vergleichen diese mit ihren eigenen.

2.3.2.2.3 Rollenspiel „Wertekonflikte“ (Sitzung 1)

Die Lehr-/Lernsequenz basiert auf einem vielfach durchgeführten und empirisch überprüften Unterrichtskonzept von Bender-Szymanski (o. A.) mit dem Titel „Von der Schwierigkeit der Toleranz“. Es wurde jedoch vom Umfang her angepasst und auf den schweizerischen Kontext bezogen.

Rollenspiele werden im Rahmen von interkulturellen Trainings häufiger verwendet, wobei ihnen vor allem eine affektive und konative Wirkungsabsicht zugeschrieben wird (Fowler & Blohm, 2003, S. 46). Schmitt (1979) führte bereits vor fast 40 Jahren eine empirische Untersuchung in Schulen durch, wie eine Einstellungsänderung in Bezug auf Ausländer durch Rollenspiele angegangen werden kann. Er wies unter anderem auf die Wichtigkeit hin, allfällige Diskrepanzen zwischen der kognitiven Einsicht und der emotionalen Bewertung zu thematisieren, was über ein Rollenspiel möglich ist. In der Sitzung wird eine zweifache Zielsetzung des Rollenspiels verfolgt: Erstens sollen die Studierenden zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit ihren Werten bzw. Einstellungen angeregt werden. Zweitens sollen sie eine konkrete Methode zur Entwicklung von Einstellungen kennenlernen.

Im Zentrum des Rollenspiels steht ein Konflikt, der durch den Antrag einer muslimischen Schülerin beim Rektor ihrer Schule ausgelöst wird. Sie wünscht eine Befreiung vom koedukativen Sportunterricht aus religiösen Motiven (vgl. Anhang A3). Im Rollenspiel wird der Ablauf einer Sitzung nachgebildet, die zustande kommt, weil der Rektor die Entscheidung nicht allein treffen möchte. Er beruft zur Entscheidungsfindung eine

Kommission mit insgesamt 6 Personen ein[57]. Die Studierenden erhalten für ihre Rolle jeweils eine Rollenkarte mit einer Rollenbeschreibung und zusätzlichem Informationsmaterial.

Die Unterrichtssequenz gliedert sich in vier Hauptphasen mit Unterphasen:

1. eine **Einführungsphase**, in welcher die Relevanz der Entscheidungssituation aufgezeigt wird;
2. die **Durchführung** des Rollenspiels, in dem die Studierenden erst ihre spontane persönliche Entscheidung zum Fall der muslimischen Schülerin treffen und sich anschliessend in ihrer Rolle an einem Diskurs mit unterschiedlichen Positionen und Argumenten auseinandersetzen;
3. eine **Auswertungs- und Reflexionsphase**, in der die Studierenden das Rollenspiel auf der individuellen Ebene sowie auf einer Metaebene reflektieren;
4. eine **Informationsphase**, in welcher der Querbezug zu einem aktuellen Gerichtsentscheid aufgezeigt wird.

Tabelle 26: Umsetzung der Gestaltungsannahmen im Rollenspiel (Sitzung 1)

Gestaltungsannahme	**Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung)**	**Intendierte Lernaktivitäten**
Sitzung 1: Rollenspiel Wertekonflikte: Einführungsphase		
GA 3: Die Aufgabenstellung sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.	Der Dozierende steigt mit einem aktuellen Newsartikel in einer Boulevard-Zeitung zu einem religiösen Wertekonflikt im Schulkontext ins Rollenspiel ein.	Die Studierenden erkennen die Relevanz des Themas und lassen sich auf das Rollenspiel ein.
GA 11a: Die Lehrperson sollte die **besonderen Anforderungen**, welche der **interkulturelle Lehr-/Lernprozess** an die Lernenden stellt, **explizit machen** und die Rahmenbedingungen im Voraus kommunizieren, damit sich die Lernenden auf die ungewohnte Auseinandersetzung mit der affektiven Komponente einlassen.	Anhand des Newsartikels weist der Dozierende auf die affektive Komponente der Thematik Wertekonflikte hin. Er nimmt dies bei den Instruktionen zum Rollenspiel wieder auf und weist darauf hin, dass die Rolle ‚gelebt' werden soll. Zudem wird dies in der schriftlichen Anleitung zum Rollenspiel beschrieben.	Die Studierenden bringen sich in die Rollen ein und ‚leben' diese.
Sitzung 1: Rollenspiel Wertekonflikte: Durchführung		
GA 1: Die Lehraktivität sollte den Lernenden ihren **aktuellen Entwicklungsstand** interkultureller Sensibilität **aufzeigen,** damit sie ihr Entwicklungspotenzial erkennen und ihren Lernprozess reflektieren können.	Der Dozierende fragt in der ersten Sequenz des Rollenspiels nach dem individuellen Entscheid der Studierenden. Nach dem Rollenspiel treffen sie wiederum einen Entscheid. Die Studierenden reflektieren eine	Die Studierenden erkennen, welche Überlegungen ihrem Entscheid vor und nach dem Planspiel zugrunde lagen, und beurteilen ihren Fortschritt in der Differenziertheit ihres Entscheids.

[57] Rektor der Kantonsschule Max Aebli, Sportlehrer der Klasse René Kissling, Schülerin Yildiz Polat, Schulsprecherin Marion Fürth, Vertreterin des Elternkomitees Irene Lüscher, Juristin als schulische Beraterin in Rechtsfragen Dr. Sonja Tognarelli

	allfällige Änderung ihres Entscheids.	
GA 4: Die Aufgabenstellung sollte **verkürzte** (z. B. pauschale, plakative und einseitige) **Aussagen** in Bezug auf eine spezifische Kultur **vermeiden**, damit die Lernenden keine Stereotype und Vorurteile aufbauen.	Im Rollenspiel steht ein Wertekonflikt im Zentrum, der mit dem Islam zu tun hat. Die Rollenbeschriebe sind so angereichert und ausgerichtet, dass häufige Stereotype (z. B. unnachgiebiger, fanatischer muslimischer Vater) nicht unterstützt werden.	Die Lernenden erkennen die Vielschichtigkeit des Falls und argumentieren differenziert.
Sitzung 1: Rollenspiel Wertekonflikte: Auswertungs- und Reflexionsphase		
GA 6: Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr **eigenkulturelles Wertesystem** zu **analysieren**, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist.	Die Studierenden treffen nach dem Rollenspiel erneut eine persönliche Entscheidung.	Die Studierenden notieren, ob sich ihre Meinung geändert hat und begründen dies.
GA 9: Die Lehraktivität sollte **zur Wahrnehmung und Äusserung** von im Lernprozess erlebten **Emotionen anleiten**, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen.	Über das Rollenspiel sollen Emotionen geweckt werden. Dazu wird das Rollenspiel dementsprechend gestaltet (z. B. Einstieg mit Aufforderung, Emotionen der Rollen wahrzunehmen).	Die Studierenden nehmen im Rollenspiel Emotionen wahr und können diese mit Wertvorstellungen in Verbindung setzen.

2.3.2.2.4 Vertiefung des Themas ‚Vorurteile' (Sitzung 2)

Der Einstieg in die Vertiefungseinheit ‚Vorurteile' in der zweiten Sitzung findet mittels eines Spiels statt. Die Studierenden treten in zwei Gruppen gegeneinander an und erraten in einer gegebenen Zeit möglichst viele Ländernamen, wobei ein Vertreter der Gruppe das jeweilige Land mit maximal drei Begriffen umschreiben darf. Anhand des Spiels wird im Anschluss die Thematik der ‚Stereotypisierung' eingeführt. Es folgt ein kürzerer Theorieblock, in dem der Dozierende die Definitionen und Funktionen von Stereotypen und Vorurteilen erläutert.

Auf die Problematiken von Vorurteilen im interkulturellen Kontext fokussiert der nachfolgende Lernschritt. Die Studierenden schauen Ausschnitte des Films „Der Schwarzfahrer"[58] und setzen sich mit ihren spontanen Wahrnehmungen und Eindrücken auseinander. Zusätzlich erhalten sie die Aufgabe, Vorurteile der Protagonisten im Filmbeitrag zu identifizieren und diese anhand von lern- und sozialpsychologischen Theorien zur Einstellungsentwicklung zu beschreiben. Im Plenum werden die Überlegungen anhand der Leitfragen besprochen, wobei der Dozierende nach Möglichkeit von einer eigenen interkulturellen Lernerfahrung im Zusammenhang mit Vorurteilen berichtet.

[58] https://www.youtube.com/watch?v=swJ0zhVJ8DU (zuletzt abgerufen am 16.12.2018)

Die Gefahr besteht, dass sich die Studierenden vom Lerngegenstand distanzieren können, indem sie beispielsweise der Meinung sind, dass es zwar generell ein wichtiges Thema sei, aber sie selbst sicherlich keine Vorurteile hätten. Aus diesem Grund werden die Studierenden im weiteren Verlauf der Unterrichtssequenz dazu angehalten, direkt vor Ort den „Impliziten Assoziationstest (IAT)“[59] als Online-Test auszufüllen. Der Test nach dem Kriterium ‚Rasse‘ misst die Stärke der Assoziationen zwischen einzelnen Elementen des Gedächtnisses, im konkreten Fall zwischen weissen und schwarzen Menschen sowie positiven und negativen Wörtern[60]. Es ist gemäss den empirischen Testergebnissen zu erwarten, dass die Mehrheit der Studierenden als Resultat eine starke, mittlere oder schwache automatische Bevorzugung von Weissen gegenüber Schwarzen angezeigt erhält[61]. Es findet ein kurzer Austausch der Ergebnisse und der Meinungen der Studierenden zum Test im Plenum statt.

Tabelle 27: Umsetzung der Gestaltungsannahmen in der Vertiefung zu Vorurteilen (Sitzung 2)

Gestaltungsannahme	**Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung)**	**Intendierte Lernaktivitäten**
Sitzung 2: Vertiefung: Vorurteile als soziale Einstellung		
GA 6: Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr **eigenkulturelles Wertesystem** zu **analysieren**, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist.	In einem Spiel beschreiben die Studierenden ein Land mit wenigen Begriffen. Aufgrund des Wettbewerbscharakters des Spiels ist beabsichtigt, dass die Studierenden Stereotype verwenden.	Die Studierenden erkennen, dass sie selber wie selbstverständlich Stereotype verwenden. Sie gewinnen damit Hinweise zu ihrem eigenkulturellen Wertesystem.
GA 12: Die Lehraktivität sollte ein **positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen**, damit die Lernenden bereit sind, persönliche Haltungen zu artikulieren.	In einem Spiel versuchen zwei Gruppen, mehr Länder über Begriffe zu erraten. Der Spielecharakter schafft eine gelöste Atmosphäre.	Die Studierenden amüsieren sich bei einem Spiel.
Sitzung 2: Vertiefung: Vorurteile gegenüber Menschen mit anderem ethnisch-kulturellen Hintergrund		
GA 9: Die Lehraktivität sollte **zur Wahrnehmung und Äusserung** von im Lernprozess erlebten **Emotionen anleiten**, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen.	Die Studierenden werden in der ersten Leitfrage gefragt, welchen Eindruck der Filmausschnitt bei ihnen hinterlässt.	Die Studierenden reflektieren ihren spontanen Eindruck des Filmbeitrags und nennen dazu Emotionen und Gefühle. Sie erkennen dadurch ihre darunterliegenden Wertvorstellungen.
GA 14: Die **Lehrperson** sollte **persönliche** interkulturelle **Lernerfahrungen einbringen**, damit die Lernenden eigenes	Der Dozierende schildert im Lehrgespräch nach dem Filmbeitrag „Der Schwarzfahrer“ eine eigene Lernerfahrung in	Die Studierenden lernen aus der Lernerfahrung des Dozierenden („Modelllernen“) und

[59] https://implicit.harvard.edu/implicit/swissde/selectatest.jsp (zuletzt abgerufen am 16.12.2018)

[60] Der Autorin ist die politisch heikle Auswahl der Begriffe ‚weisse‘ und ‚schwarze‘ Menschen bzw. ‚Weisse‘ und ‚Schwarze‘ bewusst. Es wird hier jedoch der Benennung aus dem Online-Test gefolgt.

[61] Die Begründung, dass dies daher rührt, dass man die Gruppe, der man selbst angehört, eher bevorzugt, greift hier nicht. Es wurde im Foliensatz eine Erklärung der Testautoren beigefügt, die ausführt, dass asiatische Amerikaner ebenfalls die Gruppe der Weissen bevorzugen. Selbst die Hälfte der Afroamerikaner zeigt eine Bevorzugung von Weissen. Der IAT spiegelt damit eine Einstellung wider, die durch Erfahrung innerhalb einer Kultur erworben wird, in der Schwarze gesellschaftlich nicht hoch angesehen sind. Vgl. https://implicit.harvard.edu/implicit/swissde/background/faqs.html#faq08 (zuletzt abgerufen am 10.01.2019)

Fehlverhalten und die damit einhergehenden negativen Gefühle akzeptieren und sich auf die Auseinandersetzung mit kritischen interkulturellen Sachverhalten einlassen.	Bezug auf Stereotypisierung und Vorurteile im interkulturellen Kontext.	sind – falls die Lehrperson eigenes Fehlverhalten im Sinne von Stereotypisierung zugibt – auch eher bereit, sich eigenes stereotypisierendes Handeln einzugestehen.
Sitzung 2: Vertiefung: Impliziter Assoziationstest ‚Rasse'		
GA 1: Die Lehraktivität sollte den Lernenden ihren **aktuellen Entwicklungsstand** interkultureller Sensibilität **aufzeigen,** damit sie ihr Entwicklungspotenzial erkennen und ihren Lernprozess reflektieren können.	Die Studierenden absolvieren den Test und erhalten ein Ergebnis. Sie beurteilen das Ergebnis im Anschluss.	Die Studierenden nehmen wahr, ob sie das Ergebnis erstaunt. Sie treffen die Wahl, ob sie das (unangenehme) Ergebnis als unzutreffend abtun oder ob sie die Möglichkeit einräumen, dass sie möglicherweise mehr Vorurteile haben als bisher angenommen. In beiden Fällen erhalten die Studierenden einen Ansatzpunkt, um ihre eigenen Wertvorstellungen genauer zu prüfen.
GA 10: Die Lehraktivität sollte gezielt **Irritationen (‚Kulturstress')** bei den Lernenden **auslösen**, damit diese bereit sind, bisherige Annahmen in Frage zu stellen und ihr eigenes Wertesystem zu hinterfragen.	Die Studierenden absolvieren einen Selbsttest, der ihnen als Testergebnis aufzeigt, ob sie eine automatische Bevorzugung von hellhäutigen gegenüber dunkelhäutigen Personen haben. Die meisten Lernenden werden das Testergebnis erhalten, dass sie eine automatische Bevorzugung für hellhäutige Menschen haben.	Die Studierenden erkennen, dass sie, obwohl ihnen dies möglicherweise nicht bewusst ist, implizit Präferenzen für Personen der eigenen Kultur (hier ‚Rasse') aufweisen. Die Studierenden sind irritiert und werden dazu angeregt, ihre Wertvorstellungen genauer anzuschauen.

2.3.2.2.5 Freiwilliger Auftrag für Erarbeitung eines Unterrichtskonzepts

Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, ähnlich wie bereits in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik", eine weitere Anwendungsaufgabe als freiwillige Übungsmöglichkeit zu lösen und diese für ein persönliches Feedback einzureichen. Im Gegensatz zur anderen Veranstaltung findet die Erarbeitung aber im Anschluss an die Intervention und nicht parallel zum Unterricht statt. Zudem bearbeiten die Studierenden den Auftrag in Einzelarbeit.

Zur Auswahl stehen drei Problemstellungen aus den unterschiedlichen Bildungkontexten Schule, Hochschule und Betrieb (vgl. Anhang A4). Die Fragestellungen nehmen die dreigliedrige Struktur aus dem Unterricht auf:

1. Welche Einstellungen bzw. Vorurteile sind im Fall zu erkennen? Welche Einflüsse bzw. Besonderheiten ergeben sich aus dem interkulturellen Kontext?
2. Wie lassen sich die Einstellungen bzw. Vorurteile im Fall erklären?
3. Wie kann ein Lehr-/Lernkonzept ausgestaltet sein, damit die Einstellungen im Fall gezielt entwickelt bzw. Vorurteile abgebaut werden?

Die Studierenden werden im Auftrag darauf hingewiesen, dass die Ausführungen stets zu begründen sind. Als Grundlage dienen alle lern- und sozialpsychologischen Theorien zur Einstellungsentwicklung, die in den insgesamt drei Sitzungen zur Einstellungsentwicklung aufgegriffen wurden.

Tabelle 28: Umsetzung der Gestaltungsannahmen im Lehr-/Lernschritt zum freiwilligen Auftrag

Gestaltungsannahme	**Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung)**	**Intendierte Lernaktivitäten**
Sitzung 2: Gestaltung Lehr-/Lernsequenz für Entwicklung von Einstellungen		
GA 8: Die Lehraktivität sollte **häufige Übungs- und Transfergelegenheiten** anhand von authentischen und relevanten Aufgabenstellungen **bereitstellen**, damit die Lernenden konkrete Handlungsstrategien für interkulturelle Interaktionssituationen erproben können.	Die Studierenden erhalten den Auftrag, eine Lehr-/Lernsequenz für die Entwicklung von Einstellungen im interkulturellen Kontext zu entwerfen. Dazu stützen sie sich auf die in den Sitzungen behandelte Theorie.	Die Studierenden wenden das erworbene Wissen auf konkrete Problemstellungen an.
GA 11b: Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden dazu auffordern, **Selbstverantwortung** für ihren interkulturellen Lernprozess zu **übernehmen**, damit sie diesen selbst aktiv als Suchprozess anlegen und damit auch tiefer verankerte kulturelle Schemata und Prägungen modifizieren.	Die Studierenden wählen eine von drei unterschiedlichen Problemstellungen aus und bearbeiten diese anhand von Leitfragen.	Die Studierenden bearbeiten auf freiwilliger Basis eine ausgewählte Problemstellung und lernen aus der Bearbeitung sowie aus dem Feedback.

Die Gestaltungsannahmen 2 (Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen) und 13b (Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen ermöglichen) werden im Prototyp der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ nicht umgesetzt.

V. Evaluationskonzept

Im Forschungszyklus des Design-Based Research folgt nach der Entwicklung des Prototyps die Erprobung und formative Evaluation der Intervention (Euler, 2014b, S. 20). Die Evaluation verfolgt einerseits das Ziel zu prüfen, inwieweit das Design in authentischen Praxiskontexten anwendbar ist, andererseits sollen bei der Implementierung Hinweise für weiterführende Verbesserungen des Designs identifiziert werden. Bei der Evaluation sollte methodisch und systematisch vorgegangen werden (Euler, 2014b, S. 28), so dass in diesem Kapitel das Evaluationskonzept mit den Evaluationsschwerpunkten, -strategien, -methoden und -instrumenten genauer dargelegt wird. Auf die Ergebnisse der Evaluation wird in den Folgekapiteln eingegangen.

1 Übersicht zum Untersuchungsdesign

Das interkulturelle Unterrichtsarrangement wurde in den beiden Lehrveranstaltungen „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“ in jeweils zwei Evaluationszyklen (Testing 1 bzw. Testing 2) erprobt und evaluiert. Die Abbildung 15 gibt eine Übersicht zum Evaluationsprozess.

In Anlehnung an McKenney und Reeves (2012, S. 136) wurden je nach Reifegrad der Intervention unterschiedliche Evaluationsschwerpunkte gesetzt:

1.1 Alpha-Testing

Das Alpha-Testing umfasst eine Überprüfung der Intervention in einem sehr frühen Stadium. Im vorliegenden Fall wurde der Entwurf für den ersten Prototyp bereits evaluiert, bevor ein Testing in der Veranstaltung stattgefunden hat. Im Mittelpunkt stand dabei die Prüfung der praktischen Umsetzbarkeit des Designs sowie der inneren Stimmigkeit und Konsistenz.

Folgende Leitfragen flossen in den Alpha-Test ein:

- Wie gut sind die Gestaltungsannahmen im Design berücksichtigt? Sind sie zweckdienlich eingesetzt, damit die Lernziele erreicht werden können?
- Wie gut sind die einzelnen didaktischen Gestaltungselemente (Ziele, Inhalte, Methoden, Lehr-/Lernaktivitäten) aufeinander abgestimmt?
- Wie passt sich der Prototyp in die übergeordneten Leitziele der Lehrveranstaltung ein?
- Erscheint das Design unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen umsetzbar?
- Welche Lehr-/Lernschritte sind ein absolutes Muss, welche sind wünschenswert? Ist es möglich, das Design im Laufe des Testings bei unvorhergesehenen Geschehnissen flexibel anzupassen?
- Sind die eingesetzten Ressourcen (z. B. personelle, monetäre) für die Erstellung und Durchführung der Intervention angemessen?

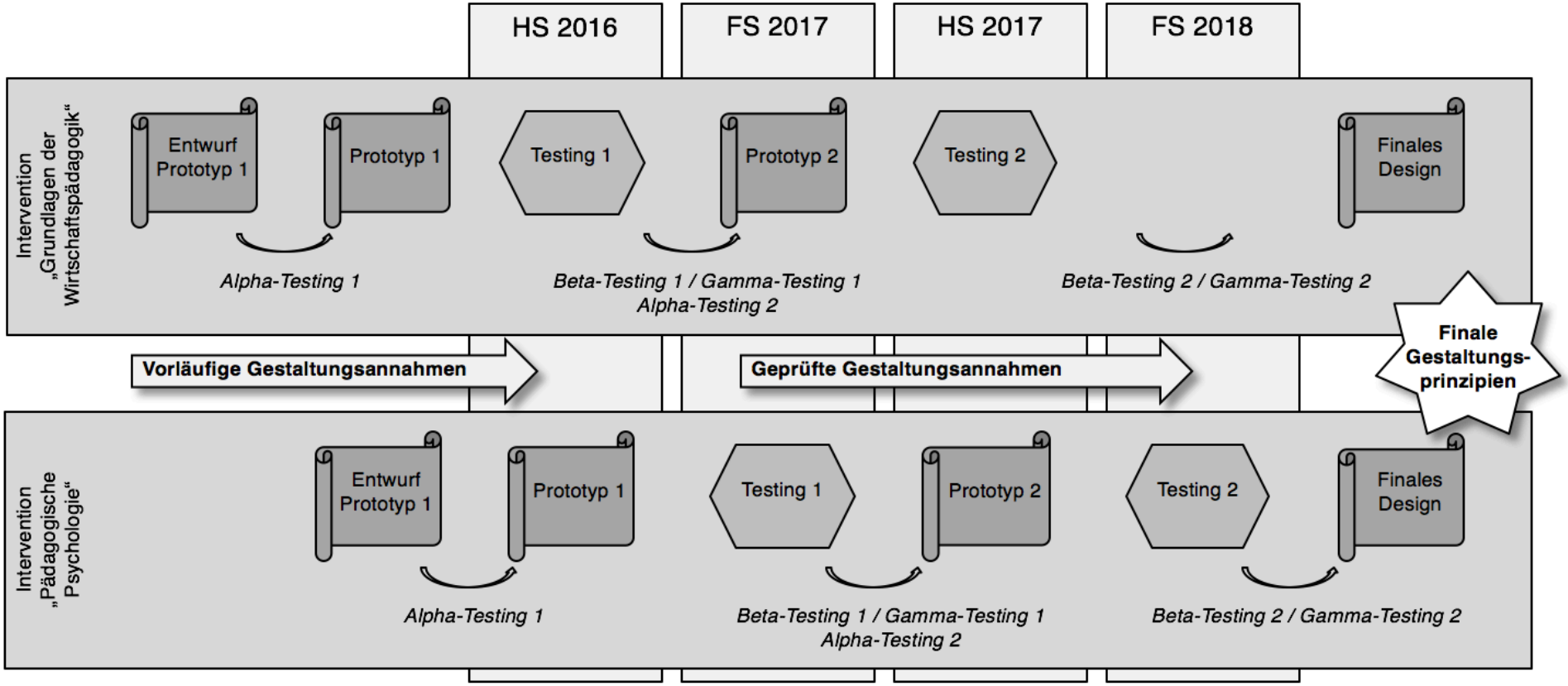


Abbildung 15: Übersicht zum Evaluationsprozess (eigene Darstellung)

Als Evaluationsstrategie wurde ein Entwickler-Screening (sog. „developer screening“) eingesetzt (McKenney & Reeves, 2012, S. 143), was bedeutet, dass die an der Erarbeitung des Prototyps beteiligten Personen, in diesem Fall die Autorin sowie der Dozierende der Veranstaltung, die Überlegungen bei der Entwicklung der Lehr-/Lernsequenz reflektierten.

1.2 Beta-Testing

Das Beta-Testing wird eingesetzt, wenn die Intervention als theoretisches Konzept funktioniert und das Design nun im Anwendungsfeld getestet werden soll (McKenney & Reeves, 2012, S. 138). Im Mittelpunkt der Evaluation steht das Funktionieren des Designs im konkreten Setting sowie die Überprüfung der Relevanz und Brauchbarkeit einzelner Gestaltungsannahmen. Das erste Beta-Testing fand mit der Erprobung des ersten Prototyps im Herbstsemester 2016 („Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“) beziehungsweise im Frühlingssemester 2017 („Pädagogische Psychologie“) statt. Das Beta-Testing 1 fokussierte vor allem darauf, Stärken und Schwächen der Gestaltungselemente zu identifizieren, damit Verbesserungen im Design des Prototyps 2 umgesetzt werden konnten. Im Beta-Testing 2 galt das Evaluationsinteresse vor allem der detaillierten Analyse der spezifischen Gestaltungsannahmen, die ab diesem Zeitpunkt als Gestaltungsprinzipien bezeichnet wurden.

Zum Beta-Testing gehört prinzipiell auch die Prüfung der Nachhaltigkeit und Verankerung des Unterrichtsarrangements im Curriculum (McKenney & Reeves, 2012, S. 138). Da dafür jedoch eine robustere Intervention notwendig ist und im Forschungsprojekt das Zeitfenster für die Evaluation beschränkt war, wurde dieser Punkt nicht explizit untersucht.

Folgende Leitfragen bestimmten das Beta-Testing:

Funktionieren des Designs im konkreten Setting

- Hat die Intervention als Gesamtes im konkreten Kontext funktioniert?
- Waren die einzelnen Lehr-/Lernschritte umsetzbar? Wenn nein, weshalb nicht?
- Wo ergaben sich Abweichungen zum geplanten Vorgehen?
- Welches waren kritische Momente und worauf sind sie zurückzuführen?
- Wie brauchbar und passend wird die Intervention eingeschätzt?

Relevanz und Brauchbarkeit einzelner Gestaltungselemente

- Für wie relevant und brauchbar erachten die verschiedenen Beteiligten (Dozierender, Studierende) spezifische Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien unter Berücksichtigung der Lernziele?

Als Evaluationsstrategie wurde im ersten Evaluationszyklus ein „Pilot“ eingesetzt, also ein Testing im konkreten Anwendungsfeld. In Abweichung zum Verständnis nach McKenney und Reeves wird hier der Begriff „Pilot“ verwendet, auch wenn das Testing bereits im realen Anwendungsfeld stattfand und es sich nicht um einen „Vortest“ in

einem Test-Setting handelte (2012, S. 145). Im zweiten Evaluationszyklus fand im Rahmen eines „Tryout“ wiederum ein Testing im Anwendungsfeld statt.

1.3 Gamma-Testing

Das Gamma-Testing wird bei einer stabilen Intervention eingesetzt, um die Effektivität und Wirkung der Intervention zu messen (McKenney & Reeves, 2012, S. 138). Eine klassische Wirkungsforschung kann im Rahmen des Forschungsprojekts nicht umgesetzt werden. Dazu müsste die Wirkungsmessung langfristiger angelegt sein, indem beispielsweise evaluiert würde, welche Lernergebnisse nach Studienabschluss vorliegen. Alternativ wäre die Evaluation erst im zukünftigen realen Unterricht durchzuführen. Für eine klassische Wirkungsforschung in der Veranstaltung selber müsste zumindest parallel eine Kontrollgruppe eingesetzt werden.

Eine ansatzweise Überprüfung der Effektivität bzw. Wirkung wurde mittels einer Überprüfung des erworbenen Wissens in den schriftlichen Klausuren dennoch umgesetzt. Wenn nämlich der Wissenserwerb bei den Studierenden nicht stattgefunden hat, kann davon ausgegangen werden, dass eine langfristige Wirkung ohnehin nicht erreicht wird. Zusätzlich wurde im zweiten Evaluationszyklus in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ ein Pre- und Posttest mit einem Belief Survey durchgeführt, um die Entwicklung von Einstellungen der Studierenden zu messen.

Folgende Leitfragen standen im Gamma-Testing im Zentrum:

- Inwiefern wurden die Lernziele erreicht? Worauf sind (Miss-)erfolge zurückzuführen?
- Löste die Intervention weitere Wirkungen aus, die nicht intendiert waren?

Als Evaluationsstrategien wurden wie im Beta-Testing im ersten Evaluationszyklus der „Pilot“ und im zweiten Evaluationszyklus das „Tryout“ zugrunde gelegt.

Abschliessend soll eine kleine Segelboot-Analogie die unterschiedlichen Evaluationsschwerpunkte illustrieren:
Im Alpha-Testing wird das neu gebaute Segelboot in der Werft auf seine Qualität und Güte hin inspiziert. Ein grosses Leck oder ein fehlendes Segel wird dabei sicher identifiziert, ein kleineres Leck oder eine Schwäche im Material jedoch nicht unbedingt. Allenfalls wurde das Segelboot auch zu wenig spezifisch für den Einsatzort gebaut und hat Mühe, gegen die lokal hohen Wellen zu bestehen, in den besonders engen Hafeneinfahrten zu manövrieren oder bei einem lauen Lüftchen überhaupt vorwärtszukommen. Diese Probleme lassen sich aber erst im Beta-Testing, also nach der Einwasserung, definitiv eruieren. Das Gamma-Testing zeigt auf, ob das Segelboot sein finales Ziel erreicht hat. Es wäre denkbar, dass das Segelboot zwar sehr gut unterwegs war (Beta-Testing), aber an der falschen Insel angelangt ist (Gamma-Testing). In diesem Fall wären alle Aussagen zur Brauchbarkeit und Qualität des Boots mit Vorsicht zu betrachten, da der richtige Segelkurs unter Umständen ganz andere Anforderungen

an das Boot gestellt hätte. Das Gamma-Testing ermöglicht es also schliesslich, valide Aussagen zum Beta-Testing zu treffen.

2 Eingesetzte Evaluationsstrategien und -methoden

Wie vorgängig beschrieben, wurden im Forschungsprojekt unterschiedliche Evaluationsstrategien eingesetzt, für die wiederum verschiedene Evaluationsmethoden verwendet wurden. Es wurden diejenigen Evaluationsmethoden ausgewählt, welche die Forschungsfragen am zutreffendsten und produktivsten beantworten können (McKenney & Reeves, 2012, S. 147). Design-Based Research bedient sich grundsätzlich einer Vielfalt von qualitativen und quantitativen Methoden, die auch in anderen Forschungsansätzen zum Einsatz kommen. So sind nicht die Methoden das, was DBR kennzeichnet, sondern deren integrativer Einsatz über den Gestaltungs- und Forschungsprozess hinweg (Euler, 2014b, S. 29; Raatz, 2015, S. 54).

Besonders im Rahmen des Beta-Testings war es eine Herausforderung, die vielen Evaluationsmethoden optimal aufeinander abzustimmen. Zudem sollten die Methoden möglichst effektiv eingesetzt werden. So ermöglichte beispielsweise die Analyse der freiwilligen Aufträge, die durch die Studierenden ausgearbeitet worden waren, eine Aussage zur Frage, ob die intendierten Lernaktivitäten von den Studierenden zufriedenstellend umgesetzt worden waren. In den Unterrichtsbeobachtungen konnten die Lernaktivitäten nicht in jedem Fall beobachtet werden, da innere Abläufe und Empfindungen mittels Beobachtungen nur begrenzt erfassbar sind (Studer, 2018, S. 80). Die Beobachtungen konnten hingegen Erkenntnisse zur Frage liefern, wie die Lehraktivität im Unterricht vom Dozierenden konkret umgesetzt worden war.

Die zweifache Schwerpunktsetzung im Beta-Testing, nämlich erstens die Überprüfung des Funktionierens des Designs im konkreten Setting sowie zweitens die Einschätzung der Relevanz und Brauchbarkeit einzelner Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien, trugen ebenfalls zur Komplexität des Evaluationsvorhabens bei. Aus den genannten Gründen war es unabdingbar, die Evaluation im Beta-Testing besonders strukturiert und sorgfältig anzugehen. Im Folgekapital wird erläutert, wie bei der Datenerhebung in Bezug auf die Evaluation der Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien spezifische Evaluationsfragen eingesetzt wurden. Diese Strategie wurde vor allem im zweiten Evaluationszyklus angewandt, da dort die Überprüfung der Gestaltungsannahmen im Zentrum stand. Im ersten Evaluationszyklus wurde grundsätzlich ähnlich vorgegangen, jedoch war der Prozess etwas weniger elaboriert.

2.1 Verwendung übergreifender Evaluationsfragen zu den Gestaltungsannahmen

Wie in Kapitel III-3 erläutert, beinhalten die formulierten Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien jeweils einen ersten Halbsatz, der die zentrale Lehraktivität beschreibt, sowie einen zweiten Halbsatz, der die Erreichung einer bestimmten Facette des Lernziels umreisst. Die Abbildung 16 ruft diesen Mittel-Ziel-Zusammenhang in Erinnerung.

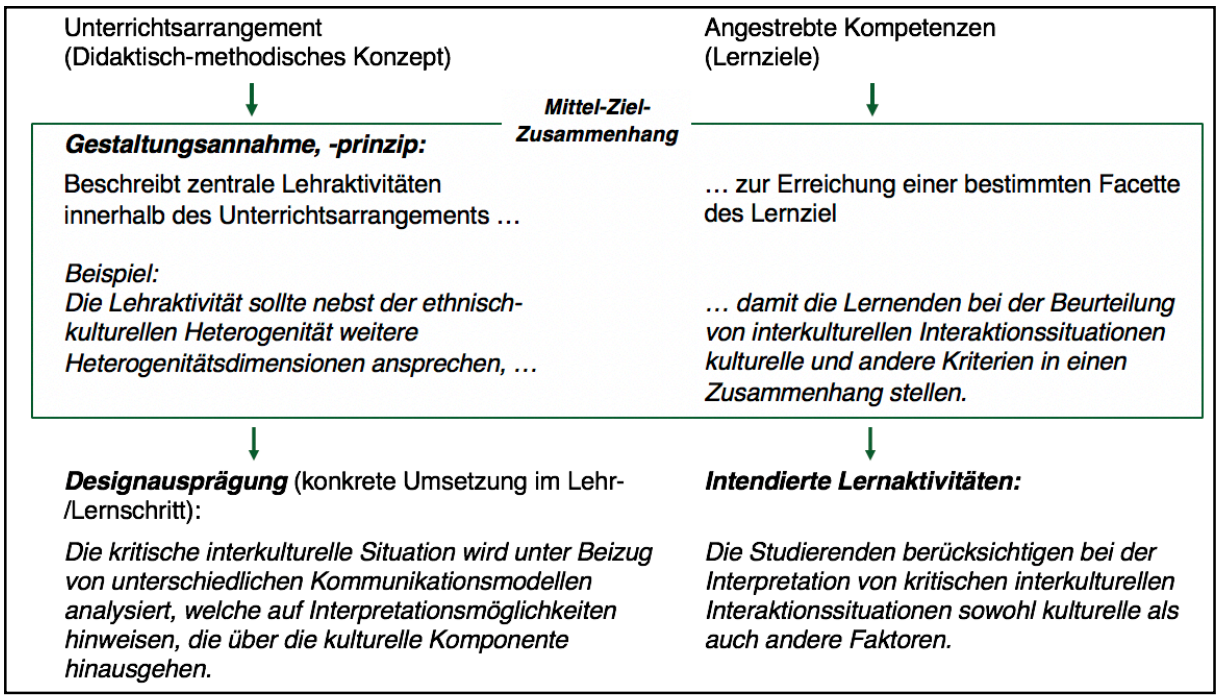


Abbildung 16: Struktur der Formulierung von Gestaltungsannahmen (eigenes Beispiel mit Abbildung nach Euler & Collenberg, 2018, S. 8)

Die Überprüfung einer Gestaltungsannahme im konkreten Unterrichtskonzept muss demnach darauf ausgerichtet sein, sowohl die Designausprägung als auch die intendierten Lernaktivitäten zu analysieren. Die Realisierung der Designausprägung im Unterricht ist eine Voraussetzung dafür, dass überhaupt eine Aussage zur Brauchbarkeit und Relevanz der Gestaltungsannahme gemacht werden kann. Wenn beispielsweise die Kommunikationsmodelle in Modul 3 des Unterrichtsarrangements in „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ nicht besprochen werden, weil die Zeit zu knapp ist, kann dementsprechend keine Überprüfung der intendierten Lernaktivitäten erfolgen.

Im Forschungsprojekt wurden im Evaluationskonzept für jede Designausprägung bzw. Lehraktivität und die jeweils intendierten Lernaktivitäten sogenannte Evaluationsfragen formuliert. Zu jeder Frage wurde zudem angegeben, mit welcher Evaluationsmethode sie zu beantworten ist. Für das Beispiel aus der obigen Abbildung lauten die Evaluationsfragen wie folgt:

Schwerpunkt Designausprägung (Lehraktivität):

- Welche Kommunikationsmodelle werden im Unterricht wie ausführlich besprochen? (Evaluationsmethode: Unterrichtsbeobachtung)
- Welche Faktoren werden bei der Interpretation des Fallbeispiels genannt? (Evaluationsmethode: Unterrichtsbeobachtung)

Schwerpunkt ‚Intendierte Lernaktivitäten‘:

- Wie hilfreich fanden Sie die unterschiedlichen Modelle, um die kritische interkulturelle Interaktionssituation zu analysieren? (Evaluationsmethode: Gruppeninterview Studierende)

- Welche Faktoren ziehen die Studierenden im Modul 3 bei der selbständigen Unterrichtsplanung zur Analyse der kritischen interkulturellen Interaktionssituation bei? (Evaluationsmethode: Dokumentenanalyse Selbständige Unterrichtsplanung)
- Wie bearbeiten die Studierenden in der Klausur die Aufgabe 4a (Analyse einer kritischen interkulturellen Interaktionssituation)? (Evaluationsmethode: Test [Aufgabe in Klausur])

Die Abgrenzung, ob eine Evaluationsfrage der Lehraktivität oder eher der Lernaktivität zuzuordnen ist, kann nicht immer trennscharf erfolgen. So können beispielsweise bei der Interviewfrage an die Studierenden, wie sinnvoll sie die Modelle fanden, auch Antworten erwartet werden, die sich auf die Lehraktivität beziehen. Anhand des Beispiels wird zudem ersichtlich, dass die Klausur, die im Gamma-Testing für die Lernzielüberprüfung eingesetzt wird, auch dazu genutzt werden kann, die Gestaltungsannahmen im Beta-Testing zu evaluieren.

Die strukturierte Ausarbeitung der Evaluationsfragen für jede Gestaltungsannahme ermöglicht in einem nächsten Schritt, die jeweiligen Fragen pro Evaluationsmethode zu ordnen und in den einzelnen Evaluationsinstrumenten zusammenzufassen. So umfasst beispielsweise der Gesprächsleitfaden für die Studierendeninterviews alle Evaluationsfragen zu den Gestaltungsannahmen, die den Studierenden gestellt werden sollen.

Im Folgenden werden die einzelnen Evaluationsmethoden und -instrumente für die Interventionen in den Veranstaltungen „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ sowie „Pädagogische Psychologie“ näher beschrieben.

2.2 Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“

Die Tabelle 29 gibt eine Übersicht zum Evaluationsplan.

2.2.1 Alpha-Testing

Die Evaluation begann mit einem „Developer-Screening“: Der Entwurf für den Prototyp des Unterrichtsarrangements wurde von der Autorin und im Anschluss vom Dozierenden der Veranstaltung hinsichtlich der praktischen Umsetzbarkeit in der Veranstaltung sowie der inneren Stimmigkeit und Konsistenz überprüft. Der Entwurf beinhaltete die Grundidee der Intervention, die aus den interkulturellen Teilkompetenzen abgeleiteten Feinziele für die drei Module sowie eine detaillierte Verlaufsplanung. Diese umfasste für jeden Lehr-/Lernschritt eine Beschreibung der jeweiligen Leitfragen, Lehrmethoden sowie der benötigten Zeit. Zudem wurden die dazugehörigen Lehrmaterialien und Hilfsmittel sowie Querbezüge zu weiteren Lehrinhalten der Veranstaltung aufgeführt. Für jeden Lehr-/Lernschritt wurde zudem dargestellt, welche Gestaltungsannahmen dem Design zugrunde liegen.

Das Feedback des Dozierenden betraf vor allem drei Aspekte:

- Hinweise zu kritischen Momenten in der Unterrichtsplanung:

Hierzu gehörte beispielsweise die Anmerkung, dass die geplante Zeit für einen Lernschritt zu knapp berechnet sei oder eine Sequenz ‚zäh' werden könnte. Zudem überprüfte der Dozierende die Umsetzung der einzelnen Gestaltungsannahmen und merkte an einigen Stellen an, dass diese noch nicht genügend im Lehr-/Lernschritt verankert seien.

- Forderung nach detaillierteren Ausarbeitungen:
  Die Rückmeldung machte zudem deutlich, dass einige Vorschläge im Entwurf noch zu wenig ausführlich beschrieben worden und sie deshalb für Drittpersonen nicht immer verständlich waren. Demzufolge wurde die Unterrichtsplanung an einigen Stellen detaillierter ausgearbeitet. Dies betraf insbesondere die Formulierung von Leitfragen für den Austausch mit den Studierenden im Plenum nach Phasen der Einzel- oder Gruppenarbeit.
- Zusätzliche Ideen für die didaktische Ausgestaltung:
  Der Dozierende brachte aus der eigenen Lehrerfahrung an einigen Stellen Vorschläge für zusätzliche oder alternative methodisch-didaktische Ausgestaltungen ein. So wurde beispielsweise die Verwendung der Fish-Bowl-Methode im dritten Modul von ihm initiiert.

Da bereits in den sehr frühen Phasen der Planung der Intervention zwischen der Autorin und dem Dozierenden mehrere Gespräche zur Gestaltung des Unterrichtsarrangements stattgefunden hatten, waren zum Zeitpunkt des Alpha-Testings keine grundlegenden Änderungen am Entwurf mehr notwendig.

Ein zusätzlicher Diskussionspunkt in der Planung waren die in den Modulen 1 und 2 verwendeten Videos. Ausgehend von einer Konzeptidee klärte die Autorin bei einer professionellen Videojournalistin ab, ob sich der Aufwand für die Erstellung rechtfertigt, da bereits einige Minuten eines professionell gestalteten Videos sehr kostenintensiv sein können. Die Prüfung der praktischen Umsetzbarkeit zu einem frühen Zeitpunkt der Planung war in diesem Fall zentral.

Eine weitere, häufig im Alpha-Testing eingesetzte Evaluationsstrategie ist die Experteneinschätzung („expert appraisal") (McKenney & Reeves, 2012, S. 143). Dabei setzt sich eine nicht an der Entwicklung der Intervention beteiligte Drittperson kritisch mit dem Entwurf auseinander. Im vorliegenden Fall wurde darauf verzichtet, da sich eine Drittperson im Anwendungsfeld des Studiengangs sehr gut hätte auskennen müssen. Die Videos hingegen wurden verschiedenen Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II gezeigt, damit sie ihre Einschätzung darüber abgaben, ob sich der ‚reale' Schulalltag in den Videos widerspiegelt.

Das Alpha-Testing 2 fand im zweiten Evaluationszyklus ein Jahr später statt. Es beinhaltete die Prüfung des Prototyps 2 vor dem zweiten Testing. Der Dozierende erhielt dazu die Unterrichtsplanung für eine kritische Durchsicht und Rückmeldung von der Autorin zugestellt. Die Änderungen im Vergleich zum Prototypen 1 waren farbig mar-

kiert, so dass die Anpassungen sofort ersichtlich waren. Begründet wurden die Änderungen mit den Ergebnissen aus dem Beta- und Gamma-Testing 1, die in einem ausführlichen Evaluationsbericht beschrieben und zusammengefasst worden waren.

Tabelle 29: Evaluationsplan für die Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“

Evaluationsstrategie	**Evaluationsmethode**	**Schwerpunkte**	**Evaluationsinstrumente**	**Einsatzzeitpunkt**	**Beteiligte Personen**
VOR DEM TESTING (Alpha-Testing)					
Developer Screening	Dokumentenanalyse	Praktische Umsetzbarkeit, innere Stimmigkeit und Konsistenz des Prototyps	Leitfragen zum Alpha-Testing	Vor Testing	Autorin, Dozierender der Veranstaltung
BEI / NACH DER ERPROBUNG (Beta-Testing)					
Pilot / Tryout	Unterrichtsbeobachtungen	Dokumentation des Unterrichtsgeschehens, Funktionieren der Intervention, Festhalten von Störungen, Überprüfung der Gestaltungsannahmen (v.a. Lehraktivitäten)	Beobachtungsbogen mit Leitfragen	Während Testing	Autorin, teilweise weitere Doktoranden aus dem IWP
	Gruppeninterviews mit Studierenden (Pilot: 1, Tryout: 5)	Subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens, Beobachtungen zu ausgewählten Gestaltungselementen	Gesprächsleitfaden	Nach Abschluss der Intervention (Pilot), nach jeder Sitzung (Tryout)	Autorin, ausgewählte Studierende
	Interview mit Dozierendem	Subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens, Funktionieren der Intervention, Beobachtungen zu ausgewählten Gestaltungselementen	Gesprächsleitfaden	Nach Abschluss der Intervention	Autorin, Dozierender der Veranstaltung
Pilot	Schriftliche Befragung aller Studierenden	Subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens, Beobachtungen zu ausgewählten Gestaltungselementen (+ Lernvoraussetzungen Studierende)	Fragebogen	Nach Abschluss des Testings	Autorin, alle Studierende
Pilot / Tryout	Dokumentenanalyse (Selbständige Unterrichtsplanung)	Lernzielsicherung, Funktionieren der Intervention, Überprüfung einzelner Gestaltungsannahmen	Leitfragen für Dokumentenanalyse	Während und nach Testing	Autorin
NACH DER ERPROBUNG (Gamma-Testing)					
Pilot / Tryout	Test (Aufgabe in Klausur)	Lernzielerreichung (Schwerpunkt kognitiv), Überprüfung einzelner Gestaltungsannahmen	Leitfragen für Dokumentenanalyse	Abschluss Semester	Autorin, Dozierender der Veranstaltung
Tryout	Pre-/Posttest Einstellungen	Lernzielerreichung (Schwerpunkt Einstellungen)	Belief Survey	Vor und nach Testing	Autorin, alle Studierenden

2.2.2 Beta-Testing

2.2.2.1 Unterrichtsbeobachtungen

Während des gesamten Testings kamen Unterrichtsbeobachtungen zum Einsatz. Es handelte sich dabei um nichtteilnehmende Beobachtungen, was bedeutet, dass die Beobachter selbst nicht Teil des zu beobachtenden Geschehens waren, also ihre Beobachtungen als Aussenstehende machten. Dies hatte den Vorteil, dass sie sich vollständig auf das Geschehen und das Protokollieren konzentrieren konnten (Bortz & Döring, 2006, S. 267). Die Beobachtungen erfolgten zusätzlich offen, indem der Dozierende die Studierenden zu Beginn der Intervention darüber aufklärte, dass das Anwendungsprojekt als Forschungsprojekt konzipiert sei und deshalb mit verschiedenen Evaluationsmethoden begleitet werde.

Es wurde ein halb-strukturierter Beobachtungsbogen eingesetzt, der ein tabellarisches Raster für Beobachtungen zum Dozierenden- sowie Studierendenverhalten für jeden Lehr-/Lernschritt vorgab. Dies ermöglichte eine Beschreibung des Unterrichtsgeschehens auf einer eher allgemeinen, narrativen Ebene. Abweichungen zum geplanten Unterricht wurden ebenfalls in dieser Form festgehalten. Zusätzlich wurden Evaluationsfragen zu den Gestaltungsannahmen im Beobachtungsbogen aufgeführt, damit die Beobachter angeleitet wurden, ein spezifisches Augenmerk auf diese Aspekte zu richten.

Im ersten Evaluationszyklus wurden die Beobachtungen durchgängig von zwei Beobachtern durchgeführt, nämlich durch die Autorin sowie zusätzlich einen weiteren Doktoranden bzw. eine weitere Doktorandin. Da „eine Beobachtung so gut wie nie einer ‚realitätsgetreuen Abbildung' des zu Beobachtenden entspricht" (Bortz & Döring, 2006, S. 263), trug diese Doppelbesetzung dazu bei, ein breiteres Spektrum an Eindrücken und Anregungen zu generieren. Sie erlaubte zudem, die Subjektivität der Beobachtung etwas einzuschränken oder zu kontrollieren. Im zweiten Evaluationszyklus kam die Doppelbesetzung nicht mehr zum Einsatz, was einerseits auf organisatorische Gründe zurückzuführen ist. Andererseits war die Einfachbesetzung durch die Autorin vertretbar, da die Beobachtung nun sehr strukturiert mit Evaluationsfragen zu den Gestaltungsprinzipien angeleitet wurde und im Unterrichtsgeschehen mit weniger Abweichungen von der Planung zu rechnen war.

Direkt im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtungen wurde eine erste Auswertung vorgenommen, da die Eindrücke zu diesem Zeitpunkt noch frisch waren. Dokumentiert wurden vor allem Hinweise zu notwendigen Überarbeitungen des Designs sowie Erkenntnisse zu den einzelnen Gestaltungsannahmen. Zusätzlich wurden Fragen für die Gruppeninterviews mit den Studierenden notiert, wenn sich aus dem Unterrichtsverlauf zusätzliche Fragestellungen ergeben hatten.

2.2.2.2 Gruppeninterviews mit Studierenden

Als weitere Evaluationsmethode kamen im Beta-Testing Gruppeninterviews zum Einsatz. Im ersten Evaluationszyklus wurde ein Gruppeninterview mit vier Studierenden

nach Abschluss der Intervention dazu genutzt, die subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsarrangements aus der Perspektive der Studierenden zu erfragen sowie ihre Beobachtungen in Bezug auf ausgewählte Gestaltungsannahmen abzuholen. Da sich die Erkenntnisse als sehr ergiebig herausstellten, wurde die Evaluationsmethode im zweiten Evaluationszyklus verstärkt eingesetzt. Nach jeder Sitzung wurden vier bis fünf Studierende nach dem Zufallsprinzip aufgerufen und gebeten, direkt im Anschluss an einem Gruppeninterview teilzunehmen[62].

Die halbstrukturierten Interviews wurden von der Autorin durchgeführt und basierten auf einem Leitfaden. Dieser beinhaltete allgemeine, offen gehaltene Fragen, die in jedem Interview gestellt wurden (z. B. Welche Erkenntnis aus dem Anwendungsprojekt nehmen Sie heute mit?). Den grösseren Teil machten jedoch Evaluationsfragen aus, die spezifische Gestaltungsprinzipien im jeweiligen Modul in den Blick nahmen.

Es zeigte sich in den Gruppeninterviews, dass sich häufig eine „soziale Dynamik“ (Raatz, 2015, S. 207) zwischen den Studierenden entwickelte, die subjektive und vor allem kritische Meinungen zur Wahrnehmung der Unterrichtseinheit zutage förderte. Beispielsweise entwickelte sich im Interview zum dritten Modul eine angeregte Diskussion zwischen den Studierenden darüber, wie sie die kritische interkulturelle Interaktionssituation im Unterricht wahrgenommen und verstanden hatten. Diese grundsätzlich spannenden ‚Ausschweifungen‘, die interessante Erkenntnisse für die Evaluation lieferten, brachten jedoch teilweise auch den Nachteil mit sich, dass die Interviewdauer schlussendlich nicht ausreichte, um alle Interviewfragen zu stellen[63].

Die Studierenden wurden zu Beginn des Interviews um Erlaubnis gebeten, das Interview mit dem Smartphone aufnehmen zu können. Es wurde ihnen gleichzeitig zugesichert, dass die Aufnahmen vertraulich gehandhabt und nur anonymisiert für das Forschungsprojekt verwendet würden. Bei einzelnen Studierenden war dennoch eine gewisse Zurückhaltung während der Gespräche spürbar, wobei dies eher darauf zurückgeführt wird, dass sie damit ihren Unmut äusserten, am Interview teilnehmen zu ‚müssen‘. Andere Studierende zeigten sich sehr engagiert und motiviert, vereinzelt wurde gar wohlwollend angemerkt, dass sie als Studierende zum ersten Mal im Rahmen einer HSG-Veranstaltung um ihre Meinung gebeten und dementsprechend wahrgenommen würden. Diese unterschiedlichen Reaktionen sind sicherlich darauf zurückzuführen, dass es sich um eine Zufallsselektion handelte, wobei aus Forscherperspektive

[62] Da nicht alle im Kurs eingeschriebenen Studierenden in den Sitzungen anwesend waren, wurden nach dem Zufallsprinzip jeweils vier bis fünf Namen aufgerufen, wobei dann schlussendlich meist drei Studierende vor Ort waren und teilnehmen konnten. In Einzelfällen meldeten sich die Studierenden direkt vor Ort ab, da sie nicht teilnehmen konnten (oder wollten). Da die Sitzungen aber offiziell bis 20 Uhr gedauert hätten und jeweils spätestens um 19.10 Uhr abgeschlossen wurden, stellten sich die meisten der aufgerufenen Studierenden für das Interview zur Verfügung. Es wurden insgesamt fünf Gruppeninterviews geführt (nach dem 1. Teil des 1. Moduls, nach dem 2. Teil des 1. Moduls, nach dem 2. Modul, nach dem 3. Modul, in der Folgesitzung als Abschluss).

[63] Die Interviews dauerten zwischen 30 und 45 Minuten. Es wurde zwar jeweils im Voraus keine offizielle Dauer definiert, jedoch war das Ende spätestens mit dem offiziellen Veranstaltungsschluss um 20 Uhr angezeigt, da die Studierenden dann aufbrechen wollten.

positiv angemerkt werden kann, dass die Auswahl dementsprechend als repräsentativ für die Zielgruppe gelten kann.

Die Audio-Aufnahmen wurden im Anschluss transkribiert und in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2010, S. 92). Dabei wurden die Evaluationsfragen und die dahinterstehenden Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien in Form eines Kategoriensystems verwendet.

2.2.2.3 Interview mit Dozierendem

Die Autorin führte in beiden Evaluationszyklen nach den Testings ein Interview mit dem Dozierenden durch. Ein Gesprächsleitfaden strukturierte das Gespräch. Der Dozierende wurde zu seiner subjektiven Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens befragt, wobei er aufgefordert wurde, Abweichungen von der schriftlichen Unterrichtsplanung zu interpretieren oder begründen. Zudem wurde er zu seinen Beobachtungen im Hinblick auf einzelne Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien befragt.

2.2.2.4 Schriftliche Befragung aller Studierenden

Im Rahmen des „Pilot“ im ersten Evaluationszyklus wurden alle Studierenden der Veranstaltung nach Abschluss der Intervention schriftlich befragt. Im zweiten Evaluationszyklus wurde der Fragebogen nicht mehr eingesetzt, da die Studierenden während des Unterrichts bereits einen Pre- und Posttest des Belief Survey ausfüllten. Zudem wurden im Evaluationszyklus 2 nach jeder Veranstaltung Gruppeninterviews mit den Studierenden durchgeführt, so dass die Perspektive der Studierenden mit den Interviews ausreichend aufgenommen werden konnte.

Der Fragebogen wurde in der Vorwoche der Klausur ausgeteilt. Da die Studierenden die Vorinformationen zur Klausur nicht verpassen wollten und im Unterricht anwesend waren, konnte eine grosse Zahl von Studierenden erreicht werden. Von den 37 Studierenden, die den Fragebogen ausfüllten, hatten 26 Studierende (70 %) alle Module des Anwendungsprojekts besucht, 7 Studierende (19 %) hatten eine Veranstaltung, 2 Studierende (5 %) zwei Veranstaltungen verpasst, und 2 Studierende (5 %) hatten nur an einer Veranstaltung teilgenommen.

Der vierseitige Fragebogen umfasste folgende Frageblöcke:

- Einstiegsfrage zum Besuch des Anwendungsprojekts sowie zur Teilnahme an der selbständigen Unterrichtsplanung
- Angaben zur Person
- Geschlossene Fragen zum Anwendungsprojekt
- Geschlossene Fragen zur selbständigen Unterrichtsplanung
- Offene Fragen zum Anwendungsprojekt

Die geschlossenen Fragen erfragten Aspekte der Gestaltungsannahmen und basierten auf den Evaluationsfragen (vgl. Kapitel 2.1). Es standen vier Antwortmöglichkeiten

auf einer vierstufigen Likert-Skala zur Verfügung[64]. Auf der letzten Seite des Fragebogens konnten die Studierenden vier Satzanfänge (z. B. „Am Anwendungsprojekt hat mir gefallen, dass …“) ergänzen, so dass sie zusätzlich Punkte ansprechen konnten, die in den geschlossenen Fragen nicht thematisiert worden waren. Die Datenauswertung erfolgte je nach Frageart quantitativ oder qualitativ.

2.2.2.5 Dokumentenanalyse (Selbständige Unterrichtsplanung)

Die Studierenden hatten in beiden Evaluationszyklen die Möglichkeit, ihr erworbenes Wissen anhand eines zusätzlichen Übungsbeispiels weiter zu festigen und zu vertiefen (vgl. Beschrieb des Lehr-/Lernschritts im Kapitel IV-2.2.2.2.6). Dazu erstellten sie in Gruppenarbeit im Rahmen von drei Aufträgen eine Unterrichtsplanung und konnten diese für ein Feedback bei der Autorin einreichen. Diese Unterrichtseinheit stellte den Studierenden nicht nur eine zusätzliche Übungsgelegenheit zur Verfügung, sondern eröffnete aus Forschungssicht auch einen zusätzlichen Zugang für die Evaluation der Lernaktivitäten bei den Studierenden.

Für die Evaluation lagen die Ausarbeitungen der Studierenden sowie die Rückmeldungen der Autorin an jede Gruppe vor. Zusätzlich waren die wichtigsten Beobachtungen von der Autorin bereits bei der Ausarbeitung der Feedbacks in einer Liste zusammengestellt worden. Diese hatte dem Dozierenden als Grundlage gedient, um die wichtigsten Punkte als Rückmeldung an die ganze Klasse auszuwählen und auf der Studienplattform zu veröffentlichen. Im Rahmen des Beta-Testings konnte bei der Dokumentenanalyse also auf diverse Ergebnisse zurückgegriffen werden, die jedoch noch verdichtet und zielgerichtet analysiert werden mussten.

Das Erkenntnisinteresse der Evaluation galt als erstes der Lernzielsicherung, indem anhand der Ausarbeitung der Aufträge festgestellt werden konnte, inwieweit die Studierenden die Lernziele während der laufenden Intervention bereits erreicht hatten und in welchen Punkten im Unterricht noch ‚nachgesteuert‘ werden musste. Ein Vergleich mit der Lernzielerreichung in der Klausur ermöglichte zudem einen transparenteren Nachvollzug des Lernprozesses der Studierenden. Ein weiteres Erkenntnisinteresse der Dokumentenanalyse galt der Überprüfung einzelner Gestaltungsannahmen, wobei die Evaluationsfragen (vgl. Kapitel 2.1) zugrunde gelegt wurden, die bei dieser Evaluationsmethode vor allem die Lernaktivitäten der Studierenden fokussierten.

Die Tabelle 30 zeigt auf, wie viele Gruppen beziehungsweise Studierende die Aufträge in den beiden Evaluationszyklen bearbeiteten.

Tabelle 30: Bearbeitung der Aufträge der selbständigen Unterrichtsplanung in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“

	Bearbeitung Auftrag 1	**Bearbeitung Auftrag 2**	**Bearbeitung Auftrag 3**	**Bearbeitung aller Aufträge**
Testing 1	4 Gruppen (+ 1 Einzelarbeit)	6 Gruppen	6 Gruppen	3 Gruppen

[64] Antwortmöglichkeiten: Trifft völlig zu / Trifft eher zu / Trifft eher nicht zu / Trifft gar nicht zu, zusätzlich ‚keine Angabe‘

Total: 45 Studierende[65]		(3 neue Gruppen, 1 Gruppe aufgelöst)		
	15 Studierende	*25 Studierende*	*25 Studierende*	*14 Studierende*
Testing 2 Total: 40 Studierende	7 Gruppen (+ 1 Einzelarbeit)	8 Gruppen (+ 1 Einzelarbeit, Aufteilung einer Gruppe)	8 Gruppen (+ 1 Einzelarbeit)	8 Gruppen (+ 1 Einzelarbeit)
	30 Studierende	*30 Studierende*	*30 Studierende*	*30 Studierende*

2.2.3 Gamma-Testing

2.2.3.1 Test (Aufgabe in Klausur)

In der letzten Sitzung des Kurses absolvierten die Studierenden als Kompetenznachweis eine Prüfung. Diese Klausur war als schriftliche Open-Book-Prüfung konzipiert und dauerte 90 Minuten. Sie beinhaltete in beiden Evaluationszyklen zwei Teile: Teil A mit einer Fallstudie zum Anwendungsprojekt mit 33 erreichbaren Punkten sowie Teil B mit Einzelaufgaben zu den übrigen Lerninhalten der Veranstaltung (z. B. Lerntheorien, schweizerische Bildungslandschaft) mit 27 erreichbaren Punkten. Das interkulturelle Unterrichtsarrangement nahm in den Klausuren demzufolge mit etwas mehr als der Hälfte der erreichbaren Gesamtpunktzahl eine prominente Stellung ein. Die Klausuren in den beiden Testings waren nicht identisch. Es wurden andere Fälle für den Teil A benutzt, und die Aufgaben in Teil B fokussierten gänzlich andere Lehrinhalte. Der Teil A war vom Aufbau und den Aufgabenstellungen in den beiden Klausuren jedoch verwandt, so dass Vergleiche zwischen den beiden Prüfungen angestellt werden konnten.

Der Fall startete in beiden Evaluationszyklen mit einem Beschrieb einer Klasse an einer Berufsfachschule, an der die Studierenden fiktiv ein Lehrpraktikum zu absolvieren haben. Dazu hatten sie sich mit den Lernvoraussetzungen der Lernenden auseinanderzusetzen, eine Unterrichtsplanung zu erstellen sowie eine kritische interkulturelle Interaktionssituation zu bewältigen. Folgende Feinziele des Unterrichtsarrangements wurden in den jeweils vier Teilaufgaben der Fallstudie adressiert[66]:

Modul 1

Die Studierenden sollen...

- erkennen, welche Bedeutung das Kriterium der ethnisch-kulturellen Heterogenität an Schulen der Sekundarstufe II einnimmt (W).
- verschiedene Frage- und Problemstellungen erläutern, welche sich aufgrund der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden im Schulalltag ergeben können und mit denen sich die Lehrpersonen auseinanderzusetzen haben (W). *-> K1 A1; K2 A1*
- kulturelle und andere Faktoren erläutern, welche die Bildungsleistung von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen (W). *-> K1 A2; K2 A1*

[65] Im Kurs des HS 2016 (Testing 1) waren total 57 Studierende eingeschrieben, wobei 12 die Schlussklausur nicht absolvierten. Im Kurs des HS 2017 (Testing 2) waren total 47 Studierende eingeschrieben, wobei 7 die Schlussklausur nicht absolvierten.

[66] Verwendete Abkürzungen: K Klausur, A Aufgabe: K1 A1 steht für die Aufgabe 1 in der Fallstudie der Klausur 1 (bzw. des ersten Evaluationszyklus im HS 2016)

- unterschiedliche Herangehensweisen von Lehrpersonen im Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität reflektieren und dabei eigene Wertvorstellungen hinterfragen (E). *-> K1 A2*
- die Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse analysieren und der Unterrichtsplanung zugrunde legen (F). *-> K1 A1; K2 A2*

Modul 2

Die Studierenden sollen...
- verschiedene Möglichkeiten der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen für ethnisch-kulturell heterogene Klassen beurteilen (W). *-> K1 A3; K2 A3*
- die ethnisch-kulturelle Heterogenität als Ressource für die Unterrichtsgestaltung begreifen (E). *-> K1 A2; K2 A1*
- eine konkrete Unterrichtslektion für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen (F). *-> K1 A3; K2 A3*

Modul 3

Die Studierenden sollen...
- kritische interkulturelle Interaktionssituationen analysieren und Handlungsstrategien dazu entwickeln (W, F). *-> K1 A4; K2 A4*
- ihre eigenkulturelle Prägung reflektieren und diese in der Deutung berücksichtigen (E). *-> K1 A4; K2 A4*
- erkennen, dass die Situation nicht zwangsläufig durch kulturelle Aspekte bestimmt wird und dementsprechend andere Einflussfaktoren bei der Beurteilung einer Situation einbeziehen (W, E). *-> K1 A4; K2 A4*

Die Aufstellung macht deutlich, dass in beiden Klausuren fast alle Lernziele des Unterrichtsarrangements geprüft werden konnten. Eine Ausnahme bildet das erste Lernziel des Moduls 1, wobei dies als hinführendes Lernziel verstanden werden kann. Zudem wurde das Lernziel des Moduls 1 zu unterschiedlichen Herangehensweisen von Lehrpersonen im Testing 2 nur sehr implizit in der Teilaufgabe 2b abgefragt. Bei den Lernzielen, welche die Einstellungen adressieren, ist zudem zu beachten, dass in der Klausur nur die kognitive Komponente der Einstellungen abgefragt werden konnte.

Die Klausur wurde von der Autorin anhand einer Musterlösung korrigiert, die für die sehr offen gehaltenen Fragen Leitlinien für mögliche Antworten und die Punkteverteilung vorgab. Bei den als ungenügend bewerteten Klausuren nahm der Dozierende eine detaillierte Überprüfung der Korrektur vor.

Die Ergebnisse der Klausur wurden dazu genutzt, eine Überprüfung der Lernzielerreichung vorzunehmen. Dazu soll an dieser Stelle noch einmal kritisch angemerkt werden (vgl. Kapitel 1.3), dass damit noch keine absolut verlässlichen Schlussfolgerungen für die Effektivität und Wirkung des Unterrichtsarrangements im Sinne eines Gamma-Testings gezogen werden konnten, da gerade im ersten Evaluationszyklus noch keine ausreichend stabile Intervention vorlag (McKenney & Reeves, 2012, S. 138). Die Evaluation lieferte jedoch Hinweise zur potenziellen Effektivität der Design-Elemente (Studer, 2018, S. 73).

Die Auswertung erfolgte einerseits quantitativ, indem ausgehend von den erreichten Punktzahlen in den (Teil-)aufgaben Korrelationen zwischen den Aufgaben berechnet

wurden. Zudem wurde die Aufgabenschwierigkeit der einzelnen Teilaufgaben berechnet (Lederer, 2008, S. 37), wobei besonders die mangelhaft gelösten Aufgaben den Anstoss für eine vertiefte qualitative Analyse lieferten.

Für die Detailanalyse der Prüfungsantworten auf qualitativer Basis wurden ausgehend von den Lernzielen zusätzliche Analysefragen formuliert, welche die Auswertung anleiten. Im Folgenden werden exemplarisch die Analysefragen für eine Teilaufgabe dargestellt:

Beispiel Klausur 1, Aufgabe 4a:

4. Der Tag der Übungslektion ist da. Es läuft eigentlich alles wie geplant. Sie sind gerade dabei, im Plenum Diskussionsbeiträge zu sammeln, wie die Lernenden in einer fiktiven Entscheidungssituation reagieren würden. In einer der beschriebenen Situationen äussert sich eine Partei abfällig über die Familie der anderen. Ein Lernender ruft laut aus: „Dem Typ würde ich voll in die Fresse geben!“ Etwas konsterniert fragen Sie nach, weshalb der Lernende denn gleich so vehement vorgehen würde. Er begründet dies damit, dass die Ehre in seiner Herkunftskultur sehr wichtig sei und er sich somit in der Situation durchsetzen müsse.
   a. Nehmen Sie eine Interpretation des Handlungsgeschehens vor, indem Sie unterschiedliche Interpretationsperspektiven einnehmen. Begrenzen Sie sich auf maximal *drei* Faktoren. (3 Punkte)

Zugrundeliegende (Fein-)Lernziele:

Die Studierenden sollen

- kritische interkulturelle Interaktionssituationen analysieren und Handlungsstrategien dazu entwickeln.
- erkennen, dass die Situation nicht zwangsläufig durch kulturelle Aspekte bestimmt wird, und dementsprechend andere Einflussfaktoren bei der Beurteilung einer Situation einbeziehen.

Analysefragen für die Auswertung der Lernzielerreichung:

- Interpretieren die Studierenden die Situation aus verschiedenen Perspektiven?
- Welche Perspektiven bzw. Modelle für die Interpretation werden beigezogen?
- Wie viele Studierende berücksichtigen kulturelle bzw. nicht-kulturelle Faktoren bzw. kombinieren diese?
- Welche Faktoren werden genannt, welche über die Begründung mit dem kulturellen Faktor hinausgehen?

Aus den Ergebnissen der Lernzielüberprüfung wurden Vorschläge für eine Anpassung der Unterrichtsplanung für den Prototyp 2 abgeleitet.

Für die Überprüfung einzelner Gestaltungsannahmen wurden zudem die Evaluationsfragen zu den Gestaltungsannahmen eingesetzt. Diese überschnitten sich teilweise mit den Analysefragen für die Lernzielerreichung, da sich auch einige Evaluationsfragen für die Gestaltungsannahmen auf die Lernaktivitäten, also Facetten der Lernzielerreichung, beziehen.

2.2.3.2 Pre-/Posttest Belief Survey

Um die allfälligen Auswirkungen des Unterrichtsarrangements auf die Einstellungen der Studierenden besser einschätzen zu können, wurde im zweiten Evaluationszyklus ein interkultureller „Belief Survey“ eingesetzt (vgl. Anhang A5). Den Pretest füllten die Studierenden zu Beginn des Studiensemesters aus. Der Posttest wurde in der Folgewoche nach Abschluss der Intervention verteilt. Die ursprüngliche Überlegung, den Posttest erst nach Abschluss der Intervention in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ im Folgesemester einzusetzen, wurde verworfen. Einige Studierende besuchen die Veranstaltungen „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“ weder in dieser Reihenfolge noch direkt nacheinander, womit die Gefahr einer zu kleinen Stichprobengrösse bestanden hätte.

Für die Auswahl eines geeigneten Instruments wurden verschiedene Fragebogen zur Messung von interkulturellen Einstellungen von (angehenden) Lehrpersonen studiert. Viele dieser Instrumente aus dem US-amerikanischen Raum wurden jedoch als nicht geeignet beurteilt, da sie entweder auf einem abweichenden Verständnis von Kultur basieren (Henry, 1991), Heterogenität bzw. Diversität als Gesamtkonstrukt abfragen (Pettus & Allain, 1999; Pohan & Aguilar, 2001) oder psychometrisch nicht ausreichend getestet sind (Barry & Lechner, 1995). Inhaltlich die passendste Wahl wäre der „Intercultural Development Inventory (IDI)“ gewesen, der die interkulturelle Sensibilität nach dem Stufenmodell von Bennett misst (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003). Dieses Modell wurde dieser Forschungsarbeit für die Ableitung von Gestaltungsannahmen zugrunde gelegt (vgl. Kap. III-2.2). Die Verwendung dieses Fragebogens muss jedoch bei zertifizierten Administratoren teuer eingekauft werden, so dass der Einsatz im Rahmen dieses Projekts nicht zur Debatte stand.

Mit dem „Inventory of future teachers’ beliefs about cultural diversity“ aus einer Dissertation von Hinojosa Pareja (2013) wurde schliesslich ein Instrument gefunden, das auch in Bezug auf die interkulturellen Grundannahmen als passend eingestuft wurde. Zudem war der Fragebogen in der Lehrerbildung an der Universität in Granada in Spanien ausführlich getestet und validiert worden. Für den Einsatz in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ wurde der Fragebogen anhand der spanischen sowie der englischen Vorlagen (López López & Hinojosa Pareja, 2016, S. 517) ins Deutsche übersetzt.

Der Fragebogen umfasst 68 Aussagen zum Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität auf einer vierstufigen Likert-Skala.

		Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollum-fäng-lich zu	k.A.
1	Kulturelle Vielfalt bereichert das Zusammenleben von Menschen.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ist eine gültige Referenz für alle Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐

Abbildung 17: Auszug aus dem „Belief Survey“ (Deutsch übersetzt nach Hinojosa Pareja, 2013)

Die Aussagen basieren auf einer Theorie mit vier Dimensionen von ethnisch-kultureller Heterogenität (Hinojosa Pareja, 2013, S. 319):

Block I: Theoretische Modelle

- Dimension 1: Problematische Herangehensweise an die ethnisch-kulturelle Heterogenität
- Dimension 2: Positive Herangehensweise an die ethnisch-kulturelle Heterogenität

Block II: Grad der Verpflichtung der pädagogischen Praxis

- Dimension 3: Günstige pädagogische Praxis im Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität
- Dimension 4: Ungünstige pädagogische Praxis im Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität

Der Pretest beinhaltete zusätzlich diejenigen Fragen zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden, die im Vorjahr im schriftlichen Fragebogen zur Veranstaltung abgefragt worden waren (Alter, Studiengang, Migrationshintergrund etc.). Die Zuordnung der Studierenden aus dem Pretest mit dem Posttest erfolgte anonymisiert über einen Code.

Die Stichprobe umfasste total 28 Studierende, die sowohl den Pre- als auch den Posttest ausgefüllt hatten (Pretest: 36, Posttest: 31). Von den 28 Studierenden hatten 23 (82 %) alle Module des Anwendungsprojekts besucht, 2 Studierende (7 %) fehlten in einer Sitzung, 2 Studierende (7 %) in zwei Sitzungen und eine Studierende (4 %) war in keiner Sitzung des Anwendungsprojekts anwesend. Diese Studierende hatte jedoch nach eigener Angabe alle Aufträge der Unterrichtsplanung bearbeitet, so dass sie im Sampling behalten wurde.

Bei der quantitativen Auswertung wurden drei Schwerpunkte gesetzt. Als erstes wurden die Daten im Pretest deskriptiv analysiert. Die Resultate lieferten Erkenntnisse zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden vor Durchführung der Intervention. Als zweites wurde für die 28 Studierenden ein Vergleich zwischen den Antworten im Pre- und Posttest angestellt. Dazu wurde der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test verwendet, weil von ordinalskalierten Daten ausgegangen wurde (Büning & Trenkler, 1994). Die Resultate lieferten Erkenntnisse zu einer allfälligen Wirkung der Intervention. In einem letzten Schritt wurde mittels der Rangkorrelation nach Spearman, dem Mann-Whitney-U-Test oder dem Kruskal-Wallis-Test berechnet, ob unabhängige Variablen wie das

Alter, das Geschlecht oder ein Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Ergebnisse im Pre- oder Posttest hatten.[67]

Es wurde aufgrund der angenommenen Ordinalverteilung der abhängigen Variablen auf der 4-Punkte-Skala und der kleinen Stichprobengrösse vorsichtshalber durchgängig auf nichtparametrische Testverfahren abgestellt (siehe jedoch als Einwand Carifio & Perla, 2007). Gleichwohl stellt die kleine Stichprobengrösse in diesem Fall eine Limitation der Aussagekraft dieser Evaluationsmethode dar, die es bei der Interpretation der Ergebnisse (vgl. Kapitel VI, VII) zu beachten gilt.

2.3 Intervention „Pädagogische Psychologie“

Die Tabelle 31 gibt eine Übersicht zum Evaluationsplan.

2.3.1 Alpha-Testing

Die Verantwortlichen der Veranstaltung kommunizierten ein halbes Jahr vor dem Testing 1 die konzeptionelle Vorgabe, dass das ‚Interkulturelle Lernen (Arbeitstitel)‘ als eines von insgesamt sechs thematisch-disziplinären Schwerpunktthemen in der Veranstaltung umgesetzt werden soll. Dazu stünden zwei Sitzungen zur Verfügung, in denen psychologisch-theoretische Erkenntnisse anhand von Anwendungsbeispielen aufgearbeitet werden sollten.

Das Grobkonzept wurde im Rahmen eines „expert appraisal“ mit einer Professorin am Institut für Wirtschaftspädagogik besprochen. Sie würde zwar einen Teil der Sitzungen der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ als Dozierende bestreiten, aber nicht die geplanten Sitzungen des interkulturellen Unterrichtsarrangements im Testing 1. Sie wurde jedoch um ein Feedback gebeten, weil sie besonderes Fachwissen im Bereich von interkulturellen Ausbildungskonzepten mitbrachte. Sie empfahl unter anderem, die Sequenzierung des geplanten Unterrichtsarrangements anzupassen und das geplante Rollenspiel bereits in der ersten Sitzung durchzuführen, um die Sequenz von Beginn weg sehr anwendungsorientiert auszurichten.

Der weiter ausgearbeitete Entwurf wurde im Anschluss als „developer screening“ vom Dozierenden in einem ähnlichen Vorgehen wie bei der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ hinsichtlich der praktischen Umsetzbarkeit in der Veranstaltung sowie der inneren Stimmigkeit und Konsistenz überprüft. Im Verlauf dieses Entwicklungsprozesses wurde der starke Bezug der Unterrichtseinheit zu den Einstellungen sichtbar, so dass entschieden wurde, die Sitzungen als Vertiefung der Einführungssitzung zur Einstellungspsychologie in die Gesamtstruktur der Veranstaltung einzubetten.

Das Alpha-Testing 2 fand im zweiten Evaluationszyklus ein Jahr später statt. Es beinhaltete die Prüfung des Prototyps 2 vor dem zweiten Testing. Da die oben erwähnte Professorin, die im ersten Evaluationszyklus als Feedbackgeberin gewirkt hatte, die

[67] Als Unterstützung bei der Testauswahl und Umsetzung in SPSS diente die Website der Methodenberatung der Universität Zürich: https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss.html (zuletzt abgerufen am: 14.12.2018)

Sitzungen als Dozierende übernahm, fand ein etwas längeres Gespräch zwischen ihr und der Autorin statt, damit wichtige Punkte des Prototyps 2 der Intervention ausführlicher besprochen werden konnten. Die vorgeschlagenen Änderungen aus der Evaluation des Testings 1 wurden angenommen und mit weiteren kleinen Anpassungsvorschlägen der Dozierenden ergänzt (z. B. Ergänzung der Folien mit Angaben zu empirischen Studien zu Bennett-Modell).

Tabelle 31: Evaluationsplan für die Intervention „Pädagogische Psychologie“

Evaluationsstrategie	**Evaluationsmethode**	**Schwerpunkte**	**Evaluationsinstrumente**	**Einsatzzeitpunkt**	**Beteiligte Personen**
VOR DEM TESTING (Alpha-Testing)					
Developer Screening	Dokumentenanalyse	Praktische Umsetzbarkeit, innere Stimmigkeit und Konsistenz des Prototyps	Leitfragen zum Alpha-Testing	Vor Testing	Autorin, Dozierende(r) der Veranstaltung
Expert Appraisal	Analyse des Grobkonzepts	Praktische Umsetzbarkeit, innere Stimmigkeit und Konsistenz des Prototyps	Leitfragen zum Alpha-Testing	Vor Testing	Autorin, Professorin am IWP
BEI / NACH DER ERPROBUNG (Beta-Testing)					
Pilot / Tryout	Unterrichtsbeobachtungen	Dokumentation des Unterrichtsgeschehens, Funktionieren der Intervention, Festhalten von Störungen, Überprüfung der Gestaltungsannahmen (v.a. Lehraktivitäten)	Beobachtungsbogen mit Leitfragen	Während Testing	Autorin, weitere Doktoranden aus dem IWP
	Interviews mit Studierenden (Pilot: 1 Gruppeninterview, Tryout: 1 Gruppeninterview, 3 Einzelinterviews)	Subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens, Beobachtungen zu ausgewählten Gestaltungselementen	Gesprächsleitfaden	Nach Abschluss der Intervention (Pilot), nach der ersten Sitzung, nach Abschluss (Tryout)	Autorin, ausgewählte Studierende
	Interview mit Dozierenden (Pilot: schriftliche Rückmeldung, Tryout: Interview nach jeder Sitzung)	Subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens, Funktionieren der Intervention, Beobachtungen zu ausgewählten Gestaltungselementen	Gesprächsleitfaden	Nach dem Rollenspiel, nach Abschluss (Tryout)	Autorin, Dozierende(r) der Veranstaltung
	Schriftliche Befragung aller Studierenden	Subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens, Beobachtungen zu ausgewählten Gestaltungselementen (+ Lernvoraussetzungen Studierende)	Fragebogen	Nach Abschluss des Testings	Autorin, alle Studierende
	Dokumentenanalyse (Freiwilliger Auftrag)	Lernzielsicherung, Funktionieren der Intervention, Überprüfung einzelner Gestaltungsannahmen	Leitfragen für Dokumentenanalyse	Nach Testing	Autorin
NACH DER ERPROBUNG (Gamma-Testing)					
Pilot / Tryout	Test (Aufgabe in Klausur)	Lernzielerreichung (Schwerpunkt kognitiv), Überprüfung einzelner Gestaltungsannahmen	Leitfragen für Dokumentenanalyse	Abschluss Semester	Autorin, Dozierende(r) der Veranstaltung

2.3.2 Beta-Testing

2.3.2.1 Unterrichtsbeobachtungen

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden wie in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ als nichtteilnehmende, offene Beobachtungen mit einem halbstrukturierten Beobachtungsbogen durchgeführt. Es waren in beiden Testings durchgängig zwei Beobachter anwesend. Dies war unter anderem organisatorisch bedingt, da die Autorin während der Vorbereitungsphase des Rollenspiels Aufzeichnungen der Studierenden auszuwerten hatte und nicht gleichzeitig eine Beobachterfunktion einnehmen konnte. Deshalb wurde als zweiter Beobachter ein Doktorand beigezogen, der besonders die Gruppenarbeit in der Vorbereitung des Rollenspiels beobachten konnte. In der zweiten Sitzung des Testings 2 war die Dozierende aufgrund einer externen Verpflichtung während der ersten 90 Minuten abwesend, so dass die Autorin die Veranstaltung während dieser Zeit leitete und eine weitere Doktorandin als Beobachterin einsprang.

Die Evaluation im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung umfasste auch eine Dokumentenanalyse der persönlichen Entscheide der Studierenden vor und nach dem Rollenspiel. Die schriftlichen Angaben waren Teil des Unterrichtsverlaufs, indem die Entscheide bzw. Veränderungen in den Entscheiden mit den Studierenden thematisiert wurden. Das Einziehen der Blätter erlaubte es, die Aufschriebe im Rahmen der Evaluation detailliert auszuwerten. Vom Testing 1 lagen 26 Entscheide (vor Rollenspiel) und 22 Entscheide (nach Rollenspiel) vor, vom Testing 2 waren es 23 Entscheide (vor Rollenspiel) und 24 Entscheide (nach Rollenspiel)[68].

2.3.2.2 Interviews mit Studierenden

Es wurde ursprünglich beabsichtigt, mit den Studierenden im Anschluss an die Intervention im Testing 1 bzw. im Anschluss an jeder der beiden Sitzungen im Testing 2 ein Gruppeninterview durchzuführen. Dies stellte sich jedoch in beiden Evaluationszyklen als schwieriger als erwartet heraus, da die Studierenden häufig nicht an den Interviews teilnehmen wollten. Im Testing 1 wurde schliesslich ein Interview eine Woche nach Abschluss der Intervention durchgeführt, wobei sich zwei Studierende freiwillig für eine Viertelstunde zur Verfügung stellten. Die Studierenden waren während des Interviews jedoch mit ihren Gedanken noch sehr stark bei der Posterpräsentation, die sie vorher in der Sitzung gehalten hatten. Die Erkenntnisse aus dem Interview waren dementsprechend mager. Für das Testing 2 wurde in Anlehnung an die grundsätzlich guten Erfahrungen aus der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ geplant, in den Sitzungen drei bis vier Studierende aufzurufen, die im Anschluss an die Sitzung am Interview teilnehmen. Die Mehrheit der Studierenden lehnte jedoch ab,

[68] Die Unterschiede in der Anzahl zwischen den Entscheiden vor und nach dem Rollenspiel sind damit zu erklären, dass vereinzelte Studierende die Sitzung früher verliessen bzw. später erschienen sind oder dass vereinzelte Studierende ihre Aufzeichnungen nicht abgegeben haben.

da sie keine Zeit hätten[69]. Ein Studierender sprang freiwillig ein, so dass im Anschluss an die erste Sitzung ein Gruppeninterview mit drei Studierenden geführt werden konnte. Da sich das angedachte Vorgehen nicht bewährt hatte, wurde die Strategie geändert und die Studierenden wurden zu Beginn der zweiten Sitzung von der Autorin persönlich darum gebeten, sich für ein kürzeres Interview zur Verfügung zu stellen. Dieses könne auch telefonisch im Verlauf der Woche durchgeführt werden. Mit einer Studierenden fand direkt im Anschluss an die Sitzung vor Ort ein Einzelinterview statt. Mit einem weiteren Studierenden wurde im Verlauf der Woche ein Telefoninterview durchgeführt. In Bezug auf die Tiefe und Aussagekraft der Rückmeldungen der Studierenden war die Evaluationsmethode in dieser Veranstaltung merklich weniger ergiebig als in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik". Zudem handelte es sich in der Mehrheit um Studierende, die sich freiwillig für das Interview meldeten, so dass deren Meinungen nicht unbedingt repräsentativ waren für die gesamte Klasse.

Bezüglich inhaltlicher Schwerpunktsetzung und Vorgehen wurde in den Interviews dieselbe Strategie angewendet wie in „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" (vgl. Kap. 2.2.2.2).

2.3.2.3 Interview mit Dozierenden

Der Dozierende (Testing 1) bzw. die Dozierende (Testing 2) wurden zu ihrer subjektiven Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens befragt. Im Testing 1 notierte der Dozierende direkt im Anschluss an das Rollenspiel seine Eindrücke und stellte diese der Autorin schriftlich zu. Einige Konsequenzen daraus wurden direkt in das Unterrichtskonzept eingearbeitet und bereits in der Folgewoche als ‚Wrap-Up' zum Rollenspiel beim Einstieg in die zweite Sitzung aufgenommen und umgesetzt. Im Testing 2 wurde entschieden, nach beiden Sitzungen ein Interview mit der Dozierenden durchzuführen. Dies ermöglichte es, wiederum allfällige Erkenntnisse und Konsequenzen aus dem Rollenspiel in der Folgesitzung direkt aufnehmen zu können. Zudem stand so mehr Zeit zur Verfügung, um im zweiten Interview nach Abschluss einen Gesamtblick auf die Intervention zu werfen.

2.3.2.4 Schriftliche Befragung aller Studierenden

Im ersten Evaluationszyklus füllten die Studierenden am Ende der zweiten Sitzung einen dreiseitigen Fragebogen aus, der folgende Abschnitte umfasste:

[69] In der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" passierte dies seltener, da die Sitzungen dort rund 60 Minuten vor dem offiziellen Sitzungsende abgeschlossen wurden. Bei der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie" endete die Sitzung um 16 Uhr, wobei um 16.15 Uhr weitere Veranstaltungen stattfanden. Dass die Ablehnung der Studierenden jedoch nicht rein organisatorisch zu begründen ist, zeigte eine Reaktion einer Studierenden in der Sitzung. Als die Gruppe nach Abschluss der Sitzung einen Ort suchte, um dort in Ruhe das Interview zu führen, erboste sie sich lauthals, dass sie ‚gezwungen' würde, sie ohnehin keine Zeit hätte, dies eine Frechheit sei etc. Als die Autorin meinte, dass sie nicht teilnehmen müsse, falls dies so schlimm sei, wollte sie plötzlich doch teilnehmen. Später, während des Interviews, entschuldigte sich die Studierende für ihren Ausbruch. Dem Interview ist diese ‚Missstimmung' dennoch stellenweise anzumerken. In Gesprächen zwischen Doktoranden ist es häufiger ein Thema, wie schwierig es ist, die HSG-Studierenden für ein (freiwilliges) Mitmachen an einem Forschungsprojekt zu gewinnen (z. B. Teilnahme Interview, Ausfüllen Fragebogen).

- Einstiegsfrage zu Teilnahme an den Sitzungen der Intervention
- Angaben zur Person
- Geschlossene Fragen zur Intervention
- Offene Fragen zur Intervention

Die geschlossenen Fragen erkundeten Aspekte der Gestaltungsannahmen und basierten auf den Evaluationsfragen (vgl. Kapitel 2.1). Es standen vier Antwortmöglichkeiten auf einer vierstufigen Likert-Skala zur Verfügung[70]. Auf der letzten Seite des Fragebogens konnten die Studierenden wie bereits im Fragebogen aus „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ drei Satzanfänge (z. B. „Es wäre besser gewesen, wenn…“) ergänzen, so dass sie zusätzlich Punkte ansprechen konnten, die in den geschlossenen Fragen nicht thematisiert worden waren. 29 Studierende füllten den Fragebogen aus, davon hatten 26 Studierende (90 %) die Einstiegssitzung zu „Einstellungen entwickeln“ besucht und 23 Studierende (79 %) beide Sitzungen zur Vertiefung der Einstellungsentwicklung im interkulturellen Kontext.

Im zweiten Evaluationszyklus wurde wiederum ein Fragebogen eingesetzt. Dieser unterschied sich vom Fragebogen aus dem Vorjahr darin, dass mehr geschlossene Fragen gestellt wurden, die stärker auf die Gestaltungsprinzipien ausgerichtet waren (z. B. „Ich fühlte mich durch gewisse Lernsequenzen emotional angesprochen“ zur Überprüfung der Lernaktivität durch das Gestaltungsprinzip 9 [Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten]). Es wurden im Weiteren einige offene Fragen ergänzt, die demselben Zweck dienten (z. B. „Welche Parallelen und Unterschiede erkennen Sie zum interkulturellen Anwendungsprojekt in Grundlagen Wirtschaftspädagogik?“ zur Überprüfung der Lernaktivität durch das Gestaltungsprinzip 15a [Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren]).

21 Studierende füllten den Fragebogen am Ende der zweiten Sitzung aus. 17 Studierende (81 %) hatten die Einstiegssitzung zu „Einstellungen entwickeln“ besucht und 17 Studierende (81 %) beide Sitzungen zum interkulturellen Lernen.

2.3.2.5 Dokumentenanalyse (Freiwilliger Auftrag)

Die Studierenden hatten in beiden Evaluationszyklen die Möglichkeit, ähnlich wie bereits in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“, ihr erworbenes Wissen anhand einer zusätzlichen Übung weiter zu festigen und zu vertiefen (vgl. Beschrieb des Lehr-/Lernschritts im Kapitel IV-2.3.2.2.5). Dazu wählten sie eine von drei Problemstellungen in unterschiedlichen Bildungskontexten aus und reichten ihre Ausarbeitung im Verlauf der Folgewoche für ein Feedback bei der Autorin ein.

Tabelle 32: Bearbeitung des freiwilligen Auftrags in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“

	Auftrag Kontext Schule	**Auftrag Kontext Hochschule**	**Auftrag Kontext Betrieb**	**Total**
Testing 1	8 Studierende	3 Studierende	3 Studierende	14 Studierende

[70] Antwortmöglichkeiten: Trifft völlig zu / Trifft eher zu / Trifft eher nicht zu / Trifft gar nicht zu, zusätzlich ‚keine Angabe‘

Total: 44 Studierende[71]				(1 Studierende reicht zu Schule und Betrieb ein, 1 Studierende entwirft eigenen Fall auf Basis Rollenspiel)
Testing 2 Total: 39 Studierende	3 Studierende	-	6 Studierende	9 Studierende (2 Tandems, die eine Bearbeitung einreichen)

Das Erkenntnisinteresse der Evaluation galt der Überprüfung der Lernzielerreichung sowie der Überprüfung einzelner Gestaltungsannahmen. Als Bedingung für das Feedback wurde den Studierenden im Evaluationszyklus 2 im Voraus kommuniziert, dass von ihnen als kleine Gegenleistung ein Feedback ihrerseits für den Auftrag erwartet werde. Sie wurden darin zu ihrer Motivation für die Bearbeitung des Auftrags und zur Beurteilung des Feedbacks befragt. Alle 9 Studierenden kamen der Aufforderung nach und reichten mehr oder weniger ausführliche Rückmeldungen per E-Mail ein, die aus der Forschungsperspektive einen zusätzlichen Zugriff auf die ausgelösten Lernaktivitäten bei den Studierenden ermöglichten.

2.3.3 Gamma-Testing

2.3.3.1 Test (Aufgabe in Klausur)

In der letzten Sitzung des Kurses absolvierten die Studierenden als Kompetenznachweis eine Prüfung. Diese Klausur war als schriftliche Open-Book-Prüfung konzipiert und dauerte 60 Minuten. Sie bestand in beiden Evaluationszyklen aus zwei gleich grossen Fallstudien A und B mit dazugehörigen Aufgabenstellungen. Die Fallstudie A fokussierte in beiden Testings die Thematik der Einstellungsentwicklung im interkulturellen Kontext. Im zweiten Testing nahm die Teilaufgabe 3 der Fallstudie A zusätzlich die Thematik des problemorientierten Lernens auf. Die Fallstudie B fokussierte im Testing 1 Aspekte der Transfer-, Motivations- und Kognitionspsychologie, im Testing 2 Aspekte der Transfer- und Motivationspsychologie. In den beiden Klausuren wurden gänzlich unterschiedliche Fallstudien verwendet.

Der interkulturelle Fall bezog sich im ersten Evaluationszyklus auf eine Situation in einer multikulturellen Schulklasse, in der ein problematisches Klassenklima herrscht. Die Lehrperson im fiktiven Beispiel entscheidet sich, das Thema Vorurteile und Diskriminierung im Unterricht zu behandeln, wobei sie auf eine Unterrichtsplanung zurückgreifen will, die im Fall näher beschrieben ist. Im zweiten Evaluationszyklus war der interkulturelle Fall auf der Ebene einer Weiterbildung von Lehrpersonen angesiedelt. Diese zeigen Vorbehalte gegenüber einer Weiterbildungsmassnahme, die als Vorbereitung auf den Lehrplan 21 der Sekundarstufe I dazu einlädt, die Religionsstätten der grossen Weltreligionen persönlich zu besuchen. In beiden Klausuren wurde beabsich-

[71] Im Kurs des FS 2017 (Testing 1) waren total 45 Studierende eingeschrieben, wobei 1 Studierender die Schlussklausur nicht absolvierte. Im Kurs des FS 2018 (Testing 2) waren total 39 Studierende eingeschrieben.

tigt, dass die im Fallbeschrieb angedeuteten Vorurteile anhand von Theorien der Einstellungsentwicklung detailliert dargestellt werden. Darauf aufbauend hatten die Studierenden didaktische Konzepte zum Abbau von Vorurteilen bzw. zur Entwicklung von Einstellungen zu beurteilen oder zu gestalten.

Folgende (Fein-)Lernziele des interkulturellen Unterrichtsarrangements wurden in den Teilaufgaben der Klausuren adressiert[72]:

Sitzung 1

Die Studierenden sollen...
- die Besonderheiten und Herausforderungen von interkulturellen Interaktionssituationen beschreiben und dabei den zugrundeliegenden Kulturbegriff erläutern (W).
- das Entwicklungsmodell von Bennett als Kulturkonzept erläutern und auf Situationen anwenden (W). *-> K1 A2*
- für den Einfluss des eigenkulturellen Wertesystems in interkulturellen Interaktionssituationen sensibilisiert sein (E).
- bereit sein, sich als Teilnehmer auf ein Rollenspiel zu einem religiösen Wertekonflikt einzulassen (E).
- die Möglichkeiten und Grenzen der Methode Rollenspiel für die Entwicklung von Einstellungen beurteilen (W).

Sitzung 2

Die Studierenden sollen...
- die Vielfalt psychologischer Prozesse, welche in interkulturellen Interaktionen wirken, erkennen (W).
- Einstellungen in interkulturellen Interaktionssituationen unter Anwendung lern- und sozialpsychologischer Theorien analysieren (W). *-> K1 A1, A3; K2 A1*
- die Bedeutung von Stereotypisierung und Vorurteilen im interkulturellen (Bildungs-)Kontext erläutern (W). *-> K1 A1; K2 A1*
- sensibilisiert sein für eigene stereotypisierende und diskriminierende Wertvorstellungen (E).
- in Grundzügen eine Lehr-/Lernsequenz für die Entwicklung von Einstellungen im interkulturellen Kontext gestalten (W/F). *-> K1 A4; K2 A2, A3*

In beiden Klausuren wurden hauptsächlich Lernziele überprüft, die direkt Theorien der Einstellungsentwicklung in den Blick nahmen. Spezifika des interkulturellen Situationskontextes konnten aufgrund des beschränkten Umfangs der Fallstudie nur stellenweise abgefragt werden.

Die Fallstudie A wurde von der Autorin anhand einer Musterlösung korrigiert, die Leitlinien für mögliche Antworten und die Punkteverteilung vorgab. Bei den als ungenügend bewerteten Klausuren nahm der Dozierende eine detaillierte Überprüfung der Korrektur vor.

Die Auswertung erfolgte einerseits quantitativ, indem ausgehend von den erreichten Punktzahlen in den (Teil-)aufgaben Korrelationen zwischen den Aufgaben berechnet

[72] Verwendete Abkürzungen: K Klausur, A Aufgabe: K1 A1 steht für die Aufgabe 1 in der Fallstudie der Klausur 1 (bzw. des ersten Evaluationszyklus im FS 2017)

wurden. Zudem wurde die Aufgabenschwierigkeit der einzelnen Teilaufgaben bestimmt (Lederer, 2008, S. 37), wobei besonders die mangelhaft gelösten Aufgaben einen Anstoss für eine vertiefte Analyse lieferten. Es wurde zudem überprüft, ob sich die Klausurergebnisse der Studierenden, die den freiwilligen Auftrag bearbeitet hatten, von den Ergebnissen der übrigen Studierenden unterschieden.

Wie in den Klausuren der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ wurden für die Überprüfung der Lernzielerreichung zusätzliche Analysefragen formuliert und angewendet (vgl. Kap. 2.2.3.1). Aus den Ergebnissen der Lernzielüberprüfung wurden Vorschläge für eine Anpassung der Unterrichtsplanung für den Prototyp 2 abgeleitet. Für die Überprüfung einzelner Gestaltungsannahmen wurden zudem die Evaluationsfragen zu den Gestaltungsannahmen eingesetzt (vgl. Kapitel 2.1).

2.4 Auswertungsstrategie bei der Evaluation der Gestaltungsannahmen bzw. Gestaltungsprinzipien

Für jede Evaluationsmethode bzw. jedes Evaluationsinstrument wurde eine Einzelauswertung vorgenommen, die anschliessend in einen übergreifenden Evaluationsbericht einfloss. Ein wichtiger Grundsatz bei der Dokumentation der Ergebnisse war die strikte Trennung zwischen der deskriptiven Beschreibung der Resultate und den daraus abgeleiteten Bewertungen, Interpretationen und Schlussfolgerungen. Dazu wurde für viele Evaluationsmethoden eine zweispaltige Tabelle verwendet, wobei links die Resultate und rechts die Erkenntnisse bzw. Schlussfolgerungen für Anpassungen im Design dargestellt wurden. Zusätzlich wurden Interpretationen farbig markiert, um sie von den rein deskriptiv-beschreibenden Ausführungen abzuheben. Die Vorschläge für Anpassungen des Designs konnten auf diese Weise zuletzt relativ einfach aus den Daten herausgelesen werden.

Etwas herausfordernder stellte sich die Ergebnisdokumentation bei den Gestaltungsannahmen dar, da die Resultate, die anhand der Evaluationsfragen (vgl. Kapitel 2.1) mit den unterschiedlichen Methoden generiert worden waren, erst wieder für jede Gestaltungsannahme zusammengeführt werden mussten, bevor sie bewertet werden konnten. Im Evaluationszyklus 1 wurde dies so gehandhabt, dass im ersten Schritt die Ergebnisse für jede Gestaltungsannahme zusammengetragen wurden. Anschliessend wurde die Leitfrage aus dem Beta-Testing (vgl. Kapitel 1.2) an das Material gestellt:

- Wird die Gestaltungsannahme als brauchbar und relevant eingeschätzt?

Im Evaluationszyklus 1 wurde entschieden, noch keine Gestaltungsannahme als definitiv bestätigt anzusehen, da erst ein Testing stattgefunden hatte. Dennoch wurden Überlegungen angestellt, ob sich die Gestaltungsannahme grundsätzlich bewährt. Nur wenn sich diese eindeutig als nicht brauchbar herausgestellt hätte (z. B., weil sie keinerlei oder gar eine kontraproduktive Wirkung auf die intendierten Lernaktivitäten gehabt hätte), wäre sie gestrichen worden. Dies traf im vorliegenden Fall jedoch nicht zu. Hingegen gab es verschiedene Gestaltungsannahmen, für die zu wenige Informatio-

nen vorlagen, um eine verlässliche Einschätzung der Brauchbarkeit und Relevanz vornehmen zu können. In solchen Fällen war es besonders wichtig, die folgenden Fragen in Angriff zu nehmen:

- Ist die Gestaltungsannahme inhaltlich zu schärfen (z. B. neu zu formulieren)?
- Ist die Gestaltungsannahme im Prototyp 2 anders umzusetzen (z. B. Aufnahme oder Streichung in einem Lehr-/Lernschritt)?
- Ist die Evaluation der Gestaltungsannahme im Testing 2 anzupassen (z. B. Aufnahme einer zusätzlichen Evaluationsfrage)?

Zusätzlich wurde anhand der Ergebnisse beurteilt, ob gänzlich neue Gestaltungsannahmen in das Unterrichtsarrangement aufzunehmen sind. Im konkreten Fall wurde beispielsweise als Ergebnis des Evaluationszyklus 1 in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ eine zusätzliche Gestaltungsannahme [15b: Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und Leitzielen aufzeigen] im Konzept verankert (vgl. Kapitel VI-1.1.2.1.1).

Im zweiten Evaluationszyklus wurden die Resultate aus den verschiedenen Evaluationsmethoden für die Gestaltungsannahmen, welche im zweiten Testing nunmehr als Gestaltungsprinzipien bezeichnet wurden, wiederum als erstes zusammengetragen. Es wurde sodann überprüft, ob die Designausprägung bzw. Lehraktivität umgesetzt werden konnte. Wenn dies der Fall war, wurden die ausgelösten Lernaktivitäten untersucht und mit den intendierten Lernaktivitäten abgeglichen. Daraus wurde geschlussfolgert, ob das Gestaltungsprinzip im spezifischen Lehr-/Lernschritt bestätigt werden konnte. Dieser Schritt stellt in jedem DBR-Projekt eine grundsätzliche methodologische Herausforderung dar (Euler, 2014a, S. 111), da in den empirischen Befunden je nach Auslegung und Bewertung oftmals Hinweise sowohl für eine Bestätigung als auch eine Verwerfung eines Gestaltungsprinzips gefunden werden können. Aus diesem Grund wurde für die Beurteilung folgende Entscheidungsregel angewandt, welche die Entscheide im Rahmen dieser Forschungsarbeit explizit machen soll, jedoch nicht den Anspruch erhebt, objektiv unumstössliche Wertungen vornehmen zu können.

Ergebnisvarianten für Bestätigung / Verwerfung Gestaltungprinzip im 2. Evaluationszyklus:

1. Das Gestaltungsprinzip konnte im Lehr-/Lernschritt *bestätigt* werden, d. h., die Lehraktivität wurde umgesetzt und die intendierten Lernaktivitäten konnten ganz oder weitestgehend (bei > 50 % der Lernenden) ausgelöst werden.
2. Das Gestaltungsprinzip konnte im Lehr-/Lernschritt *teilweise bestätigt* werden, weil die Lehraktivität teilweise umgesetzt wurde und die intendierten Lernaktivitäten bis zu einem gewissen Grad ausgelöst werden konnten. Es wird angenommen, dass die Lernaktivitäten weitestgehend ausgelöst würden, wenn die Lehraktivität gemäss der Designausprägung vertiefter umgesetzt würde.

3. Das Gestaltungsprinzip konnte im Lehr-/Lernschritt *nicht bestätigt* werden, da die Lehraktivität (weitestgehend) umgesetzt wurde, aber die intendierten Lernaktivitäten nicht oder nur teilweise (bei < 50 % der Lernenden) ausgelöst werden konnten.
4. Das Gestaltungsprinzip konnte im Lehr-/Lernschritt *nicht überprüft* und deshalb nicht bestätigt werden. Alternativ wurde die Lehraktivität zwar (teilweise) umgesetzt, es konnte aber nicht ausreichend evaluiert werden, ob die intendierten Lernaktivitäten ausgelöst werden konnten.

Im letzten Schritt wurde für jedes Gestaltungsprinzip eine Gesamtbetrachtung vorgenommen (vgl. Kapitel VII) und beurteilt, ob das Gestaltungsprinzip insgesamt bestätigt werden konnte. Zusätzliche Erkenntnisse zu den Gestaltungsprinzipien wurden als Umsetzungshinweise aufgegriffen, welche Empfehlungen und Hilfestellungen für den Einsatz in interkulturellen Unterrichtskonzepten darstellen.

3 Beurteilung des Forschungsprozesses

Es wird im Folgenden eine Beurteilung des Evaluationskonzepts anhand von Gütekriterien vorgenommen, bevor im Anschluss auf eine besondere Konstellation im Rahmen der Wissenschafts-Praxis-Kooperation und deren Einfluss auf den Forschungsprozess eingegangen wird.

3.1 Gütekriterien im Evaluationskonzept

Die Beschreibung der eingesetzten Evaluationsmethoden zeigte auf, dass im Evaluationsprozess Elemente der qualitativen (u. a. Interviews, Unterrichtsbeobachtungen) und quantitativen Forschung (u. a. Belief Survey, Fragebogen) eingesetzt und miteinander kombiniert wurden.

Für die Beurteilung des Evaluationskonzepts werden die bekannten Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität beigezogen. Diese Kriterien sind zwar von ihrem Ursprung her für die quantitative Forschung konzipiert, jedoch werden ihre Weiterentwicklungen für die qualitative Forschung ebenfalls berücksichtigt (Lamnek & Krell, 2016).

3.1.1 Objektivität

Der Grad der Objektivität eines Messinstruments bringt zum Ausdruck, in welchem Ausmass die Ergebnisse unabhängig sind von der jeweiligen Person, die das Messinstrument anwendet (Diekmann, 2007, S. 249). Die Umsetzbarkeit dieses Anspruches ist bereits in der quantitativen Forschung schwierig, da eine möglichst invariante Standardsituation geschaffen werden muss, in der alle Einflussmöglichkeiten auf den zu untersuchenden Gegenstand kontrolliert sind (Lamnek & Krell, 2016, S. 169). Bei den qualitativen Methoden wie Interviews, Unterrichtsbeobachtungen oder auch einer Dokumentenanalyse ist die Objektivität in dieser Form kaum einzuhalten: In diesem Forschungsprojekt wurden zwar durchgängig Leitfäden und -fragen als Raster eingesetzt, um das Vorgehen bestmöglich zu standardisieren und transparent zu gestalten. Bei

den Unterrichtsbeobachtungen wurden teilweise zwei Beobachter eingesetzt, und auch bei der Auswertung der Daten wurde darauf geachtet, über Evaluationsfragen (bezüglich Gestaltungsannahmen) und Analysefragen (bezüglich Lernzielerreichung) einen maximalen Grad an Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Zudem wurden die Evaluationsberichte aus den einzelnen Testings jeweils dem Dozierenden zugestellt, der die beschriebenen Erkenntnisse mit seinen eigenen Eindrücken und Beobachtungen abglich. Der Einfluss von subjektiven Wahrnehmungen der Forschenden, in diesem Fall der Autorin, auf die Forschungsergebnisse konnte jedoch an vielen Stellen nicht vermieden werden. So war die konkrete Gesprächsführung und Gestaltung der Befragungssituation in den Interviews beispielsweise immer durch die Autorin beeinflusst. Auch die Interpretation und Bewertung der Ergebnisse sowie die daraus getroffenen Entscheidungen für den stetigen Entwicklungs- und Evaluationsprozess im Rahmen des DBR waren stark von den Bewertungen und Gewichtungen der Autorin abhängig.

3.1.2 Reliabilität

Die Reliabilität eines Messinstruments ist ein Mass für die Reproduzierbarkeit von Messergebnissen (Diekmann, 2007, S. 250). Gerade in der qualitativen Forschung ist dies schwierig umzusetzen, da sich weder die Erhebungsmomente noch die getätigten Aussagen in sozialen Kontakten eins zu eins wiederholen lassen. Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde der Forschungsprozess – beispielsweise mit den ausführlichen Erläuterungen zu den eingesetzten Evaluationsmethoden in den letzten Kapiteln – immerhin so transparent wie möglich gestaltet und beschrieben. Zudem wurden Störfaktoren oder spezielle Ereignisse während der Datenerhebung in den Protokollen ausdrücklich vermerkt. So könnten andere Forscher bei der Möglichkeit einer Repetition der Forschungssituation aus der gleichen Perspektive zu gleichen oder ähnlichen Ergebnissen kommen (Kimmelmann, 2010, S. 190).

3.1.3 Validität

Das Kriterium der Validität bezieht sich auf die Gültigkeit der Ergebnisse, indem überprüft wird, ob durch das methodische Vorgehen tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll. Die Inhaltsvalidität liegt beispielsweise dann vor, wenn eine Auswahl von Items die zu messende Eigenschaft in hohem Grad repräsentiert (Diekmann, 2007, S. 258). Die Auswahl der Untersuchungsobjekte ist also nach dem Merkmal der Repräsentativität vorzunehmen. Im vorliegenden Evaluationskonzept wurde dies beispielsweise so umgesetzt, dass die Studierenden für die Gruppeninterviews wenn immer möglich nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden. Die Dokumentenanalyse basierte hingegen nur auf den Arbeiten, welche die Studierenden auf freiwilliger Basis erstellt und eingereicht hatten.

Die interne Validität misst, ob Unterschiede in der abhängigen Variablen zwischen verschiedenen Versuchsbedingungen eindeutig auf die Unterschiede in der unabhängigen Variablen zurückgeführt werden können (Lamnek & Krell, 2016, S. 148). Die damit

einhergehende Vorstellung der Neutralität der Beziehungen zwischen den Personen im Forschungsprozess konnte – wie weiter oben erwähnt – nicht umgesetzt werden. Es wurde jedoch versucht, die Bedingungen bei der Datenerhebung so zu gestalten, dass möglichst wenige ungewollte externe Einflüsse das Bild verzerrten. Konkret wurde beispielsweise in den Gruppeninterviews zu Beginn ausführlich der Sinn und Zweck des Interviews beschrieben, den Studierenden wurde Anonymität zugesichert, und die Studierenden wurden ausdrücklich aufgefordert, auch kritischere Aspekte anzusprechen. Die externe Validität, die sich auf die Korrelation von Operationalisierung und tatsächlicher Realitätserfassung bezieht (Lamnek & Krell, 2016, S. 148), wurde über ein systematisches Vorgehen bei der Datenanalyse berücksichtigt.

Für eine Gültigkeitsprüfung von qualitativen Methoden schlagen Lamnek und Krell (2016, S. 152) die ökologische Validierung vor. Diese beschreibt die Gültigkeit im natürlichen Lebensraum der Untersuchten bzw. der Gruppe. Dahinter steht die Überzeugung, dass gültige Informationen über Forschungsgegenstände nur in deren natürlichem Lebensraum gewonnen werden können, der möglichst wenig durch künstliche Versuchsanordnungen eingeengt und entfremdet sein sollte. Im vorliegenden Forschungsprojekt fanden die Testings im Rahmen der üblichen Veranstaltungen statt. Die Lernzielüberprüfung erfolgt zudem anhand der Klausur, die dem Leistungsnachweis entsprach, der standardmässig im Kurs eingesetzt wurde, und auch die Dokumentenanalyse basierte auf einem Format, das in den ‚normalen' Unterricht eingebettet war. Für die Studierenden stand das Feedback für ihre eigene Weiterentwicklung im Zentrum, nicht ihr Beitrag an ein Forschungsprojekt.

Eine weitere Möglichkeit, das Vorgehen im Sinne von Validität wissenschaftlich zu gestalten, ist die Triangulation, d. h. eine Kombination komplementärer Messverfahren (Lamnek & Krell, 2016, S. 155). Damit können Mängel der einen Zugriffsweise durch Stärken einer anderen ausgeglichen werden. Im Forschungsprojekt wurde vor allem auf eine Methoden- und Datentriangulation Wert gelegt, indem beispielsweise die Evaluationsfragen zu den Gestaltungsannahmen mit unterschiedlichen Methoden beantwortet und für die Interpretation wieder zusammengeführt wurden.

Die beschriebenen Gütekriterien sollen den Forschungsprozess so anleiten, dass im Rahmen dieser Forschungsarbeit letztendlich ein übergeordnetes Ziel erreicht werden kann: Generalisierbarkeit bzw. allgemeingültige Erkenntnisse. Euler beschreibt diese Zielsetzung für den DBR-Prozess: „Als Ergebnis der gestaltungsbasierten Forschung werden Konzepte bzw. Theorien angestrebt, die zum einen für die jeweilige Praxis einen Nutzen bieten. […] Zum anderen werden Theorien angestrebt, die über den Anwendungsbereich einer Lerngruppe hinausgehen" (2011, S. 532). Diese Generalisierung wird vorliegend in Form der Gestaltungsprinzipien erreicht, die sich auf das Handlungsfeld von Aus- und Weiterbildungen von (angehenden) Lehrpersonen zu interkultureller Lehrkompetenz beziehen.

3.2 Wissenschafts-Praxis-Kooperation

Das vorliegende DBR-Projekt zeichnet sich durch die Besonderheit aus, dass die Verantwortlichen bzw. Dozierenden der Veranstaltungen „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“ gleichzeitig die Dissertation wissenschaftlich betreuten. Diese Konstellation hat sich ergeben, weil die Interventionen im Anwendungsfeld der Ausbildung Wirtschaftspädagogik an der Universität St.Gallen durchgeführt wurden, welche vom Institut für Wirtschaftspädagogik verantwortet wird. Die vorliegende Dissertation wurde dabei durch die Lehrstuhlinhaber des gleichen Instituts betreut.

Eine solche Personalunion zwischen Wissenschaft und Praxis birgt sowohl Chancen als auch Gefahren für den Forschungsprozess. Profitieren konnte das Forschungsprojekt davon, dass typische Schwierigkeiten und Herausforderungen, die in DBR-Projekten aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzungen auf Wissenschafts- und Praxisseite häufig auftauchen, keine Rolle spielten. So weiss man aus vielen DBR-Projekten, dass die Praxisseite häufig eine hohe Praxisrelevanz fordert, während die Wissenschaft die theoretische Gültigkeit als oberstes Ziel sieht, was häufig zu einem Spannungsfeld führt (Brahm & Jenert, 2014, S. 50). Es waren im Projekt insgesamt weniger Abstimmungsschritte zwischen Wissenschaft und Praxis notwendig, was deutliche Zeitersparnisse mit sich brachte. Zudem verfügten die Dozierenden über ein grosses Hintergrundwissen zu den zugrundeliegenden theoretischen Konstrukten, wie beispielsweise den Gestaltungsannahmen, und konnten diese aus einem besseren Verständnis heraus zielgerichteter im Unterricht umsetzen. Umgekehrt hegten sie keine überhöhten Erwartungen an die Testings, da sie als Dozierende die Schwierigkeiten einer punktgenauen Umsetzung einer Unterrichtsplanung im konkreten Unterricht kannten.

Nachteilig wirkte sich allenfalls aus, dass keine zusätzliche Perspektive im Sinne eines externen Praxispartners eingebracht wurde. Im Weiteren ist es grundsätzlich nicht ganz unproblematisch, wenn der Unterricht der Dozierenden durch die Forscherin bzw. Autorin evaluiert wird und die darauf aufbauende Forschung durch die gleichen Personen, in diesem Falle in der Rolle der Betreuer der Dissertation, beurteilt wird. So könnte die Autorin beispielsweise dazu verleitet werden, eine kritische Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht nicht zu erwähnen, wenn sie davon ausgeht, dass ihr dies bei der Bewertung der Arbeit negativ ausgelegt wird.

Wichtig ist in dieser besonderen Wissenschafts-Praxis-Kooperation im Forschungsprojekt, dass sich die beteiligten Personen der besonderen Herausforderungen dieser Konstellation bewusst sind und sie allfällige Probleme in diesem Zusammenhang kommunizieren und lösen.

VI. Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung des Unterrichtsarrangements

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Erprobungen der Prototypen des Unterrichtsarrangements in den beiden Veranstaltungen „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“ getrennt voneinander dargestellt. Beide Interventionen wurden zweimal getestet und evaluiert, so dass im Folgenden von insgesamt vier Unterrichtssequenzen berichtet wird.

Für jedes Testing werden erst die spezifischen Kontextbedingungen ausgewiesen, bevor die Ergebnisse der Evaluation der einzelnen Lehr-/Lernschritte beschrieben werden[73]. Da der Fokus des Beta-Testings im ersten Evaluationszyklus vor allem darauf lag, ob die Intervention im konkreten Setting funktioniert (vgl. Kap. V-1.2), wurde der Beschreibung der Geschehnisse im Klassenzimmer beim jeweiligen Lehr-/Lernschritt genügend Platz eingeräumt. Im Anschluss werden die Implikationen für allfällige Anpassungen im Prototyp 2 dargestellt. Zudem wird für jede im Lehr-/Lernschritt verankerte Gestaltungsannahme definiert, ob sie weitergeführt, gestrichen oder modifiziert wird oder ob die Umsetzung oder Evaluation im Testing 2 angepasst werden muss. Im zweiten Evaluationszyklus lag der Fokus des Beta-Testings stärker darauf, wie brauchbar und relevant die Gestaltungsannahmen, nun als Gestaltungsprinzipien bezeichnet, eingeschätzt werden. Deshalb wird die Evaluation der Lehraktivität und der Lernaktivitäten im jeweiligen Lehr-/Lernschritt für jedes Gestaltungsprinzip detailliert beschrieben, bevor eine Gesamtbeurteilung vorgenommen wird.

Im Anschluss an die Evaluation der einzelnen Lehr-/Lernschritte wird jeweils die Überprüfung der Lernzielerreichung gemäss dem Gamma-Testing beschrieben.

Am Schluss der Teilkapitel zu den Erprobungen der Prototypen 1 werden die Anpassungen, die im Prototyp 2 umgesetzt werden sollen, überblicksartig zusammengefasst. Eine Gesamtübersicht der Erkenntnisse aus den Testings der beiden Interventionen rundet die Teilkapitel zu den Erprobungen der Prototypen 2 ab.

Eine interventionsübergreifende Darstellung und Beurteilung der Gestaltungsprinzipien wird im Folgekapitel vorgenommen.

1 Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“

1.1 Erprobung des Prototyps 1

1.1.1 Kontextbedingungen

Die folgenden spezifischen Kontextbedingungen zur Klasse ergänzen die Informationen zu den Kontextbedingungen in Kapitel IV-1.3. Die Angaben entstammen der Fragebogenumfrage bei den Studierenden.

[73] Es werden zur Beschreibung und Begründung von Ergebnissen öfters Originalzitate der Studierenden und Dozierenden verwendet. Diese klingen sprachlich teilweise etwas holprig, da die Interviews mit den Studierenden in Schweizerdeutsch geführt und danach ins Hochdeutsch transkribiert wurden. Wenn sie dennoch inhaltlich verständlich sind, wurden sie nicht sprachlich verbessert.

- Der Dozierende führte die Veranstaltung plangemäss in 3.5 Sitzungen im Herbstsemester 2016 durch (mittwochs, 16.15 - ca. 19 Uhr).
- Es nahmen zwischen 30 und 35 Studierende an den Sitzungen teil[74].
- Das Durchschnittsalter der Studierenden lag bei 22.5 Jahren. Rund zwei Drittel der Studierenden waren weiblich.
- Die Mehrheit der Studierenden (84 %) befand sich im Hauptstudium auf der Bachelorstufe (am häufigsten 3. Semester BWL). Zwei Studierende waren nur für die Ausbildung Wirtschaftspädagogik eingeschrieben.
- Die Studierenden brachten nur sehr vereinzelt Lehrerfahrung mit.
- Nur eine Studierende gab an, kurz- bis mittelfristig als Lehrperson tätig sein zu wollen. Die meisten Studierenden (60 %) gaben an, dass sie sich die Lehrtätigkeit allenfalls für die Zukunft vorstellen könnten. Die restlichen Studierenden sahen die Ausbildung eher als Möglichkeit, allgemeine Kompetenzen im Bereich des Lehrens und Lernens zu erwerben.
- 84 % der Studierenden hatten keinen Migrationshintergrund.

1.1.2 Darstellung der Evaluationsergebnisse

1.1.2.1 Evaluation der Lehr-/Lernschritte (Beta-Testing)

Der Prototyp 1 konnte im Testing insgesamt wie geplant (vgl. Kap. IV-2.2) durchgeführt werden. Es gab lediglich kleinere Abweichungen innerhalb der einzelnen Unterrichtssequenzen, die im Folgenden beschrieben werden.

1.1.2.1.1 Einstieg in das Anwendungsprojekt (Modul 1)

Als der Dozierende die Intervention bzw. das Anwendungsprojekt einleitete und die Zielsetzungen und Organisation bekanntgab, legte sich eine gewisse Unruhe über den Raum. Von den anfänglich 37 anwesenden Studierenden packten ein paar Studierende zusammen und verliessen den Raum. Die Information des Dozierenden hatte augenscheinlich Unsicherheiten bei den Studierenden ausgelöst. Sie fragten nach, ob gewisse Foliensätze[75], die bis dato noch nicht behandelt worden waren, noch besprochen würden. Zudem hakten sie nach, was denn der Begriff ‚freiwillige Verbindlichkeit' genau bedeute. Der Dozierende hatte ihn verwendet, um die Studierenden darauf hinzuweisen, dass die Teilnahme am Anwendungsprojekt freiwillig sei. Wenn sich die Studierenden entscheiden würden mitzumachen, werde aber ein verbindliches Einlassen auf den ganzen Lernprozess erwartet (B-GW1-M1.1[76]). Es wird vermutet, dass die Reaktionen der Studierenden nicht in erster Linie durch das Thema, sondern durch die ungewohnte Lehrstrategie und die Bedingungen der Teilnahme verursacht worden sind. Im weiteren Verlauf der Intervention stabilisierten sich die Teilnehmerzahlen.

[74] Total 45 Studierende haben den Kurs mit der Klausur abgeschlossen.
[75] Die Sitzungen wurden mit einem Powerpoint-Foliensatz begleitet, der die wichtigsten Veranstaltungsinhalte enthielt. Wenn im Folgenden von ‚Folien' die Rede ist, ist diese Powerpoint-Präsentation gemeint.
[76] Die Kürzel für die empirischen Quellen sind im Abkürzungsverzeichnis erläutert. Beispielsweise bedeutet B-GW1-M1.1 die Beobachtung aus dem Prototyp 1 der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" im Modul 1.1.

- Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2:
  Die Ankündigung und Information zum Anwendungsprojekt erfolgte zu spät und überforderte gewisse Studierende. Damit sich die Studierenden frühzeitig auf das Projekt einstellen können, wird bereits in der ersten Sitzung der Lehrveranstaltung eine Vorabinformation zur Organisation und zu den Rahmenbedingungen gegeben.

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Die Gestaltungsannahme 11a [Besondere Anforderungen des interkulturellen Lehr-/Lernprozesses explizit machen] erwies sich für den Lehr-/Lernschritt als wichtig und wird beibehalten.
    Begründung: Die Studierenden bestätigten später im Interview, dass sie sich an der HSG einen anderen Unterrichtsstil gewohnt seien (IS-GW1, 21:42). Insofern erscheint es wichtig, die Studierenden bereits zu Beginn auf die Besonderheiten der Unterrichtssequenz hinzuweisen.
  - Neu wird im Lehr-/Lernschritt die Gestaltungsannahme 11b verankert:
    Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden dazu auffordern, Selbstverantwortung für ihren interkulturellen Lernprozess zu übernehmen, damit sie diesen selbst aktiv als Suchprozess anlegen und damit auch tiefer verankerte kulturelle Schemata und Prägungen modifizieren [Selbstverantwortung übernehmen].

    Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung):
    Das Anwendungsprojekt wird zu Beginn explizit als freiwillig ausgewiesen, da die Teilnahme ein gewisses ‚Commitment' und Mitarbeit von den Studierenden verlangt.
    Intendierte Lernaktivitäten:
    Die Studierenden, die sich grundsätzlich freiwillig zur Teilnahme am Anwendungsprojekt entschliessen, lassen sich auf den Lernprozess ein.

    Begründung: Das Anwendungsprojekt erlaubt es im Vergleich zu üblichen Plenumsveranstaltungen aufgrund der ‚Lernerzentriertheit' weniger, dass die Studierenden physisch anwesend, aber gedanklich abwesend sind (z. B. Ablenkung durch Social Media). Da die Module aufeinander aufbauen, ist es zudem weniger gut möglich, ein Modul zu verpassen. Es sollen diejenigen Studierenden am Projekt teilnehmen, die sich gänzlich darauf einlassen wollen. Da die Schlussklausur formal über das erfolgreiche Abschliessen des Kurses entscheidet und alle schriftlichen Unterlagen auf der Studienplattform einsehbar sind, ist es auch für nicht teilnehmende Studierende möglich, den Kurs zu bestehen.

Der Dozierende verwendete für den Einstieg eine zusätzliche Folie mit einem Modell der Wirtschaftsdidaktik (Euler & Hahn, 2014), wobei in grüner Farbe die didaktischen Elemente markiert waren, die in der Veranstaltung bereits behandelt worden waren (z. B. Lernziele/-inhalte). In roter Farbe waren die Elemente (z. B. Lernvoraussetzungen) markiert, die im Rahmen des Anwendungsprojekts induktiv erarbeitet werden sollten. Da die Thematik des Umgangs mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität als Querschnittthema eingebracht wurde, konnte mit der Folie der Bezug zu den didaktischen Leitzielen der Veranstaltung deutlich aufgezeigt werden (B-GW1-M1.1). Die Resultate der schriftlichen Befragung nach Abschluss der Intervention zeigten, dass 45 % der Studierenden völlig und 47 % eher zustimmten, dass das Anwendungsprojekt eine gute Möglichkeit sei, um die didaktische Theorie anzuwenden und zu üben (FB-GW1).

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  Es wird eine neue Gestaltungsannahme 15b formuliert und in den Lehr-/Lernschritt aufgenommen:

*Die Lehraktivität sollte die **Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und den Leitzielen** der Lehrveranstaltung wiederholt aufzeigen, damit die Lernenden den Problemgehalt für die Planung und Durchführung des Unterrichts erkennen [Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und Leitzielen aufzeigen].*

Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung):
Der Dozierende verwendet das Modell der Wirtschaftsdidaktik, um aufzuzeigen, welche Themen in der Veranstaltung bereits behandelt wurden und welche Themen im Anwendungsprojekt induktiv erarbeitet werden.
Intendierte Lernaktivitäten:
Die Studierenden erkennen, dass die ethnisch-kulturelle Heterogenität einer Klasse verschiedene Aspekte der Unterrichtsplanung und -gestaltung beeinflusst und dementsprechend berücksichtigt werden muss.

Begründung: Da das interkulturelle Thema als eigentliches Querschnittthema verwendet wird, muss der Bezug zu den didaktischen Leitzielen der Veranstaltung wiederholt deutlich aufgezeigt werden. Die Gestaltungsannahme wird aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe zur Gestaltungsannahme 15 [Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren] als GA 15b bezeichnet.

Die Gestaltungsannahme wird in den Einstiegssequenzen der zweiten und dritten Sitzung des Anwendungsprojekts ebenfalls aufgenommen. Für eine Verortung wird jeweils das Modell der Wirtschaftsdidaktik verwendet.

1.1.2.1.2 Video 1: „Lernende und Lehrpersonen berichten…“ (Modul 1)

Der Dozierende wies die Studierenden vor der Präsentation des Videos darauf hin, dass sie das Video im ersten Durchgang erst einmal auf sich wirken lassen sollten. Vor dem nochmaligen Anschauen des Videos forderte er sie auf, einen analytischeren Blick einzunehmen. Die Absicht dahinter war, eine affektiv-emotionale Herangehensweise zu stärken, damit gewohnheitsmässig eher analytisch denkende HSG-Studierende nicht aus Gewohnheit sofort auf eine kognitive Ebene der Auseinandersetzung abheben. Der anschliessende Austausch in kleinen Gruppen zum Video verlief sehr angeregt. In der Plenumsdiskussion fragte der Dozierende, für wen die im Video geschilderten Aspekte ungewohnt seien. Es meldeten sich nur vereinzelt Studierende, wobei in diesen Fällen kein Nachhaken durch den Dozierenden erfolgte. Es blieb unklar, welche Erfahrungen auf Seiten der Studierenden bereits vorlagen. Auf die Frage, welche Aussage sie im Video überrascht habe, nannten die Studierenden die Aussage einer Lehrperson. Diese berichtet im Video von einem Erlebnis mit einer muslimischen Lernenden, der es aus religiösen Gründen nicht erlaubt war, am Wochenende die Wohnung zu verlassen, um sich für eine schulische Gruppenarbeit zu treffen (B-GW1-M1.1).

Als Abschluss der Unterrichtssequenz nahmen die Studierenden eine schriftliche Selbstreflexion zu ihren persönlichen Werten und Normen in Bezug auf den Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität in der Schule vor. Der Dozierende sicherte zu, dass die Ergebnisse der Reflexion nicht im Plenum besprochen würden (B-GW1-M1.1).

18 % der Studierenden stimmten in der Umfrage völlig und weitere 50 % eher zu, dass die Filmbeiträge sie dazu animiert hätten, sich mit dem Thema der ethnisch-kulturellen Heterogenität auseinanderzusetzen (FB-GW1). Eine Studierende beschrieb im Interview ihren Eindruck von Video 1: „Es hat mich aufmerksam gemacht, aha, das könnte einen ja dann erwarten, wenn man Schule gibt. Ah krass, hat es das wirklich gegeben?“ (IS-GW1, 04:57). Im Interview wurden jedoch auch die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Einstellungen der Studierenden deutlich. So sagte eine Studierende, dass es ihr sehr gefallen habe, dass das Video nicht nur Schwierigkeiten und Probleme zeigte, sondern auch auf Chancen der ethnisch-kulturellen Heterogenität hinwies (IS-GW1, 02:42). Ein weiterer Studierender beurteilte dies anders: „Aber mir ist es manchmal so rübergekommen, als sei es fast zu ausgerichtet auf die positiven Aspekte“ (IS-GW1, 04:18).

- Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2:
  Für die Diskussion der Eindrücke aus dem Video im Plenum und die abschliessende Selbstreflexion ist mehr Zeit (+15‘) einzurechnen. Es soll eine ausführlichere und gezieltere Auseinandersetzung mit den Eindrücken und Meinungen der Studierenden zum Video erfolgen. Dabei sollen nach Möglichkeit auch eigene Erfahrungen der Studierenden erfragt werden.

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Neu wird im Lehr-/Lernschritt die Gestaltungsannahme 9 verankert:
    Die Lehraktivität sollte zur Wahrnehmung und Äusserung von im Lernprozess erlebten Emotionen anleiten, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen [Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten].

    Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung):
    Das Video 1 wird zweimal gezeigt. Im ersten Durchgang sollen die Studierenden das Video auf sich wirken lassen, erst im zweiten Durchgang anhand der Leitfragen analysieren. Die erste Leitfrage fragt nach den spontanen Gedanken und Gefühle, die der Filmbeitrag ausgelöst hat.
    Intendierte Lernaktivitäten:
    Die Studierenden lassen das Video vor allem im ersten Durchgang auf sich wirken. Sie notieren anschliessend, welche Gefühle das Video bei ihnen auslöst.

    Begründung: Es wird versucht, die emotionale Ansprache im Lehr-/Lernschritt zu verstärken. Die Studierenden tendierten gemäss dem Dozierenden stark dazu, sich zu distanzieren oder das Thema als ganz neutralen und rational abhandelbaren Gegenstand des Lernens zu nehmen (ID-GW1, 07:29)
  - Die Gestaltungsannahme 2 [Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
    Begründung: Indem das Video die konkrete Situation an einer Schule aufzeigt, scheint es die Studierenden zur Auseinandersetzung mit dem interkulturellen Thema zu animieren.
  - Die Gestaltungsannahme 3 [Praxisnahe Situierung vornehmen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
    Begründung: 79 % der Studierenden gaben in der schriftlichen Befragung an, dass die Beispiele ihnen eine gute Vorstellung der realen Situation im Schulalltag ermöglichten (21 % völlige Zustimmung, 58 % teilweise Zustimmung). Zudem betonten sie, dass ihnen der praktische Bezug im Anwendungsprojekt besonders zugesagt habe (FB-GW1). Einige Gruppen nahmen konkrete Beispiele aus dem Video in der Bearbeitung der selbständigen Unterrichtsplanung auf, so dass

davon ausgegangen werden kann, dass diese bei ihnen einen bleibenden Eindruck hinterlassen haben (D-GW1-A1-G1/A2-G7).

- Die Gestaltungsannahme 4 [Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
  Begründung: Es besteht die Gefahr, dass die Studierenden Stereotype aufbauen oder verstärken, da ihnen die ‚plakativen' Beispiele am stärksten in Erinnerung bleiben. Beispiele sind jedoch wichtig, damit sich die Studierenden eine konkrete Vorstellung der Thematik machen können. Dieses Spannungsfeld ist im Testing 2 besonders im Auge zu behalten.
- Die Gestaltungsannahme 10 [Irritationen auslösen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehrperson hakt bei der Diskussion im Testing 2 noch stärker nach, welche Aspekte neu oder ungewohnt für die Studierenden waren.
  Begründung: Anhand der Unterrichtsbeobachtung war nicht eindeutig zu eruieren, ob bei den Studierenden ein irritierender Effekt ausgelöst werden konnte. Sie waren in der Plenumsdiskussion sehr zurückhaltend und äusserten sich kaum zu ihren Eindrücken und emotionalen Befindlichkeit (B-GW1-M1.1). Möglicherweise wollten sie sich einfach im Plenum nicht äussern, da die Diskussionen in den Gruppen im Gegensatz dazu sehr angeregt wirkten.
- Die Gestaltungsannahme 7 [Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen] wird vorläufig im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Sie ist im Testing 2 vertiefter zu evaluieren.
  Begründung: 73 % der Studierenden gaben in der schriftlichen Befragung an, dass das Anwendungsprojekt sie dazu animiert habe, eigene Wertvorstellungen in Bezug auf interkulturelle Sachverhalte zu hinterfragen (völlige Zustimmung: 18 %, teilweise Zustimmung: 55 %) (FB-GW1). Ob dieses Ergebnis mit dem Zur-Verfügung-Stellen eines spezifischen Zeitfensters für die Selbstreflexion zusammenhängt, kann daraus jedoch nicht abgeleitet werden.
- Die Gestaltungsannahme 13a [Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
  Begründung: Die meisten Studierenden diskutierten in der Gruppe sehr angeregt über das Video (B-GW1-M1.1). 76 % der Studierenden gaben in der schriftlichen Befragung zudem an, dass sie durch den Austausch in der Kleingruppe zusätzliche Erkenntnisse gewonnen hätten (Völlige Zustimmung: 18 %, teilweise Zustimmung: 58 %) (FB-GW1). Worin diese zusätzlichen Erkenntnisse genau bestehen und womit der Austausch angeregt werden kann ist, muss im Testing 2 genauer evaluiert werden.

1.1.2.1.3 Übung „Heterogenitätsdimensionen" (Modul 1)

Die Übung verlief plangemäss und die Studierenden machten aktiv mit. Es wurden auch heiklere Fragen (z. B. „SVP-Wähler?", „Pro oder Contra Abtreibung?") gestellt. Die Ja/Nein-Verteilungen im Raum wurden bei der anschliessenden theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik der Heterogenität als Beispiele herangezogen. Es konnte durch die Übung aufgezeigt werden, dass Heterogenität etwas ‚Normales' ist und die ethnisch-kulturelle Heterogenität eine von grundsätzlich unendlich vielen Heterogenitätsdimensionen darstellt. Im Weiteren wurde im Gespräch vertieft auf die Gefahr von Diskriminierungen hingewiesen, wenn bei der Analyse von Lernvoraussetzungen von Merkmalen einer Gruppe unzulässigerweise automatisch auf individuelle Merkmale einer Person geschlossen wird.

In der Auftragsbearbeitung der selbständigen Unterrichtsplanung gingen die Gruppen auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen ein (D-GW1-A1), so dass daraus geschlossen wird, dass die vertiefte Auseinandersetzung anhand der Übung und dem anschliessenden theoretischen Input für die Studierenden gewinnbringend war.

Bei einigen Studierenden war ein Abwehrreflex zu erkennen, als sie sich vertieft mit der interkulturellen Thematik auseinandersetzen sollten. Eine Studierende äusserte sich im Interview dazu wie folgt: „Ich finde es gut, dass man es thematisiert. Irgendwo muss man aber auch wieder den Punkt finden und sagen, es sind auch nur Menschen. […] Man kann es auch übertreiben und zu fest betonen, dass Leute anders sind“ (IS-GW1, 24:00).[77] Indem in dieser Sequenz aufgezeigt wurde, dass die ethnisch-kulturelle Heterogenität lediglich eine Dimension darstellt, die immer mit anderen im Zusammenhang analysiert werden muss, konnte dieser Abwehrreaktion etwas entgegengewirkt werden.

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Die Gestaltungsannahme 5 [Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
    Begründung: Die Übung ermöglicht einen abwechslungsreichen Einstieg in eine theoretische Auseinandersetzung mit Heterogenität und Lernvoraussetzungen. Damit ist die Voraussetzung gegeben, dass die Studierenden bei der späteren Analyse von Situationen daran denken, verschiedene Heterogenitätsdimensionen einzubeziehen.
  - Die Gestaltungsannahme 12 [Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen] wird im Lehr-/Lernschritt vorläufig weitergeführt. Sie ist im Testing 2 vertiefter zu evaluieren.
    Begründung: Die Übung bietet eine Grundlage dafür, dass die Studierenden die Klasse besser kennenlernen. In der schriftlichen Befragung gaben die Studierenden Hinweise darauf, dass sie sich in der Gruppe prinzipiell wohlfühlten (FB-GW1). Ob dies jedoch durch die Übung beeinflusst wurde, ist im Testing 2 genauer zu evaluieren.

1.1.2.1.4 Video 2: „Eine interkulturelle Unterrichtslektion…“ (Modul 2)

Der Dozierende wies vor der Präsentation des Videos darauf hin, dass das zweite Video an der gleichen Berufsschule wie das erste gedreht worden war. Er forderte die Studierenden auf, das Geschehen offen auf sich wirken zu lassen. Nach einer kurzen Sequenz, in der die Studierenden die Leitfragen in Einzelarbeit konzentriert bearbeiteten, wurde das Video nochmals gezeigt. Dieses Mal wurden sie aufgefordert, die Ziele und Methoden möglichst genau zu erfassen. Im Anschluss tauschten sich die Studierenden in kleinen Gruppen zu ihren Beobachtungen aus.

Im nachfolgenden Austausch im Plenum stieg der Dozierende direkt in die Analyse der didaktischen Gestaltungselemente ein. Die Wahrnehmung der Studierenden aus dem ersten Durchgang wurde nicht adressiert. Die Wortmeldungen der Studierenden erfolgten eher zurückhaltend, jedoch handelte es sich durchaus um fundierte Beiträge

[77] Dies ist eine typische Aussage auf der Minimierungs-Stufe im Modell der interkulturellen Sensibilität nach Bennett (vgl. Kapitel III-2.2), wenn eine Thematisierung von Unterschieden mit dem Eindruck einhergeht, eine Person oder Gruppe automatisch zu diskriminieren.

(B-GW1-M2). Bei der Besprechung der Lernziele, die im Video erkennbar wurden, zeigten sich die Studierenden bei der Zuordnung zu Kompetenzbereichen erst etwas unsicher. Anhand der ausführlichen Thematisierung erkannten sie jedoch vermutungsweise besser, dass interkulturelle Lernziele verschiedene Kompetenzbereiche und -dimensionen ansprechen können.

- Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2:
  Im Auftrag 2 der selbständigen Unterrichtsplanung sollen die Studierenden dazu aufgefordert werden, sich zu überlegen, ob in ihrem Entwurf neben Sachkompetenzen auch Sozial- oder Selbstkompetenzen angesprochen werden sollen.

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Die Gestaltungsannahme 3 [Praxisnahe Situierung vornehmen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
    Begründung: Das Video 2 gibt den Studierenden einen Einblick in eine interkulturelle Unterrichtslektion an einer realen Berufsschule. Die Studierenden nahmen didaktische Gestaltungsmittel aus dem Video in ihren eigenen Entwürfen in der Unterrichtsplanung oder in der Klausur auf (D-GW1-A1; K-GW1-A3b). Es wird vermutet, dass sich die Studierenden die Situation im Schulalltag aufgrund des Videos besser vorstellen können. In der schriftlichen Befragung nannten die Studierenden häufig den praktischen Bezug, der ihnen im Anwendungsprojekt besonders gefallen habe (FB-GW1).
  - Neu wird im Lehr-/Lernschritt die Gestaltungsannahme 9 verankert:
    Die Lehraktivität sollte zur Wahrnehmung und Äusserung von im Lernprozess erlebten Emotionen anleiten, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen [Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten].

    Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung):
    Das Video 2 wird zweimal gezeigt. Im ersten Durchgang sollen die Studierenden das Video auf sich wirken lassen, erst im zweiten Durchgang anhand der Leitfragen analysieren. Die erste Leitfrage fragt nach den spontanen Eindrücken.
    Intendierte Lernaktivitäten:
    Die Studierenden lassen das Video vor allem im ersten Durchgang auf sich wirken. Sie notieren anschliessend ihre spontanen Eindrücke.

    Begründung: Indem die Studierenden aufgefordert werden, das Video im ersten Durchgang auf sich wirken zu lassen, sollen sie ihre Eindrücke leichter wahrnehmen können.
  - Neu wird im Lehr-/Lernschritt die Gestaltungsannahme 13a verankert:
    Die Lehraktivität sollte Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe ermöglichen, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine Reflexion der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können [Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion].

    Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung):
    Die Auseinandersetzung mit dem Video findet stellenweise in Gruppenarbeit statt, indem die Studierenden ihre Eindrücke austauschen.
    Intendierte Lernaktivitäten:
    Die Studierenden tauschen sich in der Peer-Gruppe über ihre Eindrücke aus. Indem sie die Meinungen der Kommilitonen hören, hinterfragen sie ihre eigene Haltung.

Begründung: Auch wenn das Video 2 im Vergleich zum Video 1 stärker darauf ausgerichtet ist, eine konkrete Unterrichtsplanung zu analysieren, hat es wie das Video 1 das Potenzial, die Einstellungen der Studierenden anzusprechen.

1.1.2.1.5 Bearbeitung einer kritischen interkulturellen Interaktionssituation mit der Methode „Interkulturelle Anchored Inquiry“ (Modul 3)

Der Dozierende zeigte ein Bild der traditionellen Maori-Begrüssung und fragte die Studierenden: „Wie interpretieren Sie diese Szene?“ Ein paar Studierende wagten unterschiedlichste Vermutungen, bevor der Dozierende das Rätsel auflöste. Er erläuterte, dass man auch als Lehrperson mit einer ungewohnten interkulturellen Situation konfrontiert werden könne, wobei die eigene Reaktion stark von der eigenkulturellen Prägung beeinflusst werde. Nach diesem Einstieg, der etwas ausführlicher als geplant ausfiel, diskutierten die Studierenden im Plenum anhand von fünf weiteren Situationen, die jeweils in einem Satz beschrieben waren, die Frage: „Sind das für mich kritische Situationen?“ Der Dozierende trat dabei in einigen Fällen in einen kürzeren Dialog mit den Studierenden und hakte nach, wie sie denn konkret mit der Situation umgehen würden. Die Antworten der Studierenden insgesamt waren häufig kognitiv dominiert und gingen weniger auf Befindlichkeiten ein. Weder der Dozierende noch die Studierenden brachten persönlich erlebte Beispiele in die Diskussion ein (B-GW1-M3).

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Die Gestaltungsannahme 14 [Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehraktivität wurde im Testing 1 nicht umgesetzt.
    Begründung: Eine persönliche Lernerfahrung des Dozierenden könnte das Interesse der Studierenden an der Thematik steigern, so dass die Gestaltungsannahme im Lehr-/Lernschritt beibehalten wird und im Testing 2 umgesetzt werden soll.
  - Die Gestaltungsannahme 12 [Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen] wird aus dem Lehr-/Lernschritt gestrichen.
    Begründung: Im Lehr-/Lernschritt steht die Vorbereitung für die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel im Zentrum. Mit den fünf Beispielen stehen bereits genügend Optionen für den Themeneinstieg zur Verfügung. Das ursprünglich beabsichtigte Erfragen von zusätzlichen Beispielen der Studierenden, die zu einer vertrauten Atmosphäre beitragen sollten, sprengt den zeitlichen Rahmen.
  - Neu wird im Lehr-/Lernschritt die Gestaltungsannahme 6 verankert:
    Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr eigenkulturelles Wertesystem zu analysieren, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist [Eigenkulturelles Wertesystem analysieren].

    Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung):
    Die Studierenden werden mit verschiedenen kurzen Situationen konfrontiert, wobei sie gefragt werden, ob sie diese als kritische interkulturelle Interaktionssituationen im Unterricht einstufen. In der Diskussion weist der Dozierende auf die Bedeutung des eigenkulturellen Wertesystems bei der Interpretation hin.
    Intendierte Lernaktivitäten:
    Die Studierenden nehmen eine Einschätzung vor, wobei ihnen bewusst ist, dass ihr eigenkulturelles Wertesystem die Interpretation beeinflusst.

Begründung: Die unterschiedlichen Interpretationen der Situationen durch die Studierenden bieten eine Grundlage, damit daran die Bedeutung des eigenkulturellen Wertesystems aufgezeigt werden kann. Im Folgeschritt kann diese Erkenntnis über die ausführliche Bearbeitung des Fallbeispiels weiter vertieft werden.

Die Bearbeitung der interkulturellen Anchored Inquiry startete mit der Generierung von Interpretationsperspektiven. Dabei notierten die Studierenden erst in Einzelarbeit ihre eigenen Interpretationen des Fallbeispiels und tauschten sich danach in Kleingruppen aus. Die Mehrheit der Studierenden diskutierte in den Gruppen sehr angeregt. Bei der Sammlung von Eindrücken im Plenum wies der Dozierende darauf hin, dass der Zugang zu den Interpretationen über Emotionen erfolge. Von den Studierenden wurden daraufhin einige Emotionen genannt (Mitgefühl, Erstaunen etc.) (B-GW1-M3). Die Diskussion bewegte sich jedoch sehr schnell auf eine Metaebene. Es wird vermutet, dass es den Studierenden bedeutend leichter fällt, Aufgabenstellungen wie „Wo liegt das Problem?“ in Angriff zu nehmen.

Für die Generierung multipler Interpretationsperspektiven wurden im Plenum zwei Modelle, das Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun (2000) sowie die Kulturdimensionen nach Hofstede (1986), verwendet. Bei der Besprechung des Modells von Hofstede betonte der Dozierende, dass es sich bei den Kulturdimensionen um Aggregationen handle, die aus der empirischen Sozialforschung abgeleitet sind. Aus diesem Grund können die Dimensionen zwar neue Ansatzpunkte für das Verständnis einer Situation liefern, es besteht aber auch die Gefahr, dass damit vorschnell Schlüsse auf kulturelle Merkmale gezogen werden. Die Studierenden stellten einige Fragen zu den Modellen, was dazu führte, dass der dritte Schritt „Reflexion der Interpretationsperspektiven“ aus zeitlichen Gründen übersprungen wurde. Der Dozierende fuhr direkt mit der Sammlung von konkreten Handlungsoptionen fort. Dabei wies er darauf hin, dass es sinnvoll ist, eine Vergewisserung der Interpretation über das Kollegium, den Lehrbetrieb oder andere Personen vorzunehmen, bevor die Handlungsebene betreten werde. Als Abschluss stellte der Dozierende vor, wie der Fall in der Realität gehandhabt wurde, wobei er herausstrich, dass dem Vorgehen nicht der Charakter einer Musterlösung zukomme (B-GW1-M3).

- Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2:
  Die Lernsequenz zum Modell der interkulturellen Anchored Inquiry wird im Ablauf anders gestaltet: Die Schritte 1-3 sind ausführlich zu behandeln und zu besprechen. Insbesondere die Reflexion der Interpretationsperspektiven (Schritt 3) ist umzusetzen. Die nachfolgenden Schritte der Handlungsebene, vor allem Schritt 4 mit der Generierung multipler Handlungsperspektiven, sind dafür kürzer zu behandeln.

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Die Gestaltungsannahme 3 [Praxisnahe Situierung vornehmen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.

Begründung: Das Fallbeispiel scheint für die Studierenden motivierend zu sein. In der Bearbeitung des Auftrags 3 der selbständigen Unterrichtsplanung entwarfen sie häufiger eigene Situationen, die sich an das Fallbeispiel anlehnten (z. B. Beschrieb eines Dialogs in direkter Rede zwischen Lehrperson und Lernendem) (D-GW1-A3).

- Die Gestaltungsannahme 4 [Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
  Begründung: Die Verwendung des Kulturmodells nach Hofstede kann als zweischneidiges Schwert wirken, wenn es nicht mit einem sorgfältigen Blick auf die spezifische Situation angewendet wird, da es dazu verleiten kann, kulturalisierende Interpretationen vorzunehmen. Der Dozierende sollte die Studierenden ausdrücklich auf diese Gefahr aufmerksam machen.
- Die Gestaltungsannahme 5 [Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
  Begründung: Mit dem Kommunikationsmodell von Schulz von Thun erhielten die Studierenden ein Werkzeug, um eine Situation unabhängig von den kulturellen Faktoren zu beurteilen. In der Klausur zogen 88 % der Studierenden bei der Beurteilung nicht nur kulturelle Faktoren bei (K-GW1-A4a).
- Die Gestaltungsannahme 6 [Eigenkulturelles Wertesystem analysieren] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehraktivität ist im Testing 2 jedoch vertiefter umzusetzen.
  Begründung: Der Einfluss des eigenkulturellen Wertesystems wurde im Unterricht noch zu wenig explizit angesprochen. In der Klausuraufgabe 4c) wurden die Studierenden zur Bedeutung des eigenkulturellen Wertesystems bei der Analyse von kritischen interkulturellen Interaktionssituationen befragt. Die Frage wurde von den Studierenden mangelhaft beantwortet und von einigen gar nicht verstanden (K-GW1-A4c).
- Die Gestaltungsannahme 7 [Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Im Testing 1 wurde die Lehraktivität aus Zeitgründen nicht umgesetzt.
  Begründung: Da die Studierenden über den Austausch in der Peer-Gruppe und im Plenum neue Perspektiven und andere Ansichten kennenlernen, scheint es lohnenswert, den Studierenden im Anschluss an die Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel einen Moment zur Verfügung zu stellen, in dem sie eine Selbstreflexion durchführen können.
- Die Gestaltungsannahme 9 [Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehraktivität ist im Testing 2 jedoch vertiefter umzusetzen.
  Begründung: Das Fallbeispiel löste bei den Studierenden vermutungsweise Emotionen aus, die in den Peer-Gruppen ausgetauscht wurden. Die Plenumsdiskussion konnte die emotionale Ebene jedoch noch zu wenig sichtbar machen (B-GW1-M3). Im Testing 2 soll diese Ebene durch den Dozierenden stärker aufgegriffen werden.
- Die Gestaltungsannahme 10 [Irritationen auslösen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Sie ist im Testing 2 vertiefter zu evaluieren.
  Begründung: Das Fallbeispiel vermochte bei den Studierenden verschiedenste Eindrücke und Interpretationen hervorzurufen (B-GW1-M3), so dass davon ausgegangen wird, dass es durchaus auch Irritationen auslöste, welche die Studierenden zum Denken anregten. Im Testing 2 ist dies genauer zu überprüfen.
- Die Gestaltungsannahme 13a [Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
  Begründung: Die meisten Studierenden nutzten den Austausch in der Peer-Gruppe, um sich angeregt über ihre Eindrücke auszutauschen (B-GW1-M3).

1.1.2.1.6 Erarbeitung Unterrichtsplanung (Module 1-3)

Am Ende des ersten Moduls wurden die Studierenden daran erinnert, dass sie die Bearbeitung des ersten Auftrags der Unterrichtsplanung bis Ende der Woche für ein Feedback einreichen können.

Vier Gruppen folgten dem Aufruf und reichten ihre Ausarbeitungen ein (D-GW1-A1). Im ersten Auftrag ging es um die Analyse von Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse, die im Fall eingangs ausführlich beschrieben wird. Die Studierenden nutzten für die Bearbeitung verschiedene Lernressourcen, die sie im Modul 1 des Anwendungsprojekts angetroffen hatten (u. a. Video 1, Texte aus der Jigsaw-Gruppenarbeit, Powerpoint-Folien). Es gelang ihnen unterschiedlich gut, die ethnisch-kulturelle Heterogenität und weitere Heterogenitätsdimensionen zu erkennen und deren Auswirkungen zu beschreiben. Der Fallbezug war meist mangelhaft. Der Dozierende strich diesen Punkt in der übergreifenden schriftlichen Rückmeldung an die Klasse auf der Studienplattform besonders heraus.

Gegen Ende der Sitzung zum zweiten Modul stellte der Dozierende anhand des Wirtschaft-und-Recht-Themas ‚Eherecht' exemplarisch vor, wie eine Unterrichtsplanung auf der Grundlage der Analyse der Lernvoraussetzungen erstellt werden kann (B-GW1-M2). Anschliessend hatten die Studierenden die Möglichkeit, die Bearbeitung des zweiten Auftrags vor Ort zu starten. Sechs Texte wurden im Verlauf der Woche an den Dozierenden geschickt. Es wurden unterschiedliche Wirtschaft-und-Recht-Themen als Gegenstand der Unterrichtsplanung aufgenommen (Parteien und Verbände, Globalisierung, moderner Rechtsstaat, Personalwesen, Mietvertrag, Rechtsquellen). Es zeigte sich, dass die getroffenen didaktischen Entscheidungen häufig nur marginal oder gar nicht begründet wurden. Für die Auswahl der Lernziele fehlte beispielsweise fast immer die Begründung über die Lernvoraussetzungen. Auch bei der Formulierung von Lernzielen zeigten sich grössere Schwächen (D-GW1-A2). Die Gruppen erhielten wiederum ausführliche individuelle Rückmeldungen zu ihren Bearbeitungen.

In der Folgesitzung wurde die Methode der Fish Bowl[78] eingesetzt, damit ausgewählte Ergebnisse aus dem Auftrag 2 im Plenum diskutiert werden konnten. Drei Gruppen wurden im Voraus angeschrieben und gebeten, eine Vertreterin oder einen Vertreter für die Fish-Bowl-Diskussion zu bestimmen. Es zeigte sich, dass die Fish-Bowl-Methode den Studierenden als Lehrmethode nicht bekannt gewesen war (B-GW1-M3). Insofern war es eine zusätzliche Absicht der Unterrichtssequenz, die Studierenden eine Methode für kooperative Unterrichtsformen selbst ausprobieren zu lassen.

Die gleichen sechs Gruppen wie beim Auftrag 2 reichten in der Folgewoche die Bearbeitung für den Auftrag 3 ein, in dem es um die Auseinandersetzung mit einer kriti-

[78] Die Fish Bowl ist eine Methode, die besonders für die Auswertung einer Gruppenarbeit genutzt werden kann. Die Gruppen bringen einen Vertreter in eine ‚Abschlussdiskussion' ein. Ein Moderator stellt die zentralen Fragen zur Diskussion, mit denen sich die Gruppen zuvor beschäftigt haben. Sofern andere Mitglieder aus der Gruppe einen Beitrag beisteuern möchten, können sie sich auf einen freien Stuhl setzen (Siebert, 2010, S. 97).

schen interkulturellen Interaktionssituation ging. Die Qualität der Bearbeitungen unterschied sich stark von Gruppe zu Gruppe. Einige Gruppen hatten bei der Interpretation kaum verschiedene Perspektiven einbezogen oder die Beschreibung und Bewertung der Situation stark vermischt (D-GW1-A3). Nicht zufriedenstellend war zudem der häufig mangelhafte Bezug zu den Unterrichtsplanungen aus dem Auftrag 2. Eine weitere Problematik zeigte sich darin, dass die Studierenden zu wenig darauf eingingen, wie die eigene Haltung als Lehrperson die Interpretation der Situation beeinflussen würde. Es wurde bereits bei der Evaluation der Unterrichtssequenz zum Fallbeispiel in der interkulturellen Anchored Inquiry (vgl. 1.1.2.1.5) deutlich, dass die Thematik in der Veranstaltung nicht hinreichend ausführlich thematisiert worden war.

Die schriftliche Befragung der Studierenden am Ende des Kurses lieferte Hinweise zur Wahrnehmung der Lehraktivität durch die Studierenden[79] (FB-GW1):

- 96 % der Studierenden beurteilten den Fallbeschrieb als interessant (24 %/72 %).
- 84 % der Studierenden fanden die Aufträge der Unterrichtsplanung klar strukturiert und verständlich (28 %/56 %).
- 72 % der Studierenden gaben an, in der Veranstaltung die notwendigen Kompetenzen erworben zu haben, um die selbständige Unterrichtsplanung bearbeiten zu können (8 %/64 %).
- 84 % der Studierenden schätzten den Lernzuwachs durch die Bearbeitung der Aufträge als hoch ein (32 %/52 %).
- 64 % der Studierenden gaben an, dass die Erarbeitung in Gruppen zu mehr Ideen und zu einem besseren Ergebnis geführt habe (20 %/44 %).
- 88 % der Studierenden sagten aus, von den individuellen Feedbacks der Dozierenden profitiert zu haben (48 %/40 %).

Die Studierenden, die nicht teilgenommen hatten, begründeten dies meist damit, dass der Aufwand zu gross gewesen sei und sie bereits in anderen Veranstaltungen Gruppenarbeiten zu absolvieren hätten oder dass sie generell so spät im Semester aufgrund der nahenden Prüfungen unter einer hohen Arbeitsbelastung leiden würden (FB-GW1). Studierende, die einzelne oder alle Aufträge bearbeitet hatten, bemängelten im Gruppeninterview ebenfalls den zeitlichen Aufwand, da die Bearbeitung grösstenteils ausserhalb des Unterrichts zu erfolgen hatte (IS-GW1, 12:57). Sie schilderten zudem typische Problematiken der Gruppenarbeit (z. B. Trittbrettfahrerverhalten, schwierige Terminabstimmungen), die auch hier aufgetaucht seien (IS-GW1, 14:07). Die Studierenden berichteten vereinzelt von Eindrücken der Überforderung, die jedoch mit den ausführlichen Rückmeldungen grundsätzlich aufgefangen werden konnten. Ein Studierender bemerkte dazu im Interview: „Das [Feedback] gab einem schon eine Sicherheit, so dass man denkt, man kann mal das machen, was man denkt, ist richtig.

[79] In Klammern ist erst der Wert der vollständigen Zustimmung, dann der teilweisen Zustimmung angegeben.

Und auch wenn man es falsch gemacht hat, wird man auf den richtigen Weg geleitet“ (IS-GW1, 08:37).

- Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2:
  Die Aufträge 2 und 3 der selbständigen Unterrichtsplanung sind zu schärfen. Im Auftrag 2 sollen explizit Begründungen zu den didaktischen Entscheidungen verlangt werden. Zudem werden die Studierenden darauf hingewiesen, dass es hilfreich ist, wenn sie ihre eigene Haltung als Lehrperson zum Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität explizit machen. Im Auftrag 3 werden die Studierenden neu ausdrücklich aufgefordert zu beschreiben, wie ihre eigenkulturellen Wertvorstellungen die Interpretation der Situation beeinflussen.
  Die Unterrichtsplanung zum Musterbeispiel ‚Eherecht‘ wird etwas ausführlicher dargestellt und begründet.

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Die Gestaltungsannahme 8 [Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
    Begründung: Die selbständige Unterrichtsplanung ermöglicht den Studierenden, das in der Veranstaltung und durch die Lektüre erworbene Wissen anhand einer offenen Problemstellung zu üben und zu vertiefen. Die individuellen Rückmeldungen geben Orientierung und Unterstützung, haben jedoch nicht den Charakter einer Musterlösung, welche die Studierenden für jeglichen Fall 1:1 zu übernehmen haben.
  - Die Gestaltungsannahme 11b [Selbstverantwortung übernehmen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
    Begründung: Die Studierenden entscheiden freiwillig, ob und wie intensiv sie an der Lehr-/Lernaktivität teilnehmen möchten. Bei einer Teilnahme haben die Studierenden zusätzlich Zeit zu investieren, sie profitieren dafür von einer formativen Lernkontrolle. Es ist zudem möglich, die Studierenden auf diesem privateren Weg auch auf heikle Aussagen und Haltungen hinzuweisen, die in den Texten ersichtlich sind (wenn z. B. Stereotype erkennbar sind), was die Studierenden in ihrem interkulturellen Lernprozess unterstützen kann.
  - Die Gestaltungsannahme 13b [Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen] wird im Lehr-/Lernschritt vorläufig weitergeführt. Es ist im Testing 2 genauer zu evaluieren, welche positiven Effekte die Gruppenarbeit in dieser Unterrichtssequenz hat.
    Begründung: Die Rückmeldungen der Studierenden zu den Erfahrungen in den Gruppenarbeiten waren eher gemischt. Die Organisation und Zusammenarbeit der Gruppen scheint häufiger Schwierigkeiten zu bereiten (IS-GW1). Der Dozierende wird im Testing 2 die Thematik aktiv adressieren und die Studierenden darauf hinweisen, dass eine gewisse Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit wünschenswert ist, wenn sie sich zu einer Teilnahme entschliessen.
  - Neu wird im Lehr-/Lernschritt die Gestaltungsannahme 6 verankert:
    Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr eigenkulturelles Wertesystem zu analysieren, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist [Eigenkulturelles Wertesystem analysieren].

    Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung):
    Im Auftrag 3 der Unterrichtsplanung wird von den Studierenden verlangt, dass sie beschreiben, wie ihre eigenkulturellen Wertvorstellungen die Interpretation der Situation beeinflussen.
    Intendierte Lernaktivitäten:
    Die Studierenden beschreiben den Einfluss ihres eigenkulturellen Wertesystems auf die Interpretationen.

    Begründung: Die Studierenden können im Rahmen der selbständigen Unterrichtsplanung üben, bei ihren Überlegungen und Interpretationen das eigenkulturelle Wertesystem einzubeziehen.

Die Anpassungen im Design für den Prototyp 2 werden im Kapitel 1.1.2.3 zusammen mit allfälligen zusätzlichen Erkenntnissen, die sich aus der Überprüfung der Lernzielerreichung ergeben, überblicksartig zusammengefasst.

1.1.2.2 Lernzielerreichung (Gamma-Testing)

Für eine Aussage dazu, ob die Lernziele des Unterrichtsarrangements erreicht wurden, werden im Folgenden Resultate und Erkenntnisse aus der Klausur dargestellt. Es ist zu beachten, dass mit dieser Evaluationsmethode nur kognitiv ausgerichtete Lernziele überprüft werden konnten. Gewisse Einstellungen der Studierenden konnten teilweise auf der Basis ihrer Beschreibungen und Formulierungen herausgelesen werden. Es handelt sich dabei aber um Interpretationen, die mit Vorsicht zu betrachten sind.

Anschliessend werden die Einschätzungen der Studierenden zu ihren eigenen Lernergebnissen kurz skizziert.

1.1.2.2.1 Resultate der Klausur

Der Notenschnitt der Klausur betrug 4.7[80]. Die Noten bewegten sich zwischen 6.0 und 3.5. Die Studierenden erreichten durchschnittlich 36.8 von 60 Punkten (61 %), wobei der Teil A mit der Fallstudie zum Anwendungsprojekt leicht besser gelöst wurde (64 %) als die Einzelaufgaben in Teil B (58 %). Tendenziell schnitten Studierende, die den Teil A besser gelöst hatten, auch in Teil B besser ab, wobei die Korrelation nicht statistisch signifikant war[81].

Mit der Klausur konnten fast alle Lernziele des interkulturellen Unterrichtsarrangements überprüft werden (vgl. Kapitel V-2.2.3.1). Im Folgenden werden die Resultate der einzelnen Aufgaben des Teils A der Klausur vorgestellt[82]. Zu Beginn wird jeweils angegeben, welche Lernziele evaluiert wurden.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen die Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse analysieren und der Unterrichtsplanung zugrunde legen (F) (Modul 1).*
- *Aufgabe 1a: Beschreiben Sie drei Lernvoraussetzungen, die Sie aufgrund des Fallbeschriebs als relevant erachten. Begründen Sie Ihre Auswahl.*

Die Aufgabe wurde insgesamt gut gelöst (Lösungsanteil 74 %). Die Studierenden nahmen unterschiedlichste Informationen aus der Problemstellung auf. Am häufigsten als Lernvoraussetzung genannt wurden das fachliche Vorwissen sowie die Motivation der Lernenden.

Eine knappe Mehrheit der Studierenden nannte die ethnisch-kulturelle Heterogenität als Lernvoraussetzung. Dies ist grundsätzlich erfreulich, da die Aufgabenstellung die Information zur ethnisch-kulturellen Heterogenität nur indirekt enthielt. Die Information

[80] Notengebung an Schweizer Hochschulen: 6: hervorragend, 5: gut, 4: ausreichend, 3: ungenügend, 2: schwach, 1: schlecht (https://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/bildungssystem-der-schweiz/notensystem/, zuletzt abgerufen am 03.12.2018)

[81] r= 0.155, p= 0.308, n=45

[82] Da es sich in diesem Kapitel durchwegs um Resultate aus der Klausur handelt, wird die Quelle nicht jedes Mal einzeln angegeben.

musste aus der beigelegten Klassenliste gefolgert werden. Teilweise leiteten die Studierenden aus den fremdländisch klingenden Namen der Lernenden ab, dass sprachliche Schwierigkeiten vorliegen könnten. Es besteht die Vermutung, dass teilweise Stereotype die Analyse leiteten (z. B. ‚Lernender mit ausländischem Namen gleich Sprachproblem'). Es wird anhand der Antworten der Studierenden aber auch erkennbar, dass diese Problematik im Unterricht angesprochen wurde. Eine Studierende relativierte: „Wie gross die sprachlichen Fähigkeiten sind, lässt sich daraus [aus den Namen] aber nicht genauer ableiten" (K-GW1-S11).

- *Lernziel: Die Studierenden sollen verschiedene Frage- und Problemstellungen erläutern, welche sich aufgrund der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden im Schulalltag ergeben können und mit denen sich die Lehrpersonen auseinanderzusetzen haben (W) (Modul 1).*
- *Aufgabe 1b: Erläutern Sie für die drei ausgewählten Lernvoraussetzungen, welchen Einfluss diese auf den Unterricht haben können. Welche Implikationen ergeben sich daraus für Ihre Unterrichtsplanung?*

Die Aufgabe wurde mittelmässig gelöst (Lösungsanteil 57 %), wobei dies vor allem auf das Fehlen von Implikationen für die Unterrichtsplanung zurückzuführen war. Die Mehrheit der Studierenden erkannte unterschiedliche Themenfelder, die durch die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Klasse beeinflusst werden können. In der Reihenfolge der Anzahl Nennungen adressierten sie folgende Felder:

1. Unterrichtssprache / sprachliche Verständnisschwierigkeiten
2. Werte, Normensysteme, Sichtweisen (z. B. Beeinflussung von Klassendiskussionen)
3. Soziales Lernumfeld (z. B. erhöhtes Konfliktpotenzial zwischen Lernenden)
4. (Leistungs-)erwartungen der Lehrperson (z. B. Vorurteile gegenüber bestimmten Lernendengruppen)

Der Aspekt der Sprache stand bei manchen Studierenden stark im Zentrum, obwohl besonders in der Jigsaw-Gruppenarbeit im Modul 1 versucht worden war, weitere Themenfelder in den Fokus zu bringen. Im Video 1 beschreibt eine Lehrperson, wie sie die Texte für Lernende mit Migrationshintergrund aufbereitet und Begriffe und Fremdwörter erklärt. Die Studierenden nutzten teilweise genau diese Erklärung für ihre Klausurantwort.

In den Beschreibungen der Studierenden waren verschiedene Haltungen gegenüber der ethnisch-kulturellen Heterogenität erkennbar. So wurde beispielsweise die Auswirkung auf Wertesysteme unterschiedlich beurteilt: „Chance für spannende Diskussion, aber ich sollte aufpassen, dass es zu keinem Streit innerhalb der Klasse führt", schrieb ein Studierender (S1). „Gefahren antizipieren" (S31) oder „Diversität kein Hindernis, sondern Chance des interkulturellen Austauschs innerhalb Klassengemeinschaft" (S15) notierten andere.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen unterschiedliche Herangehensweisen von Lehrpersonen im Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität reflektieren und dabei eigene Wertvorstellungen hinterfragen (E) (Modul 1).*
- *Aufgabe 2a: Welche Werthaltung im Hinblick auf das Zusammenleben mit Menschen mit Migrationshintergrund erkennen Sie bei der Lehrperson? Erläutern Sie die Werthaltung und stützen Sie sich dabei auf eine relevante Theorie.*

Die Aufgabe wurde mit einem Lösungsanteil von 69 % gut gelöst. 75 % der Studierenden nannten die korrekte Antwort der Assimilationsstrategie. 42 % der Studierenden bezogen sich bei ihrer Antwort auf das Akkulturationsmodell von Berry (1997), 15 % referenzierten auf das Werte- und Entwicklungsquadrat (Berner, 2006). Beide Modelle wurden in der Veranstaltung in Modul 1 detailliert besprochen. Die übrigen Studierenden erläuterten keinen Bezug zu einem theoretischen Modell, wobei dieser Teilauftrag möglicherweise einfach überlesen worden war.

- *Lernziele:*
  - *Die Studierenden sollen kulturelle und andere Faktoren erläutern, welche die Bildungsleistung von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen (W) (Modul 1).*
  - *Die Studierenden sollen die ethnisch-kulturelle Heterogenität als Ressource für die Unterrichtsgestaltung begreifen (E) (Modul 2).*
- *Aufgabe 2b: Welche Argumente führen Sie an, wenn Sie die Lehrperson von Ihrer Idee überzeugen möchten? Skizzieren Sie zwei passende Argumente.*

Die Aufgabe wurde insgesamt gut gelöst (Lösungsanteil 69 %). Die Studierenden skizzierten folgende Argumente, die dafür sprechen, die ethnisch-kulturelle Heterogenität in die Unterrichtsplanung und -gestaltung einzubeziehen (2, 1 oder 0 Argumente pro Studierenden):

Tabelle 33: Ergebnisse Teilaufgabe 2b der Klausur „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“, Testing 1: Argumente für die Berücksichtigung der ethnisch-kulturellen Heterogenität

Argument	**#**	**Beschrieb**
Motivation	19	Steigerung der Motivation der Lernenden, wenn sie persönliche interkulturelle Erfahrungen einbringen dürfen
Sozialkompetenzen	17	• Stärkung des Klassenzusammenhalts durch gegenseitiges besseres Kennenlernen • Prävention von (interkulturellen) Konflikten
Globalisierung	10	Vorbereitung für eine globalisierte, multikulturelle Gesellschaft (z. B. internationale Kunden der Lehrbetriebe)
Vorwissen	10	• Auf der Basis der kognitiven Lerntheorie beim (kulturellen) Vorwissen der Lernenden mit MH ansetzen • Anhand von Vergleichen des Schweizer Systems mit fremdkulturellen Systemen lernen (z. B. Vergleich Rechtssysteme zweier Länder)
Eigene Wertvorstellungen	5	Wenn Lernende eigene Kultur besser kennenlernen, können darüber eigene Wertvorstellungen hinterfragt werden
Handlungskompetenzen	4	Ansprache von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen für umfassende Handlungskompetenz in unterschiedlichen Handlungskontexten wird möglich

Selbstwirksamkeit	3	Stärkung der Selbstwirksamkeit der Lernenden, indem sich diese stärker wahrgenommen und akzeptiert fühlen
Nutzen für Lehrperson	1	Lehrperson erfährt Genaueres über die ethnisch-kulturellen Lernvoraussetzungen und vermindert eigene Stereotype

Die Studierenden nannten unterschiedliche Argumente, weshalb die Berücksichtigung der ethnisch-kulturellen Heterogenität im Unterricht sinnvoll ist, was jedoch nicht zwangsläufig bedeutet, dass dies ihrer persönlichen Einstellung entspricht bzw. dass sie diese Haltung verinnerlicht haben.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen eine konkrete Unterrichtslektion für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen (F) (Modul 2).*
- *Aufgabe 3a: Definieren Sie dazu zwei Lernziele für Ihre Übungslektion. Mindestens eines dieser Lernziele sollte explizit auf die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Klasse Bezug nehmen. Ordnen Sie die beiden Lernziele in die Kompetenzmatrix nach Euler&Hahn ein.*

Mit einem Lösungsanteil von 76 % wurde die Aufgabe gut gelöst. Fast alle Studierenden formulierten ein Lernziel mit Bezug zur ethnisch-kulturellen Heterogenität. Es handelte sich meist um Sachkompetenzen der Handlungsdimension Wissen, z. B.: „Die Schüler sollen die fundamentalen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Sitten in der Schweiz und ihren Herkunftsländern verstehen und erläutern“ (S26). Vereinzelt berücksichtigten die Lernziele die Handlungsdimension Einstellungen, z. B.: „Der Lernende soll Bereitschaft zeigen, sich mit der Moral und Sitte anderer Kulturen auseinanderzusetzen“ (S42). Nur vereinzelt formulierten die Studierenden Lernziele für Sozialkompetenzen; für Selbstkompetenzen wurden keine Lernziele definiert. Die Studierenden ordneten jedoch irrtümlicherweise die Lernziele für Sachkompetenzen häufig den Sozial- oder Selbstkompetenzen zu. Inhaltlich waren die Lernziele wenig innovativ. Es wurde bereits bei der Evaluation der Unterrichtssequenz mit dem Video 2 (vgl. Kap. 1.1.2.1.4) als Konsequenz für das Testing 2 abgeleitet, dass die Möglichkeit des Einbezugs von Sozial- und Selbstkompetenzen in die Unterrichtsplanung stärker betont werden soll.

- *Lernziele:*
  - *Die Studierenden sollen eine konkrete Unterrichtslektion für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen (F) (Modul 2).*
  - *Die Studierenden sollen verschiedene Möglichkeiten der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen für ethnisch-kulturell heterogene Klassen beurteilen (W) (Modul 2).*
- *Aufgabe 3b: Welche Lehrmethode/n wenden Sie in Ihrer Übungslektion an? Erläutern Sie eine Lehrmethode genauer und begründen Sie, warum die Methode zur Erreichung der definierten Lernziele beitragen kann.*

Mit einem Lösungsanteil von 59 % wurde die Aufgabe mittelmässig gelöst. Die Studierenden wendeten in ihrer Unterrichtsplanung unterschiedlichste Lehrmethoden an. Am häufigsten beschrieben sie Gruppenarbeiten oder ein Lehrgespräch. Zudem nannten sie mehrfach Lehrmethoden, die in der Veranstaltung behandelt oder durchgespielt

worden waren (z. B. Jigsaw, Fish Bowl, Pair&Share). Vereinzelt waren auch direkte Bezüge zum Video 2 erkennbar, indem beispielsweise im Unterrichtsentwurf der Studierenden wie im Video ein Fragebogen eingesetzt wurde.

Die Ausprägungen der Lehrmethoden wurden häufig nicht genügend erläutert. So blieb in den beschriebenen Gruppenarbeiten unklar, wie der Auftrag oder die Leitfragen lauteten oder wie der Ablauf gestaltet werden sollte. Diese Schwäche hatte sich bereits in der Auftragsbearbeitung 2 der selbständigen Unterrichtsplanung gezeigt. Auch die Begründung der Lehrmethoden wurde nur teilweise genügend ausgeführt. Bei der Evaluation der selbständigen Unterrichtsplanung (vgl. Kap. 1.1.2.1.6) wurde bereits als Konsequenz für das Testing 2 beschrieben, dass die Aufträge in der selbständigen Unterrichtsplanung expliziter Begründungen verlangen sollen und dass das Musterbeispiel ‚Eherecht' besonders in Bezug auf die Lehrmethoden detaillierter ausgestaltet werden soll.

- *Lernziele:*
  - *Die Studierenden sollen kritische interkulturelle Interaktionssituationen analysieren und Handlungsstrategien dazu entwickeln (W, F) (Modul 3).*
  - *Die Studierenden sollen erkennen, dass die Situation nicht zwangsläufig durch kulturelle Aspekte bestimmt wird und dementsprechend andere Einflussfaktoren bei der Beurteilung einer Situation einbeziehen (W, E) (Modul 3).*
- *Aufgabe 4a: Nehmen Sie eine Interpretation des Handlungsgeschehens vor, indem Sie unterschiedliche Interpretationsperspektiven einnehmen. Begrenzen Sie sich auf maximal drei Faktoren.*

Die Studierenden lösten die Aufgabe mit 66 % recht gut. Die meisten Studierenden beschrieben mehrere Motive für das Verhalten der Lernenden im Fallbeispiel. Manche Studierende interpretierten die Perspektiven als unterschiedliche Sichtweisen der im Fall Beteiligten. Elf Studierende zogen für die Analyse das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun bei (2000), neun Studierende referenzierten auf das Kulturmodell von Hofstede (1986). Beide Modelle waren im Unterricht in Modul 3 ausführlich besprochen worden. 88 % der Studierenden argumentierten nicht ausschliesslich mit kulturellen Faktoren, sondern zogen weitere Einflussfaktoren bei, um die interkulturelle Interaktionssituation zu beurteilen. Die Bearbeitung des Falls im Unterricht sowie der Auftrag 3 der Unterrichtsplanung schienen die Studierenden dafür sensibilisiert zu haben, dass sie sich bei der Interpretation nicht auf kulturelle Faktoren beschränken. In den Antworten der Studierenden waren insgesamt wenige Vorurteile herauszulesen, die sich auf den kulturellen Hintergrund des Fallbeispiels (Balkan) bezogen.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen kritische interkulturelle Interaktionssituationen analysieren und Handlungsstrategien dazu entwickeln (W, F) (Modul 3).*
- *Aufgabe 4b: Schlagen Sie eine begründete Handlungsstrategie vor.*

Die vorgeschlagenen Handlungsstrategien waren vielfältig und grundsätzlich plausibel. Es fand jedoch selten eine Begründung über die Interpretationsperspektiven statt, so dass der Lösungsanteil der Aufgabe bei mittelmässigen 59 % lag.

Die Vorschläge für Handlungsstrategien im Umgang mit der Konfliktsituation bewegten sich häufig zwischen „klare Grenzen aufzeigen“ (S43), „grundsätzlich ignorieren, da provozierende Bemerkung“ (S1) und „Nutzung als Lerngegenstand“ (S19). Dabei wurde meist die Form eines persönlichen Gesprächs mit den Lernenden oder die Thematisierung mit der gesamten Klasse gewählt, wobei diese Massnahmen auch häufig miteinander kombiniert wurden.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen ihre eigenkulturelle Prägung reflektieren und diese in der Deutung berücksichtigen (E) (Modul 3).*
- *Aufgabe 4c: Erläutern Sie mit Bezug auf Ihre Ausführungen, inwiefern es von Bedeutung ist, dass Sie in der Analyse der Situation Ihre eigenkulturelle Prägung mitberücksichtigen.*

Der Lösungsanteil lag mit 53 % bei dieser Aufgabe von allen Aufgaben der Fallstudie am tiefsten. Einige Studierende bekundeten offensichtlich Mühe zu erkennen, was mit der eigenkulturellen Prägung gemeint war. Dies hing vermutungsweise damit zusammen, dass die Thematik im Unterricht zu knapp behandelt und im Auftrag 3 der Unterrichtsplanung nicht thematisiert worden war. Als Implikation für das Testing 2 wurde dieser Punkt bereits aufgenommen (vgl. Kap. 1.1.2.1.6).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lernziele des Unterrichtsarrangements, die mit der Klausur geprüft werden konnten, weitgehend erreicht wurden. Schwächen zeigten sich weniger in Aspekten, die direkt mit dem interkulturellen Setting zu tun haben, sondern sind eher auf die Anforderungen der umfangreichen Fallstudie mit anspruchsvollen Problem- und Aufgabenstellungen zurückzuführen.

1.1.2.2.2 Einschätzung der Studierenden zur Lernzielerreichung

In der schriftlichen Befragung gaben 71 % der Studierenden an, dass sie den Lernzuwachs durch das Anwendungsprojekt als hoch bzw. eher hoch einschätzten. Auf die offene Frage „Ich habe gelernt, dass…“ nannten die Studierenden verschiedene Lernergebnisse, die in der folgenden Tabelle in Themenfeldern zusammengefasst sind (FB-GW1):

Tabelle 34: Lernergebnisse in der schriftlichen Befragung der Studierenden (Prototyp 1, Grundlagen der Wirtschaftspädagogik)

Lernergebnisse	**#**
Aktualität und Bedeutsamkeit des Themas Auseinandersetzung mit interkulturellen Klassen ist wichtig Aktuelles Thema Heterogenität hat hohe Relevanz und kann positiv sowie negativ angegangen werden	10
Heterogenität als Ressource Ethnisch-kulturell heterogene Klassen ergeben auch Chancen und Ressourcen Heterogene Klassen können spannend sein, jedoch auch arbeitsintensiver Man kann von verschiedenen Kulturen lernen und sollte dies im Unterricht anwenden Kulturelle Differenzen einer Klasse können einen Mehrwert bringen	10
Vielfältigkeit der Herausforderungen in einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse Interkulturelle Kommunikation weist höhere Hürden auf Herausforderungen in einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse sind vielfältig	7

Einfluss der ethnisch-kulturellen Hintergründe auf die Lehrmethoden Es gibt vielfältige Möglichkeiten, eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse zu unterrichten	
Didaktische Einzelaspekte Lernvoraussetzungen beeinflussen die Unterrichtsplanung Kompetenzverständnisse, Prüfungsformen, Unterrichtsformen	4

Die Antworten der Studierenden liessen vermuten, dass die Intervention bei einigen Studierenden auch die Einstellungen ansprechen konnte.

Die Aussagen der Studierenden im Gruppeninterview entsprachen ungefähr diesen Ergebnissen. Zwei Studierende führten aus, dass sie die Relevanz der interkulturellen Thematik erkannt hätten und diese für die Gestaltung des Unterrichts nutzen könnten (IS-GW1, 02:42). Ein anderer Studierender nannte hingegen die didaktischen Fertigkeiten, unabhängig vom interkulturellen Querschnittthema, als eigentliche Lernerfahrung (IS-GW1, 06:00). Für ihn war die interkulturelle Thematik vermutungsweise eher ein ‚Aufhänger' für eine didaktische Planung. Dies lässt erahnen, dass sich die Studierenden sehr unterschiedlich mit der Thematik auseinandergesetzt haben.

1.1.2.3 Übersicht zu den Anpassungen im Design für den Prototyp 2

Zusammenfassend sind für den Prototypen 2 der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" folgende Anpassungen umzusetzen[83]:

- Explizitere Vorabinformationen zu Organisation und Rahmenbedingungen des Anwendungsprojekts bei Kursbeginn
- Ausführlichere und gezieltere Auseinandersetzung mit den Eindrücken und Meinungen der Studierenden zu Video 1 (stellenweise auch zu Video 2)
- Lehr-/Lernschritt zum Modell der interkulturellen Anchored Inquiry (Modul 3) im Ablauf anders gestalten: Schritte 1-3 ausführlich behandeln und besprechen (insbesondere Selbstreflexion, eigenkulturelle Einflüsse), Schritt 4 kürzer im Plenum
- Die Aufträge 2 und 3 der selbständigen Unterrichtsplanung schärfen (Begründungen einfordern, eigene Haltung ausführen etc.); das Musterbeispiel zu Auftrag 2 detaillierter gestalten

1.2 Erprobung des Prototyps 2

Im Testing 2 stand die Überprüfung der Brauchbarkeit und Relevanz der Gestaltungsprinzipien im Vordergrund. Bei der Beurteilung wurde die im Kapitel V-2.4 vorgestellte Entscheidungsregel für die Bestätigung eines Gestaltungsprinzips angewandt.

1.2.1 Kontextbedingungen

Die folgenden spezifischen Kontextbedingungen zur Klasse ergänzen die Informationen zu den Kontextbedingungen im Kapitel IV-1.3. Die Angaben entstammen der Umfrage mit dem Belief Survey bei den Studierenden.

[83] Kleinere Anpassungen wie zeitliche Verschiebungen, Veränderungen einzelner Folien etc. werden hier nicht explizit aufgeführt.

- Der Dozierende führte die Veranstaltung plangemäss in 3.5 Sitzungen im HS 2017 durch (jeweils 16.15 - ca. 19 Uhr). Es handelte sich um den gleichen Dozierenden wie im Testing 1.
- Es nahmen zwischen 25 und 30 Studierende an den Sitzungen teil[84]. Die Klassengrösse lag damit leicht unter derjenigen im Testing 1.
- Das Durchschnittsalter der Studierenden lag bei 23.4 Jahren (Testing 1: 22.5 Jahre). Rund 56 % der Studierenden waren weiblich (Testing 1: 66 %).
- Die Mehrheit der Studierenden (72 %, Testing 1: 84 %) befand sich im Hauptstudium auf der Bachelorstufe (am häufigsten 3. Semester BWL). Vier Studierende (Testing 1: zwei Studierende) waren nur für die Ausbildung Wirtschaftspädagogik eingeschrieben.
- Kein Studierender brachte Lehrerfahrung für die Sekundarstufe II mit (Testing 1: nur sehr vereinzelt Lehrerfahrung).
- Nur eine Studierende gab an, kurz- bis mittelfristig als Lehrperson tätig sein zu wollen (Testing 1: ebenfalls eine Studierende). Die meisten Studierenden (75 %, Testing 1: 60 %) gaben an, dass sie sich die Lehrtätigkeit allenfalls vorstellen könnten. Die restlichen Studierenden sahen die Ausbildung eher als Möglichkeit, allgemeine Kompetenzen im Bereich des Lehrens und Lernens zu erwerben.
- 86 % (Testing 1: 84 %) der Studierenden hatten keinen Migrationshintergrund.

Die Lernvoraussetzungen der Klasse waren insgesamt sehr vergleichbar mit denjenigen der Klasse im Testing 1.

1.2.2 Darstellung der Evaluationsergebnisse

1.2.2.1 Evaluation der Lehr-/Lernschritte

Der Prototyp 2 konnte im Testing wie geplant (vgl. Kap. IV-2.2) durchgeführt werden. Es gab lediglich kleinere Abweichungen innerhalb der einzelnen Unterrichtssequenzen, die im Folgenden beschrieben werden.

1.2.2.1.1 Einstieg in das Anwendungsprojekt (Modul 1)

Der Lehr-/Lernschritt wurde wie geplant umgesetzt. Der Dozierende gab im Vergleich zum Testing 1 ausführlichere Informationen zur Zielsetzung und zum Ablauf des Anwendungsprojekts.

GP 11a: Besondere Anforderungen explizit machen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehrperson sollte die **besonderen Anforderungen**, welche der **interkulturelle Lehr-/Lernprozess** an die Lernenden stellt, **explizit machen** und die Rahmenbedingungen im Voraus kommunizieren, …*

Eine Vorabinformation zum Anwendungsprojekt wurde bereits in der ersten Sitzung der Lehrveranstaltung gegeben und orientierte über die Zielsetzung und das grobe Setting. Der Dozierende erwähnte zu diesem Zeitpunkt noch nicht, dass Einstellungen

[84] Total 40 Studierende haben die Klausur absolviert und den Kurs bestanden.

im interkulturellen Lehr-/Lernprozess eine wichtige Rolle spielen würden. Da die Studierenden am gleichen Termin den Pretest des Belief Survey (vgl. Kapitel V-2.2.3.2) ausfüllten, ist es jedoch gut möglich, dass sie bereits eine Ahnung entwickelten, dass dies wichtig werden könnte.

Beim eigentlichen Einstieg ins Anwendungsprojekt gab der Dozierende ausführliche Hinweise zu den Lernzielen und zur Organisation der vier Sitzungen. Zudem ging er explizit auf die Bedeutung von Einstellungen im Projekt ein und betonte, dass eine Werteklärung und keine Wertevermittlung im Zentrum stehen: „Wir schreiben Ihnen nicht vor, wie Sie sich Ausländern gegenüber zu verhalten haben. Wichtig ist, wie Sie mit dem Phänomen umgehen“ (B-GW2-M1.1). Zudem machte er transparent, dass das Anwendungsprojekt wissenschaftlich begleitet wird und unter anderem untersucht, ob es „in einem sehr trockenen Rahmen, der von Erledigungs-Denken geprägt ist, gelingt, ein solches Thema zu entwickeln“ (B-GW2-M1.1). Auf Seiten der Studierenden waren keine unmittelbaren Reaktionen auf die Informationen wie im Testing 1 zu beobachten.

Beim Einstieg in die zweite Sitzung betonte der Dozierende mit Blick auf das Video 1, dass es im interkulturellen Lehr-/Lernprozess eine hilfreiche Verfahrensweise sei, erst einmal Eindrücke wahrzunehmen und diese erst dann zu analysieren. Er strich zudem die Wichtigkeit der Einstellungen heraus und erinnerte an einen Moment in der Plenumsdiskussion der Vorwoche, als zwei Studierende sich nicht einig waren, ob das Gymnasium, das beide in ihrer Schulzeit besucht hatten, eine multikulturelle Schule sei. Der Dozierende betonte: „Es heisst nicht, dass die eine recht hat und die andere nicht. Dies wird durch die eigenen Haltungen beeinflusst. Wir sehen die Dinge nicht so, wie sie sind, sondern wie wir sind“ (B-GW2-M1.1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit sich die Lernenden auf die ungewohnte Auseinandersetzung mit der affektiven Komponente einlassen.

Die Studierenden waren sehr zurückhaltend, als es um die Diskussion von Eindrücken und Meinungen zum Video 1 ging. Sie äusserten kaum eine explizite Meinung, obwohl der Dozierende nachhakte: „Finden Sie, es braucht ein spezifisches didaktisches Konzept für Lernende mit Migrationshintergrund?“ Der angesprochene Studierende druckste herum: „Es kommt darauf an, man müsste mehr wissen“ (B-GW2-M1.1). Der Dozierende berichtete später im Interview, dass er es am Anfang schwierig fand, ins Projekt hineinzukommen: „Nicht, dass ich jetzt sagen könnte, das ist völlig daneben-gelaufen. Es war einfach das Gefühl, dass ich den Schwung nicht so richtig reingebracht habe in die Gruppe“ (ID-GW2, 02:58).

Die Studierenden sagten im Interview nach der ersten Sitzung, dass sie vor allem die induktive Lehrstrategie und die Aufnahme von emotional-motivationalen Befindlichkei-

ten als ungewohnt empfunden hätten. Sie bemängelten die Ausführlichkeit der Auseinandersetzung mit einzelnen Lehr-/Lernschritten. Eine Studierende meinte: „Es wird gar nicht so viel erarbeitet in diesem Zeitraum, wie man das teilweise sonst macht in anderen Fächern. Ich verliere dann auch schnell die Aufmerksamkeit. [...] In anderen Fächern denkt man mehr, ich muss da jetzt zuhören, damit ich das auch habe, sonst fehlt mir ja etwas“ (IS-GW2-M1.1, 21:30). Die Studierenden bemängelten weiter, dass sie am Abend nach einem vollen Tag zu müde seien, um die Motivation für eine angeregte Diskussion aufzubringen. Die zeitlichen Rahmenbedingungen der Veranstaltungen scheinen hier eher ungünstig.

Spätestens ab dem zweiten Modul war jedoch bei einigen Studierenden ein ‚Gewöhnungseffekt‘ und ein vermehrtes Einlassen auf die Auseinandersetzung mit Einstellungen zu beobachten. Die Diskussion im Plenum zum Video 2 verlief flüssiger und animierter. Dies nahm auch der Dozierende wahr: „Diese Zielsetzung, dass man sie nicht nur kognitiv anspricht, sondern […] in das Thema hineinzieht, dass das mit Fortgang des Projektes besser wurde“ (ID-GW2, 02:58).

Im Interview nach dem dritten Modul wurden die Studierenden gefragt, wie sie die Bearbeitung des Fallbeispiels mit der interkulturellen Anchored Inquiry empfunden hätten. Die Studierenden waren dort aufgefordert worden, die Emotionen zu notieren, die das Fallbeispiel bei ihnen ausgelöst hatte. Eine Studierende fragte zurück, was denn der Nutzen gewesen sei, sich dem Thema auf diese Weise zu nähern. Nach der Erklärung bemerkte ein Studierender in der Runde: „Gerade so, wie Sie das erzählen, hätte das [der Dozierende] vielleicht auch machen müssen, um das einzuführen. Was das eigentlich bringt“ (IS-GW2-M3, 32:27). Die Aussage lässt vermuten, dass es lohnenswert wäre, die Absicht und Motivation hinter der affektiv-emotionalen Herangehensweise in den Lernsequenzen noch expliziter herauszustreichen. Dazu könnte beispielsweise im Unterricht eine kurze Metareflexion zum Lernprozess durchgeführt und dabei die Frage gestellt werden: Was hat es genutzt, das Video zweimal anzuschauen?

- Gesamtbeurteilung: Die Lernaktivität wurde offensichtlich nicht bei allen Studierenden ausgelöst, was auf mannigfaltige Gründe zurückzuführen ist. Das Gestaltungsprinzip 11a, das dazu anleitet, die Studierenden über die besonderen Anforderungen des interkulturellen Lernprozesses zu informieren, wirkt jedoch auf jeden Fall förderlich für die Umsetzung der Lernaktivitäten.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip[85]: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 11b: Selbstverantwortung übernehmen

Beim Einstieg ins Anwendungsprojekt wurde die Lehraktivität des GP 11b umgesetzt. Da die dadurch intendierten Lernaktivitäten jedoch vor allem bei der Erarbeitung der

[85] vgl. Entscheidungsregel im Kapitel V-2.4: Bei diesem Gestaltungsprinzip wird geschätzt, dass die intendierte Lernaktivität zwar nicht bei allen, aber bei mehr als 50 % der Studierenden ausgelöst wurde, so dass das Gestaltungsprinzip in diesem Lehr-/Lernschritt als bestätigt eingestuft wird.

Unterrichtsplanung stattfanden (vgl. Kapitel 1.2.2.1.6), wird an dieser Stelle nur die Umsetzung der Lehraktivität beschrieben.

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden dazu auffordern, ***Selbstverantwortung*** *für ihren interkulturellen Lernprozess zu* ***übernehmen****, …*

Der Dozierende gab bereits in der ersten Sitzung der Lehrveranstaltung eine Information zu den Bedingungen der Teilnahme im Anwendungsprojekt. Die Teilnehmenden würden nicht auf Präsenz verpflichtet. Da jedoch Kontinuität wichtig sei, sollten sie sich grundsätzlich entscheiden, mitzumachen und an allen vier Sitzungen präsent zu sein oder nicht mitzumachen und selbstorganisiert zu lernen (B-GW2-V). Beim Einstieg ins Anwendungsprojekt wiederholte der Dozierende, dass es für die Dramaturgie des Anwendungsprojekts nur sinnvoll sei, wenn die Studierenden vollständig teilnehmen würden. Er stellte aber klar: „Es ist nur ein appellativer Hinweis [...] und beinhaltet keine Sanktionen“ (B-GW2-M1.1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

GA 15b: Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und Leitzielen aufzeigen

Die Gestaltungsannahme[86] wurde zu Beginn jeder wöchentlichen Sitzung des Anwendungsprojekts umgesetzt. Im Folgenden werden die Erkenntnisse daraus pauschal beschrieben.

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

Die Lehraktivität sollte die ***Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen*** *und den* ***Leitzielen*** *der Lehrveranstaltung wiederholt aufzeigen, …*

Beim Einstieg in das Anwendungsprojekt erläuterte der Dozierende anhand der Folie mit dem Modell der Wirtschaftsdidaktik, wie das Anwendungsprojekt mit den übrigen Lerninhalten der Veranstaltung verknüpft ist. Im Modul 2 wurden für die Analyse der interkulturellen Unterrichtslektion zentrale pädagogisch-didaktische Theorien beigezogen. Die Studierenden ordneten beispielsweise die Lernziele, die sie im Video erkannt hatten, in eine Kompetenzmatrix ein (Euler & Hahn, 2014, S. 144). Die Aufträge der selbständigen Unterrichtsplanung bezogen sich zudem durchgängig auf die Ausgangslage einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse, für welche schrittweise eine Unterrichtsplanung erarbeitet wurde. Nach Abschluss des Anwendungsprojekts griff der Dozierende im Sinne eines ‚Wrap-Up‘ nochmals auf, wie die pädagogisch-didaktischen Theorien anhand der interkulturellen Thematik bearbeitet wurden.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

[86] Da die Gestaltungsannahme aus der Evaluation des Testings 1 entstand und im zweiten Evaluationszyklus zum ersten Mal verwendet wird, wird in diesem spezifischen Fall die Begrifflichkeit Gestaltungsannahme beibehalten.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden den Problemgehalt für die Planung und Durchführung des Unterrichts erkennen.

Die Studierenden bestätigten in den Interviews häufig, dass sie die Bedeutsamkeit des interkulturellen Themas für den Schulunterricht erkannt haben. Ein Studierender bemerkte nach dem Modul 2: „Ich finde es auch wichtig, dass die Modelle, die wir anschauen, auch wirklich konkret aufgezeigt werden, dass man nicht einfach eine konfuse Wolke hat von einem Thema wie ‚Integration'" (IS-GW2-M2, 27:18). Der Studierende bezog sich bei seiner Antwort auf die didaktische Analyse des Videos 2 und bewertete diese Anbindung an die pädagogisch-didaktische Grundstruktur als sehr positiv. Bei der Erarbeitung der selbständigen Unterrichtsplanung zeigte sich, dass es für die Studierenden jedoch sehr voraussetzungsreich war, die interkulturelle Problemstellung aufzugreifen und in die Unterrichtsplanung einfliessen zu lassen. Im konkreten Fall des Auftrags 2 brachten die Studierenden beispielsweise grundsätzlich immer nur zwei Vorschläge, wie sie die ethnisch-kulturelle Heterogenität als Lernvoraussetzung in der Unterrichtsplanung berücksichtigen könnten. Einerseits wiesen sie darauf hin, dass Sprachschwierigkeiten thematisiert und gelöst werden müssen, und andererseits schlugen sie vor, Beispiele aus den Herkunftsländern der Lernenden mit Migrationshintergrund aufzunehmen. Im Verlauf der drei Aufträge der Unterrichtsplanung verloren die Studierenden zudem häufig die Anbindung an die ethnisch-kulturelle Heterogenität. So wurden beispielsweise Lernziele mit einem interkulturellen Bezug im Ablaufplan plötzlich nicht mehr berücksichtigt (D-GW2-A2).

- Gesamtbeurteilung: Die Studierenden scheinen den Problemgehalt der interkulturellen Frage- und Problemstellungen für die Planung von Unterricht grundsätzlich erkannt zu haben. Es ist nicht in jedem Fall gelungen, dass die Studierenden ihre Unterrichtsplanungen stringent auf die interkulturelle Ausgangslage bezogen. Dies hängt jedoch damit zusammen, dass es für die Studierenden in diesem frühen Zeitpunkt ihrer Wirtschaftspädagogik-Ausbildung ohnehin anspruchsvoll war, eine konsistente und sinnvolle Unterrichtsplanung zu erstellen.
- Schlussfolgerung Gestaltungsannahme: Die Gestaltungsannahme wird bestätigt.

1.2.2.1.2 Video 1: „Lernende und Lehrpersonen berichten…" (Modul 1)

Der Lehr-/Lernschritt wurde grundsätzlich wie geplant umgesetzt. Die Plenumsdiskussion wurde im Vergleich zum Testing 1 ausführlicher gestaltet. Die Selbstreflexion am Ende entfiel aus zeitlichen Gründen.

GP 2: Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte die **generelle Kulturgebundenheit** des Handelns von Akteuren in interkulturellen Interaktionssituationen **aufzeigen**, …*

Das Video wurde so konzipiert, dass es mit unterschiedlichen Statements von Lehrpersonen und Lernenden einen Einblick in die Vielfalt von Herausforderungen ermög-

licht, die sich aufgrund der ethnisch-kulturellen Heterogenität an Schulen manifestieren können (vgl. Kap. II-2.3.1). Es wurde darauf geachtet, nicht nur positive, sondern auch kritischere Auswirkungen der ethnisch-kulturellen Heterogenität aufzunehmen. Bei der Diskussion des Videos legte der Dozierende besonderen Wert darauf, die Studierenden zum Nachdenken zu bewegen, ohne sie zu belehren oder bestimmte ideologische Absichten zu vermitteln. Er beschrieb dies wie folgt: „Diese Gratwanderung, sie anzusprechen, ohne sie überdehnend in eine moralische Zeigefingeransprache zu bringen. Das war eine Balance, die ich finden musste“ (ID-GW2, 37:43).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden daraus resultierende Herausforderungen bei der Gestaltung von Unterricht erkennen.

Die meisten Studierenden brachten persönliche interkulturelle Vorerfahrungen in den Kurs mit. Diese bezogen sich aber meist auf Erfahrungen im Kontext von erlebten Reisen oder dem Kontakt mit Freunden und Bekannten mit Migrationshintergrund und weniger auf den Schulkontext (S-GW2-Pre). Die Studierenden berichteten dementsprechend in den Interviews, dass das Thema insgesamt nicht gänzlich neu für sie gewesen sei, dass sie sich aber bislang nie bewusst damit auseinandergesetzt hätten. Häufig wurde dies mit der Herkunft begründet, z. B.: „Ich komme aus einem Kanton, der eher nicht so multikulturell ist“ (IS-GW2-M1.1, 03:00).

Die Studierenden meinten in den Interviews häufig, dass das Thema für den Schulalltag bedeutsam sei und man als Lehrperson einen Umgang damit finden müsse. Das Anwendungsprojekt hat offenbar zu dieser Erkenntnis beigetragen. Ein Studierender bemerkte im Interview nach Abschluss der Intervention: „Ich habe, so wie ich es hier mitbekommen habe, etwas unterschätzt, wie gross dieses Thema eigentlich ist in den Schulen“ (IS-GW2-A, 07:03). Dem Video 1 scheint es gelungen zu sein, die Bandbreite an Themenfeldern aufzuzeigen. „Durch das Video ist dir auch bewusst geworden, dass es sehr viele kleine Sachen braucht, wenn man sich dieser Thematik widmet“, meinte eine Studierende im Interview (IS-GW2-M1.1, 18:47). Der Auftrag 1 der selbständigen Unterrichtsplanung liess erkennen, dass die Studierenden verschiedene Ansatzpunkte fanden, um zu beschreiben, wie die ethnisch-kulturelle Heterogenität den Unterricht beeinflusst. Gewisse Themenfelder wie Sprache und Wertvorstellungen wurden sehr häufig genannt. Andere Sachverhalte wie Lehrererwartungen, Diskriminierungen oder Stereotypisierungen wurden seltener angesprochen. Diese waren vor allem in der Jigsaw-Gruppenarbeit thematisiert worden. Dies lässt vermuten, dass Eindrücke aus dem Video stärker im Gedächtnis haften geblieben sind als solche aus den schriftlichen Texten. Dafür spricht auch, dass die Studierenden sowohl in den Erarbeitungen der selbständigen Unterrichtsplanung als auch in der Klausur viele Beispiele anführten, die sie eindeutig aus dem Video übernommen haben.

Das Video als Medium wurde von den Studierenden grundsätzlich geschätzt, weil es sonst an der HSG wenig eingesetzt wird (IS-GW2-M1.1, 08:08). Vereinzelte Studierende nahmen das Video inhaltlich als zu positiv wahr und bemängelten, dass es zu wenig kritische Aussagen der Lehrpersonen enthalte (IS-GW2-M1.1, 11:14). Jedoch äusserten gerade weibliche Studierende häufig ihre Betroffenheit angesichts der Sequenz, in der eine Lehrerin davon berichtet, dass sie sich gegenüber männlichen Lernenden mit Migrationshintergrund hin und wieder als Chefin behaupten müsse (IS-GW2-M1.1, 13:42).

Es stellte sich zudem heraus, dass es die Studierenden teilweise verunsichert hatte, dass im Video 1 zwar viele Themenfelder adressiert worden waren, aber keine Handlungsstrategien aufgezeigt wurden, wie die Lehrpersonen mit den Problemen umgehen könnten. Eine Studierende verglich in der Folgewoche im Interview Video 1 und 2: „Da [im Video 2] hat man jetzt mehr die Lösungen angeschaut. Das hat mich heute etwas positiver gestimmt, um solche Herausforderungen mit Kulturen auch anzugehen“ (IS-GW2-M2, 26:05). Das Video 1 hat die Studierenden offensichtlich teilweise überfordert, weil es nur die Situation schilderte – quasi die ‚Büchse der Pandora‘ öffnete – und nicht direkt Handlungsstrategien mitlieferte. Eine Studierende beschrieb dies in ihren Worten: „O.K., man hat jetzt diese Kulturen und die machen jetzt das und das. Was muss ich jetzt wirklich machen? Ich kann jetzt ein bisschen darüber nachdenken, aber ich weiss jetzt nicht, ist eine Handlung, die man macht, vielleicht besser als eine andere“ (IS-GW2-A, 04:15).

- Gesamtbeurteilung: Die intendierten Lernaktivitäten konnten ausgelöst werden. Es muss jedoch bedacht werden, dass es bei den Lernenden Verunsicherung auslösen kann, wenn sie erstmalig mit den Herausforderungen der interkulturellen Thematik konfrontiert werden. Insofern muss im Anschluss zwingend eine Fortführung der Lernsequenz stattfinden, in der bestimmte Herausforderungen exemplarisch aufgegriffen und vertiefter besprochen werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Studierenden eine kulturblinde Sichtweise lediglich mit einer defizitären Sichtweise eintauschen. Im Stufenmodell nach Bennett bedeutet dies, dass sie sich von der Stufe der Verleugnung zur Stufe der Abwehr entwickeln und dort stehenbleiben (Bennett & Bennett, 2003).
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 4: Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte **verkürzte** (z. B. pauschale, plakative und einseitige) **Aussagen** in Bezug auf eine spezifische Kultur **vermeiden**, …*

Bei der Konzeption des Videos 1 wurde ein Augenmerk darauf gerichtet, keine Interviewpassagen aufzunehmen, die dazu verleiten könnten, stereotypisierende Rückschlüsse auf eine spezifische Kultur zu ziehen. In der anschliessenden Plenumsdiskussion wurden vereinzelt kulturspezifische Inhalte des Videos angesprochen. Aufgegriffen wurde zum Beispiel der Fall des muslimischen Mädchens, das ausserhalb des Schulunterrichts nicht für eine Gruppenarbeit zur Verfügung stand. Im Weiteren wurde das Beispiel der Lehrerin thematisiert, die über die teilweise fehlende Akzeptanz ihrer

Lehrerrolle bei männlichen Lernenden mit Migrationshintergrund spricht. Aus der Diskussion war aber nicht erkennbar, ob diese Passagen von den Studierenden als stereotypisierend aufgefasst worden waren (B-GW2-M1.1). Zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Anwendungsprojekt wies der Dozierende zudem explizit auf die Thematik von Vorurteilen und Stereotypisierungen hin. Zum einen geschah dies im Modul 1 bei der Besprechung der Übung „Heterogenitätsdimensionen". Der Dozierende machte darauf aufmerksam, dass aus (kulturellen) Gruppenmerkmalen keine Urteile für einzelne Menschen dieser Kulturangehörigkeit abgeleitet werden sollten. In der daran anschliessenden Auseinandersetzung mit der Theorie der Lernvoraussetzungen fügte er an, dass alle Menschen dazu tendieren würden, Komplexität zu reduzieren: „Der typische HSG-ler", „der typische Deutsche". Dies seien Wirksamkeitsmechanismen der kognitiven Strukturen im Gehirn, die jedoch ein Risiko bergen, dass unzulässig generalisiert werde (B-GW2-M1.2).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden keine Stereotype und Vorurteile aufbauen.

In einigen Ausarbeitungen des Auftrags 1 der selbständigen Unterrichtsplanung waren Stereotypisierungen dadurch erkennbar, dass die Studierenden Merkmale einer sozialen Gruppe für die Charakterisierung einzelner Lernender benutzten. Eine Gruppe notierte beispielsweise bei der Analyse der Lernvoraussetzungen der Klasse: „Die [Lernenden] verschiedener Balkanländer mögen sich nicht so gut" (D-GW2-A1-G7). Sie spannten damit den Bogen zu einer Aussage eines Lernenden im Video 1, der die Gruppenbildung in seiner Klasse beschrieben hatte. Problematisch war an dieser Aussage die unreflektierte Übernahme der Interpretation einer spezifischen Situation auf eine andere Ausgangslage.

In der Klausur nahmen die Studierenden häufig Bezug auf die vorher erwähnten Beispiele des muslimischen Mädchens und der Lehrerin mit dem Akzeptanzproblem, wobei diese nur vereinzelt eindeutig stereotypisierend verwendet wurden (K-GW2). Einige Studierende machten zudem in ihren Klausurantworten explizit darauf aufmerksam, dass von sozialen nicht unreflektiert auf individuelle Lernvoraussetzungen geschlossen werden dürfe (K-GW2).

- Gesamtbeurteilung: Es besteht eine gewisse Gefahr, dass einige Studierende über die kulturspezifischen Beispiele im Video Stereotype und Vorurteile aufgebaut haben. Die kulturspezifischen Beispiele dienten jedoch dazu, die unterschiedlichen Herausforderungen in einer multikulturellen Klasse nachvollziehbarer aufzeigen zu können (vgl. GP 2: Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen / GP 10: Irritationen auslösen). Es besteht demzufolge ein gewisses Spannungsfeld zwischen den beiden Zielsetzungen. Umso wichtiger scheint es, kulturspezifische Aussagen vor der Aufnahme in eine Aufgabenstellung genau zu prüfen.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 3: Praxisnahe Situierung vornehmen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, …*

Das Video wurde an einer Berufsfachschule mit realen Lehrpersonen und Lernenden gedreht (vgl. Kap. IV-2.2.2.2.2). Die Studierenden wurden darüber beim Einstieg in den Lehr-/Lernschritt informiert.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.

Im Interview äusserten die Studierenden übereinstimmend, dass sie das interkulturelle Thema als bedeutsam ansehen: „Die Grenzen öffnen sich immer weiter, und es ist einfach eine Tatsache, dass wir damit konfrontiert sein werden“ (IS-GW2-M1.1, 01:57). Der Praxisbezug wurde ebenfalls positiv herausgestrichen: „Ich finde es auch als Thema für den verhältnismässig trockenen Theorieteil einen greifbaren Ansatz“ (IS-GW2-M1.2, 13:48).

Ein Studierender fragte im Interview skeptisch nach, ob es sich um echte Aussagen gehandelt habe oder ob ‚Klischee‘-Aussagen zusammengeschnitten worden seien (IS-GW2-M1.1, 10:03). Auf die Frage, ob er ein konkretes Beispiel für seine Zweifel nennen könne, kam aber keine schlüssige Antwort. Es wird deshalb vermutet, dass es sich eher um eine grundlegende Skepsis gegenüber dem Video-Format handelte. Eine Studierende erklärte, dass sie das Video 2 authentischer fand, weil es eine ganze Schullektion zeigte. Im Video 1 seien es nur Interviews von einzelnen Personen gewesen (IS-GW-M2, 08:28).

- Gesamtbeurteilung: Das Video bietet aufgrund seiner ‚Stellvertreter-Funktion‘ für eine echte Felderfahrung Angriffsfläche, da es nicht möglich ist, die komplexe Realität eins zu eins abzubilden. Im Grossen und Ganzen schien es aber gelungen zu sein, einen starken Praxisbezug zu schaffen, der die Studierenden für das Thema motivierte.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 9: Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **zur Wahrnehmung und Äusserung** von im Lernprozess erlebten **Emotionen anleiten**, …*

Das Video 1 wurde zweimal gezeigt. Im ersten Durchgang wurden die Studierenden dazu angehalten, das Video auf sich wirken zu lassen. Die Leitfragen des Reflexionsauftrags adressierten erst die spontanen Gedanken und Gefühle, die der Filmbeitrag bei den Studierenden ausgelöst hatte. Die anschliessende Plenumsdiskussion verlief in diesem Abschnitt eher zäh. Die Studierenden äusserten sich wenig emotional und

sehr allgemein, z. B. „Ich fand es interessant, dass…“, auch wenn der Dozierende versuchte, an gewissen Stellen nachzuhaken (B-GW2-M1.1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen.

Im Interview kritisierte ein Studierender die Vorgehensweise mit der zweimaligen Präsentation des Filmbeitrags: „Ich fand es unnötig, dass wir ihn zweimal geschaut haben. Ich wäre nicht überfordert gewesen, wenn wir alles an einem ‚Schnurz‘ gemacht hätten. Beim zweiten Mal habe ich abgestellt“ (IS-GW2-M1.1, 08:08). Ein anderer Studierender pflichtete bei: „Die Aussagen waren jetzt nicht wirklich so komplex im Film, dass man das noch ein zweites Mal hätte sehen müssen“ (IS-GW2-M1.1, 08:25). Die Studierenden hatten offensichtlich Mühe, die angestrebte Herangehensweise über die Wahrnehmung von Emotionen zu verstehen. Die Studierenden erklärten im Interview, wieso sie generell zurückhaltend waren, wenn es darum ging, ihre Eindrücke und Emotionen im Plenum zu diskutieren. „Ich denke halt bei manchen Fragen, die Antwort ist so offensichtlich. Das kann doch gar nicht gefragt sein“, gestand eine Studierende (IS-GW2-M1.2, 29:40). Sie erklärte weiter: „Man möchte auch den Ansprüchen des Kurses gerecht werden. [Der Dozierende] hatte mal gesagt, dass wir von unserer Argumentationsweise nochmal einen Schub weitergehen müssten und seither […] überlegt man dann schon, kann ich jetzt besonders gut argumentieren“ (IS-GW-M1.2, 31:24). Manche Studierende fühlten sich offenbar gehemmt, über ihre Eindrücke und Emotionen zu sprechen, weil der Beitrag nicht als hochstehend angesehen wurde.

- Gesamtbeurteilung: In diesem Lehr-/Lernschritt ist es nicht oder allenfalls nur sehr vereinzelt gelungen, die Studierenden über die Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen zu einer Auseinandersetzung mit ihren Wertvorstellungen anzuleiten.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

GP 10: Irritationen auslösen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **gezielt Irritationen (‚Kulturstress‘)** bei den Lernenden **auslösen**, …*

Es wurden gezielt bestimmte Aussagen von Lehrpersonen und Lernenden für das Video ausgewählt, weil sie das Potenzial haben, die Studierenden etwas aufzurütteln und gedanklich aus der Komfortzone zu bewegen. Als Beispiel ist die weibliche Lehrperson zu nennen, die im Video berichtet, dass ihre Autorität manchmal von männlichen Lernenden mit Migrationshintergrund in Frage gestellt wird. Eine Leitfrage im Reflexionsauftrag zum Video forderte die Studierenden auf, irritierende Momente schriftlich festzuhalten. In der Plenumsdiskussion streckten zudem viele Studierende auf, als sie gefragt wurden, ob die Thematik der ethnisch-kulturellen Heterogenität neu für sie war (B-GW2-M1.1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit diese bereit sind, bisherige Annahmen in Frage zu stellen und ihr eigenes Wertesystem zu hinterfragen.

Die Studierenden bejahten im Interview, dass das Video sie dazu angeregt habe, sich mit den eigenen Wertvorstellungen auseinanderzusetzen (IS-GW2-M1.1, 12:44). Eine Studierende ging ausführlich auf das Beispiel der weiblichen Lehrperson mit dem Akzeptanzproblem ein und argumentierte engagiert, weshalb sie in einer solchen Situation anders reagieren würde (IS-GW2-M1.1, 13:42).

- Gesamtbeurteilung: Es wird vermutet, dass bei einigen Studierenden irritierende Effekte ausgelöst werden konnten, die zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Wertesystem führten.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 13a: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, …*

Nachdem die Studierenden das Video zum zweiten Mal angeschaut hatten, tauschten sie sich in kleinen Gruppen mit den Tischnachbarn zu ihren Eindrücken aus. Es unterschied sich je nach Gruppe, wie angeregt die Diskussion verlief (B-GW2-M1.1). Im Anschluss fand ein Austausch im Plenum statt.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

*…, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine **Reflexion** der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können.*

Die Studierenden erzählten im Interview, dass sie in der Gruppe vor allem über persönliche Erfahrungen gesprochen hätten, was grundsätzlich sehr spannend gewesen sei (IS-GW2-M1.1, 17:12). Sie bemängelten jedoch, dass der Austausch der Meinungen zum Video eher wenig fruchtbar gewesen sei. „Es sind Sachen, die wir wohl alle so ähnlich empfinden, deshalb war der Austausch wohl gar nicht mehr so bereichernd“, meinte eine Studierende (IS-GW2-M1.1, 15:44). Ein anderer Studierender stimmte zu: „Wären es jetzt ganz unterschiedliche Leute, wäre es schon nochmals spannender. Ich kann schon antizipieren, was die anderen für Aussagen machen werden. Dann ist [der Austausch] fast ein bisschen überflüssig“ (IS-GW2-M1.1, 16:42). Die Erwartungen der Studierenden an einen spannenden Austausch waren vermutungsweise von vornherein eher gedämpft.

Im Plenum entspann sich ein Austausch zwischen dem Dozierenden und zwei Studierenden, die spontan von ihren gegensätzlichen interkulturellen Erfahrungen aus ihrer Schulzeit am selben Gymnasium berichteten (B-GW2-M1.1). Der Dozierende liess den Moment im Interview Revue passieren: „Das waren tolle Momente, die man auch nicht

inszenieren kann. Das zeigt aber, dass sie darüber nachdenken, sich selbst auch in die Szene bringen und überlegen, habe ich das so wahrgenommen?“ (ID-GW2, 05:34).

- Gesamtbeurteilung: Der Austausch in der Peer-Gruppe schien eine Reflexion der eigenen Wertvorstellungen anzuregen. Tatsächlich wäre eine heterogenere Gruppe, beispielsweise mit Studierenden, die bereits über Lehrerfahrung verfügen, noch interessanter für einen Austausch. Das geschilderte Einzelbeispiel zeigt jedoch, dass auch in einer (vermeintlich) homogenen Klasse das Potenzial vorhanden ist, dass ein spannender Meinungsaustausch stattfinden kann.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 7: Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **explizite Anlässe zur Selbstreflexion** mittels formulierter Leitfragen **ermöglichen**, …*

Die Unterrichtsplanung sieht im Anschluss an die Auseinandersetzung mit dem Video und einem Theorieinput eine Selbstreflexion vor. Aus zeitlichen Gründen entfiel dieser Lehr-/Lernschritt.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde nicht umgesetzt.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt, da es nicht überprüft werden konnte.

1.2.2.1.3 Übung „Heterogenitätsdimensionen“ (Modul 1)

Der Lehr-/Lernschritt wurde insgesamt wie geplant umgesetzt. Der Ablauf entsprach dem Vorgehen im Testing 1.

GP 5: Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte nebst der ethnisch-kulturellen Heterogenität **weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen**, …*

Die Übung wurde wie geplant durchgeführt. Die Heterogenität der Gruppe der Studierenden wurde im Raum gut sichtbar. Im Anschluss vertiefte der Dozierende gewisse Aspekte anhand einiger theoretischer Ausführungen. Dazu gehörte die Frage, wie Informationen zu Lernvoraussetzungen im Sinne unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen gewonnen werden können. Der Dozierende beleuchtete mit Querbezügen zur Übung, dass sich gewisse Informationen nicht oder nur schwerlich erfragen lassen, weil eine Frage beispielsweise als indiskret oder zu privat aufgefasst werden könnte. Zudem zeigte er anhand von Bespielen (u. a. Lernende aus dem Balkan, Türkei) auf, dass es gefährlich ist, statistische Werte als gegeben zu betrachten und aus Gruppenmerkmalen Urteile über einzelne Personen fällen (B-GW2-M1.2).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden bei der Beurteilung von interkulturellen Interaktionssituationen kulturelle und andere Kriterien in einen Zusammenhang stellen.

In Erinnerung blieb den Studierenden aus der Übung „Heterogenitätsdimensionen" vor allem, dass es abwechslungsreich und lustig war (IS-GW2-M1.2, 15:00). Eine Studierende meinte im Interview: „Ich war sofort von der Aufmerksamkeit wieder da, es hatte Unterhaltungswert" (IS-GW2-M1.2, 15:31). Die primär angestrebte Lernaktivität, nämlich die Studierenden die Vielfalt von Heterogenitätsdimensionen anhand ihrer eigenen Gruppe erkennen zu lassen, wurde vermutungsweise nur begrenzt ausgelöst. In der Auftragsbearbeitung der Unterrichtsplanung gingen die Gruppen im Rahmen der Analyse von Lernvoraussetzungen auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen wie Vorwissen, Motivation oder den ethnisch-kulturellen Hintergrund ein. Sie beschränkten sich meist auf diejenigen Kriterien, die direkt aus dem Fallbeschrieb ableitbar waren (D-GW2-A1).

- Gesamtbeurteilung: Es wird vermutet, dass vor allem die ausführlichen Zusatzerklärungen im Anschluss an die Übung dazu beigetragen haben, dass die Studierenden verstanden, dass die Analyse von Lernvoraussetzungen anhand verschiedener Kriterien vorgenommen werden sollte. Es wäre in einem weiteren Testing zu prüfen, ob die Übung selber für den angestrebten Zweck beibehalten werden soll.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 12: Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte ein **positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen**, …*

Die Studierenden hatten die Möglichkeit, die Fragen in der Übung mit ‚Ja' oder ‚Nein' zu beantworten oder sich einer Antwort zu enthalten. Die meisten Studierenden machten aktiv mit, auch wenn bei einigen Fragen eine Unruhe oder leichte Irritation spürbar war, z. B. bei der Frage: „In der letzten Prüfung habe ich eine Note von mindestens 5.0 erreicht" (B-GW2-M1.2). Die Studierenden bemerkten im Interview, dass die Übung unterhaltsam war (IS-GW2-M1.2, 14:31).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden bereit sind, persönliche Haltungen zu artikulieren.

Angesprochen auf das Lernklima in der Klasse, meinten die Studierenden im Interview, dass sie eine zusammengewürfelte Truppe seien (IS-GW2-M1.2, 28:16). Ein Studierender beschrieb seinen Eindruck: „Es ist halt recht repräsentativ für einen HSG-Kurs. Grosser Raum mit einem Dozenten vorne. Meistens die gleichen Leute, die sich melden. Nicht sehr persönlich bis auf den Pultnachbarn. Da kann man sich schon gut hinter einem Laptop verstecken. Das ist nicht schlecht, nicht positiv, normal" (IS-GW2-M2, 23:50). Eine Studierende versuchte zu erklären, weshalb sich viele Studierende

nicht aktiver am Austausch beteiligten: „Ob man fit ist, müde. Ich glaube, da sind so viele Sachen, die zusammenhängen. Irgendwann entwickelt sich natürlich auch eine Dynamik. Wenn so ein Schweigen ist, dann noch aufzustrecken, ist etwas unangenehm“ (IS-GW2-M1.2, 29:29). Im Plenum äusserten die Studierenden kaum eigene Meinungen. Sie melden sich vor allem, wenn Fakten gefragt wurden (B-GW2-M1.2).

- Gesamtbeurteilung: Die Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung sind eher ungünstig für einen Austausch persönlicher Meinungen. Die Übung lockerte die Atmosphäre zwar auf, trug vermutungsweise aber nicht ausschlaggebend dazu bei, dass ein vertrauensvolleres Lernklima entstand.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

1.2.2.1.4 Video 2: „Eine interkulturelle Unterrichtslektion…“ (Modul 2)

Der Lehr-/Lernschritt verlief insgesamt wie geplant. Im Gegensatz zum Testing 1 wurden im Plenum die spontanen Impressionen und Eindrücke aus dem Video ausführlicher besprochen.

GP 3: Praxisnahe Situierung vornehmen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, …*

Das Video wurde an einer Berufsfachschule mit realen Lehrpersonen und Lernenden gedreht (vgl. Kap. IV-2.2.2.2.4). Die Studierenden wurden darüber beim Einstieg in den Lehr-/Lernschritt informiert.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.

Die Studierenden beurteilten das Video positiv. Ein Studierender verglich das Video mit alternativen Formaten: „Da finde ich ein solches Video schon sehr erfrischend, anders und vielleicht auch intuitiver zum Verstehen. Ich finde es schon einen recht praxisbezogenen Einstieg gegenüber einem schriftlichen Fallbeispiel“ (IS-GW2-M2, 06:51). Besonders positiv wurde gewertet, dass die angewandten Lehrmethoden in der Lektion sichtbar wurden: „Das Video war schon einprägend, wie er jetzt vorgegangen ist als Lehrer“ (IS-GW2-M2, 25:21). Die Studierenden äusserten aber auch Vorbehalte. So stellte eine Studierende die Authentizität des Videos in Frage: „Wieviel Zeit hatten sie [die Lehrpersonen und Lernenden], um sich vorzubereiten für die Aussagen, die ganze Aufmachung?“ (IS-GW2-M2, 07:30). Die Studierenden dachten zudem laut darüber nach, was wohl die anderen Lernenden der Klasse gesagt hätten, da es sich im Video um eine Handvoll Protagonisten handelte (IS-GW2-M2, 08:58), oder ob etwas anders gewesen wäre, wenn der Lehrer keinen Migrationshintergrund gehabt hätte (IS-GW2-M2, 03:50).

In der Auftragsbearbeitung liehen sich vereinzelte Gruppen methodische Ideen aus dem Video 2. Eine Gruppe schlug für die Unterrichtsplanung zum Wirtschaft-und-Recht-Thema ‚Sozialer Ausgleich' vor, dass die Lernenden mit einem Fragebogen die Meinungen ihrer Eltern und Freunde zu den Altersvorsorgesystemen in der Schweiz und in den Heimatländern erfragen (D-GW2-A2-G1). Im Video 2 liess die Lehrperson ihre Klasse einen Fragebogen zu ihrer kulturellen Herkunft als Hausaufgabe ausfüllen.

- Gesamtbeurteilung: Auch wenn vereinzelt Punkte bezüglich der Authentizität des Videos in Frage gestellt wurden, nahmen die Studierenden das Video insgesamt als sehr praxisnah wahr. Es schuf eine Grundlage, damit die Studierenden für die methodisch-didaktische Auseinandersetzung mit einer Unterrichtsplanung motiviert waren.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 9: Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **zur Wahrnehmung und Äusserung** von im Lernprozess erlebten **Emotionen anleiten**, …*

Das Video 2 wurde wie das Video 1 zweimal angeschaut. Vor dem ersten Durchgang gab der Dozierende den Auftrag, spontane Eindrücke zu sammeln und diese im Reflexionsauftrag zu notieren. Vor dem zweiten Durchgang forderte er die Studierenden auf, analytischer die einzelnen didaktischen Elemente wie Lernziele, Lehrmethoden und Lernergebnisse zu fokussieren. Viele Kleingruppen diskutierten im Anschluss sehr angeregt (B-GW2-M2).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen.

Eine Studierende kommentierte im Interview, dass es ausgereicht hätte, das Video 2 einmal anzusehen. Ein Studierender widersprach umgehend: „Ich muss aber zugeben, dass ich beim zweiten Mal, mit einem konkreten Auftrag, den wir vom [Dozierenden] bekommen haben und wo wir uns genau auf drei Sachen fokussieren mussten, schon mehr gesehen habe" (IS-GW2-M2, 04:40). Interessanterweise beurteilten die Studierenden in diesem Gruppeninterview im Gegensatz zu den Studierenden in der Vorwoche positiver, dass sie das Video 1 zweimal angesehen hatten. Sie begründeten dies damit, dass es dort um eine Einführung ins Thema und die Grundlage des weiteren Geschehens gegangen war (IS-GW2-M2, 05:53). Es wird vermutet, dass der Nutzen der zweimaligen Präsentation von den Studierenden erst erkannt wurde, als sie später die Vielfalt der interkulturellen Themenbereiche über weitere Lernressourcen kennenlernten.

Die Studierenden berichteten sehr Unterschiedliches aus den Diskussionen in den Kleingruppen. Eine Studierende schilderte, dass der Austausch in ihrer Gruppe sehr theoriebezogen verlaufen war und die erste Frage zum spontanen ersten Eindruck

sofort übersprungen wurde: „Irgendwie ist dort keine Lösung gefragt, sondern einfach eine Meinung. Deshalb wollten wir eher die Lösungen bringen auf die Fragen, die wir mit der Theorie verknüpfen konnten“ (IS-GW2-M2, 11:05). Ein Studierender berichtete von einer ganz anderen Erfahrung: „Wir haben wirklich 80 % der Zeit …, ah, das ist ja extrem, gibt es das überhaupt? Sehr emotional am Anfang.“ Er begründete dies mit persönlichem Interesse, denn in der Prüfung werde dies nicht abgefragt (IS-GW2-M2, 12:02). Weitere Aussagen der Studierenden liessen darauf schliessen, dass sie begannen, sich auf einer persönlichen Ebene vertiefter mit der Thematik auseinanderzusetzen. „Durch den Film habe ich mir jetzt viel mehr Gedanken gemacht, wie ich das machen würde. Wie ich mit dem umgehen würde. Es gab schon auch ein paar Aha-Momente“, resümierte eine Studierende (IS-GW2-M2, 16:26).

Der Dozierende zeigte sich im Rückblick zufrieden mit der Plenumsdiskussion zum Video 2: „Es gab meines Erachtens sehr gute Beschreibungen von emotionalen Befindlichkeiten“ (ID-GW2, 08:13). Zur Frage, worauf er dies zurückführe, meinte er: „Meine Interpretation ist, dass [die Studierenden] einfach eine Zeit brauchen, um in diesen Denk- und Lernprozess hineinzukommen. Ich halte Studierende generell für sehr adaptationsfähig“ (ID-GW2, 10:03). Zudem wies er darauf hin, dass er im Testing 2 im Vergleich zum Testing 1 noch stärker versucht habe, die emotionale Komponente anzusprechen (ID-GW2, 32:00).

- Gesamtbeurteilung: In diesem Lehr-/Lernschritt ist es im Vergleich mit dem Video 1 besser gelungen, die Studierenden über die Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen zu einer Auseinandersetzung mit ihren Wertvorstellungen anzuleiten.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 13a: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, …*

Nachdem die Studierenden das Video zum zweiten Mal angesehen hatten, tauschten sie sich in kleinen Gruppen mit den Tischnachbarn zu ihren Eindrücken aus. Die Gruppen diskutierten sehr angeregt (B-GW2-M2).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

*…, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine **Reflexion** der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können.*

Die Inhalte und Intensität der Diskussionen in den Gruppen unterschieden sich (vgl. die Ausführungen zum GP 9 [Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten]), wobei sich einige Gruppen zu den Emotionen und Einstellungen austauschten (IS-GW2-M2, 12:02). Die Studierenden meinten, dass ihre Meinungen inhaltlich nicht stark voneinander abweichen würden (IS-GW2-M2, 12:34).

- Gesamtbeurteilung: Zumindest ein Teil der Studierenden tauschte sich in der Peer-Gruppe über ihre Eindrücke und Meinungen aus und erkannte dadurch auch eigene Wertvorstellungen.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

1.2.2.1.5 Bearbeitung einer kritischen interkulturellen Interaktionssituation mit der Methode „Interkulturelle Anchored Inquiry“ (Modul 3)

Der Lehr-/Lernschritt wurde insgesamt wie geplant durchgeführt. Im Vergleich zum Testing 1 wurden die ersten Schritte der Anchored Inquiry, welche die Interpretation der Situation beinhalten, ausführlicher bearbeitet. Die Handlungsebene wurde im Gesamtmodell zwar angesprochen, aber nicht in den einzelnen Schritten durchgeführt.

GP 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren

Das Gestaltungsprinzip wurde im Lehr-/Lernschritt einerseits beim Einstieg und andererseits bei der Erarbeitung des Fallbeispiels mit der interkulturellen Anchored Inquiry umgesetzt. Im Folgenden werden die Ergebnisse getrennt voneinander dargestellt.

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität (Einstiegsbeispiele)

*Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr **eigenkulturelles Wertesystem** zu **analysieren**, …*

Der Dozierende wies bei der Vorstellung der Lernziele darauf hin, dass das Thema der Sitzung nicht als etwas ‚Äusseres‘ wahrgenommen werden soll, sondern dass es darum gehe, die eigene Einstellung mitzudenken. Dabei stehe die Reflexion der eigenen Werte im Vordergrund, unabhängig davon, ob man etwas gut oder schlecht finde (B-GW2-M3). Bei der Interpretation der Eingangsbeispiele sequenzierte er die Fragestellung in zwei Schritte: 1) „Für wen ist die Situation ungewohnt?“, 2) „Für wen ist die Situation kritisch?“. Im Interview begründete er später, dass er mit dieser Vorgehensweise beabsichtigt hatte, die beiden Schritte ‚Wahrnehmung‘ und ‚Bewertung‘ in der Analyse zu trennen (ID-GW2, 28:59). Bei der Besprechung der einzelnen Beispiele wurde das eigenkulturelle Wertesystem nicht mehr explizit thematisiert (B-GW2-M3).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde teilweise umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten (Einstiegsbeispiele)

…, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist.

Die Studierenden legten im Plenum ihre Meinung zu den einzelnen Beispielen dar. Der Dozierende erkundigte sich öfters, ob die Studierenden etwas ähnlich oder anders sähen als ihre Kommilitonen. Die Aussagen wurden wenig oder nicht begründet (B-GW2-M3). Im Interview kritisierten die Studierenden, dass sie die Frage „Für wen ist die Situation kritisch?“ zu unbestimmt fanden. Man müsste mehr über die jeweilige Situation wissen (z. B. zur Beziehung zwischen den beteiligten Personen), um diese sinnvoll beurteilen zu können (IS-GW2-M3, 13:09).

- Gesamtbeurteilung: Es steht in dieser Unterrichtssequenz zu wenig Zeit zur Verfügung, damit eine vertiefte Diskussion stattfinden kann, welche die eigenkulturelle Dimension stärker einbezieht. Die Gestaltungsannahme ist wieder aus dem Lehr-/Lernschritt zu streichen.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität (Fallbeispiel Anchored Inquiry)

*Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr **eigenkulturelles Wertesystem** zu **analysieren**, …*

Der Dozierende wies beim Einstieg in das Fallbeispiel darauf hin, dass es wichtig sei, Fragestellungen wie in diesem Fallbeispiel nicht einfach impulsiv zu beantworten, sondern ‚Wahrnehmen' vor ‚Wahrheit' zu setzen, da es sich um subjektive Zuordnungen handle. Die eigene Wahrnehmung sei immer zu überprüfen (B-GW2-M3). Bei der Diskussion des Fallbeispiels im Plenum nannten die Studierenden unterschiedliche Interpretationen. Eine Studierende äusserte beispielsweise die Vermutung, dass Bildung für die Eltern der Lernenden im Fall nicht wichtig sei. Der Dozierende fragte zurück, ob denn ihre eigene Wertvorstellung sei, dass Bildung ganz vorne stehen müsse (B-GW2-M3). Die Interpretationen der Studierenden drifteten immer wieder auf die analytische Ebene ab, indem beispielsweise Vermutungen angestellt wurden, wie das Geschehen im Fall kognitiv zu erklären sei. Der Dozierende versuchte gegenzusteuern und forderte die Studierenden mehrmals auf, sich in die Rolle der Lehrperson im Fall hineinzuversetzen und sich als diese Person zu fühlen (B-GW2-M3).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten (Fallbeispiel Anchored Inquiry)

…, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist.

Im Interview im Anschluss an die Sitzung entspann sich eine längere inhaltliche Diskussion über den Fall. Die Studierenden verglichen ihre Annahmen und Interpretationen. Es war offensichtlich, dass der Fall bei den Studierenden etwas ausgelöst hatte. Einzelne Aussagen deuteten auch darauf hin, dass sie angefangen hatten, ihre eigenen Wertvorstellungen in ihre Überlegungen einzubeziehen. Ein Studierender schilderte eine Falschannahme: „Ich habe eben gedacht, dass der Vater zu wenig Geld heimbringt und sowieso auch noch am Arbeiten ist" (IS-GW2-M3, 21:14). Er zeigte sich rückblickend amüsiert, dass er spontan zu diesem Schluss gekommen war.

Die Äusserungen im Interview nach Abschluss der Intervention liessen darauf schliessen, dass der Anspruch an die Reflexion des eigenkulturellen Wertesystems zumindest vereinzelt auch für Verunsicherung bei den Studierenden gesorgt hatte. So meinte ein Studierender: „Durch den starken Fokus auf das Reflektieren habe ich gedacht, wenn ich jetzt in einer solchen Situation wäre, würde mich das wohl eher dazu anleiten, gar nichts zu machen. Halt erst mal nachzudenken" (IS-GW2-A, 15:33). Eine Studierende pflichtete bei: „Weil man zuviel abwägt und am Schluss gar nicht mehr weiss, ist das jetzt richtig und sollte ich das wirklich so machen" (IS-GW2-A, 17:02).

- Gesamtbeurteilung: In der Unterrichtssequenz gelang es weitgehend, die Studierenden dazu zu bewegen, ihre Interpretationen des Falls anhand ihres eigenkulturellen Wertesystems zu reflektieren.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 14: Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die **Lehrperson** sollte **persönliche** interkulturelle **Lernerfahrungen einbringen**, …*

Der Dozierende brachte beim Einstieg in die kritischen interkulturellen Interaktionssituationen keine persönlichen Erfahrungen ein.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde nicht umgesetzt.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt, da es nicht überprüft werden konnte.

GP 5: Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte nebst der ethnisch-kulturellen Heterogenität **weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen**, …*

Der Dozierende wies bei der Vorstellung der Lernziele ausdrücklich darauf hin, dass Kultur bei der Analyse von interkulturellen Interaktionssituationen nicht als ‚Breitband-Antibiotikum' eingesetzt werden soll. Es gebe je nach Situation viele weitere Faktoren, die eine Rolle spielen können und demzufolge in die Analyse einzubeziehen sind (B-GW2-M3). Beim ersten Austausch von Interpretationen des Fallbeispiels im Plenum argumentierten die Studierenden sehr nah am Text. Im Anschluss wurden die Modelle von Schulz von Thun sowie von Hofstede auf das Fallbeispiel angewendet, damit weitere Ansatzpunkte für die Interpretation gefunden werden konnten. Das Kulturdimensionenmodell von Hofstede (1986) bezieht sich auf kulturelle Faktoren, das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (2000) ermöglicht einen kulturunabhängigen Zugang.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden bei der Beurteilung von interkulturellen Interaktionssituationen kulturelle und andere Kriterien in einen Zusammenhang stellen.

Grundsätzlich kam den Studierenden der Einbezug weiterer Heterogenitätsdimensionen in der Fallbearbeitung entgegen, da es ihnen teilweise ohnehin nicht behagte, die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Lernenden als mögliche Ursache für eine kritische Situation zu sehen. Eine Studierende meinte beispielsweise: „Leute, die jetzt im Deutsch Schwächen haben. Das müssen ja nicht Leute mit Migrationshintergrund sein, das können auch einfach leistungsschwächere Personen sein. Man könnte dieses Kriterium auch allgemeiner definieren" (IS-GW2-A, 04:53).

Bei der Bearbeitung des Auftrags 3 der Unterrichtsplanung zeigte sich, dass viele Gruppen verstanden hatten, dass der Einbezug von unterschiedlichen Interpretationsperspektiven wichtig ist. Sie berücksichtigten in Anlehnung an die im Unterricht behandelten Modelle kulturelle und andere Faktoren, um den Fall zu beurteilen (D-GW2-A3). Auch in der Klausuraufgabe 4a (vgl. Kap. 1.2.2.2.1) dachten die Studierenden an eine Vielzahl von Möglichkeiten, um das Fallbeispiel zu analysieren (K-GW2).

Die Aussage eines Studierenden im Plenum liess vermuten, dass die Öffnung des Kriterienfächers von einigen Studierenden skeptisch aufgenommen worden war: „Was ist, wenn das Ganze nichts nützt?“ (B-GW2-M3). Es schien, als wäre der Studierende mit der Vielfalt der Faktoren leicht überfordert gewesen und hätte lieber ein Rezept zur Hand gehabt, wie im Fall genau vorzugehen ist. Der Dozierende erwiderte, dass dies passieren könne, da man die Wirkung des eigenen Handelns nur begrenzt im Griff habe; es gehe aber darum, das eigene Handeln begründen zu können (B-GW2-M3).

- Gesamtbeurteilung: Die Studierenden erkannten die Wichtigkeit, ihre Interpretationsperspektiven zu erweitern, und konnten dies auf konkrete Fälle in der Unterrichtsplanung sowie in der Klausur anwenden.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 3: Praxisnahe Situierung vornehmen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, …*

Der Dozierende führte das Fallbeispiel mit der Information ein, dass es sich um einen weiteren Praxisfall handle. Er kündigte an, dass am Schluss der Unterrichtssequenz vorgestellt werde, wie der Fall in der Praxis gelöst wurde (B-GW2-M3).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.

Die Studierenden waren sich im Interview einig darüber, dass das Thema der ethnisch-kulturellen Heterogenität im Schulalltag eine wichtige Rolle spiele. Ein Studierender bemerkte: „Das ist etwas, womit wir uns in Zukunft je länger, je mehr auseinandersetzen müssen“ (IS-GW2-M3, 41:12). Er lobte besonders das Unterrichtskonzept: „Ich finde es super, dass man das macht. Ich finde es auch sehr realitätsnah. […] Ich musste mich nie mit Heterogenität auseinandersetzen. Ethnisch-kulturell sowieso schon gar nicht“ (IS-GW2-M3, 40:54). In Bezug auf das Fallbeispiel meinte der Studierende: „Ich kann mir jetzt auch gut vorstellen, dass das so passieren kann, wenn man mal eine Lehrertätigkeit ausübt“ (IS-GW2-M3, 16:24).

Das Fallbeispiel wurde in einigen Auftragsbearbeitungen der Unterrichtsplanung wieder aufgenommen. Eine Gruppe erfand einen längeren Dialog zwischen zwei Lernenden mit Migrationshintergrund und der Lehrperson, der in Stil und Form stark dem Fallbeispiel ähnelte (D-GW2-A3-G1).

- Gesamtbeurteilung: Dem Fallbeispiel gelang es über den Praxisbezug, die Studierenden für das Thema zu gewinnen und sie für die Fallbearbeitung zu motivieren.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 4: Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte **verkürzte** (z. B. pauschale, plakative und einseitige) **Aussagen** in Bezug auf eine spezifische Kultur **vermeiden**, …*

Im Schritt „Generierung multipler Interpretationsperspektiven“ wurde unter anderem das Modell von Hofstede vorgestellt. Da es sich im Fallbeispiel um eine albanischstämmige Lernende handelte, wurde das Modell anhand der albanischen und schweizerischen Ausprägungen der Kulturdimensionen erklärt. Der Dozierende wies darauf hin, dass es sich um sehr grobe Beschreibungen handle, die aber zusätzliche Zugänge schaffen könnten (B-GW2-M3).

Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden keine Stereotype und Vorurteile aufbauen.

Bei der Sammlung von Interpretationen des Geschehens im Plenum schufen die Studierenden von sich aus keine direkten Bezüge zur albanischen Kultur. Einzelne Aussagen wie beispielsweise „Das Elternhaus ist nicht an Bildung interessiert“, könnten indirekt auf Annahmen zur albanischen Kultur zurückzuführen sein (B-GW2-M3). Im Interview verneinten die Studierenden, dass sie die geschilderte Situation oder die Analyse als kulturspezifisch überzeichnet wahrgenommen hätten. Eine Studierende empfand die Situation lediglich wegen der zugeteilten Geschlechterrollen stereotypisierend (IS-GW2-M3, 19:30).

Weder in der Auftragsbearbeitung noch in der Klausur machten die Studierenden kulturalisierende Aussagen, die sich auf das Fallbeispiel zurückführen liessen (D-GW2-A3 / K-GW2).

- Gesamtbeurteilung: Mit dem Modell der Kulturdimensionen nach Hofstede wurde ein Zugang geschaffen, wie differente Kulturmuster als Faktor in die Interpretation einer Situation aufgenommen werden können. Es scheint, dass die Einführung so erfolgte, dass die Studierenden keine unzulässigen Stereotype aufgebaut haben.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 7: Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **explizite Anlässe zur Selbstreflexion** mittels formulierter Leitfragen **ermöglichen**, …*

Zum Abschluss der Sitzung liess der Dozierende die Studierenden während fünf Minuten die Reflexionsfragen bearbeiten. Viele Studierende schienen nicht mehr sehr konzentriert (B-GW2-M3).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden eine vertiefte Reflexion ihres interkulturellen Lernprozesses vornehmen.

Die Studierenden äusserten sich insgesamt zu den Reflexionssequenzen zurückhaltend. Eine Studierende meinte: „Ich finde es schon gut, mal darüber nachzudenken. […] Es war aber nichts Neues, ich hätte schon lieber einen Input gehabt“ (IS-GW2-A, 26:16).

- Gesamtbeurteilung: Dem Auftrag gelang es vermutungsweise nicht – wahrscheinlich auch wegen der späten Uhrzeit und der daraus resultierenden mangelnden Energie der Studierenden – vertiefte Reflexionsprozesse auszulösen.
- Schlussfolgerung Gestaltungprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

GP 9: Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **zur Wahrnehmung und Äusserung** von im Lernprozess erlebten **Emotionen anleiten**, …*

Der Prozess der interkulturellen Anchored Inquiry startete mit dem Schritt der Interpretation des Handlungsgeschehens, wobei die Studierenden in der ersten Leitfrage zur Wahrnehmung der Emotionen aufgefordert wurden, die das Fallbeispiel bei ihnen ausgelöst hatte. Bei der Besprechung der Interpretationen fragte der Dozierende die Studierenden, wie sie gefühlsmässig auf die Situationsdarstellung reagiert haben. Die Studierenden nannten verschiedene Emotionen wie Ohnmacht, Wut oder Mitleid, die sie auf Nachfrage des Dozierenden häufiger genauer begründeten (B-GW2-M3). Der Dozierende machte die Studierenden darauf aufmerksam, dass sie bei der Konfrontation mit einem realen Fall sehr viel parallel wahrnähmen und sich diese Eindrücke vermengten. Umso wichtiger sei es, sich der emotional-affektiven Ebene gewahr zu werden (B-GW2-M3).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen.

Im Interview gestand eine Studierende, dass sie die Aufgabe mit der Frage nach den Emotionen nicht bearbeitet hatte: „Als [im Plenum] gesagt wurde, Ohnmacht, Mitgefühl, da habe ich mich schon drin wiedergefunden, aber auf dem Blatt habe ich die

Aufgabe gleich überhüpft“ (IS-GW2-M3, 24:32). Auf die Frage nach dem Grund antwortete sie: „Ist ja eh nicht relevant (Lachen). Weil ich es mir auch nicht gewohnt war“ (IS-GW2-M3, 24:37). Ein Studierender pflichtete ihr bei: „Ich habe auch gedacht, man hat ein Problem, da will man es automatisch gleich lösen“ (IS-GW-M3, 25:16). Der dritte Studierende in der Runde warf ein: „Ich persönlich finde solche Sachen recht gut. Da kann man sich erst einmal einen Gesamtüberblick verschaffen“ (IS-GW-M3, 25:56). „Schlecht finde ich es auch nicht. […] Ich finde es schwieriger, darüber zu diskutieren, bin ich jetzt betroffen, als gleich eine Lösung zu diskutieren“, erwiderte die Studierende (IS-GW-M3, 26:30).

- Gesamtbeurteilung: Die Diskussion im Interview zeigte, dass die Studierenden der Wahrnehmung von Emotionen einen unterschiedlichen Wert beimassen. Im Vergleich zu den früheren Unterrichtssequenzen mit den Videos schienen sich die Studierenden jedoch langsam an diese Art der Auseinandersetzung mit Lerninhalten zu gewöhnen. Die Prägung durch den üblichen Lehrstil der Universität wirkte teilweise aber immer noch stark.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 10: Irritationen auslösen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **gezielt Irritationen (‚Kulturstress‘)** bei den Lernenden **auslösen**, …*

Das Fallbeispiel beinhaltete den Beschrieb einer Situation, welche die Studierenden dadurch stutzig machen sollte, dass sie einen Dialog zwischen einer Lernenden und einer Lehrperson nachzeichnete, der im Gesprächsverlauf immer negativer wurde und in einer unangenehmen Schlussszene endete. In den Gruppendiskussionen stellten die Studierenden viele Vermutungen über das Geschehen an (B-GW2-M3).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit diese bereit sind, bisherige Annahmen in Frage zu stellen und ihr eigenes Wertesystem zu hinterfragen.

Die Studierenden sprachen im Interview im Anschluss an die Sitzung lange über das Fallbeispiel. Ein Studierender berichtete verwundert: „Ich wäre nicht mal auf die Idee gekommen, dass man von Zuhause so unter Druck gesetzt werden kann, dass man keine Zeit mehr hat, um zu lernen“ (IS-GW2-M3, 16:24). Besonders irritierte den Studierenden auch die real umgesetzte Lösung, die am Schluss eingeblendet worden war: „Als ich dann aber gesehen habe, dass der Vater arbeitslos ist und nicht auf die Idee gekommen ist, auch mal etwas im Haushalt zu tun, und der Sohn auch nicht. Da muss ich sagen, ja, sorry“ (IS-GW-M3, 20:35).

- Gesamtbeurteilung: Dem Fallbeispiel gelang es offensichtlich, die Studierenden mit eigenen Sichtweisen zu konfrontieren und sie emotional anzusprechen. Es konnte nicht eindeutig evaluiert werden, in welchem Ausmass die Studierenden die Rolle ihrer eigenen Wertvorstellungen bei der Auseinandersetzung mit der Situation erkannt haben. Grundsätzlich scheint das Gestaltungsprinzip aber den Weg zu diesem Ziel zu ebnen.

- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 13a: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, …*

Im Schritt 2 der interkulturellen Anchored Inquiry tauschten sich die Studierenden während rund fünf Minuten in kleinen Gruppen aus, um die Interpretationen der anderen Gruppenmitglieder mit der eigenen Interpretation zu vergleichen. Die einzelnen Gruppen diskutierten recht angeregt (B-GW2-M3).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

*…, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine **Reflexion** der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können.*

Im Interview berichteten die Studierenden von unterschiedlichen Erfahrungen mit der Diskussion in der Peer-Gruppe. Ein Studierender meinte: „Wir haben kurz darüber geredet und gesagt, wir haben alle Mitleid mit [der Lernenden im Fall]. Dann hat man aber automatisch gleich weiterstudiert […]. Da war man also schon wieder ziemlich schnell daran, Lösungsansätze zu überlegen, auch wenn das eigentlich noch gar nicht Teil der Aufgabe war“ (IS-GW2-M3, 24:14). Ein anderer Studierender berichtete aus seiner Gruppe, dass der Vergleich der Interpretationen ihn weitergebracht hätte: „Ich habe Sachen gehört, wo ich vorher nicht auf die Idee gekommen wäre“ (IS-GW2-M3, 25:56).

- Gesamtbeurteilung: Es hing stark von den Bedürfnissen und Einstellungen der Studierenden ab, worüber sie in der Gruppe diskutierten. Der Austausch ermöglichte es aber grundsätzlich, dass Meinungen, Annahmen und Ideen verglichen und darüber Rückschlüsse für die eigene Wahrnehmung gezogen werden konnten.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

1.2.2.1.6 Erarbeitung Unterrichtsplanung (Module 1-3)

Die Grundstruktur der freiwillig zu bearbeitenden Aufträge blieb dieselbe wie im Testing 1, jedoch wurden die Einzelaufträge stellenweise so geschärft, dass besonders das eigenkulturelle Wertesystem stärker erfragt wurde.

GP 8: Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen

Die Erkenntnisse werden im Folgenden für die drei Aufträge getrennt angegeben.

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität (Auftrag 1)

*Die Lehraktivität sollte **häufige Übungs- und Transfergelegenheiten** anhand von authentischen und relevanten Aufgabenstellungen **bereitstellen**, …*

Der Dozierende verteilte den Fallbeschrieb mit den Aufträgen bereits bei der Einführung ins Anwendungsprojekt. Er machte die Studierenden darauf aufmerksam, dass

der Fall an derselben Schule angesiedelt sei wie das Video 1, das im Anschluss gezeigt werde (B-GW2-M1.1). Die Studierenden konnten sich auf diese Weise bereits während der Sitzung ein Bild des Situationskontextes machen. Am Schluss der Sitzung konstituierten verschiedene Gruppen, von denen ein paar im Raum blieben, um am Auftrag 1 zu arbeiten. Der Dozierende stand eine Weile für Fragen zur Verfügung, wovon die Gruppen jedoch keinen Gebrauch machten (B-GW2-M1.1). Die Studierenden meinten im Interview, dass sie den Auftrag 1 machbar und klar formuliert fanden (IS-GW2-M2, 21:23).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten (Auftrag 1)

…, damit die Lernenden konkrete Handlungsstrategien für interkulturelle Interaktionssituationen erproben können.

Insgesamt reichten 8 Gruppen, bestehend aus total 30 Studierenden, eine Bearbeitung zum Auftrag 1 ein. Jede Gruppe erhielt ein detailliertes schriftliches Einzelfeedback; ein Gesamtfeedback als Übersicht wurde auf der Studienplattform aufgeschaltet. Die Bearbeitungs- und Reflexionstiefe der Texte stellte sich sehr unterschiedlich dar. Gruppenübergreifende Beobachtungen zeigten, dass die Studierenden häufig die Vielfalt der angebotenen Lernressourcen noch nicht hinreichend ausgenutzt hatten. Zudem gingen sie teilweise fälschlicherweise davon aus, dass die im Video 1 gezeigten Lernenden mit der im Fall beschriebenen Klasse identisch sind (D-GW2-A1). Eine Gruppe wählte eine sehr theoriebasierte Vorgehensweise und zog ein wenig passendes Modell bei, das sie vermutlich in der Begleitliteratur zur Veranstaltung gefunden hatte[87] (D-GW2-A1-G6). Womöglich war diese Gruppe mit der Offenheit der Fragestellung etwas überfordert und wählte deshalb eine an der Universität verbreitete Vorgehensweise, eine Fallbearbeitung anhand eines theoretischen Modells schrittweise abzuwickeln.

Zu Beginn der zweiten Sitzung griff der Dozierende die wichtigsten Beobachtungen aus der Auftragsbearbeitung mündlich auf und wies die Studierenden darauf hin, dass sie eine Transferleistung erbringen müssten, da die Ausgangssituation im Fall nicht mit derjenigen in der Veranstaltung identisch sei (B-GW2-M2).

Im Interview begründeten die Studierenden, weshalb sie den Auftrag 1 bearbeitet und eingereicht hatten: „Ich sehe es als Prüfungsvorbereitung, aber auch als Chance für mich. Wenn Sie uns das schon anbieten, sollten wir das auch nutzen. So lernen wir am meisten, wenn wir konkrete Rückmeldungen erhalten“ (IS-GW2-M2, 18:53). Das individuelle und spezifische Feedback wurde besonders geschätzt: „Was mich überrascht hat, dass Sie im Dokument noch an ganz bestimmten Orten Rückmeldungen gegeben haben. Das gibt mir als Student das Gefühl, dass ich auch wirklich wahrgenommen werde“ (IS-GW2-M2, 20:24).

[87] Als Veranstaltungsliteratur diente Euler & Hahn, 2014.

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität (Auftrag 2)

*Die Lehraktivität sollte **häufige Übungs- und Transfergelegenheiten** anhand von authentischen und relevanten Aufgabenstellungen **bereitstellen**, …*

Die Studierenden erhielten am Ende der Sitzung die Möglichkeit, die Bearbeitung des Auftrags 2 zu starten.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten (Auftrag 2)

…, damit die Lernenden konkrete Handlungsstrategien für interkulturelle Interaktionssituationen erproben können.

Alle Gruppen führten ihre Unterrichtsplanung fort und reichten ihre Bearbeitungen ein. Sie griffen jeweils ein Wirtschaft-und-Recht-Thema aus dem Lehrplan auf: Globalisierung, Versicherungen, Personalwesen, Familienrecht, Mietvertrag oder Rechtssysteme. Nebst den individuellen Rückmeldungen gab der Dozierende schriftlich über die Studienplattform eine Gesamtrückmeldung. Dabei wies er die Studierenden darauf hin, die Ausprägungen einer Lehrmethode, beispielsweise einer Gruppenarbeit, sorgfältiger zu überlegen und zu definieren. Zudem riet er den Studierenden, den Bezug zu den Lernvoraussetzungen, insbesondere zur ethnisch-kulturellen Heterogenität, aus dem Auftrag 1 nicht aus den Augen zu verlieren. In einer Jigsaw-Gruppenarbeit wurden in der Folgesitzung spezifische Punkte der Unterrichtsplanung mündlich herausgegriffen und diskutiert.

Die Studierenden begründeten im Interview ihre Teilnahme mit der Möglichkeit, die Theorie auf einen Fall anzuwenden und sich so auf die Prüfung vorzubereiten (IS-GW2-M3, 37:37). Zudem könnten sie so überprüfen, ob sie die Theorie überhaupt verstanden hätten (IS-GW2-M3, 38:22).

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität (Auftrag 3)

*Die Lehraktivität sollte **häufige Übungs- und Transfergelegenheiten** anhand von authentischen und relevanten Aufgabenstellungen **bereitstellen**, …*

Drei Gruppen blieben im Anschluss an die Sitzung im Raum, um direkt die Auftragsbearbeitung 3 zu starten.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten (Auftrag 3)

…, damit die Lernenden konkrete Handlungsstrategien für interkulturelle Interaktionssituationen erproben können.

Dieselben Gruppen reichten wiederum ihre Texte zum Auftrag 3 ein. Der Dozierende lobte in der übergreifenden Rückmeldung die Qualität der Bearbeitungen sowie die Themenvielfalt der gewählten interkulturellen Interaktionssituationen. Er nannte bei diesem Auftrag auch wieder Verbesserungspotenzial, wobei sich wie im Testing 1 vor allem Probleme bei der Abgrenzung zwischen Erläuterung, Analyse und Handlung gezeigt hatten (D-GW2-A3).

Im Interview nach der letzten Sitzung wurden die Studierenden um ihre Einschätzung des Nutzens der Bearbeitung der selbständigen Unterrichtsplanung gebeten. Sie nannten wiederum die Möglichkeit, die Theorie an praktischen Beispielen anzuwenden sowie Informationen zu ihrem aktuellen Lernstand zu erhalten (IS-GW2-A, 29:02). Eine Studierende meinte: „Gefallen hat mir, dass wir einen ganz konkreten Kontext bekommen haben, also diese Klasse. Auf diese Klasse bezogen konnte man dann argumentieren“ (IS-GW-A, 09:27). Dass die Offenheit der Problemstellung bei den Studierenden aber auch zu einigen Unsicherheiten geführt hatte, bezeugten andere Wortmeldungen. Eine Studierende bat darum, dass die Aufträge noch etwas präziser formuliert würden: „Zum Teil waren wir uns nicht sicher, in welche Richtung wir antworten sollen“ (IS-GW-A, 09:27). Ein Studierender versuchte sein Unbehagen in Worte zu fassen: „Was muss ich jetzt wirklich machen? Ich kann jetzt ein bisschen darüber nachdenken, aber ich weiss nicht, ist eine Handlung vielleicht besser als eine andere. […] Ich habe das Gefühl, ich schwimme noch ein bisschen im Thema. […] Die Unsicherheit ist immer noch da oder sogar noch mehr“ (IS-GW-A, 08:08). Etwas später im Gespräch meinte er: „Am Schluss fühle ich mich einfach unwohl, wenn ich keine Muster- oder Vergleichslösung habe. […] Alles gut, aber am Schluss möchte ich einen Katalog haben, ‚das‘ könnten Lernvoraussetzungen sein“ (IS-GW-A, 31:31).

- Gesamtbeurteilung: Viele der Studierenden nutzten die zusätzliche Übungsmöglichkeit. Die steigende Qualität der Texte im Verlauf der Auftragsbearbeitung zeigte zudem, dass sie sich mit der Zeit immer stärker auf die offenen Gestaltungsaufgaben einlassen konnten. Dass diese Form für die Studierenden aber auch sehr ungewohnt war, zeigte das häufige Ersuchen um eine Musterlösung.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 11b: Selbstverantwortung übernehmen

Bereits beim Einstieg in die Intervention wurden die Studierenden auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Sitzungen und an der selbständigen Unterrichtsplanung aufmerksam gemacht. Die Umsetzung des Gestaltungsprinzips als Lehraktivität wurde bereits im Kap. 1.2.2.1.1 erläutert.

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden dazu auffordern, ***Selbstverantwortung*** *für ihren interkulturellen Lernprozess zu* ***übernehmen****, …*

Die Studierenden erhielten das Angebot, als zusätzliche Übungsmöglichkeit in Gruppen eine Unterrichtsplanung für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse zu erstellen. Es wurde ihnen überlassen, ob sie teilnehmen möchten und wie sie sich organisieren. Sie wurden einzig darum gebeten, die Bearbeitung in Gruppen von 4 bis 5 Studierenden durchzuführen. Zudem wurde wöchentlich ein Abgabetermin vorgegeben, der für den Erhalt eines Feedbacks eingehalten werden musste.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit sie diesen selbst aktiv als Suchprozess anlegen und damit auch tiefer verankerte kulturelle Schemata und Prägungen modifizieren.

8 Gruppen bearbeiteten die einzelnen Aufträge und reichten ihre Texte ein. Insgesamt nahmen jeweils etwa 30 Studierende teil, was ungefähr 80 % der Studierenden entspricht, die regelmässig an den Sitzungen präsent waren[88]. Als Gründe für die Teilnahme nannten die Studierenden sowohl intrinsische (z. B. persönlicher Erkenntnisgewinn) als auch extrinsische Faktoren (z. B. Prüfungsvorbereitung). Die Bearbeitungsform kam nicht bei allen Studierenden gut an. Manche hätten es vorgezogen, wenn sie die Unterrichtsplanung während der Präsenztermine hätten bearbeiten können (IS-GW2-M1.2, 07:41). Eine Studierende meinte im Interview, dass sie es gar bevorzugt hätte, wenn die Sitzungen verlängert worden wären, damit die Gruppe zur Zusammenarbeit ‚gezwungen' worden wäre (IS-GW2-A, 39:15).

Eine besonders vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Wertesystem war in den Auftragsbearbeitungen kaum zu erkennen. Im Auftrag 3, der explizit dazu aufforderte, den Einfluss der eigenkulturellen Wertvorstellungen bei der Interpretation der Situation zu beschreiben, ging eine Studierende mit Migrationshintergrund vertieft auf diesen Punkt ein: „Grundsätzlich wirkt meine eigene kulturelle Prägung, welche mittlerweile eine Mischung darstellt aus Schweizer Werten und bosnischem Hintergrund, stark auf mein Verständnis" (D-GW2-A3-G3a). Die übrigen Gruppen reflektierten ihre eigenkulturellen Werte kaum.

- Gesamtbeurteilung: Es ist aus den Bearbeitungen nicht ersichtlich, dass das Kriterium der Selbstverantwortung bzw. Freiwilligkeit massgeblich dazu beigetragen hätte, dass sich die Studierenden auf einen vertieften Reflexionsprozess eingelassen hätten.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

GP 13b: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, …*

Die Studierenden bearbeiteten die Aufträge in Gruppen von 3 bis 5 Personen, die sie selber konstituierten. Diese Methodenform verfolgte das Ziel, dass sich die Studierenden bei den Gestaltungsaufgaben gegenseitig unterstützen und inspirieren und so schlussendlich zu einer qualitativ hochstehenderen Arbeit gelangen sollten[89].

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

[88] Aus den Interviews wurde aber deutlich, dass einige Studierende zwar als Gruppenmitglieder angegeben wurden, aber nicht zwingend bei der Bearbeitung mitgewirkt hatten, da die Gruppen teilweise dazu übergegangen waren, die Aufträge unter sich aufzuteilen (vgl. dazu auch die Ausführungen nachfolgend zu GP 13b).

[89] Ein weiterer praktischer Grund für die Gruppenarbeit war, dass der Aufwand zu gross gewesen wäre, wöchentlich für 20 oder mehr Texte vertiefte Rückmeldungen zu geben.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

*…, damit die Lernenden **neue Ideen** und Perspektiven für einen interkulturellen Sachverhalt generieren.*

In den Interviews schilderten die Studierenden, wie die Zusammenarbeit in den Gruppen vonstattenging. Häufig berichteten sie davon, dass sie einen Auftrag oder die Aufträge als Ganzes innerhalb der Gruppe aufgeteilt hatten (IS-GW2-M3, 39:19). Verschiedentlich übten sie auch Kritik an der Gruppenarbeit. „Jemand fängt mal an, etwas zu sagen, und dann gibt es wie eine Dynamik, und man denkt nur noch in eine Richtung", meinte eine Studierende (IS-GW2-A, 29:44). Eine andere Studierende machte eine gegenteilige Erfahrung: „Jemand hat alle Probleme aufgeschrieben, und dann ist mir plötzlich aufgefallen, aha, das könnte ein Problem sein. Das hätte ich dann gar nicht so realisiert. […] Das war schon spannend zu sehen, das ist eine andere Sichtweise" (IS-GW2-A, 30:33).

- Gesamtbeurteilung: In den meisten Fällen nutzten die Studierenden die Gruppenarbeit nicht, um gemeinsam an der Problemstellung zu arbeiten.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

GP 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr **eigenkulturelles Wertesystem** zu **analysieren**, …*

Im Auftrag 3 der Unterrichtsplanung wurde für das Testing 2 die explizite Aufforderung aufgenommen: „Beschreiben Sie, wie Ihre eigenkulturellen Wertvorstellungen die Interpretation der Situation beeinflussen."

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist.

Wie bereits zum Gestaltungsprinzip 11b etwas weiter oben ausgeführt, wurden die eigenkulturellen Wertvorstellungen nur von wenigen Gruppen angesprochen (D-GW2-A3). In der Klausur (vgl. Kap. 1.2.2.2.1) wurde die Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität kaum mit dem eigenkulturellen Wertesystem begründet (Aufgaben 1a, 1b). Bei der Beantwortung der Klausuraufgabe 4c, welche die Fragestellung aus dem Auftrag 3 aufgreift, gaben hingegen einige Studierende sinnvolle Begründungen ab (K-GW2). Es macht den Anschein, dass die Rückmeldungen zu den Auftragsbearbeitungen bei einigen Studierenden zu neuen Erkenntnissen geführt hatten.

- Gesamtbeurteilung: Es gibt Hinweise, dass die Lehraktivität mit der expliziten Aufforderung in Auftrag 3 vereinzelt dazu beitrug, dass die Studierenden das eigenkulturelle Wertesystem in ihre Überlegungen einbezogen. Wenn die Studierenden aber nicht explizit mit der Frage nach der Bedeutung

konfrontiert wurden, gingen sie von sich aus sehr wenig auf diese Thematik ein (siehe Klausuraufgaben 1a/1b).

- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

Die Ergebnisse zur Wirksamkeit und Brauchbarkeit der Gestaltungsprinzipien über die einzelnen Lehr-/Lernschritte hinweg werden im Folgekapitel VII veranstaltungsübergreifend dargestellt und mit Umsetzungshinweisen ergänzt.

1.2.2.2 Lernzielerreichung (Gamma-Testing)

Im Folgenden werden die Resultate der Klausur dargestellt und interpretiert, damit festgestellt werden kann, inwieweit bestimmte Lernziele des Unterrichtsarrangements erreicht worden sind. Bei ähnlichen Aufgaben werden die Ergebnisse mit denjenigen aus dem Vorjahr verglichen.

Im Anschluss werden diese Erkenntnisse mit Resultaten aus dem Belief Survey ergänzt, damit zusätzliche Schlussfolgerungen in Bezug auf die Einstellungen der Studierenden gezogen werden können.

1.2.2.2.1 Resultate der Klausur

Der Notenschnitt der Klausur betrug 5.0. Die Noten bewegten sich zwischen 6.0 und 4.0. Die Studierenden erreichten durchschnittlich 41 von 60 Punkten (69 %), wobei der Teil A mit der Fallstudie zum Anwendungsprojekt leicht besser gelöst wurde (73 %) als die Einzelaufgaben in Teil B (63 %). Insgesamt liegen die Resultate der Klausur leicht über denjenigen im Vorjahr. Mit der Klausur konnten wie im Testing 1 fast alle Lernziele des Unterrichtsarrangements überprüft werden.

Im Folgenden werden die Resultate der einzelnen Teilaufgaben vorgestellt. Es wird jeweils angegeben, welche Lernziele evaluiert wurden.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen verschiedene Frage- und Problemstellungen erläutern, welche sich aufgrund der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden im Schulalltag ergeben können und mit denen sich die Lehrpersonen auseinanderzusetzen haben (W) (Modul 1).*
- *Aufgabe 1a: Erläutern Sie, wie die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Klasse den Unterricht beeinflussen kann und welche Implikationen sich daraus für Ihre Unterrichtsplanung ergeben können. Gehen Sie auf drei unterschiedliche Faktoren ein.*

Die Teilaufgabe wurde insgesamt gut gelöst (Lösungsanteil 74 %). Die Tabelle 35 zeigt die Einflüsse der ethnisch-kulturellen Heterogenität und deren Implikationen für die Unterrichtsplanung, die von den Studierenden genannt wurden (max. 3 Nennungen pro Studierendem).

Tabelle 35: Ergebnisse Teilaufgabe 1a der Klausur „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“, Testing 2: Einflüsse der ethnisch-kulturellen Heterogenität auf den Unterricht

Einfluss	**#**	**Implikationen für Unterrichtsplanung**
Soziales Lernumfeld (z. B. Konfliktpotential, angeregte Diskussionen)	29	• Konfliktfelder antizipieren • Gruppenkonstellationen bewusst gestalten • Als Lehrperson Sozialkompetenzen aufbauen

		• Kulturelle Differenzen diskutieren lassen • Regeln aufstellen
Unterrichtssprache / sprachliche Verständnisschwierigkeiten	28	• Möglichkeit geben, Verständnisfragen zu stellen • Begriffe im Voraus klären • Lerntempo anpassen • Schwierige Begriffe vermeiden
Werte, Normen, Sichtweisen (z. B. Auswirkung in Diskussionen, neue Sichtweisen)	22	• Als Lehrperson sachlich reagieren • Geeignete Inhalte, Beispiele für Unterricht auswählen • Erfahrungen, Ansichten der Lernenden erfragen • Diskutieren lassen • Reflexionsprozesse anleiten
Mangelndes Wissen über Schweizer Regeln, Strukturen, Verhältnisse	11	• Vorwissen in Erfahrung bringen • Gegenseitige Unterstützung, Voneinander-Lernen fördern
Kulturgeprägte Lernumgebung	7	• Regeln aufstellen • Lehrmethoden bewusst auswählen
Wahrnehmung der Lehrperson (Stereotypisierung etc.)	2	• Bewusstmachen von eigener kultureller Brille

Die Studierenden erkannten unterschiedliche pädagogische Themenfelder, die durch die ethnisch-kulturelle Heterogenität beeinflusst werden. Die Rolle der Lehrperson in der Thematik wurde nur am Rande angesprochen. Es wird vermutet, dass die Studierenden die Lehrperson teilweise noch zu wenig als Akteurin in der Gesamtsituation wahrnehmen.

- *Lernziele:*
  - *Die Studierenden sollen kulturelle und andere Faktoren erläutern, welche die Bildungsleistung von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen (W) (Modul 1).*
  - *Die Studierenden sollen die ethnisch-kulturelle Heterogenität als Ressource für die Unterrichtsgestaltung begreifen (E) (Modul 2).*
- *Aufgabe 1b: Weshalb kann die Berücksichtigung der ethnisch-kulturellen Heterogenität in der Unterrichtsgestaltung sinnvoll sein? Skizzieren Sie ein passendes Argument.*

Mit einem Lösungsanteil von 70 % wurde die Teilaufgabe gut gelöst. Die Studierenden nannten vergleichbare Argumente wie im Vorjahr (Teilaufgabe 2b). Am häufigsten beschrieben sie, dass der Klassenzusammenhalt durch einen interkulturellen Austausch gefördert werden kann und die Lernenden für den Unterricht motiviert werden können, wenn sie von persönlichen Erfahrungen berichten dürfen. Zudem argumentierten sie, dass die Lernenden von heute auf eine globalisierte, multikulturelle Gesellschaft vorzubereiten seien.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen die Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse analysieren und der Unterrichtsplanung zugrunde legen (F) (Modul 1).*
- *Aufgabe 2a: Skizzieren Sie zwei Fragen, welche Sie der Lehrperson in Bezug auf die weiteren Lernvoraussetzungen der Klasse stellen möchten. Begründen Sie, weshalb diese Informationen für Ihre Unterrichtsplanung wichtig sind.*

Die Studierenden beantworteten die Teilaufgabe gut (Lösungsanteil 78 %). In ihren Fragestellungen sprachen sie eine Vielzahl von Heterogenitätsdimensionen an, die in Bezug auf die Lernvoraussetzungen eine Rolle spielen. Im Folgenden werden die fünf häufigsten von insgesamt zehn thematisierten Dimensionen aufgeführt:

1. Generelles Leistungsniveau der Klasse (inkl. besondere Begabungen und Lernschwierigkeiten)
2. Präferenzen der Lernenden für einzelne Lehrmethoden
3. Klassenklima, soziales Verhalten einzelner Lernender
4. Einstellung / Motivation gegenüber dem Lehrinhalt der Lektion (hier: Öffentliches Recht)
5. Themenspezifisches Vorwissen (hier: Recht)

Am häufigsten wurden die Antworten mit ihrer Bedeutung für die Auswahl der geeigneten Lehrmethoden begründet.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen die Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse analysieren und der Unterrichtsplanung zugrunde legen (F) (Modul 1).*
- *Aufgabe 2b: Beschreiben Sie mit Bezug zum Fall eine mögliche Gefahr bzw. Schwierigkeit bei der Analyse von Lernvoraussetzungen. Wie gehen Sie mit dieser Gefahr am besten um?*

Die eher schwache Bearbeitung dieser Teilaufgabe (Lösungsanteil 61 %) ist darauf zurückzuführen, dass häufig die Handlungsvorschläge fehlten. Die Studierenden gingen in ihren Antworten oft auf die Gefahr von möglichen Vorurteilen bei den Lehrpersonen ein. Zudem erläuterten sie die Schwierigkeit, zwischen sozialen und individuellen Lernvoraussetzungen zu unterscheiden. Teilweise verwendeten sie dazu den Begriff ‚Halo-Effekt', der im Unterricht bei der Auseinandersetzung mit der Übung „Heterogenitätsdimensionen" eingeführt worden war[90].

- *Lernziel: Die Studierenden sollen eine konkrete Unterrichtslektion für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen (F) (Modul 2).*
- *Aufgabe 3a: Definieren Sie dazu zwei Lernziele für Ihre Übungslektion. Mindestens eines dieser Lernziele sollte explizit auf die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Klasse Bezug nehmen. Ordnen Sie die beiden Lernziele in die Kompetenzmatrix nach Euler&Hahn ein.*

Diese Aufgabe wies mit 88 % den höchsten Lösungsanteil aller Aufgaben auf. Das vorgegebene Wirtschaft-und-Recht-Thema ‚Grundrechte' für die zu planende Unterrichtslektion unterschied sich vom Thema des Vorjahres (‚Moral, Sitte, Recht'). Gleichwohl formulierten die Studierenden ähnlich wie im Vorjahr am häufigsten Sachkompetenzen auf der Handlungsdimension Wissen, z. B. „Die Lernenden sollen Menschenrechte nennen, die in ihrem Herkunftsland nicht zwangsläufig eingehalten werden" (S34). Im Gegensatz zum Vorjahr definierten sie jedoch vermehrt auch Lernziele für

[90] Der Halo-Effekt beschreibt einen systematischen Fehler bei der Personenbeurteilung, bei dem ein einzelnes Merkmal einer Person so dominant wirkt, dass andere Merkmale in der Beurteilung dieser Person sehr stark in den Hintergrund gedrängt werden. Im Unterricht wurde der Effekt anhand eines Beispiels eines türkischen Lernenden eingeführt, der von der Lehrperson vor allem anhand seines Merkmals ‚Türke' beurteilt wird (vgl. Thomas, 2016, S. 45).

Sozial- und Selbstkompetenzen, z. B.: „Die SuS sollen sich mit ihrer eigenen Haltung gegenüber der Einschränkung der Menschenrechte auseinandersetzen“ (S29). Möglicherweise hatte die Betonung dieser Kompetenzbereiche bei der Besprechung des Videos 2 einen Einfluss. Es ist jedoch auch möglich, dass es den Studierenden für diese Thematik schlichtweg leichter fiel, Lernziele zu definieren, die nicht ausschliesslich Sachkompetenzen ansprechen.

- *Lernziele:*
  - *Die Studierenden sollen eine konkrete Unterrichtslektion für eine ethnisch-kulturell heterogene Klasse planen (F) (Modul 2).*
  - *Die Studierenden sollen verschiedene Möglichkeiten der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen für ethnisch-kulturell heterogene Klassen beurteilen (W) (Modul 2).*
- *Aufgabe 3b: Welche Lehrmethode/n wenden Sie in Ihrer Übungslektion an? Erläutern Sie eine Lehrmethode genauer und begründen Sie, warum die Methode zur Erreichung der definierten Lernziele beitragen kann.*

Mit einem Lösungsanteil von 66 % wurde die Aufgabe mittelmässig gelöst. Wie im Vorjahr skizzierten die Studierenden am häufigsten Gruppenarbeiten, Lehrgespräche oder eine Kombination daraus. Dabei fielen die Beschriebe der Ausprägungen der Methode, z. B., wie ein Auftrag für die Gruppenarbeit lautet, wiederum sehr knapp aus. Der verhältnismässig tiefe Lösungsanteil der Aufgabe ist auch darauf zurückzuführen, dass die Studierenden die gewählten Lehrmethoden häufig nicht ausreichend mit den Lernzielen in Zusammenhang brachten.

- *Lernziele:*
  - *Die Studierenden sollen kritische interkulturelle Interaktionssituationen analysieren und Handlungsstrategien dazu entwickeln (W, F) (Modul 3).*
  - *Die Studierenden sollen erkennen, dass die Situation nicht zwangsläufig durch kulturelle Aspekte bestimmt wird, und dementsprechend andere Einflussfaktoren bei der Beurteilung einer Situation einbeziehen (W, E) (Modul 3).*
- *Aufgabe 4a: Nehmen Sie eine Interpretation des Handlungsgeschehens vor, indem Sie unterschiedliche Interpretationsperspektiven einnehmen. Begrenzen Sie sich auf maximal drei Faktoren.*

Die Studierenden lösten diese Aufgabe mit einem Lösungsanteil von 82 % besser als die Studierenden des Vorjahrs eine vergleichbare Aufgabe (66 %). Die Studierenden nutzten für die Analyse die im Unterricht vorgestellten Modelle von Schulz von Thun und Hofstede, oder sie beschrieben vielfältige Motive der Beteiligten als unterschiedliche Interpretationsperspektiven. Der Fallbezug der Aufgabe war durchwegs gut. Es machte den Anschein, dass die Studierenden im Umgang mit solchen Situationsdarstellungen geübt waren. 91 % der Studierenden zogen nicht nur den kulturellen Faktor, sondern weitere Einflussfaktoren bei, um die Situation im Fall zu beurteilen. Eine Studierende unterschied in ihrer Klausurantwort mit Untertiteln explizit in ‚Kultureller Fak-

tor‘ und ‚Personeller Faktor‘ (S17), so dass vermutet wird, dass die Studierenden begriffen haben, dass sie sich nicht vorschnell auf eine bestimmte Interpretation festlegen sollen.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen kritische interkulturelle Interaktionssituationen analysieren und Handlungsstrategien dazu entwickeln (W, F) (Modul 3).*
- *Aufgabe 4b: Schlagen Sie eine begründete Handlungsstrategie vor.*

Die Aufgabe wurde mit einem Lösungsanteil von 72 % ebenfalls etwas besser gelöst als im Vorjahr (59 %). Die Studierenden schlugen eine Vielzahl von unterschiedlichen Handlungsstrategien vor. Häufig wurden diese miteinander kombiniert, indem beispielsweise ein persönliches Gespräch mit den direkt betroffenen Lernenden und die nachträgliche zusätzliche Thematisierung im Klassenverband empfohlen wurde. Bemerkenswerterweise schlug über die Hälfte der Studierenden vor, die Situation als Ausgangslage für eine Diskussion mit den Lernenden zu nutzen, was einem sehr verständigungsorientierten Umgang gleichkommt.

Wie im Vorjahr gab es Abzüge wegen der fehlenden Begründungen der Handlungsstrategien.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen ihre eigenkulturelle Prägung reflektieren und diese in der Deutung berücksichtigen (E) (Modul 3).*
- *Aufgabe 4c: Erläutern Sie mit Bezug auf Ihre Ausführungen, inwiefern es von Bedeutung ist, dass Sie in der Analyse der Situation Ihre eigenen Wertvorstellungen mitberücksichtigen.*

Mit einem Lösungsanteil von 61 % wurde die Aufgabe besser bearbeitet als im Vorjahr (53 %). Die Studierenden begründeten die Bedeutsamkeit der eigenkulturellen Reflexion meist damit, dass diese sie zur Sachlichkeit anleite und eigene Vorurteile eher erkannt würden. Zudem beschrieben sie die eigenen Wertvorstellungen als Filter: „Wir sehen die Dinge nicht so, wie sie sind, sondern so, wie wir sind“ (S15), oder als Orientierungssystem: „Meine eigenen Wertvorstellungen dienen mir als Instrument/Landkarte/innerer Kompass“ (S9).

Vereinzelt betonten die Studierenden, dass sie ihre eigene Position nicht oder nur sehr am Rande einbringen und kommunizieren dürften: „Man darf keine persönliche Stellung in einem solchen Vorfall nehmen“ (S1). Die Studierenden strebten eine Art von ‚Neutralität‘ an: „Meine eigene Wertvorstellung hat dabei nichts zu suchen. Ich als Lehrperson versuche neutral einen Dialog zustande zu bringen, bei dem sich zugehört wird“ (S16). Dass hinter dieser Absicht wiederum eine Wertvorstellung verborgen liegt, war diesem Studierenden offensichtlich nicht bewusst.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der Klausur insgesamt zufriedenstellend ausgefallen waren. Die kognitiv ausgerichteten Lernziele konnten als weitgehend erreicht beurteilt werden.

1.2.2.2.2 Resultate des Belief Survey

Eine deskriptive Analyse des Pretests lieferte Erkenntnisse zu den Eingangsvoraussetzungen der Studierenden vor der Durchführung der Intervention. Die 36 Studierenden, die den Pretest ausgefüllt hatten, zeigten sich häufig grundsätzlich positiv eingestellt in Bezug auf die ethnisch-kulturelle Heterogenität. Beispielsweise stimmten ausnahmslos alle Studierenden der Aussage zu, dass die kulturelle Vielfalt das Zusammenleben von Menschen bereichere (S-GW2, Item 1)[91]. Die Studierenden bejahten auch zu einem grossen Teil (85.3 %) die Aussage, dass alle Kulturen denselben Stellenwert hätten (Item 4). Ebenso erkannten sie die Notwendigkeit, sich als angehende Lehrperson mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität auseinanderzusetzen. So lehnten alle Studierenden das Statement ab, dass es nur dann notwendig sei, im Unterricht das Thema kulturelle Vielfalt aufzugreifen, wenn es in der Klasse Lernende aus anderen Ländern habe (Item 21). 97.1 % der Studierenden verneinten, dass eine spezifische Ausbildung der angehenden Lehrpersonen für den Umgang mit kultureller Vielfalt unnötig sei (Item 46). Als es allerdings um die Einschätzung von Lernenden mit Migrationshintergrund ging, waren sich die Studierenden weniger einig. Rund die Hälfte stimmte der Aussage zu, dass die Anwesenheit von Lernenden mit Migrationshintergrund im Klassenzimmer das Lernen fördere. Die andere Hälfte der Studierenden lehnte die Aussage ab (SD= 1.065, Item 58). Ein ähnliches Bild ergab sich beim Statement, dass der Umgang mit der kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer einfacher sei, wenn die Lernenden aus der westlichen Welt stammten (SD= 0.795, Item 56). Es wird vermutet, dass den Studierenden teilweise Wissen fehlte, damit sie überhaupt eine fundierte Meinung vertreten konnten, und sie deshalb etwas beliebig antworteten. Ersichtlich war dies an Aussagen, die nie vollumfänglich bejaht oder abgelehnt wurden. Ein Beispiel dafür ist das Statement, dass Lernende mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten bei der gesellschaftlichen Integration haben (SD= 0.506, Item 57). Auch die Aussage, dass Werkzeuge und Mittel, welche im Unterricht eingesetzt werden, häufig abwechslungsreich gestaltet seien, um die kulturellen Besonderheiten der Lernenden zu berücksichtigen, wurde von den Studierenden etwa hälftig bejaht oder verneint, aber nie vollumfänglich (SD= 0.512, Item 67).

Diese Resultate stimmen grösstenteils mit den Ergebnissen aus der Befragung an der spanischen Universität Granada überein, an welcher der eingesetzte Fragebogen entwickelt und getestet worden war (López López & Hinojosa Pareja, 2016). Auch dort zeigte sich, dass die befragten Studierenden geradezu ein idealisiertes Bild der ethnisch-kulturellen Heterogenität hatten. Erst wenn es um die Einschätzung von konkreten Fragestellungen in Bezug auf die ethnisch-kulturelle Heterogenität im Unterricht ging, äusserten sich die Studierenden kritischer (Hinojosa Pareja, 2013, S. 247). In Bezug auf das Stufenmodell der interkulturellen Sensibilität nach Bennett (vgl. Kap. III-2.2) lassen sich die Einstellungen der Studierenden in der ethnozentrischen Phase

[91] Die Zustimmung wird hier definiert anhand der positiv ausgerichteten Antwortmöglichkeiten „Stimme zu“ und „Stimme vollumfänglich zu“ auf der vierstufigen Likert-Skala.

verorten, wobei es schwierig ist, eine feinere Einteilung mit den verschiedenen Stufen vorzunehmen. Zum einen ist eine gewisse Ignoranz bzw. ein fehlendes Wissen zum Thema festzustellen, was auf die unterste Stufe der Verleugnung hinweist. Zum anderen lässt die wohlwollende ‚Alle-Menschen-sind-gleich'-Haltung vermuten, dass manche Studierende der Stufe der Minimierung zugeordnet werden können. Es ist aber auch denkbar, dass die Studierenden aufgrund des Effekts der sozialen Erwünschtheit (Bortz & Döring, 2006, S. 233) übermässig positiv geantwortet haben und eigentlich kritischere Einstellungen auf der Stufe der Abwehr haben.

Für die 28 Studierenden, die sowohl den Pre- als auch den Posttest ausgefüllt haben, konnte ein Vergleich der Antworten vor und nach der Intervention vorgenommen werden. Die Ergebnisse lieferten Anhaltspunkte zu einer allfälligen Wirkung des Unterrichtsarrangements, wobei die Aussagen aufgrund der kleinen Stichprobengrösse mit Vorsicht zu betrachten sind (vgl. Kap. V-2.2.3.2).

Insgesamt zeigten sich nur bei 5 der insgesamt 68 Items signifikante Unterschiede der Antworten zwischen Pre- und Posttest. Es handelte sich unter anderem um die vorgängig erwähnte Aussage, dass die Werkzeuge und Mittel, die im Unterricht eingesetzt werden, häufig abwechslungsreich gestaltet seien, um die kulturellen Besonderheiten der Lernenden zu berücksichtigen (Item 67). Die Zustimmung nahm deutlich ab, so dass schliesslich insgesamt 78.3 % der Studierenden die Aussage ablehnten[92]. Das Statement, dass das aktuelle Prüfungssystem Lernende mit Migrationshintergrund bestrafe, wurde im Posttest signifikant stärker bejaht (Item 68)[93]. Diese Ergebnisse könnten damit zu erklären sein, dass sich die Studierenden im Anwendungsprojekt Wissen zur Thematik der Bildungsbenachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund aneigneten und sie deshalb im Posttest kritischer antworteten.

Im Weiteren bejahten die Studierenden nach der Intervention häufiger, dass multikulturelle Schulen ein tieferes gesellschaftliches Ansehen haben (Item 30)[94]. Besonders jüngere Studierende und Frauen stimmten dieser Aussage im Posttest signifikant häufiger zu[95]. Im Vergleich zum Pretest wurden aber auch Fragen im generellen Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität nach der Intervention kritischer beantwortet. Die Zustimmung zur Aussage, dass die Zuwanderung von Menschen aus anderen Ländern gemäss ihrem Beitrag zum Wohlergehen des Gastlandes reguliert werden müsse, nahm signifikant zu (Item 15)[96].

Insgesamt äusserten sich Studentinnen eher in Bevorzugung einer Integrationsstrategie nach Berry (vgl. Kap. II-2.2.2). Beispielsweise lehnten sie die Aussage im Posttest signifikant häufiger als die männlichen Studierenden ab, dass Unterricht, der sich auf

[92] Wilcoxon-Test: Mean Pretest= 2.48, Mean Posttest= 2.04, z= -2.449, p= 0.031, n=14, r= 0.65 (Effektstärke nach Cohen)
[93] Wilcoxon-Test: Mean Pretest= 1.79, Mean Posttest= 2.29, z= -2.486, p= 0.018, n=19, r= 0.57
[94] Wilcoxon-Test: Mean Pretest= 2.21, Mean Posttest= 2.66, z= -2.804, p= 0.005, n= 25, r= 0.56
[95] Alter: Rangkorrelation nach Spearman: r_s= -0.413, p= 0.036, n= 26; Geschlecht: Mann-Whitney-U-Test: U= 55.000, p= 0.033, r= 0.41
[96] Wilcoxon-Test: Mean Pretest= 2.23, Mean Posttest= 2.41, z= -2.714, p= 0.012, n=21, r= 0.59

die kulturelle Einzigartigkeit jedes/r Lernenden fokussiert (Sprache, Werte, Glauben, Sitten), zur sozialen Zersplitterung beiträgt (Item 28)[97]. Männliche Studierenden zeigten bei einigen Aussagen bereits im Pretest eher Anleihen einer Assimilationsstrategie. Sie stimmten stärker zu, dass Lehrpersonen dem Erwerb von Werten, Überzeugungen und Sitten der einheimischen Kultur höchste Priorität einräumen sollten (Item 42)[98] und dass Minderheitenkulturen in einem Land auf die Werte und Sitten verzichten müssen, die der allgemeinen gültigen Rechtsordnung widersprechen (Item 17)[99]. An der Universität Granada stellten die Autorinnen in Bezug auf das Geschlecht fest, dass Frauen einen etwas positiven Zugang zur kulturellen Vielfalt zeigten (López López & Hinojosa Pareja, 2016, S. 509).

Vor allem im Pretest konnten bei einigen Aussagen Unterschiede festgestellt werden, als untersucht wurde, ob die Studierenden im Frühlingssemester davor bereits die Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ besucht hatten. Die sechs Studierenden, bei denen dies der Fall war, äusserten sich signifikant kritischer bezüglich des Umgangs mit kultureller Vielfalt. Sie bejahten beispielsweise im Pretest die Aussage, dass die Anwesenheit von Personen aus anderen Kulturen eine Bedrohung für die gesellschaftliche Stabilität darstelle, während die übrigen Studierenden diese ablehnten (Item 6)[100]. Auch in Bezug auf den konkreten Schulkontext erkannten sie mehr Herausforderungen und Probleme der ethnisch-kulturellen Heterogenität als die übrigen Studierenden. Der Zustimmungsgrad zur Aussage, dass die Herkunftskulturen der zugewanderten Lernenden der Grund für viele soziale Konflikte an Schulen seien, lag bei dieser Handvoll von Studierenden signifikant höher (Item 50)[101].

Anhand des Stufenmodells der interkulturellen Sensibilität nach Bennett (vgl. Kap. III-2.2) könnte dies allenfalls damit erklärt werden, dass sich einige Studierende von der Stufe der Verleugnung zur Stufe der Abwehr weiterentwickelt haben. Die eher ‚neutralen‘ Antworten aufgrund von ‚Nichtwissen‘ im Pretest wurden also durch eine tatsächliche Positionierung, in diesen Fällen aber durch eine eher negativ-kritische, abgelöst. Für diese Interpretation würde sprechen, dass die Entwicklung zu einer ablehnenderen Haltung nicht nur im Pre- und Posttest-Vergleich, sondern auch bei Studierenden erkennbar war, die im Semester davor die Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ besucht hatten, in der das interkulturelle Unterrichtsarrangement durchgeführt worden war.

1.2.2.3 Gesamtübersicht der Erkenntnisse aus den Testings

Es werden überblicksartig wichtige Erkenntnisse zur Intervention in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ dargestellt, die sich auf den Lernprozess so-

[97] Mann-Whitney-U-Test: U= 50.500, p= 0.035, r= 0.41
[98] Mann-Whitney-U-Test: U= 85.500, p= 0.011, r= 0.43
[99] Mann-Whitney-U-Test: U= 78.500, p= 0.028, r= 0.38
[100] Mann-Whitney-U-Test: U= 37.000, p= 0.034, r= 0.44
[101] Mann-Whitney-U-Test: U= 40.500, p= 0.034, r= 0.37

wie die Ergebnisse beziehen. Auf die einzelnen Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien wird hier nicht eingegangen, da die übergreifende Interpretation und Würdigung im Folgekapitel stattfindet.

- Die Intervention konnte grundsätzlich in beiden Testings wie geplant durchgeführt werden. Im Prototypen 2 wurden nur innerhalb einzelner Lehr-/Lernschritte Anpassungen vorgenommen. Diese waren vor allem darauf ausgerichtet, die emotionale Ansprache der Studierenden und die Reflexion des eigenkulturellen Wertesystems zu verstärken.
- Es wurden alle Gestaltungsannahmen aus dem Testing 1 im Testing 2 weitergeführt. Vereinzelte Gestaltungsannahmen wurden in zusätzlichen Lehr-/Lernschritten verankert oder aus einzelnen Lehr-/Lernschritten gestrichen.
- Es wurde im Testing 2 eine neue Gestaltungsannahme [GA 15b: Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und Leitzielen aufzeigen] aufgenommen.
- Die Klasse im Testing 2 liess sich etwas stärker als diejenige im Testing 1 auf Auseinandersetzungen mit Emotionen und Werten ein. Aber auch im Testing 2 dauerte es eine Weile, bis die Studierenden in Diskussionen aktiver mitmachten und sich nicht nur auf einer rein kognitiv-analytischen Ebene mit den interkulturellen Interaktionssituationen auseinandersetzten.
- Die kognitiv ausgerichteten interkulturellen Lernziele, die sich in der Klausur überprüfen liessen, wurden weitgehend erreicht.
- Es zeigten sich im Testing 2, in dem ein Belief Survey eingesetzt wurde, wenig signifikante Veränderungen bei den Einstellungen der Studierenden vor und nach der Intervention. Wenn es Veränderungen gab, so deuteten diese auf eine Entwicklung zu einer kritischen Haltung hin, was im Stufenmodell von Bennett mit der Entwicklung von der Stufe der Verleugnung zur Stufe der Abwehr erklärt werden kann.

2 Intervention „Pädagogische Psychologie“

2.1 Erprobung des Prototyps 1

2.1.1 Kontextbedingungen

Die folgenden spezifischen Kontextbedingungen zur Klasse ergänzen die Informationen zu den Kontextbedingungen in Kapitel IV-1.3. Die Angaben entstammen der Fragebogenumfrage bei den Studierenden.

- Der Dozierende führte die Veranstaltung plangemäss in zwei Sitzungen im Frühlingssemester 2017 durch (montags, 12.15 - 16 Uhr). Es handelte sich um denselben Dozierenden, der bereits die Intervention in „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ durchgeführt hatte.
- Es nahmen zwischen 22 und 30 Studierende an den Sitzungen teil[102].

[102] Total 44 Studierende haben den Kurs mit der Klausur abgeschlossen.

- Das Durchschnittsalter der Studierenden lag bei 23.3 Jahren. Rund zwei Drittel der Studierenden waren weiblich.
- Die Mehrheit der Studierenden (86 %) befand sich im Hauptstudium auf der Bachelorstufe (am häufigsten 4. Semester BWL). Ein Studierender war nur für die Ausbildung Wirtschaftspädagogik eingeschrieben[103].
- Drei Studierende gaben an, dass sie über Lehrerfahrung auf der Sekundarstufe II verfügen. Es handelte sich um Stellvertretungen oder nebenberufliche Tätigkeiten an Berufsfachschulen.
- Keiner der Studierenden gab an, kurz- bis mittelfristig als Lehrperson unterrichten zu wollen. Die meisten Studierenden (64 %) hatten angekreuzt, dass sie sich die Lehrtätigkeit allenfalls für die Zukunft vorstellen könnten. Die restlichen Studierenden sahen die Ausbildung eher als Möglichkeit, allgemeine Kompetenzen im Bereich des Lehrens und Lernens zu erwerben oder sie gaben mehrere Motive gleichzeitig an.
- 76 % der Studierenden hatten keinen Migrationshintergrund. Die Studierenden mit Migrationshintergrund nannten unterschiedliche Herkunftsländer (u. a. Österreich, Kroatien, Bosnien, Italien).
- 90 % der Studierenden hatten im Vorsemester die Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ besucht, in welcher der Prototyp 1 der Intervention durchgeführt worden war.

2.1.2 Darstellung der Evaluationsergebnisse

2.1.2.1 Evaluation der Lehr-/Lernschritte (Beta-Testing)

Der Prototyp 1 konnte im Testing insgesamt wie geplant (vgl. Kap. IV-2.3) durchgeführt werden. Es gab lediglich kleinere Abweichungen innerhalb der einzelnen Unterrichtssequenzen.

2.1.2.1.1 Einstieg (Sitzung 1)

Der Dozierende nahm zu Beginn der ersten Sitzung eine Situierung der Intervention vor. Er erläuterte, dass die beiden geplanten Sitzungen als Vertiefung und Erweiterung der vorangegangenen Sitzung zur Einstellungsentwicklung dienten, indem die Theorie auf den Kontext von Interaktionen von Personen aus unterschiedlichen Kulturen angewendet werde (B-PP1-S1). Zudem wies er darauf hin, dass das interkulturelle Thema im Vergleich zur Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ mit einem breiteren Fokus auf den Bildungskontext umgesetzt wird und nicht mehr nur den Schulunterricht berücksichtigt (B-PP1-S1). Die Studierenden stellten keine Rückfragen.

Im Anschluss führte der Dozierende mit vier Praxisbeispielen ins Thema ein. Zwei Beispiele stammten aus dem Foliensatz und fokussierten den betrieblichen sowie den schulischen Bildungskontext, zwei weitere Beispiele stammten aus dem persönlichen

[103] Es wird vermutet, dass es im Verhältnis noch ein paar weitere Master- und reine Wipäd-Studierende im Kurs gab, welche die Sitzungen aber nicht besucht haben und zu denen dementsprechend die Angaben fehlten.

Erfahrungsschatz des Dozierenden. Eines bezog sich auf ein Projekt in Singapur, in dem der Dozierende zu Beginn einer Gruppenarbeit eine Vorstellungsrunde durchzuführen beabsichtigt hatte, woraufhin sich ein Teilnehmer beklagte, weil er den Sinn nicht einsah. Der Dozierende berichtete, dass diese Reaktion für ihn sehr überraschend und ungewohnt gewesen sei. Das zweite persönliche Beispiel bezog sich auf eine Sitzung in einem multikulturellen Team, in dem eine gewisse Missstimmung zwischen zwei Kollegen unterschiedlicher Nationalität herrschte, die auf unterschiedlichen Arbeitsgewohnheiten fusste. Im Anschluss an diese Erzählungen wies der Dozierende darauf hin, dass interkulturelle Interaktionen sehr anspruchsvoll seien, da sie viel mit Einstellungen zu tun hätten. Deshalb schaffe das Bewusstmachen der Einstellungsdimension einen Zugang, wie man interkulturelle Interaktionen anders bzw. besser gestalten könne (B-PP1-S1). Das Beispiel mit Singapur wurde bei der Vorstellung der Lernziele (i. e. „für eigenkulturelles Wertesystem sensibilisiert sein“) nochmals referenziert.

- Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2:
  Die Einstiegsbeispiele sollen, wie im Testing 1 bereits vom Dozierenden zusätzlich umgesetzt, mindestens ein persönliches Beispiel des Dozierenden beinhalten, auf das im Verlauf der nachfolgenden Theorieausführungen wieder Bezug genommen werden kann.

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Die Gestaltungsannahme 3 [Praxisnahe Situierung vornehmen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
    Begründung: Der Einstieg über Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Bildungskontexten ermöglichte es den Studierenden, sich rasch ins Thema einzudenken und dessen Relevanz zu erkennen. In der schriftlichen Umfrage nach Abschluss der Intervention strichen die Studierenden als positiven Aspekt häufig den starken Praxisbezug durch die vielen Beispiele heraus (FB-PP1).
  - Die Gestaltungsannahme 15a [Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehraktivität ist noch vertiefter umzusetzen.
    Begründung: Da eine grosse Mehrheit der Studierenden bereits im Voraus die Intervention in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ erlebt hatte, war eine Einordnung und Abgrenzung der beiden Interventionen zu Beginn der Sitzung wichtig. Im Testing 2 soll dies noch etwas ausführlicher umgesetzt werden, indem verschiedene Unterschiede zwischen der Intervention in „Pädagogischer Psychologie“ und „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ angesprochen werden: Psychologisch-pädagogische versus pädagogische Inhalte; Fokus auf Einstellungen versus Fokus auf Handlungskompetenzen allgemein; Verortung im allgemeinen Bildungskontext versus Verortung in der Schule.
  - Die Gestaltungsannahme 15b [Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und Leitzielen aufzeigen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
    Begründung: Die Verknüpfung mit der Sitzung der Vorwoche „Einstellungen entwickeln“ ist gut möglich, da die meisten Studierenden jeweils regelmässig die Sitzungen besuchen (FB-PP1). Im interkulturellen Unterrichtskonzept sind in den Aufgabenstellungen (z. B. bei der Besprechung von Filmbeiträgen) viele Bezüge zu den lern- und sozialpsychologischen Theorien der Einführungssitzung zur Einstellungsentwicklung vorhanden. Nach der Intervention stimmten 93 % der Studierenden völlig oder teilweise zu, dass sie es sinnvoll fanden, die Entwicklung von Einstellungen im interkulturellen Situationskontext zu vertiefen (FB-PP1).

- Neu wird im Lehr-/Lernschritt die Gestaltungsannahme 14 verankert:
  Die Lehrperson sollte persönliche interkulturelle Lernerfahrungen einbringen, damit die Lernenden eigenes Fehlverhalten und die damit einhergehenden negativen Gefühle akzeptieren und sich auf die Auseinandersetzung mit kritischen interkulturellen Sachverhalten einlassen. [Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen]

  Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung):
  Der Dozierende beschreibt die Relevanz der Thematik anhand persönlicher Beispiele.
  Intendierte Lernaktivitäten:
  Die Studierenden erkennen, dass das Thema für den Dozierenden bedeutsam ist.

  Begründung: Über den Einstieg mit persönlichen Beispielen des Dozierenden fühlen sich die Studierenden vermutungsweise von Beginn weg stärker angesprochen und erkennen die Bedeutung, die der Dozierende der Thematik beimisst. Ausnahmslos alle Studierenden sagten in der schriftlichen Befragung, dass sie es spannend fanden, als der Dozierende über persönliche Lernerfahrungen berichtete. Sieben Studierende nannten explizit das Beispiel mit Singapur, das ihnen in Erinnerung geblieben ist (FB-PP1).

2.1.2.1.2 Interkulturelles Interaktionsfeld (Sitzung 1)

Der Dozierende führte die Theorie zum Kulturbegriff sehr ausführlich aus. Anstatt in Form eines Lehrvortrags erarbeitete er eine spezifische Definition von Kultur von Thomas (2016) im Lehrgespräch: „Was sagt Ihnen diese Definition und was lässt sie offen? Was leistet die Definition?“ In der Erarbeitung wurden diverse konkrete Beispiele herangezogen, damit Teilaspekte der Theorie anschaulich erklärt werden konnten. Insgesamt nahm die Unterrichtssequenz deutlich mehr Zeit in Anspruch als geplant. Die anschliessende Übung „Meine kulturellen Zugehörigkeiten“ wurde plangemäss umgesetzt. Im Auswertungsgespräch zur Übung wurden verschiedene Heterogenitätsdimensionen fokussiert, indem der Dozierende fragte, ob die Studierenden Kriterien wie die Nationalität oder Religion berücksichtigt hatten. Von den Studierenden wurden weitere Kriterien wie lokale Herkunft, Freundeskreis, Familie, Sport und Reisen genannt (B-PP1-S1).

- Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2:
  Der Theorieteil zur Thematik des Kulturbegriffs ist einzugrenzen. Im Zentrum soll die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt ‚Was ist Kultur?‘ stehen. Die Folie zur historischen Herleitung des Kulturbegriffs wird gestrichen. Typische Konnotationen des Begriffs Kultur sollen über die Frage an die Studierenden abgeholt werden, wie sie Kultur definieren. Das Lehrgespräch zur Auseinandersetzung mit der Definition nach Thomas soll beibehalten werden. Eine Leitfrage für das Gespräch wird in der Unterrichtsplanung ergänzt.

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Die Gestaltungsannahme 5 [Weitere Heterogenitätsdimensionen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
    Begründung: Die Studierenden nannten in der Übung unterschiedlichste Heterogenitätsdimensionen. Sie erkannten anhand ihrer eigenen Person, dass sie verschiedenen kulturellen Gruppen zugehörig sind.

- Die Gestaltungsannahme 12 [Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
  Begründung: Im Plenum nannten die Studierenden verschiedene Zugehörigkeiten und gaben so etwas Persönliches von sich preis (z. B., welche Hobbies sie haben, aus welchem Dorf sie stammen).

Der Lehr-/Lernschritt zu den Kulturkonzepten benötigte ebenfalls etwas mehr Zeit als geplant, da die Konzepte zu den Kulturdimensionen (Hofstede etc.) anhand einiger einzelner Dimensionen erläutert wurden und das in den Folien ausgeführte Beispiel von Trompenaars detailliert besprochen wurde (1993). Das Stufenmodell von Bennett (1993) führte der Dozierende als „Skaleninstrument" ein, in dem man sich selber verorten könne. Er griff das Beispiel mit Singapur wieder auf und verknüpfte seine Überlegungen mit dem Modell (B-PP1-S1). Die Übung zur Reflexion einer eigenen interkulturellen Erfahrung entfiel aus Zeitgründen.

- Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2:
  Der Theorieteil ist knapper zu halten, damit die Übung am Ende durchgeführt werden kann. Die Folien zu den globalen Kulturkonzepten werden zwar im Foliensatz belassen, in der Unterrichtsplanung wird aber darauf hingewiesen, dass die Vertiefungen wie das Beispiel von Trompenaars im Unterricht nicht besprochen werden und zuhause selbständig nachzulesen sind. Wichtig ist an diesen Konzepten die Gegenüberstellung mit dem Modell von Bennett. Zu diesem Modell werden genauere Erläuterungen eingefügt, damit die Folien selbsterklärend sind und der Dozierende im Unterricht spezifische Schwerpunkte setzen kann. Für die Übung „Reflexion einer eigenen interkulturellen Erfahrung" werden 15 Minuten veranschlagt.

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Die Gestaltungsannahme 6 [Eigenkulturelles Wertesystem analysieren] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehraktivität ist im Testing 2 umzusetzen.
    Begründung: Im Testing 1 wurde die Übung nicht umgesetzt. Der Dozierende machte die Übung anhand eines eigenen Beispiels vor, so dass die Studierenden zumindest als Beobachtende erfuhren, wie das eigenkulturelle Wertesystem in die Überlegungen einbezogen werden kann. Da die Studierenden in den allermeisten Fällen bereits interkulturelle Erfahrungen gesammelt haben (v.a. schulischer Kontext, Privatleben) (FB-PP1), wäre die Übung gut durchführbar.
  - Die Gestaltungsannahme 7 [Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehraktivität ist im Testing 2 umzusetzen.
    Begründung: Die Übung „Reflexion einer eigenen interkulturellen Erfahrung" wurde im Testing 1 nicht durchgeführt. Die Leitfragen zur Strukturierung der Übung werden beibehalten.
  - Die Gestaltungsannahme 13a [Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehraktivität ist im Testing 2 umzusetzen.
    Begründung: Die Übung mit einem Austausch zwischen den Studierenden wurde nicht umgesetzt. Dies soll im Testing 2 nachgeholt werden.

2.1.2.1.3 Rollenspiel „Wertekonflikte" (Sitzung 1)

Das Rollenspiel wurde mit einer Newsmeldung aus einer Boulevard-Zeitung eingeführt, die einen interkulturellen Wertekonflikt im schulischen Bereich zum Thema

hatte[104]. Der Dozierende strich die hohe Relevanz der Thematik heraus und machte auf die Bedeutung von Emotionen in Wertekonflikten aufmerksam: „Die Emotionen setzen die Agenda, mit der sich der Verstand auseinanderzusetzen hat“ (B-PP1-S1). Als Zielsetzung des Rollenspiels kündigte er an, dass eine emotionale Thematik mit rationalen Mitteln aufgenommen werden soll.

Die Studierenden wurden mit der Ausgangslage des Rollenspiels vertraut gemacht. Herr Polat beantragt darin aus religiösen Gründen die Befreiung seiner zwölfjährigen Tochter Yildiz vom koedukativen Sportunterricht. Im Anschluss wurden die Studierenden aufgefordert, als Rektor der Kantonsschule einen Entscheid zu treffen. Die Blätter mit den Entscheiden der Studierenden wurden ohne Namensangabe eingezogen und ausgewertet. Eine Mehrheit der Studierenden (77 %) lehnte den Antrag ab. Begründet wurde der Entscheid unter anderem wie folgt (B-PP1-S1):

- Gleichbehandlung aller Schüler
- Pflichtfach
- Verhältnismässiger Eingriff in die Religionsfreiheit
- Für Integration wichtig (z. B. im Alltag agieren Männer und Frauen nicht geschlechtergetrennt)
- Gefahr des Aussenseiterstatus
- Schweiz als christliches Land
- Sonderbehandlung führt zu falscher Signalwirkung
- Schule als religionsneutrale Institution
- Befreiung wahrscheinlich eher im Interesse der Eltern, nicht der Schülerin selber

Zwei Studierende (8 %) gewährten den Antrag mit der Begründung, dass die Familie sonst gut integriert sei und das Ziel der sportlichen Aktivität auch anderweitig erreicht werden kann. Ein Studierender (4 %) schlug vor, eine Mädchengruppe innerhalb des gemischten Unterrichts einzuführen, und drei Studierende (11 %) waren der Meinung, dass der koedukative Sportunterricht generell aufgegeben werden sollte (B-PP1-S1). Im Plenum wurde eine kurze Umfrage zu den Entscheiden durchgeführt, damit die Studierenden einen Eindruck der Meinungen im Raum gewinnen konnten.

In der nachfolgenden Vorbereitungsphase für die Podiumsdiskussion im Rahmen des Rollenspiels wurden unterschiedliche Herangehensweisen festgestellt. Manche Studierende näherten sich dem Auftrag sehr kognitiv, indem ein Studierender beispielsweise dabei beobachtet werden konnte, wie er einen Bundesgerichtsentscheid googelte und meinte, damit bereits die ‚Lösung‘ gefunden zu haben. Die Gruppe, die die Rolle des Rektors übernommen hatte, diskutierte hingegen sehr angeregt und

[104] Blick (05.04.2016). Handschlag-Streit in Therwil: Dieser Muslim-Teenie diktiert dem Rektor die Regeln. https://www.blick.ch/news/schweiz/handschlag-streit-in-therwil-dieser-muslim-teenie-diktiert-dem-rektor-die-regeln-id4880871.html (zuletzt abgerufen am 20.12.2018)

tauschte eigene Erfahrungen aus dem gemischten Sportunterricht aus, bevor sie gemeinsam Argumente erarbeitete.

Die Durchführung des Rollenspiels benötigte etwas mehr Zeit als geplant. Der Dozierende übernahm die Moderatorenrolle und leitete den Austausch an. Insgesamt verlief das Rollenspiel ziemlich harzig. Nach dem Eindruck des Dozierenden hafteten die Teilnehmer sehr an ihren Rollenvorgaben und gingen wenig auf andere Positionen ein (ID-PP1).

In der Auswertungsphase wurde als erstes die Podiumsdiskussion anhand von Leitfragen ausgewertet. Die Studierenden meldeten sich sehr zurückhaltend. Die Wahrnehmung von Emotionen wurde nicht adressiert, wobei diese in der Diskussion auch kaum spürbar gewesen waren (B-PP1-S1).

Die Studierenden erhielten im Anschluss den Auftrag, nochmals eine persönliche Entscheidung im Fall zu treffen. Es zeigte sich als Resultat eine leichte Verschiebung von einer Ablehnung hin zu einer Kompromisslösung, bei welcher der Antrag grundsätzlich abgelehnt wurde, aber andere Lösungen für Yildiz gesucht wurden, damit ihrem Wunsch dennoch teilweise nachgekommen werden konnte (z. B. mit weiten Kleidern turnen, bei gewissen Übungen aussetzen). Nach dem Ende der Sitzung sprach ein Studierender den Dozierenden an und monierte, dass die Eingangsfrage anders gestaltet gewesen sei als die Schlussfrage. Er meinte damit, dass er eingangs nicht gewusst habe, dass auch andere Entscheide als eine Annahme oder Ablehnung möglich gewesen seien (ID-PP1).

Im letzten Teil der Auswertungsphase wurde die Methode des Rollenspiels evaluiert. Die Studierenden äusserten sich wiederum sehr zurückhaltend und meinten, dass sich ihre Einstellungen nicht gross verändert hätten. Einige Studierenden wandten ein, dass die Diskussion wenig mit rationalen Standpunkten zu tun hatte und dem rechtlichen Standpunkt nicht genügend Beachtung geschenkt worden sei. Andere Studierende bemängelten, dass es im Rollenspiel zu keiner Auseinandersetzung mit der Meinung von anderen gekommen sei. Zudem sei nicht klar gewesen, wie stark man von der vorgegebenen Meinung im Rollenbeschrieb abweichen dürfe.

Der Bezug zum Stufenmodell von Bennett konnte aus zeitlichen Gründen nicht mehr umgesetzt wurden und wurde auf die Folgesitzung vertagt (B-PP1-S1).

Zu Beginn der zweiten Sitzung ging der Dozierende im Sinne eines ‚Wrap-Up' nochmals auf das Rollenspiel ein. Er zeigte als erstes die Übersicht mit der Veränderung der Entscheide vor und nach dem Rollenspiel. Ausgelöst durch die Bemerkung des Studierenden nach der Sitzung erläuterte der Dozierende, dass die Verschiebung darauf zurückgeführt werden kann, dass die Studierenden im Rollenspiel weitere Möglichkeiten für einen Umgang mit dem Antrag kennengelernt haben und dadurch inspiriert wurden, ihre persönliche Meinung anzupassen. Alternativ sei es aber auch möglich, dass den Studierenden zu Beginn nicht bewusst gewesen sei, dass auch weitere Möglichkeiten neben einer Annahme oder Ablehnung zur Auswahl stünden. In diesem

Fall habe das Rollenspiel allenfalls dazu beigetragen, den eigenen Blick etwas zu erweitern (B-PP1-S1).

Zum Abschluss der Unterrichtssequenz wurden die didaktischen Möglichkeiten des Rollenspiels nochmals aufgegriffen, indem Bezüge zu lern- und sozialpsychologischen Einstellungstheorien geschaffen wurden (vgl. Janis & King, 1954; Greenwald, 1969). Zudem wurden ausgewählte Aussagen aus dem Rollenspiel im Stufenmodell von Bennett verortet (1993). Damit wurden die Erfahrungen aus dem Rollenspiel auf relevante Theorien aus den Vorwochen zurückgeführt.

- Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2:
  - Das Rollenspiel ist in folgenden Punkten anzupassen:
    - Der Vater von Yildiz ist als Rolle aufzunehmen. Inhaltlich macht es bei einer 12-jährigen Schülerin keinen Sinn, dass der Vater nicht an der Sitzung teilnimmt. Zudem "verstecken" sich die Studierenden häufig hinter der Aussage, dass erst das Gespräch mit dem Vater gesucht werden muss, bevor ein Entscheid getroffen werden kann.
    - Die Moderatorenrolle ist in das Rollenspiel hineinzugeben und soll vom Rektor übernommen werden. Der Dozierende soll ‚von aussen' nur eingreifen, falls das Rollenspiel harzt oder z. B. für eine ‚Regieanweisung' gegen Ende, wenn die Zeit abläuft und eine Einigung erreicht werden soll (Heyward, 2010). Der Rollenbeschrieb des Rektors ist dementsprechend anzupassen.
    - Die Studierenden sind bei der Vorbereitung der Diskussion stärker darauf hinzuweisen, dass es darum geht, einen gemeinsamen Entscheid zu treffen, wobei ein flexibler Umgang mit den Vorgaben aus den Rollenbeschrieben notwendig ist. Zudem werden sie darauf aufmerksam gemacht, dass ein emotionales ‚Eintauchen' in die Rollen versucht werden soll.
    - Für die Durchführung des Rollenspiels ist etwas mehr Zeit einzuplanen. Die Auswertungsphase ist zu einem Teil als Wrap-Up in die Sitzung der Folgewoche zu verschieben.

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Die Gestaltungsannahme 3 [Praxisnahe Situierung vornehmen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
    Begründung: Es wird als sinnvoll angesehen, die Bedeutung des Rollenspiels über Bezüge zu realen Wertekonflikten im Schulbereich einzuführen. In der schriftlichen Befragung äusserten sich die Studierenden lobend über den starken Praxisbezug der Unterrichtseinheit (FB-PP1).
  - Die Gestaltungsannahme 11a [Besondere Anforderungen des interkulturellen Lehr-/Lernprozesses explizit machen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehraktivität ist im Testing 2 vertiefter umzusetzen.
    Begründung: Den Studierenden ist aufzuzeigen, dass das Rollenspiel ein ‚Eintauchen' in die Rollen verlangt. Zusätzlich zu den mündlichen Ausführungen des Dozierenden wird dies für das Testing 2 in der schriftlichen Anleitung zum Rollenspiel explizit beschrieben.
  - Die Gestaltungsannahme 1 [Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lernaktivitäten sind im Testing 2 noch vertiefter zu evaluieren.
    Begründung: Über die Entscheide vor und nach dem Rollenspiel werden die Studierenden aufgefordert, sich klar zu positionieren. Da einige Studierende dazu tendierten, ihre Entscheide im Nachhinein zu relativieren, werden sie neu beim Post-Entscheid zusätzlich um eine schriftliche Begründung gebeten. Für die Evaluation wird damit auch sichtbarer, wie eine Veränderung des

Entscheids zu erklären ist. Im Interview sagte eine Studierende, dass sie es sehr interessant fand zu sehen, wie die anderen Studierenden abgestimmt hatten (IS-PP1).

- Die Gestaltungsannahme 4 [Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehraktivität ist im Testing 2 noch vertiefter umzusetzen.
  Begründung: Die detaillierten Informationen zu jeder Rolle ermöglichen grundsätzlich eine differenzierte Interpretation der Haltungen jeder Rolle. Im Rollenspiel wurde irrtümlicherweise häufig davon ausgegangen, dass der Wunsch von Yildiz eigentlich der Wunsch ihres Vaters sei. Über die zusätzliche Rolle des Vaters soll im Testing 2 deutlicher aufgezeigt werden, dass der Wunsch von Yildiz stammt.
- Die Gestaltungsannahme 6 [Eigenkulturelles Wertesystem analysieren] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
  Begründung: Die Meinungen der Studierenden sowie die Einflüsse des Rollenspiels auf die persönlichen Einstellungen wurden in der Auswertungsphase erfragt. 55 % der Studierenden gaben in der schriftlichen Befragung an, dass die Übungen der Veranstaltung, allen voran das Rollenspiel, sie dabei unterstützt haben, eigene Wertvorstellungen zu erkennen (FB-PP1).
- Die Gestaltungsannahme 9 [Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehraktivität ist noch vertiefter umzusetzen.
  Begründung: Die Bedeutung von Emotionen im Rollenspiel ist den Studierenden deutlich aufzuzeigen. Dazu sollen in der schriftlichen Anleitung weitere Hinweise gegeben werden. In der Auswertung der Diskussion soll die emotionale Ebene ebenfalls stärker angesprochen werden. Auch wenn die Emotionen im Rollenspiel und in der Auswertung noch wenig sichtbar wurden, äusserten die Studierenden in der schriftlichen Befragung, dass sie sich beim Rollenspiel emotional am stärksten angesprochen fühlten (FB-PP1).

2.1.2.1.4 Vertiefung des Themas ‚Vorurteile' (Sitzung 2)

Das Länderspiel verlief nach Plan, nachdem eine kurze Einführung mit einem Beispiel die Spielregeln aufgezeigt hatte. Die zweite Gruppe gewann haushoch, wobei sie den Vorteil hatte, dass sie sich anhand der Beobachtung der anderen Gruppe eine Strategie zurechtlegen konnte. Das Spiel sorgte für viele Lacher und diente sichtlich als Auflockerung. Es wurden unterschiedliche Stereotype (z. B. für Äthiopien: „schlecht ernährt", „schwarz"; für Vietnam: „Strohhüte", „Kriegsland") genannt, die im nachfolgenden Theorieteil zur Erläuterung von Stereotypisierung und Vorurteilen wieder aufgegriffen werden konnten (B-PP1-S2). Im Theorieteil wurden die Erläuterungen zu den drei Dimensionen eines Vorurteils als soziale Einstellung (Thomas, 2016, S. 89) mündlich zusätzlich anhand des Einstellungsobjekts ‚HSG-Student' ausgeführt. Häufige Vorurteile gegenüber HSG-Studierenden beschrieben die HSG-Studierenden selber wie folgt:

- Typisiertes Wissen: elitär, arrogant, geldgierig
- Typisierte Gefühlsreaktion: Distanz, wollen nichts mit uns zu tun haben, Ablehnung
- Typisierte Verhaltensreaktion: abschätzende Kommentare auf Social Media hinterlassen

Der Dozierende erkundigte sich in die Runde, ob die Studierenden diese Erfahrung kennen und wie sie sich dabei gefühlt hätten. Die Studierenden beschrieben verschiedene Reaktionen (u. a. Abgrenzung, Rationalisierung) (B-PP1-S2).

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Die Gestaltungsannahme 6 [Eigenkulturelles Wertesystem analysieren] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehraktivität ist im Testing 2 zu vertiefen.
    Begründung: Das Länderspiel brachte konkrete Beispiele der Studierenden hervor, die im Anschluss auf ihr Potenzial für Stereotypisierung hin untersucht werden konnten. Die Studierenden sollen im Testing 2 noch gezielter aufgefordert werden, eigene stereotypisierende Äusserungen im Spiel zu identifizieren und reflektieren.
  - Die Gestaltungsannahme 12 [Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
    Begründung: Das Länderspiel trug zu einer gelösten Atmosphäre bei, was besonders wichtig ist, da der Lerngegenstand der Sitzung mit Vorurteilen, Diskriminierung etc. eher negativ behaftet ist. In der schriftlichen Befragung strichen die Studierenden das Spiel häufiger als positiven Aspekt der Intervention heraus (FB-PP1). Durch die nachfolgende Auseinandersetzung im Plenum mit Vorurteilen gegenüber HSG-Studierenden wurde vermutungsweise ebenfalls dazu beigetragen, dass sich die Studierenden in der Klasse stärker als Teil einer Gruppe wahrnahmen.

Der Dozierende präsentierte im Anschluss einen Ausschnitt aus dem Film „Der Schwarzfahrer“, den die Studierenden aufmerksam verfolgten. Die Leitfragen besprachen die Studierenden in kleinen Gruppen, bevor sie im Plenum behandelt wurden. Die Frage nach dem Eindruck, den der Film bei den Studierenden hinterlassen hatte, wurde nicht mit einer emotionalen Befindlichkeit, sondern mit Interpretationen des Geschehens beantwortet. Der Dozierende hakte nach, ob die Studierenden ähnliche Erfahrungen gemacht hätten, worauf eine Studierende von einer spezifischen Situation berichtete. Der Dozierende brachte zudem ein eigenes Beispiel aus seinem Leben ein. Die übrigen Leitfragen wurden mit Bezügen zu verschiedenen Einstellungstheorien beantwortet (B-PP1-S2).

- Implikationen für Gestaltungsannahmen:
  - Die Gestaltungsannahme 9 [Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lehraktivität ist im Testing 2 zu vertiefen.
    Begründung: Der Film hat das Potenzial, die Studierenden emotional anzusprechen, wobei der Eindruck der Studierenden in der Diskussion im Testing 2 noch vertiefter aufgenommen werden soll. Im Gespräch konnten persönliche Erfahrungen der Studierenden adressiert werden. Die Studierenden gaben später in der schriftlichen Befragung an, dass sie die Diskussionen und die Aufnahme persönlicher Erlebnisse sehr schätzten (FB-PP1).
  - Die Gestaltungsannahme 14 [Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
    Begründung: Der Dozierende brachte ein eigenes ‚Diskriminierungs‘-Beispiel ein. Im Fragebogen verwiesen die Studierenden einige Male auf den „engagierten und begeisterten Dozierenden“ (FB-PP1). Vermutlich wurden die Identifikation und das Interesse des Dozierenden an der Thematik auch durch die persönlich eingebrachten Beispiele für die Studierenden spürbarer.
  - Neu wird im Lehr-/Lernschritt die Gestaltungsannahme 3 verankert:

Die Aufgabenstellung sollte eine praxisnahe Situierung vornehmen, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen. [Praxisnahe Situierung vornehmen]

Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung):
In der Besprechung des Filmbeitrags „Der Schwarzfahrer" werden die Studierenden zu ähnlichen Erfahrungen befragt.
Intendierte Lernaktivitäten:
Die Studierenden berichten von eigenen Erfahrungen.

Begründung: Die Studierenden berichteten bei der Besprechung des Filmbeitrags von persönlichen Erlebnissen. Dieser Bezug zu eigenen Erfahrungen der Studierenden soll beibehalten werden. Im Interview bestätigten die Studierenden, dass der Film sie dazu angeregt hatte, eigene Erlebnisse zu reflektieren (IS-PP1).

- Neu wird im Lehr-/Lernschritt die Gestaltungsannahme 13a verankert:
  Die Lehraktivität sollte Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe ermöglichen, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine Reflexion der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können. [Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion]

  Umsetzung im Lehr-/Lernschritt (Designausprägung):
  Die Leitfragen im Anschluss an den Filmbeitrag werden in Partner- bzw. Gruppenarbeit bearbeitet.
  Intendierte Lernaktivitäten:
  Die Studierenden tauschen ihre Eindrücke mit den Kommilitonen aus.

  Begründung: Im Anschluss an den Filmbeitrag tauschten sich die Studierenden in Kleingruppen aus. In der schriftlichen Befragung gaben 76 % der Studierenden an, dass der Austausch mit den Kommilitonen gewinnbringend sei, vor allem bei der Besprechung der Filmbeiträge (FB-PP1). Es ist noch genauer zu evaluieren, worin genau der Nutzen liegt.

Der Dozierende setzte den nachfolgenden Lehr-/Lernschritt mit dem impliziten Assoziationstest (IAT) ‚Rasse' induktiv um. Er liess die Studierenden ohne lange Einleitung den Online-Test ausfüllen und fragte im Anschluss, wie die Ergebnisse ausgefallen seien. Der Dozierende erklärte, dass sich auf diese Weise Vorurteile testen liessen, wobei es rein deskriptive Aussagen seien, aus der sich keine Bewertung ableiten lasse (B-PP1-S2). Insgesamt fiel die Besprechung zum IAT sehr knapp aus. Eine Studierende bemerkte später im Interview, dass sie den Selbsttest zwar abwechslungsreich fand, sie aber noch nicht ganz begriffen habe, worum es dabei ging (IS-PP1).

- Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2:
  Die Testresultate sollen ausführlicher besprochen werden. Einerseits soll der Irritationseffekt stärker angesprochen werden (i. e. „Können Sie das Resultat nachvollziehen oder erstaunt es Sie?"), andererseits soll die Verbindung des IAT mit der kognitiven Dimension von Vorurteilen in Verbindung gebracht werden.
- Implikationen für Gestaltungsannahmen:

- Die Gestaltungsannahme 1 [Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lernaktivitäten sind vertiefter zu evaluieren.
  Begründung: Die Lehraktivität wurde mit dem Ausfüllen des Tests umgesetzt. Es war ebenfalls zu beobachten, dass die Ergebnisse häufig – wie vermutet – eine schwache, mittlere oder starke Bevorzugung von Weissen gegenüber Schwarzen zeigten. Es blieb jedoch weitgehend unklar, wie die Studierenden dieses Ergebnis aufgenommen hatten. In der schriftlichen Befragung wurde lediglich vereinzelt angegeben, dass der IAT zur Reflexion angeleitet hatte (FB-PP1).
- Die Gestaltungsannahme 10 [Irritationen auslösen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Lernaktivitäten sind vertiefter zu evaluieren.
  Begründung: Bei der Auswertung des IAT wurde nicht sichtbar, wie die Studierenden auf das Testresultat reagierten. Die Besprechung der Resultate im Plenum ist im Testing 2 ausführlicher zu gestalten.

2.1.2.1.5 Freiwilliger Auftrag für Erarbeitung eines Unterrichtskonzepts

Der Dozierende stellte am Ende der Sitzung die Möglichkeit vor, als zusätzliche Übungsmöglichkeit eine Problemstellung zu bearbeiten und diese für eine individuelle Rückmeldung einzureichen. Dies wurde von 14 Studierenden genutzt, wobei der Fall aus dem Schulkontext am häufigsten ausgewählt wurde (B-PP1-S2).

Die Ausarbeitungen waren generell nicht sehr differenziert, was vermutlich damit erklärt werden kann, dass die Studierenden für die Bearbeitung nur eine Woche Zeit hatten und gleichzeitig die Posterpräsentationen als Teil des Leistungsnachweises der Veranstaltung fertigstellen mussten. Die Studierenden hielten sich häufig eng an die Leitfragen. Der interkulturelle Bezug blieb etwas knapp, wobei dazu eine explizite Leitfrage im Auftrag fehlte. Der Fallbezug war hingegen häufig gut, was möglicherweise damit zusammenhing, dass die meisten Studierenden, die einen Text eingereicht hatten, bereits die selbständige Unterrichtsplanung in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ in Angriff genommen und somit bereits Erfahrungen mit einer interkulturellen Fallstudie gesammelt hatten (D-PP1).

In den Bearbeitungen lehnten sich die Studierenden häufiger an einzelne Sequenzen und Inhalte der Sitzungen an. Eine Studierende schlug beispielsweise ein ähnliches Spiel wie das Länderspiel aus der Sitzung vor, damit Lernende eigene Stereotype erkennen (D-PP1-S7). Ein Studierender beschrieb die Reflexion einer Einstellungsveränderung vor und nach einer Intervention (i. e. nach dem Austausch mit einer serbischen Schulklasse), was im Rollenspiel in der Sitzung durchgeführt worden war (D-PP1-S14).

- ➢ Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2 und in der Evaluation:
  Da die Auftragsbearbeitung erst nach der schriftlichen Befragung und dem Interview mit den Studierenden stattfand, fehlen Rückmeldungen der Studierenden zum Lehr-/Lernschritt. Im Testing 2 sollen die Studierenden ihrerseits um ein Feedback auf den Auftrag und die Rückmeldung gebeten werden. Zudem wird der interkulturelle Kontext in einer Leitfrage des Auftrags spezifiziert: „Welche Einflüsse bzw. Besonderheiten ergeben sich aus dem interkulturellen Kontext?“
- ➢ Implikationen für Gestaltungsannahmen:

- Die Gestaltungsannahme 8 [Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt.
  Begründung: Der freiwillige Auftrag ermöglichte es den Studierenden, das in der Veranstaltung und durch die Lektüre erworbene Wissen anhand einer offenen Problemstellung zu üben und zu vertiefen. Über die Rückmeldung erhielten sie Hinweise zur Verbesserung ihrer Lösungsstrategien.
- Die Gestaltungsannahme 11b [Selbstverantwortung übernehmen] wird im Lehr-/Lernschritt weitergeführt. Die Evaluation der Lernaktivitäten ist im Testing 2 zu vertiefen.
  Begründung: Verhältnismässig viele Studierende nutzten die Möglichkeit, um die Bearbeitung des freiwilligen Auftrags einzureichen. Alle drei Problemstellungen zeigten sich grundsätzlich geeignet für die Bearbeitung. Im Evaluationszyklus 2 soll nachgefragt werden, weshalb die Studierenden den Auftrag bearbeiteten und weshalb sie einen spezifischen Fall auswählten.

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Gestaltungsannahmen festhalten, dass das Unterrichtsarrangement als Ganzes weitgehend wie geplant realisiert wurde. Bei den einzelnen Lehr-/Lernschritten wurden die durch die Gestaltungsannahmen angestrebten Designausprägungen jedoch verschiedentlich noch zu wenig umgesetzt, oder es fehlte eine Evaluation, damit genügend Informationen zu den ausgelösten Lernaktivitäten gesammelt werden konnten. Im Prototyp 2 wird es darum gehen, die einzelnen Lehr-/Lernschritte noch sorgfältiger umzusetzen und detaillierter zu evaluieren, damit Hinweise für die Einschätzung der Brauchbarkeit und Relevanz der Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien gewonnen werden können.

Die Anpassungen im Design für den Prototyp 2 werden im Kapitel 2.1.2.3 zusammen mit zusätzlichen Erkenntnissen, die sich aus der Überprüfung der Lernzielerreichung ergeben, überblicksartig zusammengefasst.

2.1.2.2 Lernzielerreichung (Gamma-Testing)

Im Folgenden wird ausgeführt, ob die angestrebten Lernziele mit der Intervention erreicht werden konnten. Dazu werden Resultate und Erkenntnisse aus der Klausur dargestellt. Ergänzt werden diese Ausführungen mit den Angaben der Studierenden zu ihren eigenen Lernbeobachtungen, die sie im Fragebogen nach Abschluss der Intervention beschrieben haben.

An einigen Stellen ergeben sich aus der (mangelnden) Lernzielerreichung weitere Hinweise für Anpassungen im Design des Prototyps 2.

2.1.2.2.1 Resultate der Klausur

Die Studierenden erreichten durchschnittlich 37.6 von 60 Punkten (63 %), wobei sie in der Fallstudie A zur interkulturellen Thematik ähnlich abschnitten (64 %) wie in der Fallstudie B (62 %)[105]. Die Punkteerreichung in der Fallstudie A korrelierte leicht positiv mit derjenigen in der Fallstudie B, wobei das Ergebnis nicht statistisch signifikant

[105] Es wird hier keine Aussage zur Note gemacht, da die Prüfung nur mit 60 % in die Endnote gerechnet wurde und die schriftliche Gruppenarbeit (Posterpräsentation) zu 40 % zählte.

war[106]. Die Ergebnisse aus den Aufgaben 1 und 3 der Fallstudie A korrelierten signifikant[107]. Zu erklären ist dies vermutlich damit, dass in der Aufgabe 1 anhand des Fallbeschriebs Einstellungen und Vorurteile von Lernenden einer Klasse identifiziert werden sollten, die in der Aufgabe 3 wieder aufgegriffen wurden und mit Theorien zu beschreiben waren. Wenn in der Aufgabe 1 keine Einstellungen identifiziert wurden, fehlte auch die Grundlage für die Analyse in der Aufgabe 3. Diese Verknüpfung von Aufgaben entspricht dem Aufbau, wie er in der Veranstaltung anhand von Fallbeispielen verschiedentlich eingeübt wurde. Ebenfalls positiv korrelierten die Ergebnisse der Aufgaben 3 und 4a[108]. In der Aufgabe 4a wurden die Studierenden aufgefordert, eine Unterrichtseinheit anhand von Theorien der Einstellungsentwicklung zu analysieren. In beiden Aufgaben ging es also um die Anwendung von lern- und sozialpsychologischen Theorien der Einstellungsentwicklung, wobei sich lediglich der Analysegegenstand unterschied.

Es zeigte sich zudem, dass diejenigen Studierende, die den freiwilligen Auftrag eingereicht hatten, in der Fallstudie A insgesamt eine etwas höhere Punktzahl erreichten[109]. Ein Kausalzusammenhang ist daraus nicht ableitbar. Es lässt sich nur vermuten, dass die Studierenden aufgrund der Bearbeitung des freiwilligen Auftrags besser auf die Aufgabenstellung an der Prüfung vorbereitet waren, da die signifikanten Unterschiede bei den Aufgaben 1 und 3 nachzuweisen waren, die im freiwilligen Auftrag speziell geübt wurden.

Mit der Klausur konnten ausgewählte Lernziele des interkulturellen Unterrichtsarrangements überprüft werden (vgl. Kapitel V-2.3.3.1). Im Folgenden werden die Resultate der einzelnen (Teil-)Aufgaben der Fallstudie A vorgestellt[110]. Zu Beginn wird jeweils angegeben, welche Lernziele mit der Aufgabe geprüft wurden.

- *Lernziele:*
  - *Die Studierenden sollen Einstellungen in interkulturellen Interaktionssituationen unter Anwendung lern- und sozialpsychologischer Theorien analysieren (W) (Sitzung 2).*
  - *Die Studierenden sollen die Bedeutung von Stereotypisierung und Vorurteilen im interkulturellen (Bildungs-)Kontext erläutern (W) (Sitzung 2).*
- *Aufgabe 1: Welche Einstellungen bzw. Vorurteile erkennen oder vermuten Sie bei den Lernenden aufgrund der UEV-Diskussion [UEV: Unterrichtsevaluation] in Ihrer Klasse? Beschreiben Sie diese möglichst differenziert.*

Die Einstiegsaufgabe wurde mit einem Lösungsanteil von 55 % von allen Teilaufgaben der Fallstudie am schlechtesten gelöst. Zurückzuführen ist dies darauf, dass die Studierenden häufig einseitig nur die Einstellungen der Schweizer Jugendlichen im Fall in den Blick nahmen, was damit zusammenhängen kann, dass ihnen die Unterscheidung

[106] r= 0.046, p= 0.767, n=44
[107] r= 0.479, p= 0.001, n=44
[108] r= 0.339, p= 0.024, n=44
[109] t-Test: t(42)= 2.796, p= 0.008
[110] Da es sich in diesem Kapitel durchwegs um Resultate aus der Klausur handelt, wird die Quellen nicht jedes Mal einzeln angegeben.

zwischen Einstellungssubjekt und -objekt zu wenig klar war. Die meisten Studierenden wendeten das Multikomponentenmodell an, um die Einstellungen zu analysieren (Maio & Haddock, 2010). Sie beschrieben die kognitive Komponente ausführlich, gingen aber nicht oder wenig auf die affektiv-emotionale und die verhaltensbasierte Komponente ein. Generell fiel es einigen Studierenden schwer, ihre Ausführungen differenziert zu gestalten. Häufig schilderten sie lediglich Beobachtungen, ohne die dahinterliegenden (vermuteten) Einstellungen zu thematisieren.

➢ Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2:

Bei der Besprechung der Beispiele in der Veranstaltung (z. B. beim Film „Der Schwarzfahrer“) und in der Rückmeldung auf den freiwilligen Auftrag sollen Einstellungssubjekt und -objekt deutlicher bezeichnet werden. Die Studierenden sollen darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie für eine vollständige Beurteilung einer Situation die verschiedenen Perspektiven zu berücksichtigen haben. Dies kann beispielsweise umgesetzt werden, indem nach dem Filmbeitrag nicht nur die Vorurteile der alten Dame, sondern auch mögliche Einstellungen und Vorurteile des dunkelhäutigen Mannes adressiert werden.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen das Entwicklungsmodell von Bennett als Kulturkonzept erläutern und auf Situationen anwenden (W) (Sitzung 1).*
- *Aufgabe 2: Wo verorten Sie die Aussagen der Lernenden im Stufenmodell der interkulturellen Sensibilität (DMIS) von Bennett? Begründen Sie Ihre Zuordnung.*

Die Aufgabe wurde mit einem Lösungsanteil von 76 % von allen Aufgaben der Fallstudie am besten gelöst. Die Zuordnung zur ethnozentrischen Phase wurde meistens richtig vorgenommen. Bei der Identifikation der Stufen innerhalb der Phase zeigten sich häufiger zwei Missverständnisse. Einige Studierende ordneten Aussagen wie „Wir leben in der Schweiz, also sollte man immer Deutsch sprechen“ der Stufe der Verleugnung zu (K-PP1-S11). Richtigerweise wäre diese Assimilationsforderung aber auf der Stufe der Abwehr anzusiedeln. Ebenfalls dort anzusiedeln wäre das Propagieren der eigenen Kultur als universell einzig gültige Kultur, wobei ähnliche Aussagen von den Studierenden in der Minimierungsstufe gesehen wurden (K-PP1-S15).

➢ Implikationen für Anpassungen im Design des Prototyps 2:

Im Foliensatz sind die Erläuterungen zum Modell von Bennett mit einem Beispiel zu erweitern, das für jede Stufe mögliche Aussagen beschreibt.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen Einstellungen in interkulturellen Interaktionssituationen unter Anwendung lern- und sozialpsychologischer Theorien analysieren (W) (Sitzung 2).*
- *Aufgabe 3: Wie lassen sich die Einstellungen bzw. Vorurteile der Lernenden erklären? Beziehen Sie Ihre Ausführungen auf mindestens eine lernpsychologische und eine sozialpsychologische Theorie.*

Mit einem Lösungsanteil von 65 % wurde die Aufgabe relativ gut gelöst. Die Studierenden nahmen Bezug auf unterschiedliche Theorien, wobei viele Theorien aus der Sitzung „Einstellungen entwickeln“ stammten. Es zeigte sich, dass die Studierenden mehrheitlich das ihnen zur Verfügung stehende Instrumentarium an Theorien zu nutzen wussten. Vereinzelt zählten die Studierenden zwar viele Theorien auf, behandelten diese jedoch nur sehr oberflächlich. Im Weiteren mangelte es verschiedentlich am Fallbezug.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen in Grundzügen eine Lehr-/Lernsequenz für die Entwicklung von Einstellungen im interkulturellen Kontext gestalten[111] (W/F) (Sitzung 2).*
- *Aufgabe 4a: Beurteilen Sie die vorgestellte Unterrichtseinheit anhand der folgenden Fragen: a) Welche Bezüge zu Theorien der Einstellungsentwicklung erkennen Sie in der Unterrichtsplanung? Erläutern Sie zwei Bezüge.*

Die Aufgabe wurde mittelmässig gelöst (Lösungsanteil 61 %). Die höhere Taxonomiestufe der Aufgabe (‚beurteilen') führte dazu, dass vermehrt fehlerhafte Verständnisse von Theorien sichtbar wurden. So wurden beispielsweise die Personen auf den Fotos, die im Rahmen der zu analysierenden Unterrichtseinheit als Ausgangspunkt für eine Diskussion zwischen den Lernenden dienen, irrtümlicherweise als Modelle aus der Theorie des Modelllernens nach Bandura (1979) verstanden.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen in Grundzügen eine Lehr-/Lernsequenz für die Entwicklung von Einstellungen im interkulturellen Kontext gestalten (W/F) (Sitzung 2).*
- *Aufgabe 4b: b) Beschreiben Sie zwei Aspekte der Unterrichtseinheit, welche Sie in Bezug auf die Möglichkeiten zur Einstellungsentwicklung als positiv beurteilen. Führen Sie zusätzlich zwei kritische Aspekte aus. Begründen Sie jeweils Ihre Argumente.*

Die Aufgabe wurde mit einem Lösungsanteil von 65 % recht gut gelöst. Die Studierenden beschrieben unterschiedliche positive und negative Aspekte, wobei diese teilweise zu wenig auf das Kriterium der Einstellungsentwicklung bezogen waren. Auffallend war die häufige Nennung der Reflexion von eigenen Vorurteilen als wichtiger Bestandteil der Einstellungsentwicklung. Einige Studierende wiesen zudem darauf hin, dass die Auswahl der Beispiele Vorurteile verstärken könne. Eine Studierende schrieb: „Auch würde ich jemand ‚Weissen' als Bild nehmen und nicht nur ‚Schwarzer' und ‚Rollstuhl', da sich so wiederum Schwarze ‚betüpft' fühlen könnten und die Vorurteile gegenüber Weissen nicht thematisiert werden" (K-PP1-S18).

Die Resultate der Klausur zeigten, dass die Studierenden die Entwicklung von Einstellungen bzw. Vorurteilen anhand von lern- und sozialpsychologischen Theorien weitgehend zufriedenstellend erklären konnten und sie über eine Wissensgrundlage verfügten, um Unterrichtseinheiten zum Abbau von Vorurteilen zu entwerfen. In der Klausur wenig angesprochen wurden jedoch die Spezifika interkultureller Interaktionssituationen, welche vor allem von den Lernzielen der Sitzung 1 abgedeckt wurden, so dass dazu keine Aussagen zur Lernzielerreichung möglich sind.

2.1.2.2.2 Einschätzung der Studierenden zur Lernzielerreichung

In der schriftlichen Befragung stimmten 10 % der Studierenden zu, dass sie ihren Lernzuwachs durch die Intervention als hoch einschätzten. Weitere 66 % stimmten der Aussage eher zu, weitere 24 % der Studierenden stimmten eher nicht zu (FB-PP1). Es erscheint schwierig, einen Grund für die eher mittelmässige Beurteilung festzumachen. In den Verbesserungsvorschlägen im Fragebogen nannten die Studierenden unterschiedlichste Punkte, angefangen bei kritischen Anmerkungen zum Rollenspiel

[111] Die Taxonomiestufe wurde in der Aufgabe von ‚Gestalten' auf ‚Beurteilen' herabgesetzt (Anderson, 2014).

(FB-PP1-S2/S20), dem Bedürfnis nach einer Übersicht und Vertiefung aller behandelten Theorien zur Einstellungsentwicklung (S22) bis hin zum Wunsch, weitere Praxisbeispiele zu behandeln (S6/S9).

Auf die Frage „Ich habe gelernt, dass…“ nannten die Studierenden am häufigsten Lernzuwächse ihres Wissens über Einstellungen (z. B.: „Nicht nur Einstellungen beeinflussen das Verhalten, sondern auch umgekehrt“ (S10)) oder über interkulturelle Herausforderungen (z. B.: „Kulturen können so unterschiedlich sein, dass man sie als Hindernis unterschätzt“ (S6)). Ein paar Mal genannt wurde zudem die Bedeutung der Reflexion von eigenen Wertvorstellungen. Eine Studierende ergänzte den Satzbeginn beispielsweise mit „… auch ich von Vorurteilen geprägt bin“ (S28). Ein anderer Studierender merkte an, dass jede Person Einstellungen besitze, aber die Fähigkeit zur Selbstreflexion zentral sei (S19).

Vereinzelt zogen Studierende daraus Schlüsse für ihre Tätigkeit als Lehrperson: „Wir haben trotz einer liberalen Einstellung Vorurteile, wir werden intuitiv geprägt und sollten als Lehrpersonen nicht in dieses Verhaltensmuster fallen“ (S25). Eine andere Studierende argumentiert ähnlich: „Es ist wichtig, einen offenen Umgang mit SuS zu haben, was das Thema Migration und Kultur angeht“ (S26).

Diese Aussagen deuten darauf hin, dass die Lernziele der Intervention, die stärker die Einstellungen der Studierenden in den Blick nahmen, zumindest bei einigen Studierenden angesprochen werden konnten. So liessen vereinzelte Aussagen darauf schliessen, dass die Studierenden für den Einfluss des eigenkulturellen Wertesystems in interkulturellen Interaktionssituationen sensibilisiert wurden. Ob sie tatsächlich auch eigene stereotypisierende und diskriminierende Wertvorstellungen reflektiert hatten, liess sich anhand der eingesetzten Evaluationsmethoden aber nicht schlüssig beantworten.

2.1.2.3 Übersicht zu den Anpassungen im Design für den Prototyp 2

Zusammenfassend sind für den Prototypen 2 der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ folgende Anpassungen umzusetzen[112]:

- Einstiegsbeispiele durch ein persönliches Beispiel des Dozierenden ergänzen, auf das im Verlauf der nachfolgenden Theorieausführungen referenziert werden kann.
- Die ‚Theorie‘-Teile zum interkulturellen Interaktionsfeld sowie zu den Kulturkonzepten sind vom Gesamtumfang her zu kürzen. Das Stufenmodell von Bennett ist im Foliensatz mit Beispielen zu ergänzen. Die selbsterklärenden Folien sollen es ermöglichen, im Lehrgespräch spezifische Schwerpunkte zu setzen.
- Diverse Anpassungen im Rollenspiel:
    - Ergänzung mit Rolle ‚Vater‘
    - Moderatorenrolle soll von der Rolle ‚Rektor‘ übernommen werden

[112] Kleinere Anpassungen wie zeitliche Verschiebungen, Veränderungen einzelner Folien etc. werden hier nicht explizit aufgeführt.

    - Zusätzliche Hinweise auf Zielsetzung eines gemeinsamen Entscheids, flexiblen Umgang mit Vorgaben aus Rollenbeschrieben und emotionales Eintauchen
    - Teil der Auswertungsphase in die Folgesitzung legen
- Strukturiertere Auseinandersetzung mit den Einstellungssubjekten und -objekten bei der Besprechung des Filmbeitrags „Der Schwarzfahrer“
- Ausführlichere Besprechung der Testresultate aus dem impliziten Assoziationstest (IAT)
- Die Leitfragen für den freiwilligen Auftrag werden mit einer Frage zu den Einflüssen des interkulturellen Interaktionsfeldes ergänzt.

Zusätzlich sind die Evaluationsmethoden im Evaluationszyklus 2 zu erweitern. Es sollen nach beiden Sitzungen Gruppeninterviews mit den Studierenden durchgeführt werden, damit insbesondere das Rollenspiel vertiefter evaluiert werden kann. Die Studierenden, welche die freiwillige Auftragsbearbeitung einreichen, sollen zudem um ein schriftliches Feedback zum Fall und zur Rückmeldung gebeten werden.

2.2 Erprobung des Prototyps 2

Im Testing 2 stand die Überprüfung der Brauchbarkeit und Relevanz der Gestaltungsprinzipien im Vordergrund. Bei der Beurteilung wurde die im Kapitel V-2.4 vorgestellte Entscheidungsregel für die Bestätigung eines Gestaltungsprinzips angewandt.

2.2.1 Kontextbedingungen

Die folgenden spezifischen Kontextbedingungen zur Klasse ergänzen die Informationen zu den Kontextbedingungen in Kapitel IV-1.3. Die Angaben entstammen der Fragebogenumfrage bei den Studierenden.

- Die Dozierende führte die Veranstaltung plangemäss in zwei Sitzungen im Frühlingssemester 2018 durch (montags, 12.15 - 16 Uhr). Es handelte sich um eine andere Dozierende als im Testing 1[113].
- Es nahmen zwischen 18 und 24 Studierende an den Sitzungen teil[114]. Die Klassengrösse lag damit leicht unter derjenigen im Testing 1.
- Das Durchschnittsalter der Studierenden lag bei 22.7 Jahren (Testing 1: 23.3 Jahre). Rund 66 % der Studierenden waren weiblich (Testing 1: 64 %).
- Die Mehrheit der Studierenden (71 %, Testing 1: 86 %) befand sich im Hauptstudium auf der Bachelorstufe (am häufigsten 3. Semester BWL). Zwei Studierende (Testing 1: ein Studierender) waren nur für die Ausbildung Wirtschaftspädagogik eingeschrieben.
- Ein Studierender gab an, dass er über Lehrerfahrung auf der Sekundarstufe II verfügt (Testing 1: kein Studierender).

[113] In der zweiten Sitzung sprang die Autorin dieser Arbeit für die ersten 60 Minuten als Dozierende ein.
[114] Total 39 Studierende haben die Klausur absolviert und den Kurs bestanden.

- Drei Studierende gaben an, kurz- bis mittelfristig als Lehrperson tätig sein zu wollen (Testing 1: kein Studierender). Die meisten Studierenden (57 %, Testing 1: 64 %) gaben an, dass sie sich die Lehrtätigkeit allenfalls vorstellen könnten. Die restlichen Studierenden sahen die Ausbildung eher als Möglichkeit, allgemeine Kompetenzen im Bereich des Lehrens und Lernens zu erwerben.
- 90 % (Testing 1: 76 %) der Studierenden hatten keinen Migrationshintergrund.
- 90 % der Studierenden hatten im Vorsemester die Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ besucht, in welcher der Prototyp 2 der Intervention durchgeführt worden war (Testing 1: 90 %).

Die Lernvoraussetzungen der Klasse waren insgesamt vergleichbar mit denjenigen der Klasse im Testing 1. Die Klassengrösse war jedoch etwas kleiner und die Dozierende eine andere Person als im Testing 1.

2.2.2 Darstellung der Evaluationsergebnisse

2.2.2.1 Evaluation der Lehr-/Lernschritte

Der Prototyp 2 konnte im Testing wie geplant (vgl. Kap. IV-2.3) durchgeführt werden. Es gab lediglich kleinere Abweichungen innerhalb der einzelnen Unterrichtssequenzen, von denen im Folgenden berichtet wird.

2.2.2.1.1 Einstieg (Sitzung 1)

Der Lehr-/Lernschritt wurde wie geplant umgesetzt. Die Dozierende ergänzte die Praxisbeispiele aus dem Foliensatz mit einem weiteren persönlich erlebten Beispiel.

GP 3: Praxisnahe Situierung vornehmen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, …*

Die Dozierende stellte zuerst ein Beispiel aus dem betrieblichen Kontext vor, das im Foliensatz abgebildet war, schilderte dann ein persönliches Beispiel aus dem Hochschulkontext und wies zuletzt anhand eines weiteren Bildes aus dem Foliensatz auf die Thematik von Einstellungen und Werten im Schulkontext hin. Dabei sprach die Dozierende den Erfahrungshorizont der Studierenden an: „Das haben sicher einige von Ihnen schon erfahren. Menschen machen zusammen ein Projekt, [es sind] unterschiedliche Einstellungen in Bezug auf Pünktlichkeit [vorhanden]“ (B-PP2-S1).

➢ Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.

Im Fragebogen stimmten 43 % der Studierenden völlig und 57 % der Studierenden teilweise zu, dass die Aufgabenstellungen und Beispiele so praxisnah waren, dass sie

die praktische Bedeutung des Themas für den Bildungskontext erkannt haben (FB-PP2).

- Gesamtbeurteilung: Das Vorstellen von exemplarischen Situationen in verschiedenen Bildungskontexten zu Beginn der Intervention trug vermutungsweise dazu bei, dass die Studierenden auf die Thematik aufmerksam gemacht wurden.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 15a: Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die interkulturellen **Problemstellungen** sollten **veranstaltungsübergreifend adressiert** werden, …*

Die Dozierende ging am Schluss der Einleitungsphase auf die Abgrenzung der beiden interkulturellen Interventionen in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ und „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ ein. Sie erläuterte, dass die Intervention in der Einführungsveranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ ein halbes Jahr zuvor vor allem die Fähigkeiten von Lehrpersonen in den Blick genommen und aufgezeigt hat, wie die ethnisch-kulturelle Heterogenität die Lernvoraussetzungen beeinflusst und was dies für die Unterrichtsplanung bedeutet. Mit dem Block in der pädagogischen Psychologie würde nun stärker die Einstellungsebene reflektiert, und den Studierenden würden für die Analyse von interkulturellen Situationen weitere sozialpsychologische Theorien an die Hand gegeben (B-PP2-S1).

Punktuell wies die Dozierende im weiteren Verlauf der Sitzungen auf Bezüge zur Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ hin, beispielsweise bei der Behandlung des Modells von Hofstede (B-PP2-S1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wird als teilweise umgesetzt betrachtet, da die interkulturellen Interventionen in zwei, jedoch nicht noch weiteren Veranstaltungen des Studiengangs umgesetzt wurden.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die langfristig angelegten Lernprozesse zu nachhaltigen Veränderungen von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsmustern führen.

Die Studierenden gaben in der schriftlichen Befragung an, dass sie folgende Parallelen zwischen den beiden Interventionen wahrgenommen hatten: Grobthema ‚Interkulturelle Unterschiede‘, vereinzelte Modelle gleich (z. B. Hofstede), ähnliche Lehrmethoden (u. a. Fallbeispiele diskutieren, eigene Meinung reflektieren). Die Intervention in der „Pädagogischen Psychologie“ wurde aber als theorielastiger, realitätsnaher und vielfältiger in Bezug auf die Beispiele wahrgenommen. Der Schulkontext sei weniger im Vordergrund gestanden, und inhaltlich sei es mehr um Einstellungen und deren Hintergründe gegangen (FB-PP2). Die Meinungen der Studierenden zur Wiederaufnahme der interkulturellen Thematik in einer zweiten Veranstaltung unterschieden sich stark voneinander. Eine Studierende sagte im Interview: „Ich habe es als zwei verschiedene Blöcke wahrgenommen, weil die Thematik anders war. Beim ersten Mal

ging es ja um Unterrichtsplanung in der Schule, dieses Mal lag der Fokus darauf, was sich im Hirn abspielt bei Einstellungen, welche Forschungen da sind. [...] Ich habe es nicht als doppelspurig wahrgenommen, sondern wirklich getrennt voneinander. Wenn ich zurückblicke, fand ich den Block jetzt interessanter, weil mich stärker interessiert, wie sich Einstellungen bilden“ (IS-PP2-S2.1, 04:55). Ein Studierender schilderte einen anderen Eindruck: „Jetzt kommt das wieder. [...] Ich fand letztes Jahr, Ende Grundlagen Wirtschaftspädagogik, hatte ich ‚es‘ schon etwas gehört. Für mich war der Fokus etwas zu stark darauf gelegt“ (IS-PP2-S1, 10:03). Ein weiterer Studierender konnte sich gar nicht mehr an die Intervention in „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ erinnern, obwohl er ein halbes Jahr zuvor den Kurs absolviert hatte (IS-PP2-S2.2).

- Gesamtbeurteilung: Die Rückmeldungen der Studierenden liessen darauf schliessen, dass sie die beiden Interventionen gut in Beziehung zueinander setzen konnten. Sie erkannten Parallelen, die ihnen dabei halfen, ihre Wissensstrukturen zu erweitern, nahmen aber auch genügend Unterschiede wahr, um nicht das Interesse an der Thematik zu verlieren. Es ist bei Berücksichtigung der Ergebnisse aus beiden Interventionen zu vermuten, dass für eine Nachhaltigkeit des Lernprozesses die Thematik in weiteren Veranstaltungen des Studiengangs adressiert werden müsste, die ein vertieftes Eintauchen der Studierenden erfordern (z. B. Übungs-, Anwendungsveranstaltungen, Schulpraktika). Es ist anhand der Evaluationsergebnisse nicht festzustellen, ob die Lernaktivitäten durch die Studierenden vollumfänglich erreicht wurden. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die Gestaltungsannahme dazu beiträgt, diese bei einer vertieften Umsetzung der Lehraktivität (i. e. Adressierung in weiteren Veranstaltungen) zu erreichen.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird teilweise bestätigt.

GP 15b: Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und Leitzielen aufzeigen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte die **Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen** und den **Leitzielen** der Lehrveranstaltung wiederholt aufzeigen, …*

Die Dozierende wies bei der Einführung darauf hin, dass die Thematik der Einstellungsentwicklung in der Sitzung vor dem Semester-Break[115] eingeführt worden war. Sie erläuterte, dass es bei den Einstellungen um eine Dimension im Kompetenzmodell von Euler und Hahn (2014) gehe, die eine emotional gefärbte Bewertung in Bezug auf Dinge, andere Personen oder sich selber beschreibe. Diese Dimension werde nun in einem besonderen Kontext, nämlich dem interkulturellen, vertieft (B-PP2-S1). Von den Studierenden kamen in diesem Moment keine Rückfragen. Im Verlauf der beiden Sitzungen wurden anhand verschiedener Fallbeispiele und Übungen (z. B. Rollenspiel, Filmausschnitt „Der Schwarzfahrer“) immer wieder Aufgabenstellungen bearbeitet, für die Theorien der Einstellungsentwicklung aus der ersten Sitzung beigezogen wurden (B-PP2-S1/S2).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

[115] Die Studiensemester werden an der Universität St.Gallen jeweils in der Mitte durch eine zweiwöchige vorlesungsfreie Pause unterbrochen. Vgl. https://www.unisg.ch/de/studium/informationsangebote/termine (zuletzt abgerufen am 10.01.2019)

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden den Problemgehalt für die Planung und Durchführung des Unterrichts erkennen.

53 % der Studierenden stimmten in der Umfrage zu, dass sie es sinnvoll fanden, dass die Entwicklung von Einstellungen in der Veranstaltung anhand des interkulturellen Situationskontexts vertieft wurde. Weitere 43 % stimmten der Aussage eher zu (FB-PP2). Somit ergaben sich vergleichbare Resultate wie bereits im Testing 1 (FB-PP1). Im Interview begründete eine Studierende ihre Einschätzung mündlich: „Ich finde es sehr gut, dass wir es zuerst allgemein angeschaut haben und danach interkulturell. Die interkulturellen Blöcke waren auch sehr gut, um nochmals ein Beispiel zu haben für die ersten theoretischen Grundlagen, welche wir im ersten Block hatten. Ich finde es sehr wichtig, dass man einen Fokus hat auf das Interkulturelle, weil das für die heutige Welt sehr zentral ist“ (IS-PP2-S2.1, 02:23).

Da sowohl in der Einstiegsveranstaltung zur Einstellungsentwicklung als auch in der interkulturellen Vertiefung verschiedene lern- und sozialpsychologische Theorien vorgestellt wurden, führte dies bei den Studierenden teilweise zu Schwierigkeiten, den Überblick zu behalten. Unabhängig voneinander äusserten Studierende in verschiedenen Interviews den Wunsch, dass eine Gesamtübersicht der Theorien zur Verfügung stünde oder dass deutlicher aufgezeigt werde, welche Modelle und Theorien besonders zentral seien (IS-PP2-S2.2, 18:48; IS-PP2-S2.1, 25:27).

Bei den Texten zum freiwilligen Übungsauftrag zeigte sich aber, dass die Studierenden diverse lern- und sozialpsychologische Theorien beizuziehen wussten, um eine Lernsequenz zur Einstellungsentwicklung zu entwerfen (D-PP2). Auch in der Klausur wendeten die Studierenden bei der Analyse der Lehrerfortbildung in der Aufgabenstellung verschiedenste Theorien an (K-PP2-A2b).

- Gesamtbeurteilung: Die interkulturelle Intervention wurde in der Veranstaltung als Vertiefung und Erweiterung der Auseinandersetzung mit der Einstellungspsychologie eingeführt. Theorien und Modelle zur Einstellungsentwicklung wurden dabei für die interkulturellen Fragestellungen wieder aufgegriffen und besprochen. Eine grosse Mehrheit der Studierenden schien nicht nur die Relevanz der Vertiefung des Themas im interkulturellen Kontext erkannt, sondern auch die Fähigkeiten erworben zu haben, die Theorien in diesem Kontext zu verstehen und anzuwenden.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 14: Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die **Lehrperson** sollte **persönliche** interkulturelle **Lernerfahrungen einbringen**, …*

Die Dozierende brachte ein persönliches Beispiel ein, um damit die Bedeutung von Einstellungen im interkulturellen Kontext zu unterstreichen. In diesem Beispiel berichtete sie von ihren ersten beruflichen Erfahrungen als Professorin an der Universität St.Gallen nach dem Umzug aus Deutschland. Sie sei in Feedbackgesprächen von den Studierenden häufiger für ihre Direktheit und übermässig kritischen Rückmeldungen

kritisiert worden. Die Dozierende schilderte ihre Irritation angesichts dieser Situation, die sie so an ihrem bisherigen Arbeitsplatz in Deutschland nicht erlebt hatte, und beschrieb ihre Bemühungen, auf die neue Situation zu reagieren und ihr Verhalten anzupassen. Die Dozierende gab zu: „Ich war für ein oder zwei Jahre in einer Orientierungsphase“ (B-PP2-S1). Im folgenden Lehr-/Lernschritt nahm die Dozierende bei der Beschreibung des interkulturellen Interaktionsfelds wieder Bezug auf das Beispiel und beschrieb, wie sie die Situation damals durch ihre eigene (kulturelle) Brille betrachtet hatte: „Es ist doch klar, dass mein Feedback konstruktiv gemeint war und ich nicht kritisch sein wollte“ (B-PP2-S1). Später griff die Dozierende das Beispiel nochmals auf, um ihr Erleben bei der Erklärung des Stufenmodells von Bennett einer Stufe zuzuordnen (B-PP2-S1).

Zu Beginn der Sitzung brachte die Dozierende bei der Thematik ‚Was ist Kultur?‘ ein weiteres persönliches Beispiel ein, um die Relevanz von Emotionen und Wertvorstellungen bei interkulturellen Begegnungen zu unterstreichen. Die Dozierende schilderte dabei ein Erlebnis in einem indischen Zug, wo ein Inder an ihrer Schulter eingeschlafen war. „Das war ein Eingriff in mein Distanzempfinden“, beschrieb sie ihre eigene Wahrnehmung (B-PP2-S1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden eigenes Fehlverhalten und die damit einhergehenden negativen Gefühle akzeptieren und sich auf die Auseinandersetzung mit kritischen interkulturellen Sachverhalten einlassen.

In den Interviews äusserten sich die Studierenden durchwegs positiv zu den persönlichen Beispielen der Dozierenden. Ein Studierender meinte: „Das war ein ziemlich lustiges Beispiel mit dem Zug, als der Mann eingeschlafen ist [Lachen]. Es ist einfach eine neue Dimension zwischen Lehrperson und Schüler. [...] Danach hatten wir ja die Übung, wo wir mit dem Banknachbarn eine solche Situation besprochen haben. Wahrscheinlich hat das schon geholfen, dass man sich dort noch etwas mehr öffnet“ (IS-PP2-S1, 28:40). Etwas später ergänzte der gleiche Studierende: „Das finde ich cool, wenn Realitätsbezüge kommen, die auch einfach ehrlich sind. Nicht irgendwie gestellt“ (IS-PP2-S1, 30:03). Eine Woche nach Abschluss der Intervention erinnerte sich ein anderer Studierender immer noch an die Beispiele: „Was sie [die Dozierende] ja zweimal gebracht hat, ist das Beispiel mit Indien. Und dann hat sie ja auch noch erzählt, wie sie es erlebt hat, als sie in die Schweiz gekommen ist. Super. Ich fand diese beiden Veranstaltungen [meint die beiden Sitzungen zur interkulturellen Thematik] deshalb auch besser als viele andere“ (IS-PP2-S2.2, 09:53). In der schriftlichen Umfrage stimmten 52 % der Studierenden völlig und 38 % teilweise zu, dass sie es spannend fanden, dass die Dozierende auch über persönliche Lernerfahrungen berichtet hatte (FB-PP2).

Die Dozierende nahm selber wahr, dass die Beispiele bei den Studierenden gut angekommen waren. Sie meinte dazu im Interview: „Das Beispiel mit den Feedbackgesprächen mit den Studenten: alltäglich, authentisch, ohne da jetzt gross theoretisch zu hinterlegen. Einfach zu erzählen, wie es war, meine innere Gefühlsebene etwas transparenter machen, als wie ich das normalerweise machen würde. Da hatte ich schon das Gefühl, da kam so ein Einhängen, Nachvollziehen. Oder dieses lustige Beispiel aus Indien, durch das ehrliche Darstellen von meinen Einstellungen, die jetzt nicht superelaboriert sind, [da hatte ich den Eindruck], dass man damit was erreicht. Zumindest […] wird es thematisierbar. Es hat mich eher ein bisschen verwundert, dass das so gut funktioniert hat“ (ID-PP2-S1, 09:31).

- Gesamtbeurteilung: Die Studierenden nahmen die persönlichen Beispiele der Dozierenden als interessant und motivierend wahr und fühlten sich besonders dadurch angesprochen, dass diese ihre eigene Gefühlslage und ihr Erleben authentisch geschildert hatte.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

2.2.2.1.2 Interkulturelles Interaktionsfeld (Sitzung 1)

Der Lehr-/Lernschritt wurde mit den Anpassungen im Prototyp 2 umgesetzt. Die Theorie wurde bezüglich des Umfangs reduziert, dafür wurden bestimmte Punkte im Lehrgespräch vertieft. Im Gegensatz zum Testing 1 stand damit genügend Zeit zur Verfügung, damit die Übung zur Reflexion einer eigenen interkulturellen Erfahrung durchgeführt werden konnte.

GP 5: Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte nebst der ethnisch-kulturellen Heterogenität **weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen**, …*

Die Dozierende stellte die Übung zu den multiplen Kulturzugehörigkeiten vor und ging dazu auf ein paar der eigenen Gruppen-/Kulturzugehörigkeiten ein. Die Studierenden wurden dann aufgefordert, sich für die Übung fünf Minuten Zeit zu nehmen und zu überlegen, welche Zugehörigkeiten ihr ‚individuelles Orientierungssystem‘ konstituieren. Während der fünf Minuten waren die Studierenden leise, ein paar jedoch konnten beobachtet werden, wie sie sich mit anderen Dingen (Chats etc.) beschäftigten. Im Plenum wurden im Anschluss verschiedene Dimensionen gesammelt: Nationalität, Freundschaften, Religion, Sport und Vereine wurden angesprochen. Die Dozierende betonte: „Wichtig ist, dass wir aus unterschiedlichen Referenzpunkten ziehen. Das macht die interkulturelle Interaktion auch so komplex, weil Sie davon ausgehen müssen, dass sie [die Kulturangehörigkeiten] bei beiden [Interaktionspartnern] addieren“ (B-PP2-S1).

Etwas später wurde das Kulturmodell von Trompenaars (1993) anhand einer Kulturdimension näher erläutert. Die Studierenden hatten dazu wie die Testpersonen bei Trompenaars die Aufgabe, zu bestimmen, wie sie sich in einer bestimmten Situation verhalten würden. Auf der Folie wurden die Werte von Trompenaars für Staaten wie

die Schweiz, USA oder China angegeben. Das Ergebnis der Klasse wich von Trompenaars Ergebnis für die Schweiz ab. Die Dozierende kommentierte, dass diese Abweichungen von den Normergebnissen damit zu tun haben könnten, dass die Schweizer Nationalität nur eine von vielen Kulturzugehörigkeiten darstelle (B-PP2-S1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden bei der Beurteilung von interkulturellen Interaktionssituationen kulturelle und andere Kriterien in einen Zusammenhang stellen.

Für einige Studierende lag der Einbezug verschiedener Heterogenitätsdimensionen auf der Hand. Ein Studierender beschrieb seine persönliche Erkenntnis im Fragebogen beispielsweise wie folgt: „Interkulturelle Kontexte sind komplex und können nicht einfach auf Nationalität reduziert werden. Schulkontext, Familienkontext… spielen auch eine Rolle“ (FB-PP2-S20). Auch in den Texten des freiwilligen Auftrags argumentierten Studierende in diese Richtung. Eine Studierende schrieb bei den Ausführungen zum betrieblichen Fall, bei dem es darum geht, dass Mitarbeitende einer Firma in der Schweiz Ängste vor einem Outsourcing der Personalprozesse nach Indien haben: „Der interkulturelle Kontext schürt den Verdacht, dass kulturelle Merkmale nur aufgrund der unterschiedlichen Nationalitäten gemacht werden. Tatsächlich gehört ein Mensch aber immer unterschiedlichen kulturellen Gruppen an. Das heisst, der Sachverhalt zwischen der Schweizer Versicherung und dem indischen HR-Team legt den Verdacht nahe, dass die Zusammenarbeit nur schon deswegen schwierig wird, weil es sich um unterschiedliche Nationen handelt. Das ist aber eine zu starke Vereinfachung von interkultureller Zusammenarbeit“ (D-PP2-S2). In einer Arbeit einer anderen Studierenden zum selben Fall zeigte sich jedoch, dass gewisse Studierende nach wie vor stark nach einem Verständnis von Nationalkultur operierten. Sie schrieb: „Es ist wichtig, dass sich die schweizerischen Mitarbeitenden nicht einfach mit den indischen Kollegen vergleichen, sondern viel mehr, dass sie Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede in den zwei Kulturen erkennen können“ (D-PP2-S3).

- Gesamtbeurteilung: Für einige Studierende war es sehr nachvollziehbar, Kultur nicht einzig als Nationalkultur zu verstehen, sei es, dass die Lernaktivitäten stattgefunden hatten, oder sei es, dass sie bereits vorgängig von einem solchen Kulturverständnis ausgegangen waren. Andere Studierende taten sich schwerer und liessen in ihren Texten und Äusserungen nach wie vor ein national-ethnisches Kulturverständnis erkennen. Es wird jedoch vermutet, dass die Umsetzung des Gestaltungsprinzips dazu beitrug, die erwünschten Lernergebnisse eher zu erreichen.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 12: Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte ein **positives und vertrauensvolles Lernklima** schaffen, …*

Die Studierenden wurden nach der Phase der Einzelarbeit aufgefordert, ihre Ergebnisse aus der Übung zu den multiplen Kulturzugehörigkeiten im Plenum einzubringen.

Die Dozierende fragte dazu ein paar Dimensionen ab (z. B.: „Bei wem spielt die Nationalität eine Rolle?“) und die Studierenden antworteten mit Aufstrecken. Nur vereinzelt gaben die Studierenden etwas Persönliches preis. Ein Studierender sagte beispielsweise als Antwort auf die Frage, ob die Nationalkultur als wichtig eingestuft werde: „Ich glaube, es kommt darauf an, was für eine Kultur die Eltern haben. Bei mir sind beide Eltern Schweizer, sie geben Kultur weiter. Ich bin auch stolz darauf und möchte deshalb auch nicht auswandern“ (B-PP2-S1). Eine Studierende beschrieb die Wichtigkeit ihrer früheren Schulfreunde für ihr Leben (B-PP2-S1). Insgesamt hielten die Studierenden sich aber eher zurück, ihre Überlegungen aus der Reflexion im Plenum einzubringen.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden bereit sind, persönliche Haltungen zu artikulieren.

Die Studierenden meinten im Interview nach der Sitzung, dass sie das Lernklima in der Klasse grundsätzlich als angenehm empfunden hätten. Sie schränkten jedoch ein: „Ich würde jetzt nicht behaupten, dass es zu hundert Prozent offen ist. Man kennt die Leute schon, aber man hat keine persönliche Beziehung aufgebaut. Was ich persönlich sehr wichtig finde für offene Stellungnahmen“ (IS-PP2-S1, 26:36). Ein anderer Studierender war der gleichen Meinung und beschrieb sein Empfinden während des Austauschs zur Übung: „[Die Dozierende] hat heute ja gefragt, bei wem Religion eine Rolle spielt bei den Wertvorstellungen. Dann habe ich aufgestreckt. Dann war so ein bisschen die Erwartung, dass ich noch etwas dazu sage. Aber ich hätte lieber nichts dazu gesagt, weil es mega persönlich ist für mich“ (IS-PP2-S1, 25:28). Eine Studierende griff im Interview eine Woche später den gleichen Moment auf: „Letzte Woche kam zum Beispiel die Frage von [der Dozierenden]: Wessen Wertvorstellungen sind von der Religion beeinflusst worden? [...] Da habe ich gedacht, vielleicht fühlen sich einige ein bisschen ..., ja, es ist ja nicht mehr so modern, die Religion wird ja heftig kritisiert in den Medien, da kann ich mir vorstellen, dass sich einige zurückgehalten haben“ (IS-PP2-S2.1, 17:23).

- Gesamtbeurteilung: Im Gespräch zur Übung wurden nur wenige persönliche Aspekte ausgetauscht, so dass dadurch auch keine weitere Grundlage geschaffen wurde, damit in der Folge offener über persönliche Wertvorstellungen gesprochen worden wäre.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

GP 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr **eigenkulturelles Wertesystem** zu **analysieren**, …*

Die Studierenden bearbeiteten die Übung zur Reflexion einer eigenen interkulturellen Erfahrung anhand von Leitfragen. Die zweite Leitfrage forderte die Studierenden auf

zu überlegen, wie ihre eigenen Einstellungen die Situation beeinflusst haben. Dazu wurden ein paar Fragen als Hilfestellung aufgelistet (z. B. Welche Werte spielen in meiner Familie eine grosse Rolle?). Nach einigen Minuten der Einzelarbeit tauschten sich die Studierenden mit dem Banknachbarn aus. Im anschliessenden Gespräch im Plenum stand ein Beispiel einer Studierenden im Zentrum, in welchem sie berichtete, dass sie sich an eine Situation in den Ferien zurückerinnert habe, als die Verkäufer sehr aggressiv ihre Ware verkaufen wollten, was ihr sehr unangenehm gewesen sei. Die Dozierende hakte nach, was das mit ihren Einstellungen zu tun habe, allenfalls bezüglich des Verkaufsverhaltens. Die Studierende ergänzte: „Bei uns ist es eher distanziert, wir fragen, wieviel es kostet, der Verkäufer versucht normalerweise nicht, einen zu überzeugen. Als Käufer ist man eher passiv“ (B-PP2-S1). Die Dozierende versuchte, die Thematik der Werte deutlicher aufzuzeigen und verwies darauf, dass man anhand des Beispiels eine Wertigkeit wahrnehmen könne, dass man nicht über den Tisch gezogen werden will (B-PP2-S1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist.

Die Studierenden schätzten die Auseinandersetzung mit einem eigenen Beispiel. Eine Studierende sagte im Interview: „Da überlegt man wirklich, wo man mit unterschiedlichen Werten in Kontakt kommt, man hat ein eigenes Beispiel und hört das vom Banknachbarn. Da merkt man sehr schnell, wie verschiedene Werte da sind“ (IS-PP2-S1, 06:05). Die Dozierende äusserte sich im Nachgang eher skeptisch zur Unterrichtssequenz, weil sie das besprochene Beispiel mit den Strandverkäufern ungünstig fand: „Im Lehrgespräch habe ich einerseits die Gefahr gesehen, das läuft jetzt wieder auf dieses klassische Klischee hinaus, da kommen die Schweizer Mädels und werden jetzt von den afrikanischen Händlern über den Tisch gezogen. Da dachte ich, ich will sie jetzt nicht in dieses stereotype Bild reinlaufen lassen, gleichzeitig aber auch ernst nehmen. [Das Beispiel] so weiterzuentwickeln, dass es mehr ist. Da war ich in dem Moment auch nicht präzise genug beim Nachfragen“ (ID-PP2-S1, 14:28).

In der schriftlichen Befragung strichen die Studierenden als positiv heraus, dass eigene Eindrücke und Erfahrungen eingebracht werden konnten (FB-PP2-S5/S12).

- Gesamtbeurteilung: In der Auseinandersetzung mit einem exemplarischen Beispiel im Plenum gelang es nur begrenzt, die Rolle der eigenkulturellen Werte aufzuzeigen. Aus Aussagen von Studierenden in den Interviews und der schriftlichen Befragung lässt sich jedoch ableiten, dass die individuelle Auseinandersetzung und der Austausch mit dem Banknachbarn zumindest bei einigen Studierenden zu einer Wahrnehmung und Reflexion ihrer Werte geführt haben.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

GP 7: Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **explizite Anlässe zur Selbstreflexion** mittels formulierter Leitfragen **ermöglichen**, …*

Die Leitfragen in der Auseinandersetzung mit einer eigenen interkulturellen Erfahrung richteten den Blick zuerst auf einen Beschrieb der Situation, bevor eine weitere Leitfrage den Einfluss der eigenen Einstellungen fokussierte. Die letzte Leitfrage forderte die Studierenden dazu auf, ihr Handeln im Stufenmodell von Bennett zu verorten. Während der Sequenz der Einzelarbeit schienen die Studierenden nicht sehr konzentriert und fingen bereits nach einigen Minuten an zu plaudern. In der anschliessenden Partnerarbeit unterhielten sich viele Studierende laut und angeregt (B-PP2-S1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden eine vertiefte Reflexion ihres interkulturellen Lernprozesses vornehmen.

Es konnten einige Gesprächsfetzen aus der Partnerarbeit der Studierenden aufgegriffen werden, die darauf hindeuteten, dass ein angeregter Austausch über die Erlebnisse stattfand. Es schien sich aber eher um Erzählungen und Schilderungen im Sinne der ersten Leitfrage zu handeln und weniger um eine Meta-Reflexion zu den eigenen Werten gemäss der zweiten Leitfrage (B-PP2-S1). Die Schwierigkeit, die Studierenden zu einer Reflexion zu bewegen, beschrieb die Dozierende in einem Interview: „Da braucht es nochmals eine Reflexionsebene, welcher Wert steht dahinter? Das braucht schon eine gute Selbstwahrnehmung und gute Reflexionsfähigkeit. Wir gehen davon aus, dass die Studierenden alleine auf diese Ebene kommen, geben aber nicht viele systematische Angebote, damit sie diesen Schritt gehen können“ (ID-PP2-S1, 27:21).

- Gesamtbeurteilung: Es kann nicht schlüssig beantwortet werden, ob die Leitfragen dabei unterstützten, auf eine tiefere Reflexionsebene zu gelangen. Die Lernaktivitäten müssten noch vertiefter evaluiert werden.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt, da die Lernaktivitäten nicht ausreichend überprüft werden konnten.

GP 13a: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, …*

Nach der Sequenz der Einzelarbeit besprachen die Studierenden die Übung zur Reflexion einer eigenen interkulturellen Erfahrung mit dem Pultnachbarn bzw. in kleinen Gruppen. Es fand ein angeregter Austausch statt (B-PP2-S1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

*…, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine **Reflexion** der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können.*

Die Studierenden schätzten den Austausch mit den Kommilitonen. „Ich mag mich erinnern, dass man in der ersten Sitzung eine eigene Konfliktsituation mit dem Nachbarn diskutiert hat. […] Das fand ich absolut positiv. Man könnte in der Klasse noch mehr solche spannenden Beispiele einfliessen lassen“, meinte ein Studierender nach Abschluss der Intervention im Interview (IS-PP2-S2.2, 15:02). Eine andere Studierende schilderte den Nutzen des Austauschs: „Bei dieser Übung mit einem eigenen Beispiel hatten wir ein recht intensives Gespräch in unserer Gruppe. Alle waren schon emotional etwas geladen, weil es eine Problemsituation war. Da fand ich es sehr gut, konnte man miteinander etwas darüber diskutieren, um das wieder ein bisschen relativieren oder erklären zu können. Wenn man über Problemsituationen redet, ist ja meistens nur die eine Perspektive da. Als jemand Neutrales kann man dann eher noch sagen, aber ist das nicht etwas übertrieben?“ (IS-PP2-S2.1, 13:02).

- Gesamtbeurteilung: Der Austausch in der Peer-Gruppe wurde von den Studierenden häufiger dazu genutzt, die Erlebnisse und Ansichten gegenseitig zu kommentieren, was vermutungsweise in die Reflexion der eigenen Wertvorstellungen eingeflossen ist.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

2.2.2.1.3 Rollenspiel „Wertekonflikte“ (Sitzung 1)

Die verschiedenen Anpassungen des Rollenspiels im Prototyp 2 (vgl. Kap. 2.1.2.3) wurden im Testing 2 umgesetzt.

GP 3: Praxisnahe Situierung vornehmen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, …*

Die Dozierende eröffnete mit der Newsmeldung zum Handschlag-Streit in Therwil die Lerneinheit mit dem Rollenspiel. Da die Newsmeldung mittlerweile zwei Jahre alt war, wurde zusätzlich ein aktuelleres Beispiel zu einer ähnlichen Thematik gezeigt[116]. Mündlich führte die Dozierende aus, dass Wertekonflikte in einem etwas kleineren Rahmen alltägliche Herausforderungen für Schulen seien. Sie verwies exemplarisch auf die Thematiken, wenn Lernenden an religiösen Feiertagen bei der Schule einen Dispens einreichen oder wenn Schüler während des Ramadans geschwächt sind und im Unterricht einschlafen (B-PP2-S1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.

[116] Tagesanzeiger Online (03.03.2018). Schon Siebenjährige sollen sich verschleiern. https://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/region/schon-siebenjaehrige-sollen-sich-verschleiern/story/30201217 (zuletzt abgerufen am 30.12.2018)

In den Interviews schilderten die Studierenden, dass ihnen solche Wertekonflikte teilweise bereits bekannt waren. Eine Studierende erzählte: „Das mit dem Rollenspiel ist halt etwas, was man immer mal wieder liest in den Zeitungen. Wir hatten auch bei uns einen Fall in der Nähe, wo es genau um so etwas gegangen ist“ (IS-PP2-S2.1, 07:08). Ein anderer Studierender meinte, dass die Klasse in der Kantonsschule einen ähnlichen Fall im Rechtsunterricht behandelt hätte (IS-PP2-S1, 08:05). „Die Arbeit mit echten Fällen“ (S18) wurde in der schriftlichen Umfrage als positiver Punkt des interkulturellen Unterrichtsarrangements besonders herausgestrichen (FB-PP2).

- Gesamtbeurteilung: Die Studierenden erkannten den Realitätsbezug des Rollenspiels und liessen sich darauf ein.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 11a: Besondere Anforderungen explizit machen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehrperson sollte die **besonderen Anforderungen**, welche der **interkulturelle Lehr-/Lernprozess** an die Lernenden stellt, **explizit machen** und die Rahmenbedingungen im Voraus kommunizieren, …*

In der schriftlichen Anleitung für das Rollenspiel wurden die Studierenden aufgefordert, sich als erstes mit der persönlichen Haltung der Person vertraut zu machen, wozu sie unter anderem die Emotionen der Person wahrnehmen sollten. In der Diskussion sollten sie sodann die Rolle der Person einnehmen und deren Meinung vertreten, wobei sie ihre Meinung auch ändern könnten, falls bessere Argumente anderer Diskussionsteilnehmer vorliegen würden. Mündlich gab die Dozierende keine weiteren expliziten Hinweise, dass die Rolle ‚gelebt‘ werden soll (B-PP2-S1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde teilweise umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit sich die Lernenden auf die ungewohnte Auseinandersetzung mit der affektiven Komponente einlassen.

Die Studierenden argumentierten in der Diskussionsrunde gemäss ihren Rollenbeschrieben, liessen aber kein besonderes Engagement oder gar eine emotionale Betroffenheit erkennen. Einzig die Schulsprecherin Marion, die dem Anliegen von Yildiz sehr kritisch gegenübersteht, brachte ihren Standpunkt zuerst etwas vehementer vor. Im weiteren Verlauf des Rollenspiels passte sie sich jedoch dem allgemein sehr rational geführten Gespräch an (B-PP2-S1). Der Studierende, welche die Rolle der Marion innehatte, zeigte sich im Interview nach der Sitzung etwas irritiert: „Meinte sie [Marion] es wirklich so extrem, wie es dort beschrieben ist? Ich bin am Anfang glaube ich ziemlich reingeschossen mit den Aussagen. Ich wusste nicht, ob das O.K. war oder nicht“ (IS-PP2-S1, 17:06). In der schriftlichen Umfrage gaben 48 % der Studierenden an, dass es ihnen leichtgefallen sei, sich in die zugeteilte Rolle einzufinden. Ein einfacher Zugang wurde oft damit begründet, dass die Meinung der Rolle mit der persönlichen Meinung übereinstimmte (FB-PP2).

Das Rollenspiel als Lehrmethode war den Lernenden grundsätzlich bekannt. Ein Studierender meinte im Interview: „Ich persönlich bin Fan davon. Wir hatten in der Woche auch noch den Blockkurs ‚Konfliktsituationen gestalten'. Der war auch mega interaktiv" (IS-PP2-S1, 12:36). Eine andere Studierende in der Interviewrunde meinte jedoch, sie hätte nur ‚Oje' gedacht, als sie die Folien der Sitzung mit den Hinweisen zum Rollenspiel gesehen habe (IS-PP2-S1, 12:16).

- Gesamtbeurteilung: Die besonderen Möglichkeiten des Rollenspiels, nämlich das Einlassen auf eine Rolle mit ihren Ansichten und Empfindungen, wurden im Rollenspiel kaum ausgeschöpft. Vermutlich wurden dazu in der Vorbereitung auch zu wenige Hinweise und Hilfestellungen gegeben, die dies ermöglicht hätten.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

GP 1: Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte den Lernenden ihren **aktuellen Entwicklungsstand** interkultureller Sensibilität **aufzeigen**, …*

Die Dozierende forderte die Studierenden nach der Darstellung der Ausgangslage dazu auf, als Rektor einen Entscheid im Fall von Yildiz zu treffen. Die Studierenden notierten ihren Entscheid sowie eine Begründung dazu schriftlich auf einem Blatt. Im Anschluss holte die Dozierende im Plenum ein Stimmungsbild ein. Die meisten Studierende streckten bei der Option der Ablehnung des Antrags auf. Es wurden ein paar Voten für die unterschiedlichen Entscheidungen gesammelt, ein paar Studierende wiesen zudem darauf hin, dass ein Kompromiss gesucht werden müsse (B-PP2-S1).

Im Rollenspiel wurde relativ differenziert argumentiert, wobei viele Argumente aus den Rollenbeschrieben beigesteuert wurden. Nach der Darlegung der Standpunkte jedes Teilnehmers fokussierte die Diskussion ausschliesslich die konkreten Lösungsmöglichkeiten und kaum die Werte hinter den jeweiligen Standpunkten. Konkret ging es darum, dass diskutiert wurde, wie die Turnhalle unterteilt werden könne, damit ein geschlechtergetrennter Sportunterricht umgesetzt werden kann. Insgesamt verlief das Rollenspiel sehr geordnet und strukturiert, wirkte aber etwas unrealistisch und übermässig konsensorientiert (B-PP2-S1). Nach dem Rollenspiel trafen die Studierenden einen neuen schriftlichen Entscheid, wie sie persönlich im Fall von Yildiz entscheiden würden. Im Plenum meldeten sich die Studierenden sehr zurückhaltend. Eine Studierende meinte, dass die Argumente im Rollenspiel ihre Entscheidung nicht gross beeinflusst hätten, da ihre einfach besser seien. Die Dozierende erwiderte, dass diese Sicht die Gefahr bergen könne, dass die Argumentationen gar nicht gehört werden, wenn bereits eine sehr gefestigte Position vorliege (B-PP2-S1).

In der Folgewoche griff die Dozierende zu Beginn der Sitzung den Entscheid nochmals auf und zeigte die Folie mit der Gegenüberstellung der Veränderungen zwischen dem Entscheid vor und nach dem Rollenspiel und thematisierte mögliche Gründe dafür,

dass einige Studierende von einer Ablehnung des Antrags zu einer Kompromisslösung gewechselt hatten (B-PP2-S2).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit sie ihr Entwicklungspotenzial erkennen und ihren Lernprozess reflektieren können.

In den Aufzeichnungen zum Entscheid nach dem Rollenspiel gaben die Studierenden nur vereinzelt (ca. 20 %) an, dass sie ihre Meinung geändert hätten. Sie begründeten ihre Bevorzugung einer Kompromisslösung im Vergleich zur früheren Ablehnung des Antrags beispielsweise damit, dass die Lösung die Bedürfnisse der verschiedenen Parteien berücksichtige (AR-PP2-Post-S19), dass klar geworden sei, dass in solchen Situationen eine gemeinsame Lösung erarbeitet werden soll (AR-PP2-Post-S15) oder dass sie diese Variante vorher schlichtweg nicht in Erwägung gezogen hatten (AR-PP2-Post-S22/S23). Im Interview wurden die Studierenden zu ihren Erkenntnissen aus dem Rollenspiel befragt. Ein Studierender antwortete: „Das Rollenspiel fand ich noch gut, vor allem, weil sie [die Diskussionsteilnehmer] Kompromisse eingegangen sind und das noch ziemlich wichtig ist. Dass man nicht immer eine Lösung einer Seite über die andere Seite setzen soll. Das gab mir schon etwas zu denken“ (IS-PP2-S1, 07:19). Ein anderer Studierender widersprach ihm: „Also mir hat es jetzt nicht geholfen, eine eigene Meinung zu generieren. […] Ich habe da halt meine Meinung“ (IS-PP2-S1, 08:05). In einem anderen Interview meinte die Studierende, die einen ähnlichen Fall aus dem Nachbardorf kannte: „Ich habe bei mir persönlich gemerkt, dass ich mich jetzt viel mehr in die Betroffenen einfühlen kann. Als ich das in der Zeitung gelesen habe im Nachbardorf, da hat mich das nicht so gross interessiert, ich habe es einfach wahrgenommen. Aber ich fühlte mich nicht betroffen und konnte auch nicht sagen, was da die richtige Lösung wäre oder welche Lösungen es überhaupt geben würde. Jetzt mit dieser Veranstaltung werde ich das in Zukunft besser wahrnehmen“ (IS-PP2-S2.1, 09:18).

- Gesamtbeurteilung: Die Studierenden erkannten ihre persönliche Meinung und stellten fest, ob und wie die Argumente aus dem Rollenspiel sie beeinflusst hatten. Wie differenziert diese Reflexion vorgenommen wurde, unterschied sich offensichtlich zwischen den Studierenden. Es kann aufgrund dieser und weiterer Rückmeldungen aus den Evaluationsinstrumenten jedoch gefolgert werden, dass eine Mehrheit der Studierenden einen ‚Aha‘-Moment bezüglich ihrer interkulturellen Wertvorstellungen erlebt hat.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 4: Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte **verkürzte** (z. B. pauschale, plakative und einseitige) **Aussagen** in Bezug auf eine spezifische Kultur **vermeiden**, …*

Für den Prototyp 2 wurde ein zusätzlicher Rollenbeschrieb für den Vater von Yildiz entworfen, in dem erklärt wurde, dass es für ihn ein eigentlicher Schock gewesen sei,

als sich seine Tochter Yildiz immer stärker für den Islam zu interessieren begann. Ihm selber sei es immer wichtig gewesen, seine Religion zu leben, ohne dabei seine Anpassungsbemühungen an den schweizerischen Kontext zurückzustellen. Er möchte Yildiz aber bei ihrer Entscheidung unterstützen. Zusätzlich wird im Rollenbeschrieb als weiteres Informationsmaterial eine aktuelle schweizerische Studie des Zentrums Religionsforschung der Universität Luzern (Baumann, Endres, Martens, & Tunger-Zanetti, 2017, S. 11) zitiert, die aufzeigt, dass die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Identität entgegen der landläufigen Annahmen stark von den muslimischen Jugendlichen selbst und ihren Bedürfnissen ausgeht und nur am Rande von Institutionen, religiösen Autoritäten oder den Eltern beeinflusst wird.

Im Rollenspiel betonte der Studierende in der Rolle des Vaters, dass er Yildiz bei ihrer Entscheidung unterstützen wolle, dass es aber nicht sein Impuls oder der seiner Frau gewesen sei. Ansonsten hielt sich der Vater in der Diskussion sehr zurück (B-PP2-S1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden keine Stereotype und Vorurteile aufbauen.

In der Diskussion des Rollenspiels wandte sich der Rektor als Moderator an Yildiz: „Jetzt möchte ich mal zu Yildiz. Klar, dein Vater sitzt gerade neben dir“ (B-PP2-S1), was wahrscheinlich im Gesamtkontext so zu interpretieren war, dass er davon ausging, dass Yildiz deshalb ihre persönliche Meinung nicht äussern könne. Der Verdacht, dass die Befreiung vom koedukativen Sportunterricht eigentlich der Wunsch des Vaters und nicht der von Yildiz sei, zeigte sich auch beim Austausch von Meinungen noch vor der Durchführung der Diskussion im Rollenspiel. Eine Studierende meinte, dass sie erst ein Gespräch mit Yildiz führen würde, um herauszufinden, wie wichtig ihr das Anliegen sei oder ob es nur vom Vater komme (B-PP2-S1).

Während des Rollenspiels waren keine Äusserungen zu erkennen, die auf Vorurteile gegenüber dem Islam hindeuten würden. In späteren Aufzeichnungen der Studierenden, z. B. in den Ausarbeitungen des freiwilligen Auftrags oder der Klausur, waren ebenfalls keine stereotypisierenden Äusserungen zum Islam zu erkennen (D-PP2 / K-PP2).

- Gesamtbeurteilung: Mit den Rollenbeschrieben und dem zusätzlichen Hintergrundmaterial, welche viele Informationen zum Islam bereitstellten, wurde eine Grundlage geschaffen, dass die Diskussion nicht auf Stereotypen aufbaute. Zudem wurde mit dem Rollenbeschrieb des Vaters ein expliziter Kontrapunkt zu populären Grundannahmen zum Islam gesetzt, der in die Diskussion eingeflossen ist.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr **eigenkulturelles Wertesystem** zu **analysieren**, …*

Bei der Auswertung des Rollenspiels fragte die Dozierende, welche Werte in den Argumenten aufgetaucht seien. Die Studierenden nannten Werte wie sozialer Zusammenhalt, Tradition, Gleichbehandlung, Religionsfreiheit, schulischer Auftrag oder gesundheitliche Fitness (B-PP2-S1). Später wurden sie aufgefordert, einen nochmaligen schriftlichen Entscheid zu treffen, diesen mit ihrem Entscheid vor der Durchführung des Rollenspiels zu vergleichen und ihre Angabe zu begründen. Anhand der schriftlichen Notizen zeigte sich eine Tendenz in Richtung einer Kompromisslösung, was einerseits dem Ergebnis im Rollenspiel und andererseits der realen Umsetzung anhand eines Urteils des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte in einem ähnlichen Fall entsprach[117], der den Studierenden vor der Umfrage gezeigt worden war. Im Plenum wurden der Verlauf des Rollenspiels und die Meinungen der Studierenden nur kurz besprochen.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde teilweise umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist.

Die Begründungen, welche die Studierenden auf den Blättern notierten, waren häufig sehr kurz gehalten. Ein Studierender meinte beispielsweise lapidar: „Meinung hat sich nicht geändert“ (AR-PP2-Post-S2). Andere Studierende begründeten eher oberflächlich, z. B.: „Weil ich die verschiedenen Argumente gehört habe, die alle in meine Richtung gingen, hat mich dies in meiner Meinung nochmals verstärkt und bestätigt“ (S6). Weitere Studierende nannten kurz ein Stichwort zu einem Wert, z. B. „Tradition“ (S14). Nur wenige Studierende führten ihre Überlegungen aus, nannten die Gründe, die ihren Entscheid beeinflussten und erklärten, weshalb das Rollenspiel sie zu einem Umdenken bewogen hatte oder nicht (z. B. S16, S18).

In der schriftlichen Befragung stimmten 14 % der Studierenden völlig und 48 % teilweise zu, dass die Übungen in der Veranstaltung sie dabei unterstützt hätten, eigene Wertvorstellungen zu erkennen. 29 % der Studierenden verneinten dies eher und 10 % enthielten sich einer Antwort (FB-PP2). Die Ergebnisse waren damit etwas besser als im Testing 1, wo unter anderem 14 % der Studierenden die Aussage völlig abgelehnt hatten (FB-PP1). Die Studierenden nannten im Fragebogen am häufigsten das Rollenspiel als Lernsequenz, in der sie eigene Wertvorstellungen reflektiert hätten (FB-PP2).

Die Dozierende zeigte sich im Interview skeptisch, ob die Reflexion der eigenkulturellen Werte durch das Rollenspiel angeregt worden sei. Sie meinte: „In dem Rollenspiel

[117] Tagesanzeiger Online (10.01.2017). Musliminnen müssen in Schwimmunterricht. https://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Muslime-muessen-in-Schwimmunterricht/story/28161134 (zuletzt abgerufen am 31.12.2018)

ist man nicht auf die Einstellungen, Werte hinuntergegangen. Es war eher so, wie kommen wir jetzt schnellstmöglich zu einem alle friedlich stimmenden Kompromiss, der aber nicht tragfähig ist. Und innerlich distanziert man sich wieder, ja ich selber würde ohnehin ganz anders denken. Darüber kommt man nicht an die Arbeit mit der eigenen Einstellung. […] Dieser Rückbezug hat aus meiner Sicht nicht wirklich gut funktioniert. Da habe ich im Nachgang überlegt, warum es so war. Ob es daran gelegen hat, dass die Rolleneinführung zu kurz war oder die Phase der Auswertung des Rollenspiels und dieser Bezug, was hat das jetzt mit mir zu tun. Dass man das doch noch systematischer angehen muss“ (ID-PP2-S1, 09:31).

- Gesamtbeurteilung: Die Studierenden nahmen einen Vorher/Nachher-Abgleich ihrer Meinung vor. Im Vergleich zum Testing 1 kamen im Rollenspiel zudem ein tatsächlicher Austausch und eine Lösungsfindung zustande. Die Auseinandersetzung blieb jedoch an der Oberfläche, was in der Auswertung der Diskussion zu wenig thematisiert wurde.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

GP 9: Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **zur Wahrnehmung und Äusserung** von im Lernprozess erlebten **Emotionen anleiten**, …*

Die Studierenden wurden in der Anleitung für das Rollenspiel darauf hingewiesen, dass sie bei der Erarbeitung ihrer Rollen auch die Emotionen der jeweiligen Person wahrnehmen sollten. Sie erhielten zudem Anstecker mit dem Namen ihrer Rollen, mit der Absicht, dass sie dadurch leichter in die Haut der Rollen schlüpfen können. Eine weitere mündliche Einführung oder Aufforderung zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen wurde nicht gegeben. In der Diskussion waren kaum Emotionen spürbar, lediglich die Schulsprecherin Marion agierte in ihrer Rolle etwas vehementer (vgl. dazu auch der Beschrieb der Lehraktivität zu GA 11a in diesem Lehrschritt). Im Auswertungsgespräch des Rollenspiels gab es keine Rückmeldungen zu den Emotionen (B-PP2-S1).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde teilweise umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen.

In der Umfrage antworteten 48 % der Studierenden, dass sie sich durch gewisse Lernsequenzen emotional angesprochen fühlten (10 % völlige, 38 % teilweise Zustimmung). Das Rollenspiel wurde dabei mehrere Male explizit genannt (FB-PP2). Im Interview gaben die Studierenden jedoch an, dass sie als Beobachter des Rollenspiels häufig nur „passiv-anwesend“ (IS-PP2-S1, 18:01) gewesen seien.

- Gesamtbeurteilung: Die emotional-affektive Ebene kam in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Rollenspiels wenig zum Tragen.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

2.2.2.1.4 Vertiefung des Themas ‚Vorurteile' (Sitzung 2)

Im Lehr-/Lernschritt wurden die Auswertungssequenzen (zum Länderspiel und zum Film „Der Schwarzfahrer") ausführlicher als geplant umgesetzt, so dass die zweite Sitzung in Zeitverzug geriet. Aus diesem Grund war es am Schluss nicht mehr möglich, den impliziten Assoziationstest durchzuführen.

GP 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr **eigenkulturelles Wertesystem** zu **analysieren**, …*

Im Länderspiel verwendeten die Studierenden, vor allem die erste Gruppe, verschiedene Generalisierungen und Typisierungen, um die Länder zu beschreiben. In der anschliessenden Besprechung und theoretischen Einführung zur Thematik Vorurteile und Stereotype wies die Dozierende darauf hin, dass Stereotype grundsätzlich ein kognitives Strukturierungsmittel des Hirns seien und damit noch keine Bewertung verbunden sei. Die verschiedenen Komponenten eines Vorurteils wurden zusätzlich anhand der Beispiele ‚HSG-Student' und ‚Schweiz' erklärt. Die Dozierende betonte, dass Vorurteile auch mit Training nicht loszuwerden seien, doch dass man lernen könne, sensibler und bewusster damit umzugehen. Man sollte genau hinschauen, wie dies die eigene Wahrnehmung beeinträchtige (B-PP2-S2).

Bei der darauffolgenden Besprechung des Filmbeitrags „Der Schwarzfahrer" machte die Dozierende darauf aufmerksam, dass nicht nur die Einstellungen der alten Dame, sondern auch diejenigen des dunkelhäutigen Mannes angeschaut werden sollen. „Es ist spannend, wie unsere Wahrnehmung funktioniert, da wir uns sehr schnell auf einen der Interaktionspartner fokussieren", führte sie aus (B-PP2-S2).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist.

Die Studierenden sahen das Länderspiel vor allem als nette Abwechslung. „Es war lustig. Für mich ist es O.K., wenn das dort nicht zu viel Zeit frisst", kommentierte ein Studierender im Interview (IS-PP2-S2.2, 13:19). Eine Studierende meinte, dass sie bereits zu Anfang geahnt hatte, worauf das Spiel hinauslaufen würde: „Da wusste ich, jetzt kommen diese Stereotypisierungen. Da ging die Freude etwas weg, weil klar war, jetzt geht es darum" (IS-PP2-S2.1, 20:38). Die Dozierende fand, dass man die im Spiel genannten Stereotype noch stärker mit der allgemeinen „Prejudice Map" von

Google[118] hätte vergleichen sollen, die im Foliensatz abgebildet war. So hätte aufgezeigt werden können, dass es globale Stereotype und nicht nur Stereotype der Gruppe seien (ID-PP2-S2, 18:29).

In Erinnerung blieb den Studierenden stärker die dem Spiel nachfolgende Sequenz mit der vertieften Auseinandersetzung mit Vorurteilen. Eine Studierende erzählte im Interview, was sie daraus mitgenommen hat: „Wenn andere Stereotype von sich gegeben haben, habe ich meistens gesagt, ja, das kannst du doch jetzt nicht generalisieren. Jetzt denke ich aber, ich habe selber auch mega viele Stereotype. Ich müsste es eigentlich die ganze Zeit mir selber sagen [Lachen]“ (IS-PP2-S2.1, 11:25).

- Gesamtbeurteilung: Zur Wahrnehmung der eigenen Wertvorstellungen hat eher die Auseinandersetzung mit den Konzepten von Vorurteilen und Stereotypen anhand des HSG-Beispiels beigetragen. Das Länderspiel mit dem beabsichtigten Überraschungseffekt, indem die Studierenden erkennen, dass sie selber viele Stereotype verwenden, löste eher wenige Lernaktivitäten aus. Die Designausprägung des Gestaltungsprinzips ist in diesem Lehr-/Lernschritt anzupassen.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

GP 12: Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte ein **positives und vertrauensvolles Lernklima** schaffen, …*

Das Länderspiel wurde wie geplant durchgeführt. Die erste Gruppe besiegte knapp die zweite Gruppe. Das Spiel war unterhaltsam und lockerte die Stimmung auf (B-PP2-S2).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden bereit sind, persönliche Haltungen zu artikulieren.

In der Umfrage schrieben die Studierenden verschiedentlich, dass das Länderspiel eine gute Abwechslung gewesen sei und ihnen das spielerische Element gefallen habe (FB-PP2-S1/S7/S20). Im Interview meinte eine Studierende ebenfalls, dass es den Unterricht etwas aufgelockert habe. „Aber ich nehme nicht viel daraus“, fügte sie an (IS-PP2-S2.1, 21:39).

- Gesamtbeurteilung: Das Spiel war wohl unterhaltsam, trug jedoch nicht merklich dazu bei, dass eine vertrauensvollere Lernumgebung geschaffen werden konnte.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

GP 3: Praxisnahe Situierung vornehmen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Aufgabenstellung sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, …*

[118] Google Blogoscoped (2006). The prejudice map. http://blogoscoped.com/prejudice/ (zuletzt abgerufen am 31.12.2018)

Gemäss Unterrichtsplanung war beabsichtigt, die Studierenden bei der Besprechung des Filmbeitrags „Der Schwarzfahrer“ zu ähnlichen Erlebnissen zu befragen. Die Lehraktivität wurde jedoch nicht umgesetzt.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde nicht umgesetzt.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt, da es nicht überprüft werden konnte.

GP 9: Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **zur Wahrnehmung und Äusserung** von im Lernprozess erlebten **Emotionen anleiten**, …*

Die Studierenden wurden im Anschluss an den Filmbeitrag „Der Schwarzfahrer“ aufgefordert, ihre Eindrücke anhand von Leitfragen einige Minuten zu reflektieren. Die Dozierende fragte anschliessend, wie der Film auf sie gewirkt und ob er Emotionen ausgelöst habe (B-PP2-S2). Eine Studierende meinte, dass sie eher enttäuscht sei, da der Schwarzfahrer die alte Dame am Schluss bestohlen und er so aus ihrer Sicht auf die Beleidigungen der Frau falsch reagiert habe. Ein anderer Studierender erwiderte: „Ich fand seine Reaktion Weltklasse. So konnte er ihr eins auswischen“ (B-PP2-S2). Die Dozierende kommentierte: „Ihre Gefühlsreaktionen sind ein wichtiges Eingangstor zu Ihren Einstellungen. Es gibt hier nicht falsch oder richtig. Warum finde ich das Weltklasse, warum bin ich enttäuscht? Über diesen Schritt kommen Sie stärker an die eigene Wertebasis“ (B-PP2-S2).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen.

In der schriftlichen Umfrage nannten die Studierenden mehrere Male den Filmbeitrag „Der Schwarzfahrer“ bei der Frage, welche Übung sie emotional angesprochen habe (FB-PP2). Ein Studierender hatte notiert, dass er der Frau gerne seine Meinung gesagt hätte (FB-PP2-S17). In einem Interview sagte eine Studierende: „Mich hat es am Anfang aggressiv gemacht, weil ich das so respektlos finde. […] Ich habe gedacht, wenn die [Frau] nur so beleidigendes Zeug sagt, muss ich auch nicht zuhören. Ich spürte eine Ablehnung gegenüber dem Film“ (IS-PP2-S2.1, 23:49).

- Gesamtbeurteilung: Der Filmbeitrag vermochte bei den Studierenden offensichtlich eine emotionale Reaktion auszulösen, die im Plenum aufgenommen und besprochen werden konnte. Da die Reaktionen der Studierenden zudem sehr unterschiedlich waren, traten unterschiedliche Wertvorstellungen gut zutage.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 13a: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, …*

Nachdem die Studierenden die Leitfragen zur Analyse des Filmbeitrags ein paar Minuten für sich alleine reflektiert hatten, forderte die Dozierende sie auf, sich mit dem Nachbarn auszutauschen und zu schauen, ob ähnliche oder unterschiedliche Antworten gefunden worden waren (B-PP2-S2).

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

*…, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine **Reflexion** der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können.*

In der Umfrage stimmten 24 % der Studierenden völlig und 48 % der Studierenden teilweise zu, dass sie es gewinnbringend fanden, sich bei gewissen Übungen mit den Kommilitonen austauschen zu können. Unter anderem wurde dabei die Lernsequenz mit dem Filmbeitrag genannt. Die Dozierende führte im Interview aus, dass es auch aus methodischen Überlegungen heraus hilfreich sein kann, einem Austausch im Plenum eine Gruppenarbeit voranzuschalten. So könne mit der Frage an die Gruppen, wo Gemeinsamkeiten gefunden wurden, gleich ein konkreter Anker für die Diskussion geschaffen werden (ID-PP2-S2, 28:17).

- Gesamtbeurteilung: Da sich die Studierenden im Plenum recht offen zu ihren Eindrücken äusserten (siehe Ausführungen zur Lehraktivität im vorherigen GP 9), wird angenommen, dass die Studierenden ihre Meinungen austauschten und so Hinweise zu verschiedenen Wertvorstellungen gewannen.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 14: Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die **Lehrperson** sollte **persönliche** interkulturelle **Lernerfahrungen einbringen**, …*

Die Dozierende schilderte im Lehrgespräch nach dem Filmbeitrag „Der Schwarzfahrer“ keine eigene Lernerfahrung in Bezug auf Stereotypisierung.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde nicht umgesetzt.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt, da es nicht überprüft werden konnte.

GP 1: Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte den Lernenden ihren **aktuellen Entwicklungsstand** interkultureller Sensibilität **aufzeigen**, …*

Die Dozierende stellte den impliziten Assoziationstest (IAT) vor und empfahl den Studierenden, den Test „im Sinne einer Selbstexploration“ zuhause zu absolvieren (B-

PP2-S2). Im Unterricht konnte der Test aus Zeitgründen nicht wie geplant durchgeführt werden.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde nicht umgesetzt.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt, da es nicht überprüft werden konnte.

GP 10: Irritationen auslösen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **gezielt Irritationen (‚Kulturstress')** bei den Lernenden **auslösen**, …*

Der implizite Assoziationstest (IAT) wurde nicht wie vorgesehen durchgeführt.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde nicht umgesetzt.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt, da es nicht überprüft werden konnte.

2.2.2.1.5 Freiwilliger Auftrag für Erarbeitung eines Unterrichtskonzepts

Die Leitfragen zum freiwilligen Auftrag umfassten im Testing 2 eine zusätzliche Frage zu den Einflüssen und Besonderheiten, die sich im Fall aus dem interkulturellen Kontext ergeben.

GP 8: Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

*Die Lehraktivität sollte **häufige Übungs- und Transfergelegenheiten** anhand von authentischen und relevanten Aufgabenstellungen **bereitstellen**, …*

Die Dozierende stellte unterschiedliche Theorieansätze für die Einstellungsentwicklung vor und bot den Studierenden an, eine freiwillige Übung zu lösen und diese für ein Feedback einzureichen. 9 Studierende machten vom Angebot Gebrauch.

- Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit die Lernenden konkrete Handlungsstrategien für interkulturelle Interaktionssituationen erproben können.

Die Lehrkonzepte der Studierenden waren meist einfallsreich und wiesen einen guten Fallbezug auf. Die Studierenden zogen zudem bei der Analyse der Einstellungen und Vorurteile häufig das Stufenmodell von Bennett (1993) bei, was darauf zurückzuführen ist, dass das Modell in vielen Übungen in der Veranstaltung verwendet worden war. Als Schwächen zeigten sich ein teilweise fehlerhaftes Verständnis von einzelnen Theorien, eine Konfusion zwischen Konzepten zur Erklärung und Entwicklung von Einstellungen sowie eine mangelhafte Ausweisung und Begründung von Annahmen. In den Texten war zudem kaum die eigene Haltung der Studierenden erkennbar, wobei dies im Auftrag auch nicht explizit verlangt worden war (D-PP2).

In den Rückmeldungen schrieben die Studierenden, dass sie es sehr schätzten, die Theorie anhand eines Fallbeispiels als formative Lernkontrolle und Prüfungsvorbereitung zu lösen. „Ich sehe einen grossen Nutzen in dieser Form des Lernens“, schrieb eine Studierende (RF-PP2-S1). Diesen Nutzen sahen die Studierenden besonders in folgenden Aspekten (RF-PP2):

- Anwendung der Theorie auf Beispiele verständlicher (S4a)
- Einzelne Theorien werden jetzt verstanden (S2)
- Die Art der Aufgabenstellung und die erwarteten Antwortformate sind klarer (S6, S2)
- Der Fokus auf das Fach erhöhte sich (S2)
- Erleben von ‚Aha‘-Momenten durch das Aufzeigen alternativer Denkansätze (S6)

➢ Gesamtbeurteilung: Der freiwillige Auftrag bot den Studierenden eine Übungsgelegenheit, damit sie die Theorien der Einstellungsentwicklung in einem interkulturellen Bildungskontext anwenden konnten. Diese Gelegenheit wurde verschiedentlich genutzt und von den Studierenden als wertvoll beschrieben.
➢ Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

GP 11b: Selbstverantwortung übernehmen

a. Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität

Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden dazu auffordern, ***Selbstverantwortung*** *für ihren interkulturellen Lernprozess zu* ***übernehmen****, …*

9 Studierende reichten insgesamt 7 Bearbeitungen des freiwilligen Auftrags ein[119], davon 5 zum betrieblichen und 2 zum schulischen Fall.

➢ Gesamtbeurteilung: Die Lehraktivität wurde umgesetzt.

b. Ergebnisse aus dem Testing zu den Lernaktivitäten

…, damit sie diesen selbst aktiv als Suchprozess anlegen und damit auch tiefer verankerte kulturelle Schemata und Prägungen modifizieren.

Die Studierenden wurden gefragt, nach welchen Kriterien sie die Problemstellung ausgewählt hatten. Viele hatten den betrieblich ausgerichteten Fall genommen, da dieser Bildungskontext in den Sitzungen weniger behandelt worden war (RF-PP2-S4a/S6/S4b). Die Studierenden beschrieben zudem, dass sie den Fall wählten, der ihnen inhaltlich (S2) oder für ihre zukünftige Tätigkeit (S1) am relevantesten erschien. Nur am Rande war die Absicht zu erkennen, dass die Studierenden eigene kulturelle Prägungen modifizieren wollten. So schrieb ein Studierender: „Ich habe mich für den Kontext Betrieb ausgesprochen, weil ich persönlich gegenüber Menschen aus Indien gewisse Vorurteile kenne, evtl. unbewusst diese sogar selbst vertrete“ (RF-PP2-S2).

Die Studierenden schafften den Bezug zum interkulturellen Interaktionsfeld vor allem über das Stufenmodell von Bennett (1993), teilweise verwendeten sie auch das Modell

[119] Zwei Texte wurden im Team von jeweils zwei Studierenden gemeinsam eingereicht.

der Kulturdimensionen von Hofstede (1986) oder die Grafik zum interkulturellen Interaktionsfeld im Foliensatz. Mangelhafte oder kritische Bezüge wurden den Studierenden über die Kommentarfunktion zurückgemeldet. Eine Studierende ordnete ihr Beispiel der Stufe der Abwehr im Modell von Bennett zu, obwohl im Fallbeschrieb keine Informationen dazu vorlagen. Die Rückmeldung hatte zum Ziel, die Studierende darauf aufmerksam zu machen, dass sie eine Annahme getroffen hatte: „Ihre Zuordnung im Bennett-Modell ist sicher plausibel. Woraus schliessen Sie aber, dass die eigene Kultur als überlegen wahrgenommen wird? Steht nicht explizit im Text. […] Dies einfach, um Ihnen aufzuzeigen, dass Sie bei solchen Interpretationen darauf achten, dass Sie nicht zu schnell selber Ableitungen treffen“ (D-PP2-S2). Eine andere Studierende schrieb in ihrem Text: „Ein Punkt ist das Temperament der Inder, welches es zu berücksichtigen gilt. So könnte es bei einer hitzigen Diskussion schon einmal laut werden“ (D-PP2-S3). Die Rückmeldung wies sie darauf hin, dass diese Aussage in Richtung eines nationaltypischen Stereotyps gehe (D-PP2-S3).

- Gesamtbeurteilung: Die Rückmeldungen ermöglichten es, den Studierenden Hinweise zu ihren kulturellen Prägungen zu geben, so dass es möglich ist, dass vereinzelte Studierende damit vertieft über ihre kulturellen Werte nachgedacht haben. Grundsätzlich absolvierten die Studierenden die Übung aus vorwiegend extrinsischer Motivation, um sich auf die Prüfung vorzubereiten. Sie vertieften sich in die Wissensstrukturen von Theorien der Einstellungsentwicklung, gingen aber wenig auf die kulturellen Wertvorstellungen ein. Die Leitfragen müssten aber auch stärker kulturelle Schemata und vor allem den Bezug zur eigenen Person adressieren, damit diese Ebene stärker behandelt würde.
- Schlussfolgerung Gestaltungsprinzip: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

Die Ergebnisse zur Wirksamkeit und Brauchbarkeit der Gestaltungsprinzipien über die einzelnen Lehr-/Lernschritte hinweg werden im Folgekapitel VII veranstaltungsübergreifend dargestellt und mit Umsetzungshinweisen ergänzt.

2.2.2.2 Lernzielerreichung (Gamma-Testing)

Im Folgenden werden die Resultate der Klausur dargestellt und interpretiert, damit festgestellt werden kann, inwieweit bestimmte Lernziele des Unterrichtsarrangements erreicht worden sind. Bei ähnlichen Aufgaben werden die Ergebnisse mit denjenigen aus dem Vorjahr verglichen.

Ergänzt werden diese Ausführungen mit den Angaben der Studierenden zu ihren eigenen Lernbeobachtungen, die sie im Fragebogen nach Abschluss der Intervention beschrieben haben. Abschliessend wird eine Einschätzung der Dozierenden geschildert, inwieweit es der Intervention gelang, die Einstellungen der Studierenden anzusprechen.

2.2.2.2.1 Resultate der Klausur

Die Studierenden erreichten durchschnittlich 33.5 von 50 Punkten (67 %), wobei sie in der Fallstudie A, die sich auf die Intervention bezog, genau gleich abschnitten wie im

Vorjahr (64 %), in der Fallstudie B hingegen leicht besser (70 %). Die Punkteerreichung in der Fallstudie A korrelierte leicht negativ mit derjenigen in der Fallstudie B, wobei das Ergebnis nicht statistisch signifikant war[120]. Die Ergebnisse aus den Teilaufgaben 2a und 2b der Fallstudie A korrelierten positiv[121]. In beiden Teilaufgaben ging es um die Analyse und Beurteilung derselben interkulturellen Lehrerfortbildung.

Es zeigten sich keine relevanten Unterschiede in den Klausurergebnissen zwischen den Studierenden, die den freiwilligen Auftrag bearbeitet hatten und den übrigen Studierenden. Festzustellen war hingegen, dass Studierende, die in der Klausur von „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ besser abgeschnitten hatten, auch in dieser Klausur ein besseres Ergebnis erzielten[122].

Mit der Klausur konnten ausgewählte (Fein-)Lernziele des interkulturellen Unterrichtsarrangements überprüft werden (vgl. Kapitel V-2.3.3.1). Im Folgenden werden die Resultate der einzelnen (Teil-)Aufgaben der Fallstudie A vorgestellt[123]. Zu Beginn wird jeweils angegeben, welche Lernziele mit der Aufgabe geprüft wurden.

- *Lernziele:*
  - *Die Studierenden sollen Einstellungen in interkulturellen Interaktionssituationen unter Anwendung lern- und sozialpsychologischer Theorien analysieren (W) (Sitzung 2).*
  - *Die Studierenden sollen die Bedeutung von Stereotypisierung und Vorurteilen im interkulturellen (Bildung-)Kontext erläutern (W) (Sitzung 2).*
- *Aufgabe 1: Welche Einstellungen bzw. Vorurteile erkennen oder vermuten Sie bei diesen Äusserungen der Lehrpersonen? Beschreiben Sie diese möglichst differenziert anhand des 3-Komponentenmodells.*

Die Aufgabe wurde mit einem Lösungsanteil von 70 % deutlich besser gelöst als die analoge Aufgabe 1 in der Klausur des Vorjahrs (55 %). Dies kann damit zusammenhängen, dass die Analyse von Einstellungen und Vorurteilen in den Sitzungen noch stärker als im Vorjahr in verschiedenen Lernsequenzen geübt wurde. Es ist aber auch anzumerken, dass die Aufgabenstellung in diesem Jahr etwas weniger anspruchsvoll war, da einerseits vorgegeben wurde, mit welcher Theorie (3-Komponentenmodell) die Analyse vorgenommen werden sollte, und aus dem Fallbeschrieb andererseits klar war, dass die Einstellungen der Lehrpersonen Gegenstand der Analyse sein sollten. Teilweise waren fehlerhafte Verständnisse der Fertigkeitskomponente zu beobachten, indem darunter die vergangenen Erfahrungen, die zum Aufbau des Vorurteils geführt hatten, verstanden wurden. Vereinzelt blieben auch die Zusammenhänge zwischen den Ausführungen zu den einzelnen Komponenten unklar.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen in Grundzügen eine Lehr-/Lernsequenz für die Entwicklung von Einstellungen im interkulturellen Kontext gestalten[124] (W/F) (Sitzung 2).*

[120] r= -0.036, p= 0.828, n=39
[121] r= 0.367, p= 0.021, n=39
[122] rs (Spearman Rangkorrelation)= 0.395, p= 0.042, n=27
[123] Da es sich in diesem Kapitel durchwegs um Resultate aus der Klausur handelt, wird die Quellen nicht jedes Mal einzeln angegeben.
[124] Die Taxonomiestufe wurde in der Aufgabe von ‚Gestalten‘ auf ‚Beurteilen‘ herabgesetzt (Anderson, 2014).

- *Aufgabe 2a: Beurteilen Sie die geplante Fortbildung anhand der folgenden Fragen: a) Wie können die Organisatoren die Fortbildung mit Theorien der Einstellungsentwicklung begründen? Ziehen Sie zwei unterschiedliche Theorien bei.*

Die Aufgabe wurde ähnlich wie im Vorjahr mittelmässig gelöst (Lösungsanteil 61 %). Weitaus am häufigsten griffen die Studierenden auf die lernpsychologischen Theorien des erfahrungsbasierten Lernens nach Kolb (1984) und des Modelllernens von Bandura (1979) zurück, um die Fortbildung zu charakterisieren. Die Theorien wurden verschiedentlich zu knapp erläutert, beispielsweise blieben die vier Phasen des Modelllernens häufig unberücksichtigt. Vereinzelt wurden auch Bezüge zu sozialpsychologischen Theorien der Einstellungsentwicklung oder zum Stufenmodell von Bennett (1993) bzw. zur Theorie der sozialen Identität von Tajfel und Turner (1979) geschaffen. Insgesamt wendeten die Studierenden eine breite Palette an Theorien zur Einstellungsentwicklung an, im Einzelnen wurde aber deutlich, dass sie einige Theorien nur sehr oberflächlich kannten. In den Sitzungen waren nicht alle Theorien vertieft erläutert beziehungsweise repetiert worden, da viele davon bereits aus der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ hätten bekannt sein müssen.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen in Grundzügen eine Lehr-/Lernsequenz für die Entwicklung von Einstellungen im interkulturellen Kontext gestalten (W/F) (Sitzung 2).*
- *Aufgabe 2b: b) Beschreiben Sie zwei Aspekte dieser Fortbildung, die Sie in Bezug auf die Möglichkeiten zur Einstellungsentwicklung als kritisch beurteilen.*

Die Aufgabe wurde ähnlich wie im Vorjahr mittelmässig gelöst (Lösungsanteil: 66 %). Als kritische Argumente wurden am häufigsten genannt, dass das Obligatorium der Fortbildung dazu führen könne, dass die Lehrpersonen Widerstände aufbauen. Zudem könnten diese zwar an der Fortbildung teilnehmen, sie aber sehr passiv über sich ergehen lassen. Es wurde zudem bemängelt, dass die Vorbereitung und Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Fortbildung zu kurz komme und die Reflexion im Anschluss nicht genügend mitgedacht worden sei. Teilweise verloren die Studierenden ein paar Punkte, da sich ihre Argumente nicht auf die Möglichkeiten der Einstellungsentwicklung bezogen.

- *Lernziel: Die Studierenden sollen in Grundzügen eine Lehr-/Lernsequenz für die Entwicklung von Einstellungen im interkulturellen Kontext gestalten (W/F) (Sitzung 2).*
- *Aufgabe 3: Für die gleiche Thematik und zu den gleichen Zielsetzungen soll eine zusätzliche Fortbildungseinheit entwickelt werden, welche nach den Grundsätzen des problemorientierten Lernens aufgebaut ist. Formulieren sie dazu eine geeignete zentrale Problemstellung und begründen Sie Ihren Problemvorschlag. (Es soll nur die Problemstellung formuliert, nicht die ganze Lerneinheit konzipiert werden.)*

Diese Aufgabe fokussierte nicht mehr hauptsächlich die Lerninhalte der Intervention, sondern die Thematik des problemorientierten Lernens, das einen anderen Schwerpunkt der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ gebildet hatte. Mit einem Lösungsanteil von 59 % wurde die Aufgabe mittelmässig gelöst. Die Studierenden waren

zwar grundsätzlich ziemlich innovativ und überlegten sich verschiedenste Problemsettings für ihren Entwurf. Häufiger waren es jedoch lediglich Fallbeschriebe oder Aufgabenstellungen, die nicht die Kriterien des problemorientierten Lernens erfüllten.

Die Resultate der Klausur zeigten zusammenfassend, dass die Studierenden das Konstrukt von Einstellungen bzw. Vorurteilen weitestgehend verstanden hatten und sie fähig waren, theoriebasierte Lerneinheiten zu diesen Themen zu entwerfen. Die Klausur war jedoch nicht darauf ausgerichtet, Lernziele zu überprüfen, welche die Besonderheiten des interkulturellen Interaktionsfelds adressieren oder welche die eigenkulturellen Wertvorstellungen der Studierenden aufgreifen. Die Ergebnisse der Klausur konnten deshalb zur Lernzielerreichung der Intervention nur beschränkt Auskunft geben.

2.2.2.2.2 Einschätzung der Studierenden und Dozierenden zur Lernzielerreichung

Die Studierenden wurden in der schriftlichen Umfrage gefragt, ob sie den Lernzuwachs durch die Intervention als hoch einschätzten. 76 % der Studierenden antworteten mit „Trifft eher zu“ und 19 % mit „Trifft eher nicht zu“. 5 % enthielten sich einer Antwort (FB-PP2). Die Werte waren damit sehr vergleichbar mit den Ergebnissen im Testing 1 (vgl. Kap. 2.1.2.2.2). Die Studierenden gaben bei der Frage „Es wäre besser gewesen, wenn…“ nur sehr wenige Hinweise, was hätte verbessert werden können. Ein Kritikpunkt kristallisierte sich jedoch heraus, der in den Ausführungen zu den Gestaltungsannahmen bereits aufgegriffen worden war. Es ging darum, dass die Studierenden verschiedentlich ausformulierte Handlungsempfehlungen und Musterlösungen wünschten, wie in den jeweiligen (kritischen) interkulturellen Interaktionssituationen vorzugehen ist. Sie verkannten dabei, dass ihnen in den Übungen, beispielsweise im Rollenspiel, die Instrumente und Werkzeuge zur Hand gegeben werden sollten, damit sie in realen Fällen zu einer guten Lösung gelangen. Da die Situationen immer unterschiedlich sind und eine Musterlösung damit nicht transferierbar wäre, würde die jeweils komplexe Situation unzulässigerweise zu einer einfachen Aufgabenstellung herabgesetzt. Eine Studierende erkannte dazu im Interview richtigerweise: „Ich glaube aber, der Sinn dahinter ist dann mehr, sich selber zu sensibilisieren in dem ganzen Prozess“ (IS-PP2-S1, 03:47).

Die Dozierende schilderte im Interview ihren persönlichen Eindruck der Lernzielerreichung: „Ich habe die Studierenden unterschiedlich wahrgenommen, inwieweit wir sie mit den Interventionen wirklich erreichten. Einerseits denke ich schon, dass es Punkte gab, die sensibilisierend waren, wo man merkt, da kommt mehr als ein ‚Aufnehmen‘, sondern auch ein bisschen ein ‚Anreissen‘, um darüber nachzudenken oder emotional darauf zu reagieren“ (ID-PP2, 02:00). In Bezug auf die Auseinandersetzung mit eigenkulturellen Wertvorstellungen meinte sie: „Man erreicht schon eine Auseinandersetzung auf der Oberfläche. […]. Der Schritt dahinter, was hat das für eine Konsequenz, dass ich mich so zuordne, da habe ich aber das Gefühl, da kommt von den Antworten her extrem wenig“ (ID-PP2, 14:28).

2.2.2.3 Gesamtübersicht der Erkenntnisse aus den Testings

Es werden überblicksartig wichtige Erkenntnisse zur Intervention in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ dargestellt, die sich auf den Lernprozess sowie die Ergebnisse beziehen. Auf die einzelnen Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien wird hier nicht eingegangen, da die übergreifende Interpretation und Würdigung im Folgekapitel stattfinden.

- Die Intervention konnte grundsätzlich in beiden Testings wie geplant durchgeführt werden. Das Gesamtdesign des Prototyps 2 wurde zwar nicht verändert, innerhalb der einzelnen Lehr-/Lernschritte wurden jedoch grössere Anpassungen vorgenommen. Diese betrafen vor allem das Rollenspiel sowie eine stärkere Gewichtung von Diskussionssequenzen zu Lasten von theoretischen Ausführungen. Damit wurde beabsichtigt, die emotionale Ansprache der Studierenden und die Reflexion des eigenkulturellen Wertesystems zu verstärken.
- Es wurden alle Gestaltungsannahmen aus dem Testing 1 im Testing 2 als Gestaltungsprinzipien weitergeführt. Vereinzelte Gestaltungsprinzipien wurden in zusätzlichen Lehr-/Lernschritten verankert.
- Im Unterschied zum Testing 1 konnte im Testing 2 die Übung zur Reflexion einer eigenen interkulturellen Erfahrung durchgeführt werden, die sich auch als sehr wertvoll herausstellte. Zudem kam in der Diskussion im Rahmen des Rollenspiels im Gegensatz zum Testing 1 eine flüssige Diskussion zustande, in der Argumente ausgetauscht wurden und es zu einer gemeinsamen Lösungsfindung kam. Es gelang jedoch auch im Testing 2 nicht, die Studierenden zu einem vertieften Eintauchen in die Rollen zu bewegen. Im Testing 2 fiel der implizite Assoziationstest aus Zeitgründen ins Wasser.
- Die kognitiv ausgerichteten interkulturellen Lernziele mit Bezug zu lern- und sozialpsychologischen Theorien der Einstellungsentwicklung wurden weitgehend erreicht.
- Der Reflexion von eigenkulturellen Wertvorstellungen kam in dieser Intervention eine besondere Bedeutung zu. Aussagen und schriftliche Aufzeichnungen der Studierenden liessen vermuten, dass es zumindest bei einem Teil der Studierenden gelungen war, ihr Bewusstsein für die Relevanz ihrer eigenen Wertvorstellungen in interkulturellen Interaktionssituationen zu stärken. Dies beschränkt sich jedoch auf einen Teil der Studierenden sowie auf bestimmte Lehr-/Lernsequenzen. Insgesamt können die Lernziele in Bezug auf die Einstellungen vermutungsweise nur als teilweise erreicht eingestuft werden.

VII. Veranstaltungsübergreifende Gestaltungsprinzipien mit Umsetzungshinweisen

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Evaluationsergebnisse des interkulturellen Unterrichtsarrangements einzeln für die Lehr-/Lernschritte der Interventionen in den beiden Lehrveranstaltungen berichtet. Dabei wurde anhand der Überprüfung der Gestaltungsprinzipien im zweiten Evaluationszyklus gefolgert, ob sie im jeweiligen Lehr-/Lernschritt bestätigt werden konnte. In diesem Kapitel findet eine Ergebnisverdichtung statt, indem die Ergebnisse gesamthaft pro Gestaltungsannahme bzw. -prinzip beschrieben werden und eine veranstaltungsübergreifende Beurteilung stattfindet.

Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen auf, dass ein Teil der ursprünglich aus der Theorie hergeleiteten Gestaltungsannahmen für das spezifische interkulturelle Unterrichtsarrangement, das im Rahmen dieser Forschungsarbeit entwickelt und geprüft wurde, auch empirisch bestätigt werden konnte. Die Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien wurden so entwickelt und formuliert, dass sie nicht nur auf den unmittelbaren Untersuchungskontext, d. h. die Ausbildung Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen, passen sollen, sondern auch Orientierung für das Handeln im weiteren Bildungskontext bieten können (Euler, 2014b, S. 31). Konkret bedeutet dies, dass weitere Lehrerbildungsinstitutionen für die Sekundarstufe II als auch Berufsfach- und Mittelschulen im Rahmen ihrer Lehrerfortbildungen die folgenden Gestaltungsprinzipien als präskriptive Aussagen für die Entwicklung eines eigenen interkulturellen Lehr-/Lernkonzepts aufnehmen können. In diesen Fällen erfordert die praktische Anwendung der Gestaltungsprinzipien eine Konkretisierung und den Transfer auf den jeweiligen Praxisfall. Die Gestaltungsprinzipien werden demzufolge nicht unmittelbar in Form von fertig ausgearbeiteten Aussagen handlungswirksam, sondern nur mittelbar durch die Transferleistung der Praktiker (Euler, 2014a; Euler, 2014b).

Zusätzlich werden im Folgenden für jedes Gestaltungsprinzip Umsetzungshinweise beschrieben, die Empfehlungen zur konkreten Umsetzung der Lehraktivität abgeben. Sie können auch als Gestaltungsprinzipien auf einer tieferen Konkretisierungsstufe bezeichnet werden (Euler, 2014a, S. 100).

Die Gestaltungsprinzipien wären optimalerweise im Rahmen des DBR-Forschungsprozesses noch zu konsolidieren, indem die Interventionen summativ evaluiert würden. Dieser Schritt konnte im Rahmen dieser Forschungsarbeit jedoch nicht geleistet werden.

1 Übersicht zu den Ergebnissen der Gestaltungsprinzipien in den einzelnen Lehr-/Lernschritten

In der Tabelle 36 wird für das interkulturelle Unterrichtsarrangement dargestellt, ob eine Gestaltungsannahme bzw. ein Gestaltungsprinzip in einem bestimmten Lehr-/Lernschritt bestätigt werden konnte. Dazu ist als Erinnerung die im Kapitel V-2.4 ein-

geführte Entscheidungsregel für die Bestätigung oder Verwerfung eines Gestaltungsprinzips an dieser Stelle nochmals aufgeführt (inklusive der Symbole, welche in der Tabelle verwendet werden):

1. Das Gestaltungsprinzip konnte im Lehr-/Lernschritt *bestätigt* werden, d. h., die Lehraktivität wurde umgesetzt und die intendierten Lernaktivitäten konnten ganz oder weitestgehend (bei > 50 % der Lernenden) ausgelöst werden. [✓]
2. Das Gestaltungsprinzip konnte im Lehr-/Lernschritt *teilweise bestätigt* werden, weil die Lehraktivität teilweise umgesetzt wurde und die intendierten Lernaktivitäten bis zu einem gewissen Grad ausgelöst werden konnten. Es wird angenommen, dass die Lernaktivitäten weitestgehend ausgelöst würden, wenn die Lehraktivität gemäss der Designausprägung vertiefter umgesetzt würde. [(✓)]
3. Das Gestaltungsprinzip konnte im Lehr-/Lernschritt *nicht bestätigt* werden, da die Lehraktivität (weitestgehend) umgesetzt wurde, aber die intendierten Lernaktivitäten nicht oder nur teilweise (bei < 50 % der Lernenden) ausgelöst werden konnten. [**×**]
4. Das Gestaltungsprinzip konnte im Lehr-/Lernschritt *nicht überprüft* und deshalb nicht bestätigt werden. Alternativ wurde die Lehraktivität zwar (teilweise) umgesetzt, es konnte aber nicht ausreichend evaluiert werden, ob die intendierten Lernaktivitäten ausgelöst werden konnten. [?]

Tabelle 36: Übersicht zu den Ergebnissen der Gestaltungsprinzipien in den einzelnen Lehr-/Lernschritten (Prototyp 2)

		Intervention in „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“						**Intervention in „Pädagogische Psychologie“**				
	Gestaltungsprinzipien	Einstieg in das Anwendungsprojekt (Modul 1)	Video 1 (Modul 1)	Übung „Heterogenitätsdimensionen“ (Modul 1)	Video 2 (Modul 2)	Interkulturelle Anchored Inquiry (Modul 3)	Erarbeitung Unterrichtsplanung (Modul 1-3)	Einstieg (Sitzung 1)	Interkulturelles Interaktionsfeld (Sitzung 1)	Rollenspiel „Wertekonflikte“ (Sitzung 1)	Vertiefung Thema ‚Vorurteile‘ (Sitzung 2)	Freiwilliger Auftrag
Bennett: DMIS	GP 1: Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen									✓	?	
	GP 2: Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen		✓									
	GP 3: Praxisnahe Situierung vornehmen		✓		✓	✓		✓		✓	?	
	GP 4: Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden		✓			✓				✓		
	GP 5: Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen			✓		✓			✓			
	GP 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren					✗ ✓	✗		✗	✗	✗	
	GP 7: Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen		?			✗			?			
	GP 8: Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen						✓					✓
Affektiv-emotionale Einstellungsentwicklung	GP 9: Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten		✗		✓	✓				✗	✓	
	GP 10: Irritationen auslösen		✓			✓					?	
	GP 11a: Besondere Anforderungen des interkulturellen Lehr-/Lernprozesses explizit machen	✓								✗		
	GP 11b: Selbstverantwortung übernehmen						✗					✗
	GP 12: Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen			✗					✗		✗	
	GP 13a: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion ermöglichen		✓		✓	✓			✓		✓	

	GP 13b: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen ermöglichen						✘					
	GP 14: Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen					?		✓			?	
Übergreifend	GP 15a: Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren							(✓)				
	GP 15b: Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und Leitzielen aufzeigen	✓						✓				

2 Beurteilung der Gestaltungsprinzipien mit Umsetzungshinweisen

Für jedes Gestaltungsprinzip werden im Folgenden zuerst als Erinnerungshilfe einige Anmerkungen zur Historie gegeben, die wichtige Erkenntnisse beinhalten, die in den Kapiteln III-2.2 und III-2.4 aus der Literaturrecherche hergeleitet wurden.

Anschliessend findet eine Gesamtbetrachtung und -würdigung des Gestaltungsprinzips statt, woraus ein Entscheid abgeleitet wird, ob es auf der Basis der übergreifenden Betrachtung des interkulturellen Unterrichtsarrangements als bestätigt gelten kann. Dazu werden auch die Kontextbedingungen der Interventionen, wie beispielsweise die Lernvoraussetzungen der Studierenden oder die organisatorischen Rahmenbedingungen der Veranstaltungen (vgl. Kap. IV-1.2.2, IV-1.2.3) berücksichtigt. In einigen Fällen ist der Entscheid nicht eindeutig, da die Ergebnisse in den einzelnen Lehr-/Lernschritten zu unterschiedlichen Beurteilungen führten. Die Überlegungen dazu werden an den jeweiligen Stellen näher ausgeführt.

Die Umsetzungshinweise beziehen sich auf die konkrete Umsetzung des Gestaltungsprinzips in interkulturellen Unterrichtsarrangements. Sie geben Empfehlungen und Hilfestellungen für die Ausgestaltung der Aufgabenstellungen oder die Umsetzung der Lehraktivität im Unterricht ab. Diese Umsetzungshinweise basieren ebenfalls direkt auf den Erkenntnissen aus der Evaluation der Interventionen, so dass die Begründung anhand ausgewählter Beispiele aus den Testings erfolgt.

2.1 GP 1: Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehraktivität sollte den Lernenden ihren **aktuellen Entwicklungsstand** interkultureller Sensibilität **aufzeigen,** damit sie ihr Entwicklungspotenzial erkennen und ihren Lernprozess reflektieren können.*
- Aus dem Stufenmodell von Bennett wurde der Gestaltungshinweis abgeleitet, dass die Lehr-/Lernaktivität an der aktuellen Entwicklungsstufe interkultureller Sensibilität der Lernenden auszurichten ist. Dieser Hinweis ist auf einer übergeordneten Ebene angesiedelt, da er sehr global aussagt, dass die interkulturellen Lernvoraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen sind. Für die konkrete Umsetzung im Unterrichtsarrangement wurde die Gestaltungsannahme operationalisiert und mit einem leicht veränderten inhaltlichen Schwerpunkt versehen.

2.1.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in zwei Lehr-/Lernschritten in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ umgesetzt. Vor der Durchführung des Rollenspiels wurden die Studierenden mit einem Wertekonflikt konfrontiert und aufgefordert, eine persönliche Entscheidung zu treffen. Nach dem Rollenspiel trafen sie wiederum eine Entscheidung und reflektierten eine allfällige Veränderung ihrer Meinung. In einem weiteren Lehr-/Lernschritt lösten die Studierenden den impliziten Assoziationstest (IAT) ‚Rasse‘ als Online-Test. Der Test lieferte ein sofortiges Testresultat, ob die Studierenden Weisse gegenüber Schwarzen bevorzugen.

Die Umsetzung im Rollenspiel wies darauf hin, dass das Gestaltungsprinzip bestätigt werden konnte. Es zeigte sich, dass es besonders wichtig ist, die Informationen, die eine Interpretation des aktuellen Entwicklungsstands ermöglichen, mit den Studierenden gemeinsam aufzugreifen und sie mit spezifischen Fragen zur Reflexion anzuregen. Ähnliches war im Lehr-/Lernschritt des IAT im Testing 1 zu beobachten. Da die Besprechung der Testresultate sehr knapp ausfiel, wussten viele Studierende noch nicht viel mit ihren Ergebnissen anzufangen. Im zweiten Testing konnte der IAT aus Zeitgründen nicht durchgeführt werden.

- *Gesamtfazit:* Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

2.1.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Die Lernenden sind bei der Reflexion der Informationen zu ihrem Entwicklungsstand interkultureller Sensibilität in Form von Anleitungen, Denkanstössen und anderen Hilfestellungen gezielt zu unterstützen.

  Begründung: Wie bereits oben ausgeführt, vollzieht sich die Auseinandersetzung mit Informationen zum eigenen Entwicklungsstand nicht automatisch. Besonders unangenehme Informationen werden gerne von sich weggeschoben oder als nicht relevant abgetan. Die Haltung „Ich habe da halt meine Meinung“, die ein Studierender im Nachgang zum Rollenspiel äusserte (IS-PP2-S1, 08:05), führte beispielsweise zu keiner Reflexion eigener Wertvorstellungen. Die Lehrperson hat in diesen Fällen die Aufgabe, die Lernenden mithilfe von ‚Scaffolding‘-Massnahmen anzuleiten und zu unterstützen. In der Auswertung des Rollenspiels im Testing 2 hätte beispielsweise die nicht tragfähige Kompromisslösung im Plenum stärker thematisiert werden können, damit darüber ein Rückbezug zu den eigenen Einstellungen stattfindet.

- Die Lernenden sollten ihren interkulturellen Entwicklungsstand im Vergleich zur Peer-Gruppe feststellen können, damit sie eine zusätzliche Orientierung erhalten.

  Begründung: Das Rollenspiel ermöglichte einen Vorher-Nachher-Vergleich der eigenen Meinung zu einem Sachverhalt, der IAT einen Vergleich der eigenen Einstellungen mit den Einstellungen einer anonymen Grundgesamtheit von Personen. In beiden Lehr-/Lernschritten konnte über einen Austausch der Ergebnisse in der Klasse und den damit einhergehenden Vergleich mit den anderen ein zusätzlicher Anreiz gegeben werden, eine Bewertung des Entwicklungsstands vorzunehmen (B-PP2-S1, B-PP1-S2).

- Es wird empfohlen, den Lernenden Entwicklungsmodelle interkultureller Sensibilität an die Hand zu geben, mit denen sie ihre persönlichen Erfahrungen und Einstellungen überprüfen können.

  Begründung: Mit dem Stufenmodell interkultureller Sensibilität nach Bennett (1993) haben die Studierenden ein Modell kennengelernt, das sich auf viele interkulturelle Situationen anwenden lässt, so dass sie die Möglichkeit haben, ihren interkulturel-

len Lernprozess auch nach Abschluss der Interventionen weiterzuführen. Im Interview schilderte ein Studierender, dass er die Idee hatte, das Modell von Bennett auf vergangene interkulturelle berufliche Erfahrungen in einer IT-Beratung anzuwenden (IS-PP2-S2.2, 03:18).

2.2 GP 2: Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehraktivität sollte die **generelle Kulturgebundenheit** des Handelns von Akteuren in interkulturellen Interaktionssituationen **aufzeigen**, damit die Lernenden daraus resultierende Herausforderungen bei der Gestaltung von Unterricht erkennen.*
- Die Gestaltungsannahme basiert auf einer Entwicklungsstrategie im Stufenmodell von Bennett, die vorsieht, dass sich die Lernenden von der untersten Stufe des Modells, der Stufe der Verleugnung, weiterentwickeln können, wenn sie erkennen, dass kulturelle Zugehörigkeiten in vielfältiger Weise einen Einfluss auf den Unterricht haben.
- Empirische Studien zu den Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrpersonen haben aufgezeigt, dass sich viele Studierende der (eigenen) kulturellen Zugehörigkeiten nicht bewusst sind.

2.2.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in der ersten Sitzung der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ umgesetzt, damit die Studierenden direkt zu Beginn der Intervention mit der Bedeutung und den Herausforderungen ethnisch-kultureller Heterogenität im Schulalltag konfrontiert wurden. Die Darstellung eines multikulturellen Schulalltags in einem Video weckte die Aufmerksamkeit der Studierenden für die Thematik und das breite Spektrum an Fragestellungen, die sich daraus ergeben. Es zeigte sich allerdings auch, dass das Video bei einigen Studierenden Verunsicherung auslöste, da es auf interkulturelle Problemstellungen hinwies, aber keine Handlungsempfehlungen oder -strategien zur Verfügung stellte. Es wird gefolgert, dass bei diesem Gestaltungsprinzip besonders darauf achtzugeben ist, dass der interkulturelle Lernprozess im Anschluss weitergeführt wird, da sonst die Gefahr besteht, dass sich Studierende gemäss dem Stufenmodell von Bennett von der Stufe der Verleugnung zur Stufe der Abwehr (weiter)entwickeln und dort stehenbleiben.

➢ *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

2.2.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Es ist darauf zu achten, dass im Anschluss an die Sensibilisierung für die interkulturelle Thematik eine weitere Auseinandersetzung auf der Handlungsebene stattfinden kann.

  Begründung: Wie oben ausgeführt, kann das Aufzeigen der Kulturgebundenheit einige Studierende überfordern. In den Worten einer Studierenden im Interview: „Bis jetzt war es halt immer so ‚Migrationshintergrund‘, aber man weiss jetzt nicht, was ist jetzt besser, was ist jetzt schlechter. […] Ich fände es schon gut, wenn es so grosse Leitprinzipien gäbe, was man als Lehrperson machen könnte und was

nicht“ (IS-GW2-A, 04:15). Es wird empfohlen, die Studierenden früh darauf hinzuweisen, dass Handlungsstrategien im weiteren Verlauf der Unterrichtssequenz an exemplarischen Fällen eingeübt werden, dass indes in kritischen interkulturellen Konfliktsituationen typischerweise keine Rezepte und eindeutigen Lösungen zur Verfügung gestellt werden können.

- Den Lernenden ist die Absicht hinter der Unterrichtssequenz transparent zu machen, indem die unterschiedlichen Konzepte im Umgang mit Werten (Wertvermittlung, Wertklärung etc.) aufgezeigt werden.

  Begründung: Im Rahmen der Vorstellung der Lernziele in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ wurden die Studierenden darauf hingewiesen, dass die Reflexion von Wertvorstellungen im Sinne einer Wertklärung und nicht Wertvermittlung im Zentrum steht (B-GW2-M1.1). Da dessen ungeachtet in einer interkulturellen Ausbildungseinheit, die zudem einen Fokus auf die Einstellungen richtet, implizit stets Werte mittransportiert werden, hätte dies noch spezifischer kommuniziert werden können (vgl. dazu auch Kap. II-2.7). In den Unterrichtssequenzen mit den Videos hätte beispielsweise noch offengelegt werden können, welche Kriterien der Auswahl von Aussagen der Lehrpersonen und Lernenden zugrunde gelegt worden waren.

- Die Lehraktivität hat aufzuzeigen, dass die interkulturelle Thematik für verschiedenste Bildungsverantwortliche relevant ist.

  Begründung: Ein Studierender kommentierte in der Plenumsdiskussion zum Video 1, dass die interkulturelle Thematik für gewisse Fächer wie Mathematik nicht relevant sei (B-GW2-M1.1). Er vertrat damit die populäre Meinung, dass lediglich Sprachlehrpersonen von der Thematik betroffen seien, weil Lernende mit Migrationshintergrund schlechtere Deutschkenntnisse hätten. Im Video kamen absichtlich Nicht-Sprachlehrpersonen zu Wort, häufig solche aus der Fachschaft Wirtschaft und Gesellschaft, da sich die Studierenden der Wirtschaftspädagogik mit diesen besonders identifizieren können. Die Lehrpersonen sprachen im Video interkulturelle Thematiken an, die für jeden Unterricht von Bedeutung sind (z. B. unterschiedliche Wertvorstellungen).

- Die ausgewählten Thematiken im interkulturellen Unterrichtsarrangement sollten ausgewogen sein und sowohl positive wie kritische Aspekte umfassen.

  Begründung: Die Lernenden treffen mit unterschiedlichen Vorannahmen und Einstellungen auf die interkulturelle Thematik, so dass die neuen Eindrücke wie durch einen Filter wahrgenommen werden. Ein Studierender äusserte sich im Interview zum Video 1: „Es hatte keine kritischen Stimmen von den Lehrpersonen. Da hätte man noch eine andere Sichtweise reinbringen können“ (IS-GW2-M1.1, 11:14). Eine andere Studierende sah dies anders: „Dort [beim Video 1] habe ich gedacht, dass da ganz viel Konfliktpotenzial da ist“ (IS-GW2-M2, 26:05). Diese unterschiedliche

Wahrnehmung hätte in der Diskussion des Videos auch noch stärker aufgegriffen und thematisiert werden können.

Bei der anschliessenden Auseinandersetzung mit der Bildungsbenachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund berichtete der Dozierende als gezieltes Gegenbeispiel von den leistungsstarken asiatischen Einwandererkindern in Silicon Valley (B-GW2-M1.2).

- Es sollten vor allem interkulturelle Fragestellungen ins Zentrum der Lehraktivität gerückt werden, die in der öffentlichen Wahrnehmung und im Alltag wenig bekannt sind oder ignoriert werden.

  Begründung: Als Herausforderung der ethnisch-kulturellen Heterogenität für den Unterricht werden häufig Sprachthematiken genannt. Wenn die Studierenden diesen Aspekt im Video hören, scheint er ihnen logisch und wird sofort als Bestätigung ihrer bestehenden Annahmen akzeptiert. Dies zeigte sich beispielsweise, als dieses Thema in den Texten der selbständigen Unterrichtsplanung oder der Klausur sehr häufig aufgegriffen wurde, teilweise mit wortwörtlichen Zitaten aus dem Video, während andere Thematiken links liegen gelassen wurden (D-GW2-A). Was sich mit den Grundprinzipien von Assimilation und Akkommodation von Piaget (Euler & Hahn, 2014, S. 115) lerntheoretisch einfach erklären lässt, hat zur Folge, dass interkulturelle Thematiken und Fragestellungen, die bislang nicht in den kognitiven Strukturen der Studierenden verankert waren (hier z. B. die Leistungserwartungen von Lehrpersonen) in der Lehraktivität besonders vertieft behandelt werden sollten.

- Die Lehraktivität hat als Anwendungsfeld einen interkulturellen Bildungskontext zu wählen, zu dem die Lernenden einen möglichst persönlichen Bezug herstellen können.

  Begründung: Das Video vermochte die Studierenden vermutungsweise deshalb so stark anzusprechen, weil es einen direkten Einblick in ihren potenziellen zukünftigen Arbeitsalltag ermöglichte. Im Video berichtete eine Lehrerin beispielsweise von gewissen Autoritätsproblemen gegenüber männlichen Lernenden mit Migrationshintergrund. Das Beispiel führte offensichtlich zu einiger Irritation, besonders bei Studentinnen. Der Dozierende kommentierte im Interview: „Das war doch jetzt gar nicht überraschend, das kennt man doch. […] Gerade nach diesen Ereignissen, Verweigerung des Händedrucks und alles sowas[125]. Ich fand das jetzt gar nicht so originell. Aber offensichtlich ist es für [die Studierenden] dann doch eine unbekannte Welt“ (ID-GW1, 15:56). Durch das Video erkannten die Studierenden offenbar, dass sie die interkulturellen Thematiken nicht mehr aus einer sicheren Distanz beäugen können, sondern als zukünftige Lehrperson selber damit konfrontiert sein werden.

[125] Das Testing 1 der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ fand im Jahr 2016 statt, als Angehörige des Islam, Flüchtlinge und damit verbunden auch das Frauenbild in bestimmten Kulturen sehr stark im Fokus der Medien hierzulande standen. Die Bemerkung zur Handschlagverweigerung bezog sich auf den Fall von Therwil, der im Rollenspiel der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ aufgegriffen wurde (vgl. Kap. IV-2.3.2.2.3).

2.3 GP 3: Praxisnahe Situierung vornehmen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehraktivität sollte eine **praxisnahe Situierung vornehmen**, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.*
- Die Gestaltungsannahme basiert auf einer Entwicklungsstrategie im Stufenmodell von Bennett, die vorsieht, dass sich die Lernenden von der Stufe der Verleugnung weiterentwickeln können, wenn sie anhand der Praxisbeispiele erkennen, wie die interkulturelle Thematik mannigfaltige Fragestellungen für Lehrpersonen, Ausbildner etc. aufwirft.
- Empirische Studien betonen die Wichtigkeit, den interkulturellen Unterricht praxisbezogen auszurichten, wenn keine direkten Felderfahrungen möglich sind. Es kann eine direkte Herangehensweise über die real erlebten Erfahrungen der Studierenden oder eine indirekte Herangehensweise mittels einer fiktiven Klasse bzw. Bildungsumgebung gewählt werden.

2.3.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in verschiedenen Lehr-/Lernschritten in „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ als auch in „Pädagogischer Psychologie“ umgesetzt. Der Praxisbezug wurde üblicherweise darüber hergestellt, dass in der Realität anzutreffende interkulturelle Situationen als Fallbeispiele für eine Auseinandersetzung beigezogen wurden. Es zeigte sich, dass der Praxisbezug von den Studierenden sehr geschätzt und häufig als Begründung genannt wurde, wenn sich die Studierenden lobend zum Unterrichtsarrangement äusserten. Im Lehr-/Lernschritt der Besprechung des Filmbeitrags „Der Schwarzfahrer“ wurden die Studierenden im Testing 2 nicht, wie in der Unterrichtsplanung vorgesehen, zu ähnlichen persönlichen Erfahrungen befragt, so dass die Gestaltungsannahme einzig in dieser Sequenz nicht geprüft werden konnte. Unabhängig von den formal angelegten Umsetzungen der Gestaltungsannahme fanden während der Interventionen in vielen weiteren Unterrichtssequenzen Bezüge zur Praxis statt, wenn beispielsweise Theorien anhand von kleinen Anwendungsbeispielen erklärt wurden.

➢ *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

2.3.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Argumentationen und Erkenntnisse, die über Praxisbezüge hergeleitet werden, sind nach Möglichkeit mit wissenschaftstheoretischen Ausführungen zu ergänzen.

Begründung: Ein Studierender fragte in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ kritisch nach: „Kann das belegt werden? Wir haben das ja nur im Video gesehen“ (B-GW2-M1.1). Die skeptische Haltung des Studierenden rührte wohl vor allem auch daher, dass Formate wie das Video und induktive Lehrstrategien in HSG-Veranstaltungen seltener eingesetzt werden. In der Unterrichtssequenz wurden die im Video 1 angesprochenen Themenfelder einerseits mit einigen theoretischen Ausführungen des Dozierenden anhand des Foliensatzes sowie mit einer Gruppenarbeit anhand empirischer Studien vertieft.

- Der praxisnahe Kontext sollte anschaulich dargestellt und beschrieben werden, damit die Lernenden den Bezug des interkulturellen Sachverhalts zu ihrem Leben erkennen.

Begründung: In der Intervention wurden in beiden Veranstaltungen Videoformate eingesetzt, weil diese im Gegensatz zu einem geschriebenen Fallbeispiel verschiedene Sinne ansprechen können. Eine Studierende bestätigte dies im Interview: „Mir ist viel mehr geblieben, als wenn man einfach einen Fall liest. Man kann sich schon etwas darunter vorstellen, wenn man eine Aufgabe erhält auf einem Blatt Papier, aber so bleibt es eher. Es ist etwas Neues, es ist erfrischend“ (IS-GW2-M2, 06:51). In der Auseinandersetzung mit der interkulturellen Anchored Inquiry wurde zwar ein schriftliches Fallbeispiel eingesetzt, es wurde aber in direkter Rede als Dialog aufbereitet. Zudem wurden vom Dozierenden mündlich weitere Hintergrundinformationen (z. B. Ort, Zeit des Geschehens) zur Verfügung gestellt.

2.4 GP 4: Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Aufgabenstellung sollte **verkürzte** (z. B. pauschale, plakative und einseitige) **Aussagen** in Bezug auf eine spezifische Kultur **vermeiden**, damit die Lernenden keine Stereotype und Vorurteile aufbauen.*
- Die Gestaltungsannahme basiert auf einer Entwicklungsstrategie im Stufenmodell von Bennett, die davon ausgeht, dass sich die Lernenden von der Stufe der Abwehr zur Stufe der Minimierung weiterentwickeln können, wenn sie ihr Orientierungsraster für das Einordnen kultureller Ausprägungen erweitern können.
- Empirische Studien weisen auf die Gefahr hin, dass die Akkumulation von kulturspezifischem Wissen die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass angehende Lehrpersonen Stereotype aufbauen.

2.4.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in zwei Lehr-/Lernschritten der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und in einem Lehr-/Lernschritt der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ umgesetzt, wobei die Designausprägungen jeweils andere Facetten der Gestaltungsannahme aufgriffen. Im Fall des Videos 1 wurde darauf geachtet, nur Interviewpassagen von Lehrpersonen und Lernenden zuzulassen, die keine kulturalisierenden Aussagen beinhalten. Dies bedeutete aber nicht, dass keinerlei kulturspezifische Beispiele im Video gezeigt wurden, da gerade solche Beispiele dazu dienten, im Sinne der Gestaltungsannahmen 2 [Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen] und 10 [Irritationen auslösen] die unterschiedlichen Herausforderungen einer multikulturellen Klasse nachvollziehbarer aufzeigen zu können und damit die Studierenden für die interkulturelle Thematik zu motivieren. Auch im Lehr-/Lernschritt der interkulturellen Anchored Inquiry zeigte sich dieses Spannungsfeld. Mit dem Kulturmodell von Hofstede wurde ein Zugang geschaffen, wie die Kultur als Faktor in die Interpretation einer kritischen interkulturellen Interaktionssituation aufgenommen werden

kann. Gleichzeitig lief das Unterrichtskonzept damit prinzipiell Gefahr, dass die Studierenden dadurch unzulässige kulturelle Stereotype aufbauen. Im Rollenspiel der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ wurde die Gestaltungsannahme so umgesetzt, dass differenzierte Informationen zu einer religiös-kulturellen Gruppe (dem Islam) zur Verfügung gestellt wurden, die dazu beitrugen, dass die Diskussion im Rollenspiel nicht auf Stereotypen aufbaute.

- *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt. Die Vielfalt der Umsetzungshinweise im folgenden Abschnitt deutet darauf hin, dass es möglich wäre, einige Aspekte als eigene Gestaltungsannahmen zu formulieren und in einer weiterführenden Arbeit zu evaluieren.

2.4.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Vorannahmen der Lernenden in Bezug auf spezifische Kulturen bzw. Ethnien oder kulturelle Phänomene sind zu erfragen und zu besprechen, damit darüber eine Differenzierung der Wissensstrukturen erfolgen kann.

  Begründung: Während eines Lehrgesprächs liess ein Studierender die Bemerkung fallen, dass Lernende der zweiten Migrationsgeneration kaum mehr „problematisch“ seien, da sich bereits deren Eltern integriert hätten und sie sich dementsprechend nicht mehr von Schweizern unterscheiden würden (B-GW2-M1.2). Der Dozierende verwies auf das „interessante Phänomen“, dass türkische Migranten der zweiten und dritten Generation in Deutschland bei der Bundestagswahl relativ häufig die rechtspopulistische Partei AfD bei der Bundestagswahl gewählt hatten[126] (B-GW2-M1.2). Anhand des Beispiels wurde die Annahme des Studierenden hinterfragt, dass Personen ab der zweiten Migrationsgeneration automatisch in die Mehrheitsgesellschaft eines Landes integriert seien.

- Die Gefahr von Stereotypisierungen bzw. Kulturalisierungen ist mit den Lernenden im Unterricht explizit zu thematisieren.

  Begründung: Dieser Hinweis kann als Erweiterung des Gestaltungsprinzips verstanden werden, damit die Studierenden überhaupt erkennen, wann sie Gefahr laufen, stereotypisierende Äusserungen zu tätigen. Im Unterricht wurde im Zusammenhang mit der Analyse von Lernvoraussetzungen in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ die Problematik angesprochen, dass aus (ethnisch-kulturellen) Gruppenmerkmalen keine Urteile für einzelne Menschen abgeleitet werden sollten. In der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ wurde die Auseinandersetzung mit den Mechanismen von Vorurteilen und Stereotypisierungen als Vertiefungsthema sehr ausführlich behandelt.

- Die Lernenden sind auf ihre eigenen (potenziell) stereotypisierenden Äusserungen aufmerksam zu machen.

[126] Die Sitzung fand rund 2 Monate nach der Bundestagswahl am 24. September 2017 statt.

Begründung: Es kann heikel sein, die Studierenden vor versammelter Klasse auf von ihnen geäusserte Stereotypisierungen und Vorurteile hinzuweisen, da dies als öffentliche Blossstellung aufgefasst werden kann. Die Lehrperson kann jedoch subtilere Gedankenanstösse geben, damit die Situation aus weiteren Perspektiven betrachtet werden kann. Dies passierte beispielsweise in der Auseinandersetzung mit einer persönlichen interkulturellen Erfahrung der Studierenden in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“, als eine Studierende sehr oberflächlich und klischeebehaftet von aufdringlichen afrikanischen Strandverkäufern berichtete. Die Dozierende versuchte über Rückfragen zu den eigenkulturellen Wertvorstellungen bezüglich der Rollen von Käufer und Verkäufer die defizitäre Sichtweise zu durchbrechen. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang zudem Lehrstrategien, die persönlichere Rückmeldungen an die Studierenden beinhalten, wie dies im Unterrichtsarrangement mit den individuellen Feedbacks zu den Texten der selbständigen Unterrichtsplanung gemacht wurde. Auch individuelle Coaching-Gespräche wären dafür ein passendes Gefäss.

- Ungünstige Vermeidungsstrategien der Lernenden im Umgang mit Stereotypisierungen sind im Unterricht zu thematisieren.

  Begründung: Die Studierenden schlugen verschiedentlich vor, sich für kulturelle Differenzen blind zu stellen, um gar nicht erst das Risiko einzugehen, Stereotype zu entwickeln. „Ich muss mir vorstellen, dass alle Schüler den gleichen kulturellen Hintergrund haben. So behandle ich auch alle gleich“, schrieb ein Studierender in der Klausur (K-GW2-S23). Eine weitere Studierende schlug ebenfalls ein aktives Nicht-Wissen-Wollen vor: „Ich versuche meine Recherchen etwas zu limitieren vor dem ersten Eindruck, um [den Lernenden] unvoreingenommen begegnen zu können“ (K-GW2-S21). Mit dem Stufenmodell von Bennett lässt sich diese Reaktion mit der Weiterentwicklung auf die angestrebte Stufe der Minimierung nachvollziehen. Es wird dann aber notwendig, den Studierenden aufzuzeigen, dass eine Gleichbehandlung von Lernenden ungeachtet ihrer Unterschiede wiederum diskriminierend wirken kann.

- Es kann lohnenswert sein, die Bedeutung der Sprache in der Auseinandersetzung mit der Thematik von Stereotypen und Vorurteilen anzusprechen.

  Begründung: Die Studierenden verwendeten in ihren eigenen Texten öfters Formulierungen, die als Faktum und nicht als Vermutung oder Annahme ausgestaltet waren und darüber sehr stereotypisierend wirkten. Beispielsweise notierten sie als Ableitung aus dem Fallbeschrieb der multikulturellen Klasse: „Die Sprache spielt eine wichtige Rolle“ (D-GW2-A1-G1), wohingegen „Wir leiten aus X ab, dass auch die Sprache ein Thema sein könnte“ eine präzisere und begründetere Darstellung gewesen wäre, da aus fremdländisch klingenden Namen von Lernenden nicht automatisch darauf geschlossen werden kann, dass diese über mangelhafte Sprachkenntnisse verfügen.

2.5 GP 5: Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehraktivität sollte nebst der ethnisch-kulturellen Heterogenität **weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen**, damit die Lernenden bei der Beurteilung von interkulturellen Interaktionssituationen kulturelle und andere Kriterien in einen Zusammenhang stellen.*
- Die Gestaltungsannahme basiert auf einer Entwicklungsstrategie im Stufenmodell von Bennett, die vorsieht, dass sich die Lernenden von der Stufe der Abwehr zur Stufe der Minimierung weiterentwickeln können, indem sie erkennen, dass die ethnisch-kulturelle Herkunft nur einer von vielen Faktoren ist, welche die Beziehung zwischen Personen beeinflussen.
- In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass interkulturelle Interaktionssituationen nicht mit dem ausschliesslichen Fokus auf die ethnisch-kulturelle Herkunft zu analysieren sind, sondern dass in einem konkreten Fall immer weitere Faktoren einzubeziehen sind.

2.5.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in zwei Lehr-/Lernschritten der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und in einem Lehr-/Lernschritt der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ umgesetzt. In den zwei Übungen „Heterogenitätsdimensionen“ und „Meine multiplen Kulturzugehörigkeiten“ wurde die Absicht verfolgt, dass die Studierenden anhand ihrer eigenen Person erkennen, dass es sehr viele Heterogenitätsdimensionen gibt bzw. dass sie viele unterschiedliche Kulturzugehörigkeiten aufweisen. Bei der Bearbeitung des Fallbeispiels mit der interkulturellen Anchored Inquiry ging es darum, dass sie für die Interpretation des Fallbeispiels Modelle nutzten, die kulturelle und kulturunabhängige Faktoren berücksichtigten. In den Entwürfen der Studierenden zu den Aufträgen sowie in den Klausurantworten wurde sichtbar, dass viele Studierende bei der Beurteilung von interkulturellen Interaktionssituationen sowohl kulturelle wie auch andere Faktoren herangezogen hatten. Es machte den Eindruck, dass das Gestaltungsprinzip von vielen Studierenden schnell nachvollzogen werden konnte. Dies kann damit zusammenhängen, dass sie denjenigen Studierenden, die eine interkulturelle Sensibilität aufweisen, die im Stufenmodell von Bennett der Minimierungsstufe zugeordnet werden kann, intuitiv naheliegt, da diese die ethnisch-kulturelle Heterogenität als Unterscheidungsmerkmal typischerweise vermeiden.

➢ *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

2.5.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Die Lernenden sollten zu Beginn des interkulturellen Lernprozesses in der Aufgabenstellung ausdrücklich dazu aufgefordert werden, kulturelle und andere Faktoren für die Analyse einer interkulturellen Interaktionssituation beizuziehen.

Begründung: Im ersten Auftrag der selbständigen Unterrichtsplanung wurden die Studierenden explizit dazu aufgefordert, bei der Analyse der Lernvoraussetzungen der multikulturellen Klasse verschiedene Kriterien einzubeziehen. Dies half offensichtlich, dass die Studierenden daran erinnert wurden, den Fächer für die Interpretationen zu öffnen und breiter zu denken (D-GW2-A1).

- Es können ausgewählte theoretische Modelle zur Verfügung gestellt werden, welche die Lernenden dabei unterstützen, unterschiedlichste Faktoren in den Analyseprozess einzubeziehen.

Begründung: Der Anspruch, bei der Interpretation einer interkulturellen Interaktionssituation verschiedene kulturelle und weitere Faktoren zu berücksichtigen, kann die Aufgabe komplex erscheinen lassen und die Studierenden überfordern. In der Intervention wurde bei der interkulturellen Anchored Inquiry beispielsweise das Modell der Kulturdimensionen von Hofstede (1986) gemeinsam mit einem kulturunabhängigen Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (2000) vorgestellt, damit die Studierenden beide Zugänge erkannten und anwenden konnten. In der Klausur zogen sie die genannten Modelle häufig bei (K-GW2).

- Wenn Lernende eigene Beispiele und Fälle einbringen, ist darauf zu achten, dass diese nicht ausschliesslich auf die ethnisch-kulturelle Heterogenität abheben.

Begründung: Als die Studierenden zu ihren eigenen interkulturellen Erfahrungen befragt wurden, bezogen sie diese häufig auf Erlebnisse, die vor allem mit einer unterschiedlichen Nationalkultur der Personen in Zusammenhang standen (B-PP2-S1). Auch die Dozierende hatte in dieser Sitzung verschiedene Male auf ein Beispiel mit dem Schwerpunkt Indien referenziert. Zu Beginn der Folgesitzung schilderte die Dozierende im Rahmen des ‚Wrap-Up' zum Rollenspiel einen persönlich erlebten Wertekonflikt an einer Schule, der die Schulkultur in den Mittelpunkt stellte und keine Bezüge zur Nationalkultur schuf, um das Kulturverständnis im Sinne einer Multikollektivität von Individuen (vgl. Kap. II-1) in Erinnerung zu rufen (B-PP2-S2).

2.6 GP 6: Eigenkulturelles Wertesystem analysieren

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr **eigenkulturelles Wertesystem** zu **analysieren**, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist.*
- Die Gestaltungsannahme ist aus dem Stufenmodell von Bennett abgeleitet und sieht vor, dass die Lernenden ihre eigenkulturellen Wertvorstellungen stärker wahrnehmen und es ihnen so gelingt, die Barriere zur ethnorelativen Phase zu überwinden.
- In Studien wurde vielfach von Schwierigkeiten berichtet, Studierende zur Reflexion von eigenen Wertvorstellungen zu bewegen, da dies bedingt, dass selbstverständliche Elemente der bisherigen Weltsicht relativiert werden müssen.

2.6.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in verschiedenen Lehr-/Lernschritten sowohl in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" wie auch in „Pädagogischer Psychologie" umgesetzt. Im Fokus standen jeweils Aussagen und Meinungen der Studierenden zu einem interkulturellen Sachverhalt, die dahingehend analysiert wurden, wie sie von den eigenkulturellen Wertvorstellungen beeinflusst wurden. Die intendier-

ten Lernaktivitäten konnten allerdings nur in einem von insgesamt sechs Lehr-/Lernschritten hinreichend ausgelöst werden, nämlich bei der Bearbeitung eines Fallbeispiels mit der interkulturellen Anchored Inquiry. In den übrigen Lehr-/Lernschritten zeigte sich typischerweise die Problematik, dass die Studierenden von sich aus kaum ihre eigenen Wertvorstellungen thematisierten. Die Gespräche drifteten häufig unweigerlich auf die Ebene der Problemanalyse und Handlungsstrategien ab. Dies lässt sich auch damit erklären, dass HSG-Studierende, wie bei den Lernvoraussetzungen geschildert (vgl. Kap. IV-1.2.3.1), typischerweise eher oberflächliche Lern- und Studienstrategien einsetzen und sie es gewohnt sind, grosse Stoffmengen zu verarbeiten, was einer reflexiven und kritischen Auseinandersetzung mit Studieninhalten wenig entgegenkommt. Es ist in diesen Fällen die anspruchsvolle Aufgabe der Dozierenden, mäandrierende Gespräche gekonnt und zielstrebig auf die Reflexionsebene zurückzuführen.

- *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt. Es bleibt die Aufgabe für eine zukünftige Forschung, vertiefter zu überprüfen, wie der Bezug zur eigenen Person und die Auseinandersetzung mit eigenkulturellen Werten effektiver angeleitet werden kann. Einige Strategien und Taktiken, die sich als erfolgsversprechend herausstellten, werden im Folgenden als Umsetzungshinweise skizziert.

2.6.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Die Lehrperson hat die Gesprächsführung so anzuleiten, dass die Frage „Was hat das mit mir zu tun?“ immer wieder ins Zentrum gerückt wird.

Begründung: Wie bereits oben erwähnt, fällt den Studierenden die Auseinandersetzung mit dem eigenkulturellen Wertesystem häufig schwer. Die Dozierende schilderte ihre Wahrnehmung wie folgt: „Es sind eigentlich vier oder fünf Leute, die sich wirklich aktiv beteiligten. Worüber sich aber jetzt auch keine Diskussion entwickelt, die mehr ist als Sammeln und Zurückspiegeln. […] Bei ein paar Studierenden habe ich das Gefühl, die setzen sich jetzt wirklich damit auseinander, auch für sich als Person. Bei ein paar eher so, dass es gar nicht sie als Person erreicht. Das ist so weit weg, distanziert“ (ID-PP2-S2, 11:40). Über Nachfragen oder Impulse mit weiteren kleinen Beispielen der Lehrperson konnten stellenweise Anregungen geschaffen werden, damit die Studierenden erkannten, wie die Thematik mit ihren eigenen Wertvorstellungen in Zusammenhang steht. Welche konkreten Strategien und Taktiken der Gesprächsführung für diese Absicht dienlich sind, wäre in einem weiteren Forschungsvorhaben freilich noch genauer zu untersuchen.

- Die Lernenden sind über kleine, spontan eingestreute Interventionen an die Auseinandersetzung mit dem eigenkulturellen Wertesystem zu gewöhnen.

Begründung: Damit sich die Studierenden daran gewöhnen, ihre Meinungen selbständig auf die dahinterliegenden Werte zu überprüfen, können nebst den formal vorgesehenen Umsetzungen der Gestaltungsannahmen Antworten der Studierenden aus dem Lehrgespräch aufgegriffen und zurückgespiegelt werden. In der Auseinandersetzung

mit der Bildungsbenachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund, in der verschiedene Statistiken und Grafiken gezeigt wurden, bat der Dozierende beispielsweise die Studierenden, die Statistiken zu beschreiben und zu interpretieren (B-GW2-M1.2). Bei einigen Antworten der Studierenden hakte der Dozierende nach, wie die Überlegung zustande gekommen sei. Eine sehr kognitiv dominierte Lernsequenz konnte damit dazu genutzt werden, Antworten der Studierenden mit „Warum denke ich so?“ auf ihre Wertebasis zu überprüfen.

- Die Zielsetzung hinter der Reflexion von eigenkulturellen Wertvorstellungen in der jeweiligen Unterrichtssequenz ist eindeutig zu klären und den Lernenden transparent aufzuzeigen.

Begründung: Wenn die Intervention auf dem Konzept einer Wertklärung aufgebaut ist (vgl. Kap. II-2.7), ist dies den Studierenden besonders in Unterrichtssequenzen zur Eigenreflexion von Werten transparent zu kommunizieren. In der Auseinandersetzung mit kritischen interkulturellen Interaktionssituationen wies der Dozierende beispielsweise beim Einstieg in die Übung darauf hin, dass es darum gehe, die eigene Haltung zu hinterfragen. „Es ist grundsätzlich egal, ob man es gut oder schlecht findet“, machte er deutlich (B-GW2-M3). Im Nachgang zum Rollenspiel wurden die Studierenden im Interview gefragt, ob sie den Eindruck hätten, dass es in der Lernsequenz darum ginge, dass sie ihre Einstellungen änderten. Ein Studierender meinte: „Ich habe nicht das Gefühl, dass es von mir erwartet wird. Aber dass es schon auch ein bisschen in diese Richtung gehen könnte“ (IS-PP2-S1, 02:21). Er artikulierte damit eine gewisse Unsicherheit, auf welchen Grundprinzipien die Intervention aufbaute. Vermutungsweise hätte dies im Unterricht nochmals klarer kommuniziert werden müssen.

- Nutzen und Grenzen der Reflexion von eigenkulturellen Wertvorstellungen sind anhand des Stufenmodells interkultureller Sensibilität von Bennett darzulegen.

Begründung: Von den Studierenden wurde vereinzelt die Kritik angebracht, dass die Reflexion sie bei der Lösungssuche in einer Konfliktsituation eher hemme. Ein Studierender meinte: „Durch den starken Fokus auf das Reflektieren habe ich gedacht, wenn ich jetzt in einer solchen Situation wäre, würde mich das wohl eher dazu anleiten, gar nichts zu machen. Halt erst mal nachzudenken und es dahin laufen könnte, dass ich alles schleifen lasse“ (IS-GW2-A, 15:33). Der Studierende sprach hier die Thematik an, dass die Reflexion den Spielraum für Verhaltensweisen öffnen kann, weil über das Hinterfragen der Motivationen und Gründe für die eigene Meinung allenfalls plötzlich sichtbar wird, dass es noch andere Wege geben könnte oder dass die eigene Sichtweise nicht notwendigerweise die richtige ist. Anhand des Stufenmodells von Bennett (1993) kann den Studierenden aufgezeigt werden, dass die Reflexionsebene der Handlungsebene notwendigerweise vorangeschaltet ist[127].

[127] In der vorliegenden Arbeit kommt die Handlungsebene mit der Gestaltungsannahme 8 [Häufige Übungsgelegenheiten beinhalten] ins Spiel.

- Die Lehrperson sollte als Modell eigene ausgewählte Reflexionsprozesse vorführen und damit beobachtbar machen.

Begründung: Der Wunsch der Studierenden nach eindeutigen Lösungen, Rezepten und klaren Handlungsempfehlungen war während der gesamten Intervention ein Thema. Ein Studierender reflektierte im Interview die Sequenz mit den Einstiegsbeispielen zur interkulturellen Anchored Inquiry und meinte: „Wir haben dann abgestimmt, wer da etwas machen würde, wer nicht. Aber dann hat man es ein bisschen im Raum stehengelassen. Es wäre eben noch schön gewesen, mal eine Referenzmeinung zu haben, zum Beispiel vom [Dozierenden]. Er würde das zum Beispiel so und so handhaben. Dass man einen Bezugspunkt hat und man nicht völlig auf sich alleine gestellt ist“ (IS-GW2-M3, 12:27). Das Bedürfnis des Studierenden fusst zwar auf dem Wunsch, verbindlichere Anleitungen für Handlungsstrategien zu erhalten, was stets mit dem Risiko einhergeht, dass die Studierenden diese als die einzig mögliche Lösung ansehen. Vom Zur-Verfügung-Stellen von Anleitungen oder Musterlösungen wird deshalb abgeraten; denkbar wäre es aber durchaus, dass der Dozierende seine Denkaktivitäten im Rahmen des Reflexionsprozesses an ausgewählten Beispielen Schritt für Schritt darlegt und dabei als Modell wirken kann.

- Die Lehraktivität sollte dazu anregen, verschiedene Blickwinkel auf die zu interpretierende Situation einzunehmen, damit die Auseinandersetzung mit den eigenkulturellen Wertvorstellungen mit zusätzlichen Ideen und Erkenntnissen angereichert wird.

Begründung: In der Unterrichtssequenz zu Vorurteilen und Stereotypen wurden die Studierenden aufgefordert, Vorurteile für den typischen HSG-Studenten zu sammeln. Damit hatten die Studierenden die Aufgabe, sich selber in die Lage von „Bevorurteilten“ zu versetzen (B-PP2-S2). Im Austausch zum Filmbeitrag „Der Schwarzfahrer“ forderte die Dozierende die Studierenden zudem auf, sich nicht nur mit den Vorurteilen der alten Dame zu befassen, sondern auch den Einstellungen des dunkelhäutigen Mannes Beachtung zu schenken (B-PP2-S2). Indem die Studierenden die Perspektive wechselten, erweiterten sie ihre Sichtweisen auf die Situation, was wiederum ihren Reflexionsprozess anregen konnte.

2.7 GP 7: Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehraktivität sollte **explizite Anlässe zur Selbstreflexion** mittels formulierter Leitfragen **ermöglichen**, damit die Lernenden eine vertiefte Reflexion ihres interkulturellen Lernprozesses vornehmen.*
- Die Gestaltungsannahme ist aus dem Stufenmodell von Bennett abgeleitet und sieht vor, dass Phasen eingeführt werden, in denen die Lernenden für sich Zeit und Ruhe zum Denken erhalten. Im Vergleich zur verwandten Gestaltungsannahme 6 zielt diese Gestaltungsannahme stärker darauf ab, dass gezielte Phasen von Alleinarbeit zur Verfügung stehen, damit der gesamte interkulturelle Lernprozess reflektiert werden kann.
- Empirische Studien berichteten von mannigfaltigen Schwierigkeiten, die Studierenden für interkulturelle Selbstreflexionsprozesse zu motivieren. Sie wiesen darauf hin, dass Selbstreflexionen als

selbstverständlicher normativer Anspruch an die Studierenden zu verankern sind, wobei Aufträge mit gezielten Leitfragen den Prozess unterstützen können.

2.7.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in drei Lehr-/Lernschritten umgesetzt: In der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ hatten die Studierenden nach der Auseinandersetzung mit dem Video 1 sowie mit der interkulturellen Anchored Inquiry einen Moment Zeit, um den Lernprozess Revue passieren zu lassen. In der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ stand die Reflexion einer eigenen interkulturellen Erfahrung im Mittelpunkt. Es zeigte sich, dass die Phasen für die Selbstreflexion im Unterrichtsarrangement nicht ausreichend gut geplant waren. Besonders die Reflexionssequenzen beim Video 1 und bei der interkulturellen Anchored Inquiry waren für den Abschluss des jeweiligen Lehr-/Lernschritts vorgesehen. Beim Video 1 stand am Ende der ersten Sitzung für die Phase der Selbstreflexion keine Zeit mehr zur Verfügung (B-GW2-M1.1). Bei der interkulturellen Anchored Inquiry stand den Studierenden zwar ein Moment für die Reflexion zur Verfügung, aber am Ende der Sitzung waren sie müde, unkonzentriert und hatten augenscheinlich kaum mehr die Energie, auf ihren Lernprozess während der Sitzung zurückzublicken (B-GW2-M3). Bei der Reflexion der eigenen interkulturellen Erfahrung gab es Hinweise dazu, dass die Leitfragen für die Anleitung und Steuerung des Reflexionsprozesses wichtig waren. In der Partnerarbeit liess sich nämlich beobachten, dass die Studierenden eher dazu tendierten, in erzählerischer Form von Erlebnissen als von ihren Überlegungen zur Reflexion des eigenen Wertesystems zu berichten (B-PP2-S1).

Die organisationalen Rahmenbedingungen der Veranstaltungen mit den Nachmittags- (Pädagogische Psychologie) bzw. Abendlektionen (Grundlagen der Wirtschaftspädagogik) scheinen insgesamt ungünstig, wenn tiefergehende Denkprozesse ausgelöst werden sollen. In einem Folgetesting wäre darauf zu achten, dass die Reflexionsphasen einen bedeutenderen Rahmen zugestanden erhielten und beispielsweise als Wrap-Up in der Lektion der Folgewoche aufgenommen würden.

- *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt. In einer weitergehenden Forschung müsste einerseits die Lehraktivität vollumfänglich umgesetzt werden und andererseits wären die dadurch ausgelösten Lernaktivitäten in der Evaluation detaillierter zu untersuchen.

2.7.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Die Phasen für die Alleinarbeit, in der die Lernenden Zeit und Ruhe zum Nachdenken erhalten, sind im Unterrichtsverlauf so zu platzieren, dass sie eine angemessene Bedeutung erhalten.

Begründung: Wie bereits oben ausgeführt, fielen die Reflexionsphasen häufiger ins Wasser, wenn die Sitzungen in Zeitverzug gerieten, oder sie wurden so kurz vor dem Schluss-Gong durchgeführt, dass die Studierenden sich nicht mehr darauf einlassen

wollten. Durch ein Zur-Verfügung-Stellen von genügend Raum zu einem günstigen Zeitpunkt im Unterrichtsverlauf sind die Voraussetzungen gegeben, dass die intendierte Lernaktivität überhaupt erfolgen kann. Zudem erkennen die Lernenden dadurch, dass der Lernaktivität auch von Seiten der Lehrperson eine grössere Bedeutung zugeschrieben wird.

- Die allgemeinen Reflexionsfähigkeiten der Lernenden sind zu eruieren und dem Unterrichtskonzept zugrunde zu legen.

Begründung: Wie bereits bei den Lernvoraussetzungen von HSG-Studierenden berichtet (vgl. Kap. IV-1.2.3.1), sind reflexive Kompetenzen bei Studierenden der Betriebswirtschaftslehre, der grössten Gruppe innerhalb der Wipäd-Studierenden, tendenziell eher schwächer ausgeprägt. Es ist also zu erwarten, dass Reflexionssequenzen im Unterricht für die Studierenden eher ungewohnt sind. So kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Studierenden bereits automatisch über Reflexionsfähigkeiten verfügen. Die Dozierende drückte dies im Interview wie folgt aus: „Wir gehen davon aus, dass die Studierenden alleine auf diese Ebene kommen und geben aber nicht viele systematische Angebote, um diesen Schritt zu gehen“ (ID-PP2-S1, 27:21). Insofern wird empfohlen festzustellen, welche Kompetenzen bezüglich Reflexionsfähigkeiten in anderen Veranstaltungen des Studiengangs aufgebaut werden, damit daran angeknüpft werden kann. Allenfalls sind in der Veranstaltung selber Einstiegsübungen und hinführende Erklärungen einzubauen, damit die Studierenden für die Reflexionssequenzen vorbereitet werden können.

2.8 GP 8: Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehraktivität sollte **häufige Übungs- und Transfergelegenheiten** anhand von authentischen und relevanten Aufgabenstellungen **bereitstellen**, damit die Lernenden konkrete Handlungsstrategien für interkulturelle Interaktionssituationen erproben können.*
- Die Gestaltungsannahme ist aus dem Stufenmodell von Bennett abgeleitet und hat zum Ziel, dass sich Lernende von der Stufe der Akzeptanz zur Stufe der Anpassung weiterentwickeln, wenn sie die kontextuelle Relativität auf verschiedene interkulturelle Interaktionssituationen anwenden können.
- Viele Studien unterstreichen, dass Studierende Handlungsstrategien speziell im beruflichen interkulturellen Kontext generieren und erproben sollten. Nach den zahlreichen introspektiven Zugängen (vgl. GP 6/7) ist es für die Studierenden zudem hilfreich, wenn sie als Resultat ihres Lernprozesses konkrete Handlungsstrategien vorweisen können.

2.8.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Sowohl in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ als auch in „Pädagogische Psychologie“ hatten die Studierenden die Möglichkeit, einen zusätzlichen Fall zu bearbeiten, um die in den Sitzungen erlernten Theorien auf freiwilliger Basis anhand eines Anwendungsbeispiels weiter zu üben und zu vertiefen. In der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ nutzte ein Grossteil der Studierenden diese Möglichkeit. In der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ waren es weniger

Studierende, wobei die Fallbearbeitung in diesem Format weniger umfangreich und loser mit den Sitzungen vor Ort verwoben war. Insbesondere die Bearbeitung der selbständigen Unterrichtsplanung in „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ mit drei Aufträgen über mehrere Wochen hinweg zeigte insgesamt eine steigende Qualität der Texte, woraus geschlossen werden kann, dass die Studierenden mit der Zeit immer besser mit den offenen Gestaltungsaufgaben zurechtkamen.

Die zusätzliche Übungsmöglichkeit und insbesondere die individuellen Rückmeldungen auf die Texte wurden von den Studierenden als formative Lernkontrolle sehr geschätzt.

- *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

2.8.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Die Lernenden sind mit individuellen Rückmeldungen dabei zu unterstützen, dass sie erkennen, wo ihre interkulturellen Handlungsstrategien und die dahinterliegenden Annahmen erweitert oder angepasst werden könnten.

Begründung: Die individuellen Rückmeldungen auf die Ausarbeitungen der Studierenden waren aus zwei Perspektiven lohnenswert. Einerseits erhielten die Studierenden auf der inhaltlichen Ebene eine Rückmeldung zur Qualität ihrer Aufgabenbearbeitung und konnten sich so rechtzeitig die notwendigen Kompetenzen für die Prüfung aneignen. Dabei konnte der Dozierende die Erkenntnisse zu Schwächen und Problemen in den Texten dazu nutzen, in den darauffolgenden Sitzungen Fehler auszumerzen und – wenn nötig – bei gewissen gefährdeten Lernzielen nachzusteuern. Andererseits gab der individuelle Kontakt zwischen dem Dozierenden und den Studierenden auf der zwischenmenschlichen Ebene eine zusätzliche Tiefe, da ein persönlicherer Austausch zustande kam. Ein Studierender sagte im Interview: „Das gibt mir als Student das Gefühl, dass ich auch wirklich wahrgenommen werde“ (IS-GW2-M2, 20:24). Bei den Lernvoraussetzungen war beschrieben worden, dass Lehrende von HSG-Studierenden typischerweise eher in der Rolle von Instruktoren als von Lernbegleitern gesehen werden (vgl. Kap. IV-1.2.3.1), so dass diesem Eindruck in dieser Lehraktivität gezielt entgegengesteuert werden konnte.

- Die naturgegebene Komplexität der interkulturellen Problemstellungen ist nicht unnötigerweise durch einen zusätzlich anspruchsvollen Problemlöseprozess zu erhöhen.

Begründung: Die bereits von Gallavan (2000) in der US-amerikanischen Lehrerbildung beobachtete Situation, dass die Studierenden für interkulturelle Problemstellungen häufig eine universelle Antwort oder eindeutige Lösungsstrategie im Sinne einer Musterlösung suchten (vgl. Kap. III-2.4.1), konnte in dieser Forschungsarbeit ebenfalls festgestellt werden. Auch wenn die Rückmeldungen von den Studierenden grundsätzlich geschätzt wurden, fühlten sich manche noch unsicher. „Es ist so ein bisschen Wischiwaschi. Ich habe das Gefühl, ich schwimme noch ein bisschen in dem ganzen Thema“, sagte ein Studierender (IS-GW2-A, 08:08). Es war offensichtlich, dass es

manchen Studierenden Mühe bereitete, sich in der Auseinandersetzung mit etwas anspruchsvolleren und offener gehaltenen interkulturellen Problemstellungen zurechtzufinden. Es wurde deshalb speziell darauf geachtet, dass die Aufträge und die dazugehörigen Leitfragen klar formuliert waren und von den Studierenden zur Orientierung und Strukturierung genutzt werden konnten. So sollte die beschriebene Unsicherheit durchaus begrüsst werden, wenn sie auf inhaltlichen Gründen basiert, da sich die Situation in der Realität gleich darstellen würde. Hingegen ist jegliche zusätzliche Unsicherheit zu vermeiden, die lediglich auf undeutlich formulierten Aufträgen oder sonstigen Unklarheiten im Bearbeitungsprozess beruht.

2.9 GP 9: Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehraktivität sollte **zur Wahrnehmung und Äusserung** von im Lernprozess **erlebten Emotionen** anleiten, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen.*
- Die Gestaltungsannahme nimmt die affektiv-emotionale Komponente von Einstellungen in den Blick und basiert auf der in der Literatur beschriebenen Feststellung, dass interkulturelles Wissen und Handeln affektiv unterfüttert und identitätsrelevant ist. Die Emotionen sind aktiv in den Lernprozess einzubeziehen, da die emotionale Wertung als Element der Handlungssteuerung der kognitiven Urteilsfähigkeit vorauseilt.

2.9.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ in verschiedenen Lehr-/Lernschritten – nämlich in den Auseinandersetzungen mit den beiden Videos sowie mit dem Fallbeispiel in der interkulturellen Anchored Inquiry – umgesetzt. Auch in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ wurde der Filmbeitrag „Der Schwarzfahrer“ dahingehend analysiert, welche Emotionen er bei den Studierenden weckte. Die umfassendste Ansprache der Emotionen fand jedoch im Rollenspiel statt, in dem die Studierenden über die Emotionen ihrer Rollen Bezüge zu den Wertvorstellungen der verkörperten Rollen sowie zu eigenen Wertvorstellungen herstellen sollten. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die Ansprache der Emotionen beim Medium Film sowie im Fallbeispiel der interkulturellen Anchored Inquiry einigermassen gelang, vor allem in späteren Sequenzen der Intervention, wenn sich die Studierenden bereits ein wenig an den Lehrstil gewöhnt hatten. Im Rollenspiel gelang es hingegen weder im Testing 1 noch 2, dass eine engagierte oder gar emotional geführte Diskussion zustande kam. Dementsprechend lag in der Auswertungsphase auch keine Grundlage vor, damit die im Rollenspiel erlebten Emotionen und Wertvorstellungen thematisiert werden konnten. Ein Grund für dieses Ergebnis kann in den Rahmenbedingungen, konkreter im allgemein sehr kognitiv ausgerichteten Lehrstil der HSG, gefunden werden. In den Worten eines Studierenden im Interview: „Emotionen gibt es nicht an dieser Schule“ (IS-GW2-M3, 28:38).

- *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt. Die intendierten Lernaktivitäten konnten zwar nicht in allen Lehr-/Lernschritten ausgelöst werden, aber es gelang

im Verlauf der Interventionen immer besser, die Studierenden für den ungewohnten Lehr-/Lernstil zu motivieren.

2.9.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Die Darstellungen der (kritischen) interkulturellen Interaktionssituationen sollten eine mehrperspektivische Sicht auf die Geschehnisse erlauben und gehaltvolle Wertekonflikte sichtbar machen.

Begründung: Damit die Studierenden Emotionen wahrnehmen können, müssen diese erst einmal ausgelöst werden. In den Videos, im Fall der interkulturellen Anchored Inquiry wie auch im Rollenspiel wurde jeweils eine herausfordernde bzw. problematische interkulturelle Situation zum Mittelpunkt genommen, und dazu wurden die unterschiedlichen Meinungen der Beteiligten eingeführt. Diese umfassten jeweils möglichst auch zugespitzte Positionsaspekte, damit die emotionale Ansprache verstärkt wurde.

- Die Ansprache der Emotionen sollte getrennt von der kognitiv-analytischen Auseinandersetzung mit dem interkulturellen Sachverhalt erfolgen.

Begründung: Bei der Auseinandersetzung mit den beiden Videos aus der Berufsfachschule wurde darauf geachtet, dass die Studierenden im ersten Durchgang einen emotional-intuitiven Blick auf das Geschehen richteten. Während dies im ersten Moment bei den Studierenden eher auf Ablehnung stiess und sie dies mehrheitlich als überflüssig einstuften, fingen sie nach dem Video 2 an, den Nutzen der gewählten Herangehensweise zu erkennen, da sie zusätzliche Sichtweisen und Erkenntnisse gewannen (IS-GW2-M2, 05:26). Es erwies sich als hilfreich, die Studierenden über Aufträge und Leitfragen sowie explizite Erklärungen des Dozierenden zum Nutzen der gewählten Herangehensweise (vgl. dazu auch GP 9a) immer wieder auf die Wahrnehmung von Emotionen ‚einzustimmen'. Bei der Übung „Heterogenitätsdimensionen" in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" konnte beobachtet werden, dass es bei den Studierenden zu grosser Irritation führte, wenn dies nicht geschah. In der Übung wurden die Studierenden unter anderem mit unbequemen Fragen konfrontiert, weil sie am eigenen Leib erfahren sollten, dass nicht alle Informationen, im konkreten Fall in Bezug auf Lernvoraussetzungen, einfach erfragt werden können. Im Interview zeigte sich, dass diese emotional-intuitive Herangehensweise in der Sitzung zu wenig thematisiert worden war und deshalb die Studierenden sehr verwirrt hatte. Vereinzelt zerbrachen sie sich fast den Kopf, um die Intention hinter der Übung zu erkennen und vermuteten gar ein gezieltes Ablenkungsmanöver des Dozierenden. Ein Studierender sinnierte: „Ich habe mich dann gefragt, ob es nur um eine Frage ging, und alle anderen waren Ablenkung. Ein paar waren ja sehr einfach, ein paar schon relativ happig. So dass man bei der richtigen Antwort dann einfach mitmacht" (IS-GW2-M1.2, 16:26). Ein anderer Studierender hatte ebenfalls einen Verdacht: „[Der Dozierende] wollte damit sicher etwas ganz Bestimmtes erreichen. Sonst hätte er die Übung nicht gemacht" (IS-GW2-M1.2, 19:09). Nach der Auflösung des ‚Rätsels' im Interview meinte der Studierende: „Jetzt, wo Sie es sagen, ist es ja sonnenklar. [Der Dozierende]

hat das nicht gesagt, mit diesen Worten. Das hätte man in einem Satz auflösen können“ (IS-GW2-M1.2, 21:37).

- Wenn die Auseinandersetzung mit im Lernprozess erlebten Emotionen für die Lernenden sehr ungewohnt ist, hat die Lehrperson etwas Ausdauer und Geduld aufzubringen, bis sich diese auf den neuen Lehr-/Lernstil einlassen.

Begründung: Besonders in der Intervention der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“, die etwas länger dauerte als diejenige in „Pädagogische Psychologie“, konnte festgestellt werden, dass die Studierenden erst ab der zweiten oder dritten Sitzung begannen, sich auf die Wahrnehmung von Emotionen einzulassen. Diesen Eindruck teilte auch der Dozierende im Interview: „Meine Interpretation ist schon, dass sie einfach eine Zeit brauchen, um in diesen Denk- und Lernprozess hineinzukommen.“ Er führte dann weiter aus, dass es aber durchaus möglich sei, die Studierenden für einen emotional-motivationalen Ansatz zu gewinnen: „Ich halte Studierende generell für sehr adaptationsfähig. Sie stellen sich sehr schnell ein auf die Erwartungen, die man an sie stellt. Sie lassen sich auch sehr schnell ein auf neue Dinge, das ist das Positive. Oder sie verschwinden. Da polarisiert sich auf irgendeine Art und Weise an einem Punkt die Situation“ (ID-GW2, 10:03).

- Der offizielle Leistungsnachweis der Veranstaltung hat Einstellungen als Teil einer umfassenden interkulturellen Handlungskompetenz zu berücksichtigen.

Begründung: Die Leistungsnachweise der beiden Veranstaltungen umfassten eine schriftliche Klausur (Grundlagen der Wirtschaftspädagogik) bzw. eine schriftliche Klausur und eine Gruppenarbeit zu einer Posterpräsentation (Pädagogische Psychologie). Diese Rahmenbedingungen waren gegeben und konnten in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht geändert werden. Den Studierenden war klar, dass die affektiv-emotionale Komponente von Einstellungen in der Klausur nicht abgefragt würde. Dies verleitete manche dazu, die Leitfragen dazu gar nicht erst zu beantworten. „Die erste Frage haben wir ausgelassen, weil dies sehr subjektiv war“, meinte eine Studierende zur Frage nach dem Eindruck aus dem Video 2 (IS-GW2-M2, 10:46). Ein anderer Studierender erläuterte: „Es ist klar, für die Prüfung ist es schwierig, die Meinung abzufragen, das ist so, das sind eher methodische Sachen“ (IS-GW2-M2, 12:02). Nach Möglichkeit sind demzufolge Prüfungs- bzw. Aufgabenformen zu wählen, in denen es möglich ist, die Auseinandersetzung mit Einstellungen zu überprüfen (z. B. Lernjournale, Portfolios, Bearbeitung von Fällen).

2.10 GP 10: Irritationen auslösen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehraktivität sollte gezielt **Irritationen (‚Kulturstress‘)** bei den Lernenden **auslösen**, damit diese bereit sind, bisherige Annahmen in Frage zu stellen und ihr eigenes Wertesystem zu hinterfragen.*

- Die Gestaltungsannahme nimmt die affektiv-emotionale Komponente von Einstellungen in den Blick. Die in der Literatur beschriebene Idee hinter dem Auslösen von kontrolliertem ‚Kulturstress' besteht darin, dass die Lernenden durch die Irritation dazu angeregt werden, eigene bislang unhinterfragte Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster zu reflektieren.

2.10.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in zwei Lehr-/Lernschritten der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" und in einem Lehr-/Lernschritt der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie" umgesetzt. Mit dem Video 1 und dem Fallbeispiel der interkulturellen Anchored Inquiry wurde das Ziel verfolgt, bei den Studierenden ein irritierendes Diskrepanzerleben auszulösen, indem sie mit konkreten und realen (Konflikt-) situationen aus einem multikulturellen Schulalltag konfrontiert wurden. Der Lehr-/Lernschritt mit dem impliziten Assoziationstest in „Pädagogischer Psychologie" beabsichtigte, die Studierenden über die Rückspiegelung ihrer impliziten Einstellungen aufzurütteln, da die Testergebnisse meist eine starke oder mittlere automatische Bevorzugung von Weissen gegenüber Schwarzen zeigen. Den Schilderungen eines multikulturellen Schulalltags im Video 1 und im Fallbeispiel gelang es, dass einige Studierende vertieft über die Situationen und Aussagen nachdachten. Ein Studierender meinte zum Fallbeispiel: „Das war jetzt für mich wirklich etwas Neues. Ich wäre nicht mal auf die Idee gekommen, dass man von Zuhause so unter Druck gesetzt werden kann, dass man keine Zeit mehr hat, um zu lernen" (IS-GW2-M3, 16:24). Ein anderer Studierender widersprach: „Ich empfand es mehr als Standardsituation, die man schon oft gehört hat" (IS-GW2-M3, 17:17). Das Beispiel zeigt auf, dass es sehr stark von den Annahmen, Vorkenntnissen und Einstellungen der Studierenden abhängt, wie sie ein solches Beispiel konkret aufnehmen und verarbeiten. Der implizite Assoziationstest konnte im Testing 2 aus Zeitmangel nicht durchgeführt werden. Im Testing 1 hatte die Zeit ebenfalls nicht ausgereicht, damit die Ergebnisse ausgewertet und besprochen werden konnten.

- *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt. Zwar konnte das Gestaltungsprinzip in einem Lehr-/Lernschritt nicht umgesetzt und evaluiert werden, dennoch deuten die Ergebnisse insgesamt darauf hin, dass der Irritationseffekt ein geeignetes Mittel ist, um die Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen in Gang zu bringen.

2.10.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Es ist darauf zu achten, dass die ‚neuen' Informationen nicht trivialisiert, banalisiert oder als Ausnahme abgetan werden.

Begründung: Irritierende Effekte erhalten nur dann Bedeutung für das Lernen, wenn sie aufgenommen und auf der Grundlage des kognitiven Systems hinterfragt werden, damit darüber allenfalls eine Anpassung bestehender Denkmuster ausgelöst werden kann. In der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" war bei einigen

Studierenden beispielsweise die Reaktion zu beobachten, dass sie die interkulturelle Thematik als nicht relevant für die Gymnasien abtaten, weil das Video an einer Berufsfachschule gedreht worden war. Da sich die Wipäd-Studierenden ohnehin eher als zukünftige Gymnasiallehrpersonen sehen, neigten sie dazu, sich von der Thematik zu distanzieren. Es ergab sich im Plenum allerdings auf spontane Art ein günstiger Moment, diese Annahme zu thematisieren. Eine Studierende sagte nämlich, dass sie das Gymnasium, an dem sie ihre Schulzeit verbracht hatte und das in der gleichen Stadt wie die Berufsfachschule im Video beheimatet ist, als nicht sehr multikulturell wahrgenommen hat. Prompt widersprach ihr eine andere Studierende, welche die gleiche Schule besucht hatte, was die Möglichkeit eröffnete, die unterschiedliche Wahrnehmung und die Bedeutung der im Video gezeigten interkulturellen Thematiken für unterschiedliche Schultypen direkt im Plenum anzusprechen (B-GW2-M1.1).

- Kulturspezifische Besonderheiten sollten nicht für die Initiierung von Irritationen instrumentalisiert werden, da dies zum Aufbau von Stereotypen führen kann.

Begründung: Das Dilemma, dass (extreme) kulturspezifische Beispiele faszinierend wirken, gleichzeitig aber auch zum Aufbau von Stereotypen beitragen können, wurde bereits beim GP 4 [Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden] angesprochen. Die Auswahl von passenden Aussagen für das Video 1 bewegte sich genau in diesem Spannungsfeld, da besonders eindrückliche Beispiele häufig mit einer spezifischen Ethnie oder Religion in Verbindung standen. In der Intervention hatte sich dann auch eindeutig gezeigt, dass die Studierenden diese Beispiele am längsten in Erinnerung behielten und sie in ihren eigenen Texten wieder reproduzierten, so dass die Gefahr bestand, dass sie als Stereotype abgespeichert worden waren (D-GW2).

- Die Grenzen der ‚Methodisierbarkeit' von Irritation sind bei deren Einsatz stets im Blick zu behalten.

Begründung: Die Gestaltungsannahme setzt auf den bewussten pädagogischen Einsatz von Irritationen, damit die Studierenden bestimmte Überlegungen anstellen. Wie oben ausgeführt, ist die Wirkung einerseits nicht garantiert, da das Irritieren von anderen nicht standardisierbar bzw. automatisierbar ist. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass Studierende sich weigern können, auf diese Art und Weise zu pädagogischen Zielobjekten gemacht zu werden. Die Dozierende schilderte im Interview ihre Überlegungen, wenn die Lehraktivität über das Ziel hinausschiesst: „Ich neige dann dazu, extrem zu werden und zu sagen, wir müssen sie jetzt so provozieren, dass sie gar nicht mehr anders können. Obwohl, über Provokation schafft man auch relativ viel Resistenz" (ID-PP2-S2, 11:40). Damit geht sie mit der Aussage von McAllister und Irvine (2000, S. 20) konform, dass im interkulturellen Lernprozess ein gewisses Risiko eingegangen werden muss, dass aber ein zu grosses Risiko, hier verstanden als zu viel Irritation und Provokation, dazu führen kann, dass die Studierenden Widerstände aufbauen oder sich ganz vom Lernprozess zurückziehen.

2.11 GP 11a: Besondere Anforderungen des interkulturellen Lehr-/Lernprozesses explizit machen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehrperson sollte die **besonderen Anforderungen**, welche der **interkulturelle Lehr-/Lernprozess** an die Lernenden stellt, **explizit machen** und die Rahmenbedingungen im Voraus kommunizieren, damit sich die Lernenden auf die ungewohnte Auseinandersetzung mit der affektiven Komponente einlassen.*
- Die Gestaltungsannahme fokussiert die affektiv-emotionale Komponente von Einstellungen, wobei der ursprünglich aus der Literatur abgeleitete Gestaltungshinweis in zwei Gestaltungsannahmen 11a und 11b unterteilt wurde. Die vorliegende Gestaltungsannahme basiert auf der Annahme, dass die Lernenden die Bereitschaft mitbringen müssen, sich auf den interkulturellen Lernprozess einzulassen. Dazu sind sie über die besonderen Anforderungen und Spezifika des interkulturellen Lernprozesses zu informieren.

2.11.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ direkt beim Einstieg in die Sitzung umgesetzt, wobei im Testing 2 eine zusätzliche frühe Vorabinformation in der ersten Sitzung der Veranstaltung gegeben worden war. In der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ wurde die Gestaltungsannahme beim Einstieg in das Rollenspiel umgesetzt, damit sich die Studierenden auch emotional auf die Unterrichtssequenz einlassen.

Der Dozierende informierte zu Beginn des Anwendungsprojekts relativ ausführlich über die Organisation sowie über die Bedeutung von Emotionen und Einstellungen im interkulturellen Lehrprozess. Im ersten Moment fokussierten die Studierenden aber vor allem die ungewohnte Organisation und Struktur der Sitzungen. Eine Studierende meinte im Interview: „Bei mir ist etwas untergegangen, was ist wirklich vor dem Break, nach dem Break. Für mich war immer die Rahmung, wir haben Frontalunterricht, danach schreiben wir die Prüfung, begleitende Lektüre. Für mich kam das recht überraschend, plötzlich auch dieses Projekt und auch heute wieder, dass es eigentlich erwartet wird, dass wir das in Teamarbeit zuhause machen“ (IS-GW2-M1.2, 10:13). Die Studierenden merkten jedoch bereits früh, dass die Sitzung etwas anders ablief als üblicherweise. Eine Studierende wunderte sich im Interview nach der ersten Sitzung: „Im Allgemeinen ist jeweils sehr viel Zeit für die einzelnen Sachen verwendet worden. Es wird gar nicht so viel erarbeitet in diesem Zeitraum, wie man das teilweise sonst macht in anderen Fächern“ (IS-GW2-M1.1, 21:30). Es zeigte sich dann aber, dass sich die Studierenden im Verlauf der Sitzungen immer stärker auf das Projekt einliessen, wobei der Dozierende während der Sitzungen häufig auf einer Metaebene die Erfordernisse des Lernprozesses, insbesondere die Annäherung über Emotionen an die eigenen Wertvorstellungen, ansprach.

Im Lehr-/Lernschritt des Rollenspiels gelang es nicht, die besonderen Möglichkeiten der Lehrmethode auszuschöpfen. Es wird vermutet, dass in der Vorbereitung zu wenige Hinweise und Hilfestellungen gegeben wurden, die dies ermöglicht hätten.

- *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt. Die Thematisierung des interkulturellen Lernprozesses auf einer Metaebene zeigte sich als wirksames Instrument, damit die Studierenden am Unterricht partizipieren. Im Rollenspiel müsste die Designausprägung noch geschärft werden.

2.11.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Die Lernenden sind nicht nur zu Beginn der Unterrichtssequenz, sondern wiederholt auch zwischendurch auf die besonderen Anforderungen des interkulturellen Lernprozesses hinzuweisen.

Begründung: Wie oben geschildert, nahmen die Studierenden die erste Information des Dozierenden nicht vollumfänglich wahr und waren vor allem mit organisatorischen Fragen beschäftigt. Erst als sie während des Unterrichts merkten, dass der Lehrstil tatsächlich anders war als gewohnt, begannen sie sich für den Lernprozess selber zu interessieren. Im Interview nach der dritten Sitzung mit der interkulturellen Anchored Inquiry fragte eine Studierende nach, was die Absicht dahinter gewesen sei, zuerst die Reaktionen auf das Fallbeispiel aufzunehmen (IS-GW2-M3, 26:44). In dieser Unterrichtssequenz hatte der Dozierende eigentlich explizit darauf aufmerksam gemacht, dass „Wahrnehmen“ vor „Wahrheit“ zu setzen und die Wahrnehmung stets zu überprüfen sei (B-GW2-M3). Offenbar kam diese Information bei der besagten Studierenden nicht an. Gerade Aspekte des interkulturellen Lernprozesses, welche die Studierenden häufiger verunsicherten, z. B. die Offenheit von Lösungen, die ‚Unstrukturiertheit‘ des Lernprozesses oder die Ansprache der Emotionen sollten bei den einzelnen Lehr-/Lernschritten demzufolge immer wieder auf einer Metaebene thematisiert werden.

- Die Lernenden sind darüber aufzuklären, dass die Qualität und Tiefe der Auseinandersetzung mit einem interkulturellen Sachverhalt und nicht ihre persönliche Meinung für die Leistungsbeurteilung ausschlaggebend sind.

Begründung: Bereits beim GP 2 [Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen] sowie GP 6 [Eigenkulturelles Wertesystem analysieren] wurde auf die Bedeutung der Klärung des zugrundeliegenden Konzepts der Auseinandersetzung mit Werten (Wertklärung, Wertvermittlung etc.) hingewiesen. In diesem Zusammenhang ist es empfehlenswert, die Studierenden zu Beginn des Kurses darüber aufzuklären, ob und wie die Auseinandersetzung mit Werten in formative und summative Lernkontrollen einfliesst.

2.12 GP 11b: Selbstverantwortung übernehmen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden dazu auffordern,* ***Selbstverantwortung*** *für ihren interkulturellen Lernprozess zu* ***übernehmen****, damit sie diesen selbst aktiv als Suchprozess anlegen und damit auch tiefer verankerte kulturelle Schemata und Prägungen modifizieren.*
- Die Gestaltungsannahme fokussiert die affektiv-emotionale Komponente von Einstellungen, wobei der ursprünglich aus der Literatur abgeleitete Gestaltungshinweis in zwei Gestaltungsannahmen 11a und 11b unterteilt wurde. Die vorliegende Gestaltungsannahme basiert auf der in der Literatur

vorgefundenen Erkenntnis, dass interkulturelle Kompetenzen nur erworben werden können, wenn die Lernenden sich eigenständig dafür motivieren, sich darauf einzulassen.

2.12.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde im interkulturellen Unterrichtsarrangement so umgesetzt, dass die Studierenden in beiden Veranstaltungen auf freiwilliger Basis einen weiteren Übungsfall bearbeiten konnten. Die Ausgestaltung der Aufträge basierte auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993), die besagt, dass die Entwicklung von einer extrinsischen zu einer identifizierten Motivation durch die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, nach sozialer Einbindung und nach Autonomie vorangetrieben werden kann. In den Aufträgen wurden diese Faktoren wie folgt berücksichtigt (für Ansatzpunkte zur Förderung vgl. Euler & Hahn, 2014):

- Kompetenzerleben:
  - Regelmässiges Feedback für jeden Studierenden bzw. jede Gruppe
  - Wertschätzend-informierende Kommentare in den Einzelfeedbacks sowie in den Gesamtrückmeldungen[128]
- Soziale Einbindung:
  - Bearbeitung der Aufträge in Gruppenarbeit (in „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“)
  - Individuelle Kommunikation zwischen Studierendem/Gruppe und Kursleitung über E-Mail; Möglichkeit für Rückfragen
  - Aufnahme besonderer Bedürfnisse und Berücksichtigung von Sonderwünschen der Studierenden[129]
- Autonomie:
  - Herausfordernde Problemstellungen mit verständlich formulierten Aufträgen und Leitfragen
  - Wahlmöglichkeit bei der Auswahl der Problemstellung bzw. des Themas der Unterrichtsplanung
  - Handlungsspielräume bei der Ausgestaltung der Lehrkonzepte

Die Rahmenbedingungen für die Umsetzung einer Unterrichtssequenz, die auf Freiwilligkeit und Selbstverantwortung basierte, waren nicht optimal. Es wurde unter den Lernvoraussetzungen bereits berichtet (vgl. Kap. IV-1.2.3.1), dass HSG-Studierende häufig fremdbestimmt agieren und sich gerne auf äussere Vorgaben verlassen. Zu-

[128] Als Beispiel ein Auszug aus dem Gesamtfeedback des Dozierenden auf der Studienplattform zum Auftrag 1 der selbständigen Unterrichtsplanung: „Unsere Hinweise sind nicht als Vorwurf, sondern als Anregung zu verstehen. Projektarbeit mit Rückmeldungen ist möglicherweise auch für Sie noch etwas ungewohnt und erfordert daher etwas Übung. Nehmen Sie daher meine Hinweise als Rückmeldung und Anregung für die weitere Arbeit in dem Projekt. Denn wie heisst es so treffend: Der Weg entsteht beim Gehen…“ (GF-GW2-A1).

[129] Im Testing 2 von „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ bat beispielsweise eine Gruppe darum, dass die überarbeitete selbständige Unterrichtsplanung nochmals überprüft und rückgemeldet wird (Gruppe 4).

sätzlich weiss man, dass Wipäd-Studierende den Aufwand der Ausbildung häufig geringhalten wollen, da es für sie meist eine Zusatzausbildung darstellt. Unter Berücksichtigung dieser Ausgangslage nutzten zwar relativ viele Studierende die zusätzliche Übungsmöglichkeit, sie begründeten die Teilnahme aber fast durchwegs mit der Absicht der Prüfungsvorbereitung und mit der Möglichkeit, die Theorie anhand von Anwendungsbeispielen zu üben. Es zeigte sich in den Ausarbeitungen, dass die durch das Gestaltungsprinzip angestrebte vertiefte Auseinandersetzung mit kulturellen Mustern und Prägungen deutlich zu wenig zum Tragen kam, selbst als die Aufträge der selbständigen Unterrichtsplanung mit weiteren spezifischen Leitfragen zu interkulturellen Aspekten ergänzt wurden.

- *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

2.12.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Dem interkulturellen Suchprozess muss genügend Zeit und Raum zugestanden werden, damit die Lernenden Zugang zu ihrer intrinsischen Motivation finden.

Begründung: Wie oben geschildert, war die extrinsische Motivation über die Prüfung für viele Studierende der Grund, dass sie die freiwilligen Zusatzaufträge bearbeiteten und für ein Feedback einreichten. In „Pädagogischer Psychologie“ bereiteten die Studierenden in derselben Woche, in der sie den freiwilligen Auftrag bearbeiten und einreichen konnten, die Abschlusspräsentation für ein wissenschaftliches Poster vor, das anschliessend benotet wurde. Insofern erstaunt es nicht, dass die Studierenden das Angebot zwar als Prüfungsvorbereitung nutzten, aber den Fall als Übungsplattform für die Anwendung der Einstellungstheorien wahrnahmen und nicht als Chance, sich mit ihren eigenen Wertvorstellungen auseinanderzusetzen, zumal diese Komponente an der Prüfung nicht abgefragt wurde. Die summative Lernkontrolle müsste insofern besser auf das interkulturelle Unterrichtsarrangement abgestimmt werden (z. B. mit einer Prüfungsform, welche die Eigenreflexion mitbewertet). Optimalerweise würde die summative Lernkontrolle gar entfallen und die Studierenden würden über das Aufzeigen des Nutzens für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrpersonen motiviert.

2.13 GP 12: Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehraktivität sollte ein **positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen**, damit die Lernenden bereit sind, persönliche Haltungen zu artikulieren.*
- Die Gestaltungsannahme fokussiert die affektiv-emotionale Komponente von Einstellungen, indem sie als Voraussetzung für interkulturelles Lernen einen stützenden Ordnungsrahmen postuliert, der sich unter anderem als positives Lernklima manifestiert.

2.13.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ anhand der Übung „Heterogenitätsdimensionen“ und in der Veranstaltung

„Pädagogische Psychologie“ anhand der Übung „Multiple Kulturzugehörigkeiten“ sowie des Länderspiels umgesetzt. Es wurde das Ziel verfolgt, dass die Studierenden im Rahmen dieser Lehr-/Lernschritte in der Klasse persönliche Informationen von sich preisgeben, sie mehr voneinander erfahren und dadurch ein vertrauensvolleres Lernklima aufgebaut wird. Dies geschah vor allem mit der Absicht, dass sich die Klasse besser kennenlernt, da die Wipäd-Studierenden eine zusammengewürfelte Gruppe sind, die sich abseits der einzelnen Veranstaltungen des Wipäd-Studiengangs kaum begegnen. Zudem sind die beiden Veranstaltungen „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“ als Plenumsveranstaltungen konzipiert, die von den Studierenden per se als eher anonym und wenig persönlich charakterisiert werden (IS-GW2-M2, 23:50).

Sowohl die beiden Übungen als auch das Spiel verliefen grundsätzlich wie geplant und lockerten die Stimmung in der Klasse merklich auf. In den Plenumsgesprächen wurden aber jeweils nur wenige persönliche Aspekte eingebracht, die kaum dazu beitrugen, eine offenere und vertrauensvollere Lernatmosphäre zu schaffen. Ein Studierender resümierte im Interview: „Ich würde jetzt nicht behaupten, dass [das Lernklima] zu hundert Prozent offen ist. Man kennt die Leute schon, aber man hat keine persönliche Beziehung aufgebaut. Was ich persönlich sehr wichtig finde für offene Stellungnahmen“ (IS-PP2-S1, 26:36).

- *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

2.13.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Die Lernenden sollten aktiv dazu ermuntert werden, ihre persönlichen Haltungen im Plenum zu äussern.

Begründung: Für viele Studierende war es doppelt ungewohnt, ihre Beiträge ins Plenum einzubringen. Einerseits melden sie sich in Plenumsveranstaltungen generell ohnehin wenig, andererseits ging es in den Sequenzen um persönliche Aspekte. Eine Studierende erklärte ihre Zurückhaltung: „Ich bin auch ein bisschen scheu. Ich reflektiere dann lange, und bis dahin haben sich bereits ein paar gemeldet“ (IS-PP2-S2.1, 17:23). Studierende hinterfragen zudem häufig, ob ihr Beitrag gut genug sei. Eine Studierende beschrieb: „Ich übe auch immer etwas Zurückhaltung, weil ich das Gefühl habe, meine Argumentationsweise ist noch nicht eloquent genug“ (IS-GW2-M1.2, 31:24). Die Lehrperson hat an dieser Stelle die Möglichkeit, diese Furcht zu thematisieren und dadurch etwas einzudämmen.

- Die Lehrperson hat mit eigenem Beispiel voranzugehen und persönliche Beiträge in den Unterricht einzubringen (vgl. dazu auch das GP 14 [Persönliche Lernerfahrung von Lehrperson einbringen]).

Begründung: Bei der Übung der multiplen Kulturzugehörigkeiten stellte die Dozierende bei der Einführung exemplarische Kriterien vor, wie sie sich persönlich zuordnen würde

(B-PP2-S1). Die Studierenden erfuhren dadurch etwas Persönliches von der Lehrperson und erkannten, dass es für sie möglich ist, ebenfalls privatere Aspekte in der Runde zu äussern.

- Die Klasse als interkulturelle Lerngemeinschaft sollte längerfristige und stabile Beziehungen als Community aufbauen können.

Begründung: Das spezifische Lernklima in „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" beschrieb ein Studierender wie folgt: „Also dafür, dass alle einen exklusiven Studiengang machen und man sich immer mal wieder sieht, kennen sich die Leute doch erstaunlich wenig. Immer vom Sehen, aber dann doch meistens diejenigen, die so links und rechts sitzen. Das ist im Studiengang allgemein etwas schade" (IS-GW2-A, 19:19). Er sprach damit die unter den Lernvoraussetzungen bereits geschilderte Situation an, dass in der Ausbildung Wirtschaftspädagogik eine gemeinsame Programmidentität weitestgehend fehlt (vgl. Kap. IV-1.2.3.2). Wenn es gelänge, in der Ausbildung insgesamt ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl aufzubauen, könnte dies auch das soziale Lernklima in den einzelnen Veranstaltungen positiv beeinflussen.

2.14 GP 13a: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion ermöglichen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine **Reflexion** der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können.*
- Verschiedene Studien unterstrichen die Wichtigkeit des Austauschs in der Peer-Gruppe, die verschiedene Funktionen im interkulturellen Lernprozess übernehmen kann. Anhand dieser Funktionen erfolgte eine Unterteilung in die Gestaltungsannahmen 13a und 13b, wobei bei der GA 13a die Reflexion im Mittelpunkt steht, die sich vor allem auf Lernziele im Bereich der Einstellungen fokussiert. Die GA 13b bezieht sich auf die Funktion der Ideenfindung und hängt stärker mit kognitiven Lernzielen zusammen.

2.14.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in diversen Lehr-/Lernschritten umgesetzt, in denen es um einen Austausch von Eindrücken, Meinungen und Haltungen gegenüber einem interkulturellen Sachverhalt ging. In der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" betraf dies die beiden Videos sowie das Fallbeispiel der interkulturellen Anchored Inquiry. In der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie" tauschten sich die Studierenden nach der Übung zur Reflexion einer eigenen interkulturellen Erfahrung sowie nach dem Filmbeitrag „Der Schwarzfahrer" in der Peer-Gruppe aus. Die Rückspiegelung der eigenen Einstellungen in der Gruppe wurde von den Studierenden häufig als sehr hilfreich eingeschätzt. Eine Studierende meinte: „Es gibt noch Sicherheit, dass man es miteinander besprechen kann. Ob man es richtig verstanden hat" (IS-PP2-S1, 15:20). Dass sich die Studierenden gegenseitig aber auch vereinzelt herausgefordert haben, lässt die Aussage einer anderen Studierenden erahnen: „Bei dieser

Übung mit einem eigenen Beispiel hatten wir ein recht intensives Gespräch. Dort half es, alle waren schon emotional etwas geladen, weil es eine Problemsituation war. Da fand ich es sehr gut, konnte man miteinander etwas darüber diskutieren, um das wieder ein bisschen zu relativieren oder erklären zu können“ (IS-PP2-S2.1, 13:02). Darauf angesprochen, ob das Gegenüber denn die Meinungen der Kommilitonen angenommen hätte, meinte sie: „Ich habe es gerne gehört, einen anderen Aspekt aufzunehmen“ (IS-PP2-S2.1, 14:22). Sie ergänzte, dass es bei den anderen Beispielen der Studierenden aber eher so war, dass man Zustimmung und Verständnis geäussert hat: „Bei zwei Beispielen war es dann eher so, ah ja, das stimmt. Eher zustimmend, ja, das hätte mich auch aufgeregt“ (IS-PP2-S2.1, 14:22). Es scheint, dass die unter den Lernvoraussetzungen geschilderten partnerschaftlichen Beziehungen zwischen den Studierenden (vgl. Kap. IV-1.2.3.1) sich positiv auf den Austausch auswirkten.

- *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

2.14.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Die Zielsetzung des Austauschs in der Peer-Gruppe ist zu kommunizieren und allenfalls mit Leitfragen zu unterstützen.

Begründung: Als die Sequenzen des Austauschs in Kleingruppen starteten, stieg das Energielevel im Raum jeweils merklich an. Im Gegensatz zum Austausch im Plenum schienen die Studierenden viel weniger Hemmungen zu haben, in kleinem Kreis von ihren Erfahrungen zu berichten und ihre Ansichten auszutauschen. Wenn jeweils ein paar Sprachfetzen aufgegriffen werden konnten, machte es aber häufig den Anschein, dass die Studierenden wortreich erzählten und berichteten, aber weniger auf die dahinterliegende Ebene der Wertvorstellungen eingingen. Es ist deshalb sinnvoll, die Gespräche zielgerichteter anzuleiten als mit der simplen Aufforderung „Tauschen Sie sich mit dem Nachbarn aus!“. Dass ausformulierte Leitfragen indes noch kein Garant für eine plangemässe Umsetzung sind, zeigte ein Statement einer Studierenden im Interview zur Diskussion des Videos 2 in der Peer-Gruppe, welche die erste Leitfrage zum spontanen Eindruck übersprungen hatte: „Irgendwie ist dort keine Lösung gefragt, sondern einfach eine Meinung, deshalb wollten wir eher die Lösungen bringen auf die Fragen, die wir mit etwas aus der Theorie verknüpfen konnten“ (IS-GW2-M2, 11:05).

- Die Gruppeneinteilung ist nach Möglichkeit so vorzunehmen, dass die Lernenden einer Gruppe unterschiedliche Entwicklungsstände interkultureller Sensibilität oder unterschiedliche interkulturelle Vorerfahrungen mitbringen.

Begründung: Vereinzelt bemängelten die Studierenden in den Interviews, dass der Austausch wenig interessant gewesen sei, da sie ohnehin alle einen ähnlichen Hintergrund aufwiesen. Eine Studierende beschrieb den Austausch zum Video 1 wie folgt: „Ich hatte schon den Eindruck, wir haben überall etwas andere Antworten aufgeschrieben, aber die anderen haben immer dem zugestimmt, was jemand gesagt hat“ (IS-GW2-M1.1, 15:44). Anhand der Evaluation des Unterrichtsarrangements liess sich

demgegenüber gut erkennen, dass die Studierenden eine grosse Bandbreite unterschiedlicher interkultureller Einstellungen aufwiesen und dass auch ihre interkulturellen Vorerfahrungen höchst unterschiedlich waren. In einzelnen Lehr-/Lernschritten könnte versucht werden, diese Heterogenität sichtbarer zu machen und die Gruppen dementsprechend zu organisieren.

2.15 GP 13b: Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen ermöglichen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehraktivität sollte **Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe** ermöglichen, damit die Lernenden **neue Ideen** und Perspektiven für einen interkulturellen Sachverhalt generieren.*
- Verschiedene Studien unterstrichen die Wichtigkeit des Austauschs in der Peer-Gruppe, die verschiedene Funktionen im interkulturellen Lernprozess übernehmen kann. Anhand dieser Funktionen erfolgte eine Unterteilung in die Gestaltungsannahmen 13a und 13b, wobei bei der GA 13a die Reflexion im Mittelpunkt steht, die sich vor allem auf Lernziele im Bereich der Einstellungen fokussiert. Die GA 13b bezieht sich auf die Funktion der Ideenfindung und hängt stärker mit kognitiven Lernzielen zusammen.

2.15.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde im Rahmen der Erarbeitung der selbständigen Unterrichtsplanung in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ umgesetzt, damit sich die Studierenden austauschen und dadurch zusätzliche Ideen und Perspektiven für die Erarbeitung gewinnen. Es zeigte sich allerdings in den Testings, dass die meisten Studierenden eine Arbeitsteilung einführten, indem sie einen Auftrag oder die Aufträge als Ganzes innerhalb der Gruppe aufgeteilt hatten, da sie Schwierigkeiten hatten, gemeinsame Termine für die Erarbeitung zu finden. Wenn sich eine Gruppe gemeinsam mit einem Auftrag auseinandersetzte, berichteten die Studierenden wenig von neu emergierenden Ideen, sondern eher von einem ausnivellierenden Entwicklungsprozess. Eine Studierende sagte beispielsweise: „Im Team ist es halt so, jemand fängt mal an, etwas zu sagen, und dann gibt es wie eine Dynamik und dann kommen die Antworten alle in die gleiche Richtung“ (IS-GW2-A, 29:44).

➢ *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt.

2.15.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Die Gruppenarbeit kann im Nachgang zu einer Unterrichtssequenz mit Einzelarbeit stattfinden, damit die Lernenden ihre individuellen Antworten und Ideen in die Gruppe einbringen.

Begründung: Eine Studierende machte im Interview den Vorschlag, die Gruppenarbeit bei der selbständigen Unterrichtsplanung anders zu organisieren. Sie schlug vor: „Wenn man sich also zuerst alleine die Sachen überlegen würde und erst nachher in der Gruppe besprechen würde, dann würden auch die verschiedenen Sichtweisen

zum Ausdruck kommen. Man würde dann sehen, der ist die Aufgabe so und so angegangen“ (IS-GW2-A, 37:57). Dies hätte zudem den Vorteil, dass die Studierenden in der Einzelarbeit erkennen, wo sie tatsächlich noch Schwierigkeiten haben, da sie bei einer gemeinsamen Erarbeitung Gefahr laufen können, dass sie meinen, es begriffen zu haben, und später in der Prüfung – auf sich alleine gestellt – nicht mehr weiterwissen.

- Die Zielsetzung des Austauschs in der Peer-Gruppe ist zu kommunizieren und allenfalls mit Leitfragen zu unterstützen.

Begründung: Dieser Umsetzungshinweis, der bereits beim GP 13a [Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion] genannt wurde, hat auch hier seine Gültigkeit. Die Studierenden zeigten sich im Interview erstaunt, dass in der Jigsaw-Gruppenarbeit auch eigene Ideen für Handlungsstrategien gefragt worden waren. „Ich glaube, ich habe die Fragen viel näher am Text interpretiert. Viel mehr, dass man rekapitulieren soll, was da im Text drinsteht. […] Wenn es darum gegangen wäre, neue Ideen zu entwickeln, da wäre es mir wohl klarer gewesen. Ich habe die Aufgabenstellung falsch interpretiert“ (IS-GW2-M1.2, 26:07). Im Auftrag ist dementsprechend explizit auf eigenes ‚Weiterdenken‘ und die Sammlung neuer Ideen hinzuweisen.

2.16 GP 14: Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die **Lehrperson** sollte **persönliche** interkulturelle **Lernerfahrungen einbringen**, damit die Lernenden eigenes Fehlverhalten und die damit einhergehenden negativen Gefühle akzeptieren und sich auf die Auseinandersetzung mit kritischen interkulturellen Sachverhalten einlassen.*
- In der Literatur findet man viele Hinweise zur Bedeutsamkeit der Ausbildner im interkulturellen Lernprozess. Sie sollen selbst ‚exzellente Lerner‘ im Bereich der interkulturellen Kompetenzen sein. Als Gestaltungsannahme wurde dieser Hinweise stärker operationalisiert, indem der Fokus auf das Einbringen von persönlichen Beispielen der Lehrpersonen gelegt wurde.

2.16.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ beim Einstieg in die interkulturelle Anchored Inquiry verortet, in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ ganz zu Beginn bei der Vorstellung des Themas sowie bei der Auseinandersetzung mit Vorurteilen am Beispiel des Filmbeitrags „Der Schwarzfahrer“. Schlussendlich wurde die Designausprägung nur in der Einstiegssitzung umgesetzt, was damit zu erklären ist, dass in den beiden anderen Unterrichtssequenzen bereits viel sehr viel Diskussionsstoff vorhanden war, so dass das Einbringen eines weiteren Beispiels der Lehrperson zeitlich untergegangen ist. Die ausführliche Umsetzung der Gestaltungsannahme in der Einstiegssequenz zeigte indessen auf, welch grossen Anklang die persönlichen Beispiele der Dozierenden bei den Studierenden fanden. 90 % der Studierenden meinten in der schriftlichen Umfrage, dass sie

es spannend fanden, dass die Dozierende auch über persönliche Lernerfahrungen berichtet hat (FB-PP2).

- *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

2.16.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Die Lehrperson hat ihre Überlegungen und Einstellungen im Zusammenhang mit dem persönlichen Beispiel möglichst offen darzulegen.

Begründung: Die Dozierende schilderte in der Einstiegssequenz persönliche Herausforderungen bei der Aufnahme der Tätigkeit als Professorin an der HSG und ging dazu auch auf ihre Wahrnehmung der Situation ein. „Das finde ich cool, wenn Realitätsbezüge kommen, die auch einfach ehrlich sind. Nicht irgendwie gestellt“, meinte ein Studierender nach der Sitzung (IS-PP2-S1, 30:03). Auch die Dozierende stellte fest, dass die Studierenden die persönlichen Beispiele gut aufnahmen. „Das Beispiel mit den Feedbackgesprächen mit den Studenten, alltäglich, authentisch, ohne da jetzt gross theoretisch zu hinterlegen. Einfach zu erzählen, wie das war, meine innere Gefühlsebene etwas transparenter machen, als wie ich das normalerweise machen würde. Da hatte ich schon das Gefühl, da kam so ein Einhängen, Nachvollziehen“ (ID-PP2-S1, 09:31).

- Die Lehrperson kann Austauschsequenzen mit persönlichen Beispielen einleiten, damit die Lernenden dazu angeregt werden, ebenfalls eigene Beispiele einzubringen.

Begründung: Ein Studierender meinte, dass die persönlichen Beispiele der Dozierenden zu einer neuen Dimension der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler beitrugen und dabei halfen, dass man sich als Studierenden im Austausch stärker öffnet (IS-PP2-S1, 28:40). Eine andere Studierende meinte ebenfalls: „Ich finde es hilfreich und unterstützend. Man denkt dann auch selber mehr darüber nach, welche eigenen Beispiele man hätte, wenn [die Dozierende] ein Beispiel nennt“ (IS-PP2-S2.1, 18:58).

2.17 GP 15a: Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die interkulturellen **Problemstellungen** sollten **veranstaltungsübergreifend adressiert** werden, damit die langfristig angelegten Lernprozesse zu nachhaltigen Veränderungen von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsmustern führen.*
- In der Literatur wird wiederholt betont, dass interkulturelles Lernen als Kette von Lernerfahrungen zu organisieren und nicht auf einen einzelnen Kurs zu beschränken ist.

2.17.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde in der Einstiegssequenz der Intervention in „Pädagogische Psychologie“ verortet, da in diesem Lehr-/Lernschritt die ausführlichste Information zum Zusammenhang und den Abgrenzungen der beiden interkulturellen Interventionen stattfand. Die Rückmeldungen der Studierenden liessen darauf schliessen, dass sie die beiden Interventionen gut in Beziehung zueinander setzen konnten. Sie

erkannten Parallelen, die sie für den Aufbau von Wissensstrukturen nutzen konnten, nahmen aber auch genügend Unterschiede wahr, um nicht das Interesse an der Thematik zu verlieren. Es ist bei Berücksichtigung der Ergebnisse aus beiden Interventionen aber zu vermuten, dass die interkulturelle Thematik für eine Nachhaltigkeit des Lernprozesses in weiteren Veranstaltungen des Studiengangs adressiert werden müsste. Dazu sollten vorteilhaft Veranstaltungen ausgewählt werden, die ein vertieftes Eintauchen der Studierenden erfordern, indem sie noch anwendungsorientierter und praktischer ausgerichtet sind und bestenfalls direkt Bezüge mit dem Praxisfeld ermöglichen.

- *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird nicht bestätigt. Es kam bei den Studierenden gemäss der Evaluationsergebnisse noch nicht zu nachhaltigen Veränderungen von interkulturellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsmustern. Die Lehraktivität müsste vertiefter umgesetzt werden (i. e. Adressierung in weiteren Veranstaltungen).

2.17.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Die interkulturellen Interventionen in den verschiedenen Lehrveranstaltungen sind auf verschiedenen Ebenen aufeinander abzustimmen und miteinander zu verzahnen: Kompetenzen / Lernziele, Lehrinhalte, Anwendungskontexte, Lehrmethoden etc.

Begründung: Jede Intervention sollte andere Facetten des interkulturellen Lernens adressieren, gleichwohl sollten die Interventionen insgesamt aufeinander abgestimmt werden. So wurden die im Kapitel III-1.3 hergeleiteten interkulturellen Lehrkompetenzen teilweise in beiden Interventionen adressiert, einige davon aber auch nur in jeweils einer Veranstaltung, wobei dies massgeblich durch die jeweiligen Leitziele der Veranstaltungen beeinflusst wurde. Bezüglich des interkulturellen Anwendungskontextes fokussierte die Intervention in „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ beispielsweise den Schulkontext, während die Intervention in „Pädagogische Psychologie“ diesen zwar auch berücksichtigte, ihn aber um weitere Bildungskontexte (Betrieb, Hochschule) erweiterte. Die Studierenden erkannten überdies Parallelen in Bezug auf die angewendeten Lehrmethoden. Eine Studierende begründete, weshalb sie die Möglichkeit nutzte, den freiwilligen Auftrag zur Einstellungsentwicklung zu lösen: „Wir hatten schon im Grundlagenfach die Chance, eine Beispielaufgabe zu bearbeiten [meint die selbständige Unterrichtsplanung]. Ich hatte schon dort positive Erfahrungen gemacht“ (RF-PP2-S7).

- Die Lehrperson hat den Zusammenhang zwischen den interkulturellen Unterrichtskonzepten der verschiedenen Veranstaltungen während des Unterrichts immer wieder aufzuzeigen.

Begründung: Bei der Präsentation des Kulturmodells von Hofstede (1986) in der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ wies die Dozierende darauf hin, dass das Mo-

dell im Vorsemester bereits bei der Auseinandersetzung mit der interkulturellen Anchored Inquiry eingeführt und behandelt worden war (B-PP2-S1). Sie konnte so allfällig vorhandene Wissensstrukturen der Studierenden ansprechen und an dieses Vorwissen der Studierenden anknüpfen.

2.18 GP 15b: Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und Leitzielen aufzeigen

Zur Erinnerung an die Historie:

- *GA: Die Lehraktivität sollte die **Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und den Leitzielen** der Lehrveranstaltung wiederholt aufzeigen, damit die Lernenden den Problemgehalt für die Planung und Durchführung des Unterrichts erkennen.*
- Die Gestaltungsannahme entstand im Testing 1 von „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik". Aufgrund der inhaltlichen Nähe zum Gestaltungshinweise 15 wird sie als GA 15b bezeichnet.

2.18.1 Gesamtwürdigung der Evaluationsergebnisse

Die Gestaltungsannahme wurde formal in den Einstiegssequenzen der beiden interkulturellen Interventionen umgesetzt. Bezüge zu den Leitzielen der Lehrveranstaltungen wurden aber zu Beginn jeder wöchentlichen Sitzung und mehrfach auch während der Durchführung einzelner Lehr-/Lernschritte geschaffen. In der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" wurde die interkulturelle Thematik mit einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse eingebracht, für welche schrittweise eine Unterrichtsplanung zu entwickeln war. In der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie" wurde im Anschluss an einen Einstieg in die Einstellungsentwicklung der Anwendungskontext von interkulturellen Interaktionssituationen herangezogen, in dem die Theorie vertieft und erweitert wurde. Die Studierenden schienen den Problemgehalt der interkulturellen Frage- und Problemstellungen für die Planung von Lehrkonzepten grundsätzlich erkannt und die notwendigen Fertigkeiten erworben zu haben, um solche Problemstellungen theoriegeleitet zu bearbeiten.

➢ *Gesamtfazit*: Das Gestaltungsprinzip wird bestätigt.

2.18.2 Umsetzungshinweise für die Gestaltung von Lehraktivitäten

- Es sollte nach Möglichkeit ein Gesamtüberblick gegeben werden, der die Ebene der übergeordneten pädagogischen Lernziele und die Ebene des interkulturellen Anwendungsfelds auf übersichtliche Art und Weise darstellt.

Begründung: Es zeigte sich in den Testings, dass die Lehrinhalte für die Studierenden sehr anspruchsvoll waren, da sie zusätzlich zu einer neuen pädagogischen Theorie immer die Querbezüge zum interkulturellen Anwendungsfeld mitzudenken hatten. In der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" stellte es sich als hilfreich heraus, den Studierenden während der Sitzungen mit dem Modell der Wirtschaftsdidaktik (Euler & Hahn, 2014) Orientierung zu geben. In der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie" fand dies weniger statt, was bei einigen Studierenden dazu führte,

dass sie Schwierigkeiten hatten, die Theorien der Einstellungsentwicklung, die zu verschiedenen Zeitpunkten der Sitzungen eingeführt worden waren, unter einen Hut zu bringen.

- Die pädagogisch-didaktischen Theorien, die grundlegende Lehrinhalte der Lehrveranstaltungen darstellen, sind in interkulturelle Problemstellungen einzubringen, die von den Lernenden zu bearbeiten sind.

Begründung: Mit dem Wort ‚Aufzeigen' in der Gestaltungsannahme ist nicht nur gemeint, dass die Verknüpfung von der Lehrperson zu erläutern und zu kommunizieren ist, sondern auch, dass die Lernenden die Verknüpfung beim Lösen von Aufgaben selber hervorzubringen haben. In der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik" waren die Studierenden beispielsweise in vielen Übungen in den Sitzungen wie auch in der Erarbeitung der selbständigen Unterrichtsplanung gefordert, ihre pädagogischen Kenntnisse (u. a. bei der Formulierung von Lernzielen, Ausgestaltung einer Lehrmethode etc.) auf interkulturelle Problemstellungen anzuwenden. In der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie" ging es um lern- und sozialpsychologische Theorien der Einstellungsentwicklung, die sie für die Bearbeitung von interkulturellen Sachverhalten beizuziehen hatten. Eine Studierende meinte im Interview: „Die interkulturellen Blöcke waren auch sehr gut, um nochmals ein Beispiel zu haben für die ersten theoretischen Grundlagen, die wir im ersten Block hatten" (IS-PP2-S2.1, 02:23).

3 Gesamtübersicht zu den Gestaltungsprinzipien

Von den Gestaltungsprinzipien, die auf dem Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität nach Bennett (Bennett, 1993) basieren, konnten die Gestaltungsprinzipien 6 [Eigenkulturelles Wertesystem analysieren] und 7 [Explizite Anlässe zur Selbstreflexion bieten] nicht bestätigt werden. Es handelt sich um die beiden Gestaltungsprinzipien, welche die Entwicklung von der Stufe der Minimierung zur Stufe der Akzeptanz vorantreiben und somit den Übergang von der ethnozentrischen zur ethnorelativen Phase zu Wege bringen sollen. Die besondere Herausforderung liegt darin, dass der Lernende dazu Elemente der bisherigen Weltsicht relativieren und neue Bedeutungsperspektiven entwickeln muss. Im Rahmen des interkulturellen Unterrichtsarrangements ist es (noch) nicht flächendeckend gelungen, die Studierenden zu einer mehr als oberflächlichen Reflexion ihrer kulturellen Prägungen zu bewegen. Hierzu sollte weiter geforscht werden, mit welchen Lehraktivitäten oder Hilfestellungen der Lehrperson dieser Prozess besser unterstützt werden könnte. Es ist jedoch auch anzumerken, dass die Umsetzung im gewählten Rahmen der beiden Lehrveranstaltungen ohnehin anspruchsvoll war, da die HSG-Studierenden normalerweise über keine ausgeprägten Reflexionskompetenzen verfügen und dieser Lehrstil in anderen HSG-Kursen, vor allem in Plenumsveranstaltungen, sehr unüblich ist (vgl. Kap. IV-1.2.3.1). Es stellt sich dann die Frage, ob das pädagogische Setting der Einführungsveranstaltungen mit Pflichtcharakter für eine vertiefte Thematisierung von Einstellungen überhaupt das

passende Format ist, denn es können in den Lehraktivitäten zwar Impulse und Anstösse gegeben werden, damit die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen ins Rollen gebracht wird, aber die Bereitschaft der Studierenden muss vorhanden sein, diese aufzunehmen und zu verarbeiten.

Von den Gestaltungsprinzipien, die aus empirischen Studien zu interkulturellen Lehr-/Lernprozessen hergeleitet wurden und die in enger Verbindung zu Theorien der Einstellungsentwicklung stehen, konnten die Gestaltungsprinzipien 11b [Selbstverantwortung übernehmen], 12 [Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen] und 13b [Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen ermöglichen] nicht bestätigt werden. Dies hat unter anderem damit zu tun, dass die Lernvoraussetzungen der Studierenden für die Umsetzung dieser Gestaltungsannahmen eher ungünstig waren. Die Wahrnehmung der HSG als Massenbetrieb, die häufige Anwendung oberflächlicher Lern- und Studienstrategien für die Bewältigung grosser Stoffmengen und der starke extrinsische Anreiz über Prüfungsnoten standen gewissen geplanten Lehr-/Lernaktivitäten im Wege, z. B. als die Studierenden dazu angehalten wurden, sich in einem selbstbestimmten bzw. freiwilligen Setting in Gruppen vertiefter auf die Reflexion ihrer kulturellen Wertvorstellungen einzulassen. Die aus verschiedenen Hauptstudiengängen zusammengewürfelte Klasse der Wipäd-Studierenden, ihre unterschiedlichen Motive für den Besuch des Studiengangs und die Klassengrösse der beiden Lehrveranstaltungen, in denen die Interventionen durchgeführt wurden, trugen im Weiteren wenig zu einer vertrauten Lernatmosphäre bei. Das Gestaltungsprinzip 15a [Problemstellungen veranstaltungsübergreifend formulieren] schliesslich würde es erforderlich machen, das interkulturelle Unterrichtsarrangement in weiteren Kursen der Ausbildung zu implementieren.

In der Tabelle 37 sind die Gestaltungsprinzipien mit den jeweiligen Umsetzungshinweisen zur Gestaltung der Lehraktivität zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 37: Übersicht zu den Gestaltungsprinzipien mit Umsetzungshinweisen

Gestaltungsprinzipien		**Umsetzungshinweise**
GP 1 Bestätigt	[Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen] Die Lehraktivität sollte den Lernenden ihren aktuellen Entwicklungstand interkultureller Sensibilität aufzeigen, damit sie ihr Entwicklungspotenzial erkennen und ihren Lernprozess reflektieren können.	• Die Lernenden sind bei der Reflexion der Informationen zu ihrem Entwicklungsstand interkultureller Sensibilität in Form von Anleitungen, Denkanstössen und anderen Hilfestellungen gezielt zu unterstützen. • Die Lernenden sollten ihren interkulturellen Entwicklungsstand im Vergleich zur Peer-Gruppe feststellen können, damit sie eine zusätzliche Orientierung haben. • Es wird empfohlen, den Lernenden Entwicklungsmodelle interkultureller Sensibilität an die Hand zu geben, mit denen sie ihre persönlichen Erfahrungen und Einstellungen überprüfen können.
GP 2 Bestätigt	[Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen] Die Lehraktivität sollte die generelle Kulturgebundenheit des Handelns von Akteuren in interkulturellen Interaktionssituationen aufzeigen, damit die Lernenden daraus resultierende Herausforderungen bei der Gestaltung von Unterricht erkennen.	• Es ist darauf zu achten, dass im Anschluss an die Sensibilisierung für die interkulturelle Thematik eine weitere Auseinandersetzung auf der Handlungsebene stattfinden kann. • Den Lernenden ist die Absicht hinter der Unterrichtssequenz transparent zu machen, indem die unterschiedlichen Konzepte im Umgang mit Werten (Wertvermittlung, Wertklärung etc.) aufgezeigt werden. • Die Lehraktivität hat aufzuzeigen, dass die interkulturelle Thematik für verschiedenste Bildungsverantwortliche relevant ist. • Die ausgewählten Thematiken im interkulturellen Unterrichtsarrangement sollten ausgewogen sein und sowohl positive wie kritische Aspekte umfassen. • Es sollten vor allem interkulturelle Fragestellungen ins Zentrum der Lehraktivität gerückt werden, die in der öffentlichen Wahrnehmung und im Alltag wenig bekannt sind oder ignoriert werden. • Die Lehraktivität hat als Anwendungsfeld einen interkulturellen Bildungskontext zu wählen, zu dem die Lernenden einen möglichst persönlichen Bezug herstellen können.
GP 3 Bestätigt	[Praxisnahe Situierung vornehmen] Die Lehraktivität sollte eine praxisnahe Situierung vornehmen, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.	• Argumentationen und Erkenntnisse, die über Praxisbezüge hergeleitet werden, sind nach Möglichkeit mit wissenschaftstheoretischen Ausführungen zu ergänzen. • Der praxisnahe Kontext sollte anschaulich dargestellt und beschrieben werden, damit die Lernenden den Bezug des interkulturellen Sachverhalts zu ihrem Leben erkennen.
GP 4 Bestätigt	[Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden] Die Aufgabenstellung sollte verkürzte (z. B. pauschale, plakative und einseitige) Aussagen in Bezug auf eine spezifische Kultur vermeiden, damit die Lernenden keine Stereotype und Vorurteile aufbauen.	• Vorannahmen der Lernenden in Bezug auf spezifische Kulturen bzw. Ethnien oder kulturelle Phänomene sind zu erfragen und zu besprechen, damit darüber eine Differenzierung der Wissensstrukturen erfolgen kann. • Die Gefahr von Stereotypisierungen bzw. Kulturalisierungen ist mit den Lernenden im Unterricht explizit zu thematisieren. • Die Lernenden sind auf ihre eigenen (potenziell) stereotypisierenden Äusserungen aufmerksam zu machen. • Ungünstige Vermeidungsstrategien der Lernenden im Umgang mit Stereotypisierungen sind im Unterricht zu thematisieren. • Es kann lohnenswert sein, die Bedeutung der Sprache in der Auseinandersetzung mit der Thematik von Stereotypen und Vorurteilen anzusprechen.

GP 5 Bestätigt	[Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen] Die Lehraktivität sollte nebst der ethnisch-kulturellen Heterogenität weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen, damit die Lernenden bei der Beurteilung von interkulturellen Interaktionssituationen kulturelle und andere Kriterien in einen Zusammenhang stellen.	• Die Lernenden sollten zu Beginn des interkulturellen Lernprozesses in der Aufgabenstellung ausdrücklich dazu aufgefordert werden, kulturelle und andere Faktoren für die Analyse einer interkulturellen Interaktionssituation beizuziehen. • Es können ausgewählte theoretische Modelle zur Verfügung gestellt werden, welche die Lernenden dabei unterstützen, unterschiedlichste Faktoren in den Analyseprozess einzubeziehen. • Wenn Lernende eigene Beispiele und Fälle einbringen, ist darauf zu achten, dass diese nicht ausschliesslich auf die ethnisch-kulturelle Heterogenität abheben.
GP 6 Nicht bestätigt	[Eigenkulturelles Wertesystem analysieren] Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden auffordern, ihr eigenkulturelles Wertesystem zu analysieren, damit sie bei der Interpretation von interkulturellen Fragestellungen erkennen, dass diese durch ihre eigene kulturelle Prägung beeinflusst ist.	• Die Lehrperson hat die Gesprächsführung so anzuleiten, dass die Frage „Was hat das mit mir zu tun?“ immer wieder ins Zentrum gerückt wird. • Die Lernenden sind über kleine, spontan eingestreute Interventionen an die Auseinandersetzung mit dem eigenkulturellen Wertesystem zu gewöhnen. • Die Zielsetzung hinter der Reflexion von eigenkulturellen Wertvorstellungen in der jeweiligen Unterrichtssequenz ist eindeutig zu klären und den Lernenden transparent aufzuzeigen. • Nutzen und Grenzen der Reflexion von eigenkulturellen Wertvorstellungen sind anhand des Stufenmodells interkultureller Sensibilität von Bennet darzulegen. • Die Lehrperson sollte als Modell eigene ausgewählte Reflexionsprozesse vorführen und damit beobachtbar machen. • Die Lehraktivität sollte dazu anregen, verschiedene Blickwinkel auf die zu interpretierende Situation einzunehmen, damit die Auseinandersetzung mit den eigenkulturellen Wertvorstellungen mit zusätzlichen Ideen und Erkenntnissen angereichert wird.
GP 7 Nicht bestätigt	[Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen] Die Lehraktivität sollte explizite Anlässe zur Selbstreflexion mittels formulierter Leitfragen ermöglichen, damit die Lernenden eine vertiefte Reflexion ihres interkulturellen Lernprozesses vornehmen.	• Die Phasen für die Alleinarbeit, in der die Lernenden Zeit und Ruhe zum Nachdenken erhalten, sind im Unterrichtsverlauf so zu platzieren, dass sie eine angemessene Bedeutung erhalten. • Die allgemeinen Reflexionsfähigkeiten der Lernenden sind zu eruieren und dem Unterrichtskonzept zugrunde zu legen.
GP 8 Bestätigt	[Häufige Übungsgelegenheiten bereitstellen] Die Lehraktivität sollte häufige Übungs- und Transfergelegenheiten anhand von authentischen und relevanten Aufgabenstellungen bereitstellen, damit die Lernenden konkrete Handlungsstrategien für interkulturelle Interaktionssituationen erproben können.	• Die Lernenden sind mit individuellen Rückmeldungen dabei zu unterstützen, dass sie erkennen, wo ihre interkulturellen Handlungsstrategien und die dahinterliegenden Annahmen erweitert oder angepasst werden können. • Die naturgegebene Komplexität der interkulturellen Problemstellungen ist nicht unnötigerweise durch einen zusätzlich anspruchsvollen Problemlöseprozess zu erhöhen.
GP 9 Bestätigt	[Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten] Die Lehraktivität sollte zur Wahrnehmung und Äusserung von im Lernprozess erlebten Emotionen anleiten, damit die Lernenden ihre dahinterliegenden Wertvorstellungen erkennen.	• Die Darstellungen der (kritischen) interkulturellen Interaktionssituationen sollten eine mehrperspektivische Sicht auf die Geschehnisse erlauben und gehaltvolle Wertekonflikte sichtbar machen. • Die Ansprache der Emotionen sollte getrennt von der kognitiv-analytischen Auseinandersetzung mit dem interkulturellen Sachverhalt erfolgen. • Wenn die Auseinandersetzung mit im Lernprozess erlebten Emotionen für die Lernenden sehr ungewohnt ist, hat die Lehrperson etwas Ausdauer und Geduld aufzubringen, bis sich diese auf den neuen Lehr-/Lernstil einlassen.

		• Der offizielle Leistungsnachweis der Veranstaltung hat Einstellungen als Teil einer umfassenden interkulturellen Handlungskompetenz zu berücksichtigen.
GP 10 Bestätigt	[Irritationen auslösen] Die Lehraktivität sollte gezielt Irritationen (‚Kulturstress') bei den Lernenden auslösen, damit diese bereit sind, bisherige Annahmen in Frage zu stellen und ihr eigenes Wertesystem zu hinterfragen.	• Es ist darauf zu achten, dass die ‚neuen' Informationen nicht trivialisiert, banalisiert oder als Ausnahme abgetan werden. • Kulturspezifische Besonderheiten sollten nicht für die Initiierung von Irritationen instrumentalisiert werden, da dies zum Aufbau von Stereotypen führen kann. • Die Grenzen der ‚Methodisierbarkeit' von Irritation sind bei deren Einsatz stets im Blick zu behalten.
GP 11a Bestätigt	[Besondere Anforderungen des interkulturellen Lehr-/Lernprozesses explizit machen] Die Lehrperson sollte die besonderen Anforderungen, welche der interkulturelle Lehr-/Lernprozess an die Lernenden stellt, explizit machen und die Rahmenbedingungen im Voraus kommunizieren, damit sich die Lernenden auf die ungewohnte Auseinandersetzung mit der affektiven Komponente einlassen.	• Die Lernenden sind nicht nur zu Beginn der Unterrichtssequenz, sondern wiederholt auch zwischendurch auf die besonderen Anforderungen des interkulturellen Lernprozesses hinzuweisen. • Die Lernenden sind darüber aufzuklären, dass die Qualität und Tiefe der Auseinandersetzung mit einem interkulturellen Sachverhalt und nicht ihre persönliche Meinung für die Leistungsbeurteilung ausschlaggebend sind.
GP 11b Nicht bestätigt	[Selbstverantwortung übernehmen] Die Aufgabenstellung sollte die Lernenden dazu auffordern, Selbstverantwortung für ihren interkulturellen Lernprozess zu übernehmen, damit sie diesen selbst aktiv als Suchprozess anlegen und damit auch tiefer verankerte kulturelle Schemata und Prägungen modifizieren.	• Dem interkulturellen Suchprozess muss genügend Zeit und Raum zugestanden werden, damit die Lernenden Zugang zu ihrer intrinsischen Motivation finden.
GP 12 Nicht bestätigt	[Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen] Die Lehraktivität sollte ein positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen, damit die Lernenden bereit sind, persönliche Haltungen zu artikulieren.	• Die Lernenden sollten aktiv dazu ermuntert werden, ihre persönlichen Haltungen im Plenum zu äussern. • Die Lehrperson hat mit eigenem Beispiel voranzugehen und persönliche Beiträge in den Unterricht einzubringen. • Die Klasse als interkulturelle Lerngemeinschaft sollte längerfristige und stabile Beziehungen als Community aufbauen können.
GP 13a Bestätigt	[Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für Reflexion ermöglichen] Die Lehraktivität sollte Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe ermöglichen, damit die Lernenden eigene Überlegungen und Einstellungen mit denjenigen von anderen vergleichen und eine Reflexion der eigenen Wertvorstellungen vornehmen können.	• Die Zielsetzung des Austauschs in der Peer-Gruppe ist zu kommunizieren und allenfalls mit Leitfragen zu unterstützen. • Die Gruppeneinteilung ist nach Möglichkeit so vorzunehmen, dass die Lernenden einer Gruppe unterschiedliche Entwicklungsstände interkultureller Sensibilität oder unterschiedliche interkulturelle Vorerfahrungen mitbringen.
GP 13b Nicht	[Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen ermöglichen]	• Die Gruppenarbeit kann im Nachgang zu einer Unterrichtssequenz mit Einzelarbeit stattfinden, damit die Lernenden ihre individuellen Antworten und Ideen in die Gruppe einbringen.

bestätigt	Die Lehraktivität sollte Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe ermöglichen, damit die Lernenden neue Ideen und Perspektiven für einen interkulturellen Sachverhalt generieren.	• Die Zielsetzung des Austauschs in der Peer-Gruppe ist zu kommunizieren und allenfalls mit Leitfragen zu unterstützen.
GP 14 Bestätigt	[Persönliche Lernerfahrungen von Lehrperson einbringen] Die Lehrperson sollte persönliche interkulturelle Lernerfahrungen einbringen, damit die Lernenden eigenes Fehlverhalten und die damit einhergehenden negativen Gefühle akzeptieren und sich auf die Auseinandersetzung mit kritischen interkulturellen Sachverhalten einlassen.	• Die Lehrperson hat ihre Überlegungen und Einstellungen im Zusammenhang mit dem persönlichen Beispiel möglichst offen darzulegen. • Die Lehrperson kann Austauschsequenzen mit persönlichen Beispielen einleiten, damit die Lernenden dazu angeregt werden, ebenfalls eigene Beispiele einzubringen.
GP 15a Nicht bestätigt	[Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren] Die interkulturellen Problemstellungen sollten veranstaltungsübergreifend adressiert werden, damit die langfristig angelegten Lernprozesse zu nachhaltigen Veränderungen von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsmustern führen.	• Die interkulturellen Interventionen in den verschiedenen Lehrveranstaltungen sind auf verschiedenen Ebenen aufeinander abzustimmen und miteinander zu verzahnen: Kompetenzen / Lernziele, Lehrinhalte, Anwendungskontexte, Lehrmethoden etc. • Die Lehrperson hat den Zusammenhang zwischen den interkulturellen Unterrichtskonzepten der verschiedenen Veranstaltungen während des Unterrichts immer wieder aufzuzeigen.
GP 15b Bestätigt	[Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und Leitzielen aufzeigen] Die Lehraktivität sollte die Verknüpfung zwischen interkulturellen Frage- und Problemstellungen und den Leitzielen der Lehrveranstaltung wiederholt aufzeigen, damit die Lernenden den Problemgehalt für die Planung und Durchführung des Unterrichts erkennen.	• Es sollte nach Möglichkeit ein Gesamtüberblick gegeben werden, der die Ebene der übergeordneten pädagogischen Lernziele und die Ebene des interkulturellen Anwendungsfelds auf übersichtliche Art und Weise darstellt. • Die pädagogisch-didaktischen Theorien, die grundlegende Lehrinhalte der Lehrveranstaltungen darstellen, sind in interkulturelle Problemstellungen einzubringen, die von den Lernenden zu bearbeiten sind.

VIII. Resümee und Ausblick

In diesem Kapitel wird der Beitrag der vorliegenden Forschungsarbeit für Wissenschaft und Bildungspraxis resümiert, wobei auch methodologische Limitationen aufgezeigt werden. Im Anschluss werden einige Forschungsdesiderata skizziert.

1 Beitrag und Limitationen der Forschungsarbeit

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde beabsichtigt, für den Anwendungskontext der Ausbildung Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen ein innovatives interkulturelles Unterrichtsarrangement zu entwerfen, das die angehenden Wirtschaftspädagogen für einen multikulturellen Schulalltag vorbereiten sollte. Parallel dazu sollten praxisrelevante Theorien entwickelt werden, die darüber Auskunft geben, wie interkulturelle Lehrkompetenzen bei angehenden Lehrpersonen gefördert werden können. Diese Theorien sollten als Gestaltungsprinzipien formuliert sein, die auf einen breiteren Anwendungskontext passen.

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit werden nun an dieser Stelle aufgegriffen und bezüglich ihres generierten Mehrwerts für Wissenschaft und Bildungspraxis untersucht.

1.1 Beitrag der Forschungsarbeit

Der Forschungsprozess startete mit einer Klärung der Bedeutsamkeit der ethnisch-kulturellen Heterogenität im Handlungsfeld Unterricht auf der Sekundarstufe II. Im Anschluss wurden Konzepte der Bildungstheorie und -politik zur interkulturellen Pädagogik und zum Zielkonstrukt der ‚Interkulturellen Lehrkompetenz' analysiert und bewertet. Zudem wurden aus theoretischen und empirischen Erkenntnissen zur didaktischen Gestaltung von interkulturellen Lernprozessen Hinweise und Empfehlungen aufgenommen, die als vorläufige Gestaltungsannahmen in das zu entwerfende interkulturelle Lehr-/Lernkonzept einflossen. Unter Berücksichtigung der spezifischen Kontextbedingungen des Anwendungsfelds wurde sodann ein erster Prototyp für das interkulturelle Unterrichtsarrangement entwickelt, der in einem iterativen Prozess in zwei Lehrveranstaltungen der Ausbildung Wirtschaftspädagogik implementiert, getestet und evaluiert wurde. Aus den zwei Testing- und Evaluationszyklen resultierten ein überarbeitetes und verbessertes Lehr-/Lernkonzept sowie Gestaltungsprinzipien, die als bestätigte Theorien gelten können, wie ein interkulturelles Unterrichtsarrangement in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe II ausgestaltet werden kann, damit es den Erwerb von interkultureller Lehrkompetenz möglichst wirkungsvoll anleitet. Diese Gestaltungsprinzipien mit den dazugehörigen Umsetzungshinweisen schliessen eine Forschungslücke, da bis anhin nur sehr wenige Studien ein interkulturelles Unterrichtsarrangement in der Lehrerbildung umfassend empirisch untersucht und Erkenntnisse zur methodisch-didaktischen Gestaltung auf der Mikroebene in den Blick genommen hatten. Die Gestaltungsprinzipien, die auf der Basis eines breit anerkannten Entwicklungsmo-

dells interkultureller Sensibilität theoriebasiert und/oder anhand empirischer Erkenntnisse zur Wirksamkeit interkultureller Lernprozesse hergeleitet und im Rahmen eines ausführlichen Evaluationskonzepts empirisch überprüft wurden, stellen nun brauchbare und relevante Theorien für Wissenschaftler sowie Bildungsverantwortliche zur Verfügung. Diese Personen – seien es Studiengangverantwortliche oder Dozierende an (pädagogischen) Hochschulen oder Lehrerfortbildungsverantwortliche an Berufsfach- oder Mittelschulen – können zudem didaktische Kernelemente oder ausgewähltes Unterrichtsmaterial des getesteten Unterrichtsarrangements entweder direkt übernehmen oder als Ideensammlung nutzen, wie interkulturelle Unterrichtssequenzen im Einzelnen methodisch ausgestaltet sein können. Beispielsweise liegen mit den in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ eingesetzten Videos innovative Umsetzungsbeispiele vor, wie die Thematik der ethnisch-kulturellen Heterogenität eingeführt werden kann.

1.2 Weiterentwicklung der zugrundegelegten Theorien

Die literaturbasierte Generierung von Gestaltungsannahmen stützte sich unter anderem auf das Stufenmodell der interkulturellen Sensibilität nach Bennett (1993) ab. Rückblickend wird das Modell als sehr geeignet angesehen, da es einerseits eine passende Grundlage für die Verortung der interkulturellen Einstellungen der Studierenden bot und andererseits die aus den Entwicklungsstrategien des Modells abgeleiteten Hinweise, welche in Gestaltungsannahmen überführt wurden, im Verlauf der Arbeit grösstenteils bestätigt werden konnten. Im Mittelpunkt des Interesses dieser Arbeit stand dabei die ethnozentrische Phase des Modells mit den drei Stufen „Verleugnung“, „Abwehr“ und „Minimierung“. Die beiden obersten Stufen des Modells, „Anpassung“ und „Integration“, kamen nur am Rande zum Tragen, da sich kaum ein Studierender auf diesen Stufen der interkulturellen Sensibilität befand und demzufolge die dazugehörigen Entwicklungsstrategien weniger in den Fokus genommen wurden (vgl. Kap. III-2). Der Entwicklungspfad in der ethnozentrischen Phase von einer Stufe zur nächsthöheren spiegelte sich in den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit wider. So liessen die Resultate des Belief Survey, der als Pre- und Posttest in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ durchgeführt wurde, vermuten, dass sich einige Studierende von der Stufe der Verleugnung zur Stufe der Abwehr weiterentwickelt hatten (vgl. Kap. VI-1.2.2.2.2). Allgemein für den Unterricht gesprochen bedeutet dies, dass eine Lehrperson damit rechnen muss, dass sich ein ‚wohlwollendes‘ Nichtwissen von Lernenden auf der Stufe der Verleugnung in einem ersten Schritt nach interkulturellen Lehr-/Lernaktivitäten in eine kritischere ‚Abwehr‘-Haltung umwandeln kann, was intuitiv einem von der Lehrperson intendierten Entwicklungsverlauf widersprechen mag. Es ist für diese Gruppe von Studierenden wichtig, als Lehrperson ‚dranzubleiben‘, um über weitere geeignete Lehr-/Lernaktivitäten die nächsthöhere Stufe der Minimierung zu erreichen. In der Forschungsarbeit wurde dies beispielsweise als Umsetzungshinweis zum Gestaltungsprinzip 2 [Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen] festgehal-

ten: „Es ist darauf zu achten, dass im Anschluss an die Sensibilisierung für die interkulturelle Thematik eine weitere Auseinandersetzung auf der Handlungsebene stattfinden kann“ (vgl. Kap. VII-2.2).

Ein weiteres Charakteristikum des Modells liess sich in den Ergebnissen der Forschungsarbeit ebenfalls wiederfinden, nämlich der ‚Gap‘ zwischen der ethnozentrischen und der ethnorelativen Phase. Bennett spricht von einer „paradigmatischen Barriere“ und schlägt Lehr-/Lernaktivitäten zur kulturellen Selbstwahrnehmung vor, damit die Barriere überwunden werden kann (Bennett, 1993, S. 45) (vgl. Kap. III-2.2). Für die Forschungsarbeit wurden daraus zwei Gestaltungsannahmen, GA 6 [Eigenkulturelles Wertesystem analysieren] und GA 7 [Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen], abgeleitet. Im Testing konnte die Wichtigkeit der Unterrichtssequenzen zu dieser Zielsetzung zweifellos festgestellt werden, ebenso wurden aber die Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Gestaltungsannahmen deutlich, so dass die Gestaltungsprinzipien in dieser Forschungsarbeit schlussendlich noch nicht bestätigt werden konnten. In Übereinstimmung mit Bennett wird angenommen, dass es für interkulturelle Lehr-/Lernprozesse eine besondere Herausforderung darstellt, Lernende zu einer Weiterentwicklung ihrer interkulturellen Sensibilität über die Minimierungsstufe hinaus anzuleiten. Im Rahmen der Forschungsarbeit konnten immerhin erfolgsversprechende Ansatzpunkte für die Implementierung dieser Gestaltungsprinzipien gefunden werden, die in zukünftigen Forschungsarbeiten weiter untersucht werden können (vgl. dazu auch der folgende Abschnitt zu Forschungsdesiderata).

Eine Weiterentwicklung des Modells in der Form von Hinweisen zu detaillierteren und spezifischeren Entwicklungsstrategien gelang der Forschungsarbeit insbesondere auch beim angestrebten Übergang von der Stufe der Abwehr zur Stufe der Minimierung. Bennett gibt vor, dass dabei eine (über-)starke Betonung von kulturellen Unterschieden bei gleichzeitiger Abwertung der anderen Kultur unbedingt zu vermeiden sei (1993, S. 35). In der Forschungsarbeit gelang es, das Spannungsfeld auszuloten, das zwangsläufig bei der Behandlung von kulturspezifischen Beispielen im Unterricht auftaucht. So sind solche Beispiele zwingend erforderlich, damit die Lernenden die Herausforderungen von interkulturellen Interaktionssituationen erkennen und für die Thematik motiviert werden, aber sie bringen zwangsläufig auch das Risiko von Stereotypisierungen der Fremdkultur mit sich. Im Zusammenhang mit dem Gestaltungsprinzip 4 [Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden] konnten wichtige Umsetzungshinweise ausgearbeitet werden, die den Lehrpersonen in diesem heiklen Spannungsfeld Anleitung bieten können.

Rückblickend konnte vor allem ein Punkt eruiert werden, der im Entwicklungsmodell von Bennett nur wenig angesprochen wird, der sich im Forschungsprojekt aber als zentral herausgestellt hat. Es zeigte sich nämlich, dass es unerlässlich ist, den Lernenden die Absicht hinter den interkulturellen Unterrichtssequenzen zu erläutern, indem die unterschiedlichen Konzepte im Umgang mit Werten (Wertvermittlung, Wert-

klärung etc.) explizit und transparent aufgezeigt werden (vgl. Kap. VII-2.2). Im Entwicklungsmodell von Bennett wird diese Metaebene nach Meinung der Autorin nicht ausreichend berücksichtigt und müsste gezielter adressiert werden.

Auf der Ebene der interkulturellen Lehrkompetenzen bzw. Lernziele stützte sich die Forschungsarbeit unter anderem auf das Standard-Curriculum der Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab (vgl. III-1.3), wobei die drei Lernbereiche „Differenz", „Kommunikation und Diskriminierung" und „Didaktik" berücksichtigt wurden. Die Forschungsarbeit liess erkennen, dass sich die interkulturellen Kompetenzen in diesen Lernbereichen des Curriculums grundsätzlich problemlos in zwei Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen didaktischen Leitzielen einfügen liessen. Die Erfahrungen aus den Interventionen zeigten jedoch auch, dass der Lernbereich „Mehrsprachigkeit" (Lernbereich D im Standard-Curriculum) im interkulturellen Unterrichtsarrangement zu knapp behandelt worden war, denn die Studierenden griffen von sich aus die Sprachthematik in den interkulturellen Aufgabenstellungen häufig auf, verfügten anschliessend aber nicht über die notwendigen Ressourcen, um damit einhergehende Fragestellungen zutreffend und fundiert zu beantworten (vgl. z. B. Kap. VI-1.1.2.2.1).

1.3 Methodologische Limitationen

Auf der methodologischen Ebene leistete die Forschungsarbeit einen theoretischen Beitrag zur Weiterentwicklung von DBR-Prozessen, indem insbesondere der Schritt der Evaluation von Gestaltungsannahmen im Rahmen des Beta-Testings über spezifische Evaluationsfragen bis auf die Mikroebene hinunter detailliert beschrieben wurde. Es konnte damit für weitere DBR-Forscher aufgezeigt werden, wie sie die Vielfalt der Methoden und Instrumente der Datengewinnung und -auswertung bei der Überprüfung von Gestaltungsannahmen so in Einklang bringen können, dass der Mehrwert der Kombination von unterschiedlichen Zugängen genutzt werden kann, ohne die Orientierung in der Datenfülle zu verlieren. Die Forschungsarbeit stiess auf der methodologischen Ebene aber auch an Grenzen, wobei auf einige davon speziell hingewiesen werden soll, damit der vorgängig beschriebene Beitrag der Arbeit adäquat eingeschätzt werden kann.

Da das vorliegende interkulturelle Unterrichtsarrangement gemäss dem DBR-Ansatz in einem authentischen Kontext entwickelt wurde, besitzt es eine hohe Praxisrelevanz (Euler & Collenberg, 2018, S. 15). Die Erforschung des Konzepts im realen Unterricht im Gegensatz zu einer kontrollierten Laborumgebung bedeutet aber auch, dass viele Einflüsse auf die Testumgebung einwirkten, die weder kontrollierbar noch vollumfänglich erkennbar oder immer eindeutig zuordenbar waren. Die Interviews mit den Studierenden zeigten sich in diesen Fällen häufig als hilfreich, damit Motive und Beweggründe von Verhaltensweisen der Studierenden genauer erfragt und gedeutet werden konnten.

Auf spezifische Herausforderungen im Hinblick auf die Evaluation des Unterrichtsarrangements wurde bereits im Kapitel zum Evaluationskonzept (Kap. V-3) hingewiesen.

Ein Aspekt soll jedoch an dieser Stelle nochmals aufgegriffen werden. So wurden in den Ergebniskapiteln VI und VII viele Zitate verwendet, damit ein Standpunkt oder eine Theorie begründet oder illustriert werden konnte. Diese Zitate wurden öfters aus einer Vielzahl von möglichen Beispielen ausgewählt, so dass in diesen Fällen immer das Risiko bestand, dass Auszüge selektiert wurden, welche die beabsichtigte theoretische Aussage möglichst gut unterstrichen. Brown (1992) nennt dieses methodische Problem den Bartlett-Effekt, da der Forscher Bartlett nachgewiesenermassen diejenigen Textstellen für seine Studie ausgewählt hatte, die mit seiner Theorie am besten in Einklang standen. „Bartlett viewed the protocols through the eyes of this theory", hielt Brown fest (1992, S. 162). Bei den Ausführungen zum Gütekriterium der Objektivität wurde bereits festgehalten (vgl. Kap. V-3.1.1), dass Leitfäden und -fragen als Raster eingesetzt wurden, damit das Vorgehen standardisiert und transparent gestaltet werden konnte. Zudem wurden die Evaluationsberichte den Dozierenden zugestellt, die einen Abgleich mit den eigenen Eindrücken vornahmen. Grundsätzlich würde auch das gesamte empirische Rohmaterial zur Verfügung stehen, falls eine unabhängige Drittpartei einen Abgleich vornehmen möchte.

In Verbindung mit den vorgenannten Punkten bringt die DBR-Methodologie eine weitere inhärente Schwierigkeit mit sich, die in der Forschungsarbeit zwar angegangen, aber dennoch nicht restlos aufgelöst werden konnte. So wurde für die zentrale Frage: „Wann gilt ein Gestaltungsprinzip als bestätigt?" in der Forschungsarbeit eine Entscheidungsregel mit Kriterien definiert (vgl. Kap. V-2.4). Dennoch konnte damit nicht verhindert werden, dass ein zweifelsfreier Entscheid bei einigen Prinzipien nur bedingt möglich war, da eine subjektive Auswahl und Interpretation des Datenmaterials auf der Basis von meist qualitativen Methodenzugängen vorgenommen werden musste. Zudem liesse sich die Höhe der Messlatte stets diskutieren: Ist ein Gestaltungsprinzip beispielsweise tatsächlich wie in dieser Arbeit angenommen dann bestätigt, wenn mindestens die Hälfte der Lernenden die intendierten Lernaktivitäten zeigt? Müssten nicht grundsätzlich alle Lernenden reüssieren? Oder wäre das Gestaltungsprinzip allenfalls schon wirksam, wenn nur ein einziger Lernender die intendierte Lernaktivität zeigt und dies zweifelsfrei auf das Gestaltungsprinzip zurückgeführt werden könnte? In der Forschungsarbeit wurde der Evaluationsprozess, wie oben ausgeführt, so gestaltet, dass die Entscheide für Aussenstehende möglichst transparent und nachvollziehbar aufgezeigt wurden. Die zugrundeliegende Problematik konnte damit aber nicht restlos gelöst werden und in weiteren Forschungsarbeiten zur DBR-Methodologie müsste dies noch spezifischer angegangen werden.

Auf ein weiteres Spezifikum dieser Forschungsarbeit, nämlich die teilweise Personalunion zwischen Wissenschaft und Praxis und die damit einhergehenden Chancen und Gefahren, wurde in Kap. V-3.2 bereits hingewiesen. Es könnte lohnenswert sein, das Praxisfeld in einem ähnlich gelagerten Forschungsvorhaben noch breiter einzubeziehen, damit weitere Perspektiven und Ideen aufgenommen werden können. Auf weitere Forschungsdesiderata wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

2 Forschungsdesiderata

Es liegt auf der Hand, für die weitergehende Forschung zu interkulturellen Unterrichtsarrangements bei denjenigen Gestaltungsprinzipien anzusetzen, welche im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht bestätigt werden konnten, jedoch auch nicht definitiv verworfen wurden. Im Einzelnen handelt es sich um die Gestaltungsprinzipien 6 [Eigenkulturelles Wertesystem analysieren] und 7 [Explizite Anlässe zur Selbstreflexion ermöglichen], die ihren Ursprung im Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität nach Bennett haben und den Übergang von der ethnozentrischen zur ethnorelativen Phase markieren. Die Reflexion der eigenkulturellen Wertvorstellungen stellt im interkulturellen Lernprozess eines der Kernelemente zur Weiterentwicklung der kulturellen Sensibilität dar. In unterschiedlichen Versionen und Ausprägungen spielte dieses Element in weiteren Gestaltungsprinzipien eine wichtige Rolle, sei es im GP 1 [Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen] oder im GP 9 [Zur Wahrnehmung und Äusserung von Emotionen anleiten], da wahrgenommene Emotionen zwingend eine Reflexion benötigen, damit ein Lernprozess überhaupt angestossen werden kann. Wie bereits an verschiedenen Stellen ausgeführt (vgl. Kap. VI-2.2.2.3 und VII-3), gelang es im Rahmen des interkulturellen Unterrichtsarrangements nur bedingt, die Studierenden zu einer vertieften Selbstreflexion zu bewegen. Es wäre in einer zukünftigen Forschung genauer zu untersuchen, wie das Schaffen eines Bezugs zur eigenen Person und die damit beabsichtigte Auseinandersetzung mit eigenkulturellen Werten effektiver angeleitet werden könnte.

Bei den weiteren Gestaltungsprinzipien, die in dieser Forschungsarbeit nicht bestätigt werden konnten, im einzelnen GP 11b [Selbstverantwortung übernehmen], GP 12 [Positives und vertrauensvolles Lernklima schaffen], GP 13b [Kommunikation und Kollaboration innerhalb der Peer-Gruppe für neue Ideen] sowie GP 15a [Problemstellungen veranstaltungsübergreifend adressieren], erschwerten einige Kontextbedingungen die Umsetzung und Zielerreichung dieser Gestaltungsprinzipien. Es wäre deshalb für die weitere Forschung notwendig, Anpassungen in der Testumgebung vornehmen zu können (z. B. Umsetzung des interkulturellen Unterrichtsarrangements in einer Wahlveranstaltung, Einbezug weiterer Veranstaltungen des Studiengangs, grösserer zeitlicher Spielraum für Umsetzung im Semester).

Im Folgenden werden einige weitere Forschungsdesiderata aufgegriffen, die nicht direkt bei einzelnen Gestaltungsprinzipien ansetzen, aber aus dem Rahmen der Forschungsarbeit abgeleitet sind. Sie sind im Sinne von ‚Erweiterungen' als weiterführende Ideen zu verstehen.

1. Einsatz von Videos im interkulturellen Lernen

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden im Unterrichtsarrangement insgesamt vier Videosequenzen genutzt, die jeweils einen interkulturellen Sachverhalt darlegten bzw. eine Geschichte in einem interkulturellen Setting erzählten und im Anschluss von

den Studierenden anhand von Leitfragen analysiert wurden. Besonders die in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ in Eigenregie und -produktion entwickelten Videos zeigten sich in den Testings in vielerlei Hinsicht sehr potenzialreich. Verschiedentlich blieb jedoch noch etwas im Dunkeln, wie verschiedene filmische Elemente und Gestaltungsmittel von den Studierenden aufgenommen wurden. Zudem wäre weiter zu erforschen, welche Absichten und Ziele mit Videos im interkulturellen Lernen genau erreicht und wie die Filmanalyse und Diskussion noch zielgerichteter gesteuert werden können.

2. Summative Evaluation des Unterrichtsarrangements

Im Rahmen der Forschungsarbeit konnten die Wissenszuwächse der Studierenden im Anschluss an jedes Testing in einer Klausur abgefragt werden. Zudem wurde im zweiten Evaluationszyklus der Intervention in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ ein Pre- und Posttest mit einem Belief Survey durchgeführt, der Erkenntnisse zu den interkulturellen Einstellungen der Studierenden lieferte. Es wäre nun notwendig, die ausreichend stabile und robuste Intervention vertiefter summativ zu evaluieren. Dazu könnte beispielsweise der Belief Survey so eingesetzt werden, dass er nicht als Pre-/Posttest bei einem einzelnen Kurs, sondern vor und nach Abschluss des gesamten interkulturellen Unterrichtsarrangements eingesetzt würde, allenfalls mit einer zusätzlichen Kontrollgruppe von Studierenden, die nicht an den Sitzungen teilnehmen. Zusätzlich schlossen in der Zwischenzeit die ersten Studierenden ihre Wipäd-Ausbildung ab, so dass diese zu bleibenden Erinnerungen und langfristigen Wirkungen der Intervention befragt werden könnten. Zu guter Letzt wäre es notwendig, die Stichprobe auszuweiten und das interkulturelle Unterrichtsarrangement im Rahmen der Lehrerbildung an anderen Hochschulen zu untersuchen.

3. Flächendeckende Verankerung in der Ausbildung

Das interkulturelle Unterrichtsarrangement wurde in zwei Plenumsveranstaltungen der Wirtschaftspädagogik-Ausbildung umgesetzt, was den Vorteil mit sich brachte, dass die Studierenden in diesen Pflichtveranstaltungen in einer sehr frühen Phase ihrer Ausbildung mit der interkulturellen Thematik konfrontiert wurden. Da die interkulturellen Unterrichtskonzepte den Vorgaben und Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen Rechnung zu tragen hatten, konnten jedoch wichtige Thematiken wie beispielsweise die Förderung der Fachsprache (vgl. Kap. III-1.3) nicht behandelt werden. Viele Studien unterstreichen zudem die Bedeutung von realen Felderfahrungen für das interkulturelle Lernen (vgl. Kap. III-2.3.1), so dass versucht werden sollte, Kurse der Ausbildung auszuwählen bzw. neu hinzuzufügen, die den direkten Praxiskontakt mit dem multikulturellen Schulalltag ermöglichen.

4. Gültigkeit der Gestaltungsprinzipien für die Lehrerfortbildung

Es wurde bereits an mehreren Stellen ausgeführt (vgl. Kap. I-2, Kap. VII), dass die Gestaltungsprinzipien als Theorien mittlerer Reichweite gelten sollen, da sie nicht nur

auf die spezifische Ausbildung Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen anwendbar sind, sondern auch auf gleichartige Lehrerausbildungen für die Sekundarstufe II transferiert werden können. Es wäre interessant, genauer zu evaluieren, inwieweit die interkulturelle Lehrer*fort*bildung, zu der noch weniger Erkenntnisse vorliegen als zur interkulturellen Lehrer*aus*bildung, die vorliegenden Gestaltungsprinzipien ebenfalls nutzen könnte. Eine von der Autorin durchgeführte Lehrerfortbildung zum Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität von Berufslernenden an einer schweizerischen Berufsfachschule (Collenberg, 2018) liess erahnen, dass die langjährigen Erfahrungen und eingeübten Verhaltensweisen von Lehrpersonen in multikulturellen Klassen zu anders gelagerten Lernvoraussetzungen führen, die im interkulturellen Unterrichtsarrangement spezifisch zu berücksichtigen wären.

5. Einfluss der kulturellen Lernumgebung auf interkulturelle Lehr-/Lernkonzepte

Die vorliegende Forschungsarbeit wurde im Anwendungskontext einer spezifischen Universität erprobt. Der Einfluss der kulturellen Lernumgebung trat dabei an verschiedenen Stellen zu Tage, beispielsweise, wenn von den spezifischen Lernvoraussetzungen der HSG-Studierenden berichtet wurde. Es wurde bereits weiter oben als Desideratum formuliert, dass das interkulturelle Unterrichtsarrangement an anderen Lehrerausbildungsstätten erprobt werden sollte. Lohnenswert wäre jedoch auch ein Blick über die Landesgrenzen hinaus, indem genauer spezifiziert würde, wie die unterschiedlich ausgeprägten Kulturdimensionen zwischen Ländern, Regionen oder Gesellschaften die methodisch-didaktische Gestaltung von interkulturellen Lehr-/Lernkonzepten beeinflussen.

Die Ausführungen zu den Forschungsdesiderata deuten darauf hin, dass die Möglichkeiten für die Durchführung von spannenden Forschungsprojekten zur Förderung von interkulturellen Kompetenzen im Bildungsbereich noch lange nicht erschöpft sind. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die ethnisch-kulturelle Heterogenität an Schulen in den nächsten Jahren und Jahrzehnten noch weiter zunehmen wird, bleibt zu hoffen, dass weitere Akteure aus der Bildungswissenschaft und -praxis die Lage erkennen und über innovative und praxisbezogene Konzepte und Forschungsansätze ihren Beitrag zur Bewältigung der damit einhergehenden Herausforderungen leisten.

Literaturverzeichnis

Abt, H., & de Ponte, U. (2011). Interkulturelle Handlungskompetenz im Inland: Ansatz für ein Trainingsprogramm zur eigenkulturellen Sensibilisierung im schulischen Kontext. In W. Dreyer & U. Hössler (Hrsg.), *Perspektiven Interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2013). Pre-service teachers' beliefs and knowledge about multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*, *36*(4), 445-463. doi:10.1080/02619768.2013.787593

Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2015). Critical reflection as a key component in promoting pre-service teachers awareness of cultural diversity. *Reflective Practice*, *16*(6), 790-805. doi:10.1080/14623943.2015.1095729

Acquah, E. O. (2015). *Responding to changing student demographics in Finland: A study of teachers developing cultural competence.* Dissertation at the University of Turku.

Ahlquist, R. (1991). Position and imposition: Power relations in a multicultural foundations class. *The Journal of Negro Education*, *60*(2), 158-169.

Akkari, A., Loomis, C., & Bauer, S. (2011). From accommodating to using diversity by teachers in Switzerland. *Journal of Multiculturalism in Education*, *7*(1), 1-11.

Allemann-Ghionda, C. (1999). Die kulturelle und sprachliche Vielfalt - eine für den Schulerfolg notwendige Dimension der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *17*(3), 297-306.

Allemann-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(3), 350-362.

Allemann-Ghionda, C. (2012). Diversität und Migration: Bezugspunkte für die Lehrerbildung. In E. Rangosch-Schneck (Hrsg.), *Lehrer Lernen Migration* (S. 19-34). Schneider Verlag Hohengehren.

Allemann-Ghionda, C. (2017). Zur diversitätsgerechten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *35*(1), 139-151.

Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H., & Krämer, A. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(Beiheft, 51), 250-266.

Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C., & Perregaux, C. (1999). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle: entre ouverture et résistances: rapport de valorisation*. Berne et Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford, England: Addison-Wesley.

Ambe, E. B. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education*, *22*(6), 690-699. doi:10.1016/j.tate.2006.03.005

Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological bulletin*, *71*(5), 319-341.

Anderson, L. W. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. England: Pearson.

Arnesen, A.-L., Allan, J., & Simonsen, E. (2009). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Artiles, A. J., & McClafferty, K. (1998). Learning to teach culturally diverse learners: Charting change in preservice teachers' thinking about effective teaching. *The Elementary School Journal*, *98*(3), 189-220.

Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, G. (2008). Lehrer-Schüler-Interaktion im Einwanderungsland. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 455-478). Springer.

Auernheimer, G. (2013a). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 37-70). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Auernheimer, G. (2013b). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-19930-6

Auernheimer, G. (2016). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, G., van Dick, R., Petzel, T., & Wagner, U. (2001). Wie Lehrerinnen und Lehrer auf das Kopftuch reagieren. - Zu zwei Verarbeitungsmodi interkultureller Differenz. In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel, & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule: Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (S. 41-63). Opladen (Leske & Budrich).

Auernheimer, G., von Blumenthal, V., Stübig, H., & Willmann, B. (1996). *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster/New York: Waxmann.

Bader, D., & Fibbi, R. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial*. Tagungsbericht CONVEGNO 2012: Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration (KBM) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.

Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *11*(2), 149-161. doi:10.1016/0742-051X(94)00018-2

Baumann, M., Endres, J., Martens, S., & Tunger-Zanetti, A. (2017). *Hallo, es geht um meine Religion! Muslimische Jugendliche in der Schweiz auf der Suche nach ihrer Identität*. Universität Luzern. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Juergen_Endres/publication/315797572_Hallo_es_geht_um_meine_Religion_Muslimische_Jugendliche_in_der_Schweiz_auf_der_Suche_nach_ihrer_Identitat/links/58e5ffe2aca2727858ca72fd/Hallo-es-geht-um-meine-Religion-Muslimische-Jugendliche-in-der-Schweiz-auf-der-Suche-nach-ihrer-Identitaet.pdf

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469-520. doi:10.1007/s11618-006-0165-2

Bayer, N. (2011). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern.* Dissertation der Universität Zürich.

Baysu, G., Phalet, K., & Brown, R. (2014). Relative group size and minority school success: the role of intergroup friendship and discrimination experiences. *British Journal of Social Psychology*, *53*, 328-349. doi:10.1111/bjso.12035

Beck, M., Jäpel, F., & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 313-337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R., Jäpel, F., & Beck, M. (2013). Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile von Migranten im Deutschschweizer Schulsystem. *Swiss Journal of Sociology*, *39*(3), 517-549.

Bender-Szymanski, D. (2001). Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel, & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule: Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (S. 63-98). Opladen: Leske & Budrich.

Bender-Szymanski, D. (2007). Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. In Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Migration als Herausforderung* (S. 161-194). Bonn: Bonner Universitätsdruckerei.

Bender-Szymanski, D. (2013). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 201-227). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bender-Szymanski, D. (o. A.). *Von der Schwierigkeit der Toleranz. Eine Lehr-Lernsequenz zu einem religiös-weltanschaulichen Konflikt in der Schule*. Verfügbar unter http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Materialien+fuer+den+Unterricht/Toleranz_Lehr-Lernsequenz.pdf

Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2003). Developing Intercultural Sensitivity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 147-165). Sage Publications.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2 ed., pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Berner, H. (2006). *Über-Blicke - Ein-Blicke. Pädagogische Strömungen durch 4 Jahrzehnte* (3. Ausg.). Bern: Haupt.

Bernhard, N. (2002). Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch - “Spielend“ zu interkultureller Kompetenz. In L. Volkmann, K. Stierstorfer, & W. Gehring (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts* (S. 193-216). Tübingen: Narr.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology: An international review*, *46*(1), 5-68.

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2008). *5. Allgemeines. Leitlinien „Bildung und Integration“*. Zürich. Verfügbar unter https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/schule_migration0.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-vsa-de-schulbetrieb_und_unterricht-schule_migration0-jcr-content-contentPar-textimage

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2016). *QUIMS Qualität in multikulturellen Schulen*. Zürich. Verfügbar unter https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2017). *24. „Bildung und Integration“. Überarbeitete Empfehlungen*. Verfügbar unter https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/schule_migration0.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-vsa-de-schulbetrieb_und_unterricht-schule_migration0-jcr-content-contentPar-textimage

Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann.

Bolten, J. (2001). Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule. In J. Bolten & D. Schröter (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation* (S. 106-113). Sternenfels Berlin.

Bolten, J. (2006). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerfahrungen entsandter Führungskräfte. In K. Götz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training* (S. 57-75). Mering.

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer-Verlag.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.

Brahm, T., & Jenert, T. (2014). Wissenschafts-Praxis-Kooperation in designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Gültigkeit und praktischer Relevanz. In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 45-61). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Brahm, T., Jenert, T., & Wagner, D. (2017). The crucial first year: a longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. *Higher Education*, *73*(3), 459-478. doi:10.1007/s10734-016-0095-8

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Science*, *2*(2), 141-178. doi:10.1207/s15327809jls0202_2

Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *58*(4), 522-540.

Buholzer, A., & Pelgrims, G. (2013). Editorial Heterogenität - Zum differenzierten Umgang mit einem komplexen Phänomen. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *35*(1), 13-19.

Bullock, P., & Freedman, D. (2006). (Re)visions to a secondary teacher education course: Trials and triumphs in attempting to disrupt hegemonic understandings and performances of education. *Teaching and Teacher Education*, *22*(2), 135-149.

Bundesamt für Statistik (BFS). (2017). *Statistischer Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Neuchâtel.

Bundesamt für Statistik (BFS). (2018a). Abschlüsse an den Pädagogischen Hochschulen. Abgerufen am 15.12.2018 von https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/tertiaerstufe-hochschulen/paedagogische.assetdetail.5626772.html

Bundesamt für Statistik (BFS). (2018b). Anteil der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung. Abgerufen am 05.12.2018 von https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/auslaendische-bevoelkerung.assetdetail.5887377.html

Bundesamt für Statistik (BFS). (2018c). Bevölkerung nach Migrationsstatus. Abgerufen am 05.12.2018 von https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html

Bundesamt für Statistik (BFS). (2018d). Lernende nach Bildungsstufe und Bildungstyp. Abgerufen am 05.12.2018 von https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hoehere-berufsbildung.assetdetail.4883051.html

Bundesamt für Statistik (BFS). (2018e). Personal von Bildungsinstitutionen. Abgerufen am 05.12.2018 von https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen.html

Büning, H., & Trenkler, G. (1994). *Nichtparametrische statistische Methoden*. Berlin: de Gruyter.

Busse, V., & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *35*(3), 427-439.

Carifio, J., & Perla, R. J. (2007). Ten common misunderstandings, misconceptions, persistent myths and urban legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their antidotes. *Journal of Social Sciences*, *3*(3), 1549-3652.

Castro, A. J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, *39*(3), 198-210.

Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *16*(1), 33-45.

Cochran-Smith, M., Davis, D., & Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2 ed., pp. 931-975).

Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H., & Middleton, J. N. (1999). Coming to terms with diversity and multiculturalism in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, *15*(4), 351-366. doi:10.1016/S0742-051X(98)00050-X

Collenberg, M. (2018). Schulprojekt zur ethnisch-kulturellen Vielfalt in Klassenzimmern. *folio*, *Dezember*, 34-36.

Collenberg, M., & Ursavas, S. (2016). *Auswertung der Lernenden-Umfrage "Unterricht in multikulturellen Klassen". Interner Bericht*. zB Zentrumbildung Wirtschaftsschule KV Baden.

Conaway, B. J., Browning, L. J., & Purdum-Cassidy, B. (2007). Teacher candidates' changing perceptions of urban schools: Results of a 4-year study. *Action in Teacher Education*, *29*(1), 20-31. doi:10.1080/01626620.2007.10463436

Cooper, E., & Allen, M. (1998). A meta-analytic examination of the impact of student race on classroom interaction. *Communication Research Reports*, *15*(2), 151-161. doi:10.1080/08824099809362109

D'Amato, G. (2008). Historische und soziologische Übersicht über die Migration in der Schweiz. In Institut de hautes études internationales et du développement (Hrsg.), *Schweizerisches Jahrbuch für Entwicklungspolitik* (S. 177-195).

De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, *8*(3), 216-234. doi:10.1080/14790718.2011.560669

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(2), 223-238.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, *32*(1), 5-8.

Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural Diversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *10*(1), 7-30. doi:10.1007/s11618-007-0003-1

Edelmann, D. (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen.* Dissertation der Ludwig-Maximilians-Universität München, Wien.

Elsen, A., & St. John, O. (2007). Learner autonomy and intercultural competence. In M. Jiménez Raya & L. Sercu (Eds.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence. Foreign Language Teaching in Europe* (pp. 15-38). Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED530952

Eser Davolio, M., & Gerber, B. (2012). *Interkulturell bilden. 10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial-, Bildung- und Gesundheitsbereich*. Hochschule Luzern.

Euler, D. (2011). Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung - eine feindliche Koexistenz? *Zeitschrift für Berufs-und Wirtschaftspädagogik*, *107*, 520-542.

Euler, D. (2014a). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 97-112). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Euler, D. (2014b). Design Research - a paradigm under development. In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 15-44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Euler, D., & Collenberg, M. (2018). Design-based research in economic education. *EDeR - Educational Design Research*, *1*(1), 1-18.

Euler, D., Collenberg, M., & Kühner, P. (2018). Entwicklung ethisch-reflexiver Kompetenzen im Ökonomieunterricht - ein Design-Based Research Projekt. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *114*(3), 419-441.

Euler, D., & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: UTB Haupt Verlag.

European Commission. (2017a). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European*

Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/637002

European Commission. (2017b). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. Annexes 3-6 to the Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/260756

Fowler, S., & Blohm, J. (2003). An analysis of methods for intercultural training. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 37-84). Sage Publications.

Gallavan, N. P. (2000). Multicultural education at the academy: Teacher educators challenges, conflicts, and coping skills. *Equity & Excellence in Education*, *33*(3), 5-11. doi:10.1080/1066568000330302

Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers attitudes/beliefs about diversity. What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, *55*(3), 201-213.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.

Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into practice*, *42*(3), 181-187. doi:10.1207/s15430421tip4203_3

Gebhardt, A. (2012). *Lernkulturen an Hochschulen-Entwicklung eines Lernkultureninventars und Analysen lernkultureller Phänomene.* Dissertation der Universität St.Gallen, Bamberg.

Gillette, M., & Boyle-Baise, M. (1996). Multicultural Education at the Graduate Level: Assisting Teachers in Gaining Multicultural Understandings. *Theory & Research in Social Education*, *24*(3), 273-293. doi:10.1080/00933104.1996.10505779

Göbel, K., & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule: Migration - Heterogenität - Bildung*. Stuttgart: UTB.

Göbel, K., & Buchwald, P. (2008). Interkulturelles Kompetenztraining: Lernziele und didaktische Methoden. In T. Ringeisen, P. Buchwald, & C. Schwarzer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (Vol. 8, S. 115-131). LIT Verlag Münster.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann Verlag.

Gogolin, I. (2010). Interkulturelle Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 297-315). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2016). Am unteren Ende der sozialen Leiter. Abgerufen am 05.08.2018 von http://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/am-unteren-ende-der-sozialen-leiter

Gommers, L., Jenert, T., Brahm, T., & Wagner, D. (2017). *Reflection in Higher Education. Development and validation of the Reflection in Business Education Questionnaire*. Proceedings from Earli.

Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 21-44). VS Verlag.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Springer-Verlag.

Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, *25*(2), 309-318. doi:10.1016/j.tate.2008.07.008

Granato, M. (2010). Einwanderungsland Deutschland: Potenziale der Vielfalt statt Bildungsarmut. In *Deutsches Jugendinstitut: Aufwachsen in Deutschland mit fremden Wurzeln - Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. DJI Online Thema 2010/08. Blick von aussen.

Greenwald, A. G. (1969). The open-mindedness of the counterattitudinal role player. *Journal of Experimental Social Psychology*, *5*(4), 375-388. doi:10.1016/0022-1031(69)90031-6

Grosch, C., & Hany, E. (2008). Entwicklungspsychologische Grundlegung von Förderansätzen. In T. Ringeisen, P. Buchwald, & C. Schwarzer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (Vol. 8, S. 133-142). LIT Verlag Münster.

Große, A. (2015). *Vom Umgang mit Migration und Ungleichheit in der Institution Schule: Fallstudie zu einer Schule mit einem hohen Anteil von Aussiedlerschülern*. Waxmann Verlag.

Guo, Y., Arthur, N., & Lund, D. (2009). Intercultural inquiry with pre-service teachers. *Intercultural Education*, *20*(6), 565-577. doi:10.1080/14675980903448619

Hachfeld, A. (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer.* Dissertation der Freien Universität Berlin, Germany.

Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P., & Kunter, M. (2010). Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background. In A. Hachfeld (Hrsg.), *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer* (S. 71-99). Freie Universität Berlin, Germany.

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *48*, 44-55. doi:10.1016/j.tate.2015.02.001

Haenni Hoti, A. (2015). Chancengerechtigkeit und der Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity - Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (S. 90-100). Bern: EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Haenni Hoti, A., Heinzmann Agten, S., Müller, M., Buholzer, A., & Künzle, R. (2013). *Akkulturation, psychosoziale Adaptation und Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zusammenfassung zentraler Forschungsergebnisse des MIRIPS-Projekts*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen* (29A). Bern: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Haj-Broussard, M., & Henny, R. (2009). *Teacher Candidate Attitudes towards Diversity: A Pre-Post Course Analysis.* Lake Charles, LA.

Hamburger, F., Seus, L., & Wolter, O. (1981). Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. *Unterrichtswissenschaft*, *1981*(Nr. 2), 158-167.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, *27*, 421-443. doi:10.1016/S0147-1767(03)00032-4

Hascher, T. (2005). Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *51*(5), 610-625.

Hauser, R. (2003). *Aspekte interkultureller Kompetenz: Lernen im Kontext von Länder- und Organisationskulturen*. Springer-Verlag.

Henry, G. B. (1991). *Cultural Diversity Awareness Inventory*. Hampton University.

Herzog, W. (2003). Im Nebel des Ungefähren: Wenig Plausibilität für eine neue Kompetenz. *Erwägen, Wissen, Ethik*, *14*(1), 178-180.

Heyward, P. (2010). Emotional Engagement Through Drama: Strategies to Assist Learning Through Role-Play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *22*(2), 197-204.

Hinojosa Pareja, E. F. (2013). *Las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural. Un estudio en la Universidad de Granada.* Tesis doctoral en la Universidad de Granada.

Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, *10*, 301-320. doi:10.1016/0147-1767(86)90015-5

Holzbrecher, A. (2011). *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Hormel, U. (2014). Berufliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Erklärungen für die strukturelle Benachteiligung von Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“. *Die berufsbildende Schule*, *66*(3).

Hormel, U., & Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into practice*, *42*(3), 195-202.

Hupka, S., Sacchi, S., & Stalder, B. E. (2006). *Does the Swiss VET System encourage inequity?* Proceedings from European Research Network on Transitions in Youth. Marseille, Sept. 7-9 2006.

Imdorf, C. (2010). Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, J. Budde, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 263-278). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Imdorf, C., & Scherr, A. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Berufsausbildung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity - Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (S. 83-89). Bern.

Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP). (2015). *Wegleitung und Empfehlungen für die Ausbildung. Ausbildung in Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen.*

Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP). (2015). *Eingeschriebene Studierende. Internes Dokument*.

Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP). (2016). *Veranstaltungen der Ausbildung in Wirtschaftspädagogik und der Lehrdiplome für Berufsfach- und Maturitätsschulen für die Fächer Wirtschaft und Recht. Internes Dokument*.

Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP). (o. D.). [Kurzbeschrieb der Ausbildung in Wirtschaftspädagogik]. Abgerufen am 01.11.2018 von https://iwp-shsbb.unisg.ch/de/studium

Jahn, D. (2013). Was es heisst, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens. Abgerufen am 04.11.2017 von www.mediamanual.at

Janis, I. L., & King, B. T. (1954). The influence of role playing on opinion change. *The journal of abnormal and social psychology*, *49*(2), 211-218. doi:10.1037/h0056957

Jenert, T. J. (2012). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs-und Untersuchungseinheit: theoretische Grundlegung und empirische Analyse.* Dissertation der Universität St.Gallen, St.Gallen.

Jenert, T. J. (2018). *Didaktisches Konzept und zukunftsweisende Lernräume im HSG-Learning Center*. CEDAR, Universität St.Gallen.

Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The urban review*, *33*(2), 87-105. doi:10.1023/A:1010389023211

Jungmann, W., & Triantafillou, F. (2004). Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *50*(6), 849-864.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, *9*(2), 131-155. doi:10.1207/s15327957pspr0902_3

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, *62*(2), 129-169. doi:10.3102/00346543062002129

Kammhuber, S. (2013). *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Springer-Verlag.

Kappus, E.-N. (2015). Equity: Begriffsbestimmung und Grundsatzfragen für Schule und Bildung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity - Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (S. 9-26). Bern.

Kiel, E., & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen: Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (3544). UTB.

Kimmelmann, N. (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity-Management.* Dissertation der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Kolb, D. A. (1984). *Experiental Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prenctice-Hall, Inc.

Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture - a critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Vinhage.

Krüger-Potratz, M. (2001). Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In K. J. Bade (Hrsg.), *Integration und Illegalität in Deutschland* (S. 31-40).

Krummel, A. (2013). Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring. *Current Issues in Education*, *16*(1).

Krummenacher, J. (2009). *Integrationsprobleme von jungen Erwachsenen: Schlussbericht*. BHP Brugger und Partner.

Kumbruck, C., & Derboven, W. (2009). *Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit*. Heidelberg: Springer.

Ladson-Billings, G. J. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective. *Review of research in education*, *24*, 211-247.

Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Lanfranchi, A. (1999). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich: Umsetzung, Wirksamkeit, Entwicklung eines Standardcurriculums. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *17*(3), 307-318.

Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 231-261). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lederer, A. (2008). *Prüfungen kritisch überprüft: Probleme der schulischen Prüfungs- und Beurteilungspraxis untersucht an schriftlichen Prüfungen und Prüfungsaufgaben in ausgewählten Fächern der Realschule.* Disseration an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Leenen, W. R., & Grosch, H. (1998). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung* (S. 29-47). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Leisen, J. (2015). Zur Integration von Sachfach und Sprache im CLIL-Unterricht. In B. Rüschoff, J. Sudhoff, & D. Wolff (Hrsg.), *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse des gegenwärtigen Standes des bilingualen Sachfachunterrichts* (S. 225-244). Peter Lang.

Leutwyler, B., Mantel, C., Petrovic, D. S., Dimitrijevic, B. M., & Zlatkovic, B. (2014). Teachers' Beliefs about Intercultural Education: Different Levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching. *Educational Research*, *5*(8), 280-289.

Liebscher, D., & Fritzsche, H. (2010). *Antidiskriminierungspädagogik: Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

López López, M. C., & Hinojosa Pareja, E. F. (2016). Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(5), 503-519.

Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *68*(1), 89-111. doi:10.1007/s11577-015-0352-3

Maio, G., & Haddock, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: an empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, *12*(2), 256-269. doi:10.2304/eerj.2013.12.2.256

Makarova, E., & Herzog, W. (2011). The integration of immigrant youth into the school context. *Problems of Education in the 21st century*, *32*, 86-97.

Mansel, J., & Spaiser, V. (2010). Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant/innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *5*(2), 209-225.

Marburger, H., Helbig, G., & Kienast, E. (1997). Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In A. Heintze, G. Helbig, P. Jungbluth, E. Kienast, & H. Marburger (Hrsg.), *Schule und multiethnische Schülerschaft: Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 4-62). Verlag f. Interkulturelle Kommunikation.

Martiny, S. E., Götz, T., & Keller, M. (2013). Emotionsregulation im Kontext von Stereotype Threat: Die Reduzierung der Effekte negativer Stereotype bei ethnischen Minderheiten. In P. Genkova, T. Ringeisen, & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur* (S. 397-416). Wiesbaden: Springer VS.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, *70*(1), 3-24. doi:10.3102/00346543070001003

McDiarmid, G. W. (1992). What to do about differences? A study of multicultural education for teacher trainees in the Los Angeles Unified School District. *Journal of Teacher Education*, *43*, 83-93. doi:10.1177/0022487192043002002

McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. London, New York: Routledge.

Mecheril, P. (2013). "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15-35). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Merten, M., Yildirim, D., & Keller, C. (2014). *Einstellungen zu Heterogenität und Unterrichtskriterien bei Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zu Stereotypen und Vorurteilen*. Essen: Universität Duisburg Essen.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational psychologist*, *37*(2), 107-114. doi:10.1207/S15326985EP3702_5

Middleton, V. A. (2002). Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment. *The Urban Review*, *34*(4), 343-361. doi:10.1023/A:1021372801442

Moser, C., Stalder, B. E., & Schmid, E. (2008). *Lehrvertragsauflösung: Die Situation von ausländischen und Schweizer Lernenden. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation, Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Moser, U., Bayer, N., Tunger, V., & Berweger, S. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Bern: Institut für Sprachwissenschaften.

Moser, U., Hollenweger, J., & Buff, A. (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Müller, R. (1999). Für eine Migrantenpädagogik in der Lehrer-und Lehrerinnenbildung-Begründung und curriculare Bausteine. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *17*(3), 319-331.

Neuenschwander, M. P., Mayland, C., Bölsterli, J., & Niederbacher, E. (2018). *Zweiter Newsletter zum Projekt SCALA*. Solothurn: PH FHNW, Zentrum Lernen und Sozialisation ZLS.

Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nodari, C., & Scharnhorst, U. (2003). *Interkulturelle Kompetenzen für Ausbildende: Dokumentation zum LSB2-Projekt B-82*. Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP.

OECD. (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the challenge, educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing. doi:https://doi.org/10.1787/20769679

OECD. (2015). *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264249509

OECD. (2018a). *International Migration Outlook 2018*. Paris: OECD Publishing. doi:https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en

OECD. (2018b). *The resilience of students with an immigrant background*. OECD. doi:10.1787/9789264292093-en

OECD. (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.

Over, U. (2011). Umgang mit Vielfalt in der Schule. Kritische Interaktionen aus Sicht von Lehrkräften. In W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 226-237). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Over, U., & Mienert, M. (2010). Dimensionen Interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften. *Interculture Journal 2010/12*, *Ausgabe 12*, 33-50.

Pajares, M. F. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, *62*(3), 307-332. doi:10.3102/00346543062003307

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, *37*(2), 91-105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4

Petrovic, D. S., Leutwyler, B., Zlatkovic, B., Mantel, C., & Dimitrijevic, B. M. (2013). *Teachers' Intercultural Sensitivity. An Approach for Teacher Education*.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(5), 751-783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751

Pettus, A. M., & Allain, V. A. (1999). Using a questionnaire to assess prospective teachers' attitudes toward multicultural education issues. *Education*, *119*(4), 651.

Pfeifer, V. (2013). *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Pohan, C. A., & Aguilar, T. E. (2001). Measuring educators beliefs about diversity in personal and professional contexts. *American educational research journal*, *38*(1), 159-182. doi:10.3102/00028312038001159

Pohan, C. A., & Mathison, C. (1998). Dismantling defensiveness and resistance to diversity and social justice issues in teacher preparation. *Action in Teacher Education*, *20*(1), 15-22.

Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Raatz, S. (2015). *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education.* Springer, Wiesbaden.

Ramsauer, K. (2011). *Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie*. München: Deutsches Jugendinstitut DJI.

Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz-Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *11*(3).

Rathje, S. (2010). Training/Lehrtraining. In A. Weidemann, J. Straub, & S. Nothnagel (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch* (S. 215-240).

Reinmann, G. (2018). Reader zu Design-Based Research. Abgerufen am 19.01.2019 von http://gabi-reinmann.de/?page_id=4000

Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.

Ringeisen, T., Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2008). Die Bedeutung interkultureller Lernumgebungen. In T. Ringeisen, P. Buchwald, & C. Schwarzer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (S. 9-23). LIT Verlag Münster.

Riphahn, R. T., & Bauer, P. C. (2007). La mobilité intergénérationnelle de la formation et du revenu en Suisse: comparaison entre Suisses et immigrés. *La vie économique*, 18-21.

Rissanen, I., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 446-456.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

SBFI. (2011). *Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche*.

Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: Die ersten zehn Jahre*.

Schmitt, R. (1979). *Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel - eine empirische Untersuchung*. Braunschweig: Westermann.

Schoorman, D., & Bogotch, I. (2010). Conceptualisations of multicultural education among teachers: Implications for practice in universities and schools. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1041-1048. doi:10.1016/j.tate.2009.10.047

Schulz von Thun, F., Ruppel, J., & Stratmann, R. (2000). *Miteinander reden. Kommunikationspsychologie für Führungskräfte*. Reinbek.

Schwartz, D. L., Chang, J., & Martin, L. (2005). *Instrumentation and innovation in design experiments: Taking the turn towards efficiency*. Standford University. Internal Paper. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/f20d/940f10c2de6b99170eab30fbe5db4034e369.pdf

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1991a). *EDK-Erklärung zu Rassismus und Schule*. Bern.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1991b). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder*. Bern.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1995). *Empfehlungen und Beschlüsse*. Bern.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1998). *Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen vom 4. Juni 1998*.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999*.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2000). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen - und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche, Vorschläge, Literaturhinweise. Schlussbericht*. Bern.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2006). *Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule - Sekundarstufe II*.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2015). Übergang Obligatorische Schule - Sekundarstufe II. Programmatische Erklärung der Kantone, des Bundes, der Organisationen der Arbeitswelt, der Lehrerorganisationen.

Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP)- Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik. (2007). *Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*.

Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP). (2007). *Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern.

Seibert, H., Hupka-Brunner, S., & Imdorf, C. (2009). Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *61*(4), 595-620.

Sercu, L., & St. John, O. (2007). Teacher beliefs and their impact on teaching practice: a literature review. In M. Jiménez Raya & L. Sercu (Eds.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence. Foreign Language Teaching in Europe* (pp. 41-64). Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED530952

Sieber, P., & Bischoff, S. (2007). *Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz*.

Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Bielefeld: Bertelsmann.

Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, *23*(7), 1086-1101.

SKBF. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of teacher education*, *52*(2), 94-106.

Sleeter, C. E., & Owuor, J. (2011). Research on the impact of teacher preparation to teach diverse students: The research we have and the research we need. *Action in Teacher Education*, *33*(5-6), 524-536. doi:10.1080/01626620.2011.627045

Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52).

Staatssekretariat für Migration SEM, Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement EJPD. (2018). *Ausländer- und Asylstatistik 2017*. Bern.

Stadtrat Stadt St.Gallen. (2005). *Interpellation Max Lemmenmeier: Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen“*. St.Gallen.

Studer, J. (2018). *Gestaltung einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen. Eine Design-Based Research Studie in der Hochschulausbildung für Soziale Arbeit.* Dissertation der Universität St.Gallen.

Suter, R. (2016). *Bildungserfolg trotz Migrationshintergrund. Ressourcen von bildungserfolgreichen jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der Schweiz.* Dissertation der Universität Bern.

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. 33-48). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *99*(2), 253-273. doi:10.1037/0022-0663.99.2.253

The Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CTGV). (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, *19*(6), 2-10. doi:10.3102/0013189X019006002

Thomas, A. (2016). *Interkulturelle Psychologie. Verstehen und Handeln in internationalen Kontexten*. Hogrefe.

Torok, C. E., & Aguilar, T. E. (2000). Changes in preservice teachers' knowledge and beliefs about language issues. *Equity & Excellence in Education*, *33*(2), 24-31.

Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business*. London: Economist Books.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2017). *International Migration Report 2017*. Retrieved from http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/migreport.shtml

Universität St.Gallen (HSG). (2014a). *Reglement für die Ausbildung in Wirtschaftspädagogik und zur Erlangung der Lehrdiplome für Berufsfach- und Maturitätsschulen für die Fächer Wirtschaft und Recht (Sekundarstufe II) an der Universität St.Gallen [R Wipäd]*.

Universität St.Gallen (HSG). (2014b). *Studienplan*.

Universität St.Gallen (HSG). (2017). *Studienplan*.

Van Hook, C. W. (2000). *Preparing Teachers for the Diverse Classroom: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Proceedings from Lilian Katz Symposium (Champaign, IL, November 5-7, 2000).

Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *25*(3), 453-460. doi:10.1016/j.tate.2008.09.005

Ve Wittig, M.-T. (2015). *Heterogenität - Belastung oder pädagogische Herausforderung? Eine Untersuchung von Lehrertypen an staatlichen Berliner Berufsschulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung in Bezug auf den Umgang mit Schülervarianzen.* Dissertation der Humboldt Universität zu Berlin, Berlin.

Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske und Budrich.

Weidemann, A., Straub, J., & Nothnagel, S. (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript Verlag.

Wicker, H.-R. (2002). Migration, Kultur und nationale Bindungen. Zum Wandel des Begriffs „Kultur“. *terra cognita - Schweizerische Zeitschrift zu Integration und Migration*, 28-33.

Wischer, B. (2009). *Umgang mit Heterogenität im Unterricht - Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen*. Universität Osnabrück. Erhältlich unter http://schulaufsicht-aps.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang %20mit %20Heterogenitaet.pdf

Wolter, S. C., & Zumbuehl, M. (2017). *The native-migrant gap in the progression into and through upper-secondary education*. IZA DP No. 11217.

Yang, Y., & Montgomery, D. (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education: AQ study of attitudes toward student diversity. *Teaching and Teacher Education*, *30*, 27-37. doi:10.1016/j.tate.2012.10.003

Yuen, C. Y. M. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 732-741.

Zalucki, M. (2006). Was heisst eigentlich “Kultur”? In M. Grünhage-Monetti & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen* (S. 19-27). Bielefeld.

Zeichner, K. M. (1992). *Educating Teachers for Cultural Diversity*. National Center for Research on Teacher Learning: ERIC.

Anhang

A1: Fallbeschrieb zur interkulturellen Anchored Inquiry (Unterrichtsmaterial)

A2: Aufträge der selbständigen Unterrichtsplanung (Unterrichtsmaterial)

A3: Ausgangslage des Rollenspiels (Unterrichtsmaterial)

A4: Problemstellungen für den freiwilligen Auftrag (Unterrichtsmaterial)

A5: Belief Survey (Posttest) (Evaluationsinstrument)

A1: Fallbeschrieb zur interkulturellen Anchored Inquiry (Unterrichtsmaterial)

Fallbeispiel

Sie unterrichten eine KV-Klasse im 3. Lehrjahr. Eine Lernende in dieser Klasse mit Migrationshintergrund aus Albanien, die vorher eine gute Schülerin war, schreibt immer schlechtere Noten. Es besteht nun die Gefahr, dass sie den Lehrabschluss nicht schafft.

Sie nehmen die Lernende in einer ruhigen Minute beiseite und fragen, was denn los sei. Die Lernende erklärt nach einigem Nachbohren, dass sie auf ihre jüngeren Geschwister aufpassen, kochen und putzen müsse, da die Mutter wieder zu arbeiten angefangen habe. Sie habe deshalb keine Zeit zum Lernen.

LP: So geht das doch nicht weiter, Sie bestehen den Abschluss sonst nicht.

BL: Ich muss das jetzt durchziehen.

LP: Soll ich denn mal mit Ihren Eltern reden?

BL: Nein, besser nicht.

LP (etwas genervt): Was haben Sie denn sonst für einen Vorschlag? Das geht so wirklich nicht.

BL: Lassen Sie mich einfach in Ruhe! (Lernende packt Sachen und geht)

A2: Aufträge der selbständigen Unterrichtsplanung (Unterrichtsmaterial)

Auftrag Unterrichtsplanung

Fallbeschreibung:

Sie sind Lehrperson an der Wirtschaftsschule KV Baden und unterrichten in der kaufmännischen Grundbildung das Fach Wirtschaft&Gesellschaft in einer Klasse im 1. Lehrjahr (E-Profil). Die Berufslernenden dieser Klasse besuchen jeweils am Montag und Dienstag die Berufsschule, in der restlichen Zeit sind sie im Ausbildungsbetrieb. Ihre Unterrichtslektionen mit dieser Klasse finden jeweils am Dienstagmorgen (3 Lektionen) und Dienstagnachmittag (2 Lektionen) statt.
Die Klasse besteht aus 8 weiblichen und 10 männlichen Lernenden. Ein Grossteil der Lernenden weist einen Migrationshintergrund auf, vor allem mit Wurzeln in den Balkanländern und der Türkei sowie Südeuropa.
Die Klasse ist im Lehrerzimmer öfters Gesprächsthema, da disziplinarische Probleme in der Klasse häufig sind. Die Lernenden sind schwatzhaft und häufig unkonzentriert. Als Lehrperson sehen Sie aber durchaus auch die positiven Seiten dieser sehr „lebendigen" Klasse. Lehrgespräche und Diskussionen mit den Berufslernenden sind beispielsweise meist abwechslungsreich, da sich diese sehr aktiv in den Unterricht einbringen. Die Lernenden zeigen sich zudem allgemein recht interessiert gegenüber wirtschaftlichen und rechtlichen Fragestellungen, vor allem wenn sie diese direkt mit ihrer persönlichen Erfahrungswelt verbinden können. Das Leistungsniveau der Klasse ist durchschnittlich.
In letzter Zeit beobachten Sie vermehrt Ansätze von diskriminierenden und rassistischen Verhaltensweisen der Lernenden untereinander. Insbesondere kommt Ihrer Meinung nach ein junger Mann, dessen Eltern aus Sri Lanka in die Schweiz eingewandert sind, in der Klasse häufiger unter die Räder, indem er von den anderen Berufslernenden häufig als „Der Schwarze" betitelt wird. Der Lernende hat Ihnen gegenüber zwar geäussert, dass ihm dies nichts ausmache, da es nur als Spass gemeint sei. Trotzdem sind Sie besorgt, weil die sprachliche Ausdrucksweise einiger Lernenden aus Ihrer Sicht auch sonst zu wünschen übrig lässt.

Sie haben sich nun vorgenommen, die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Klasse in Ihrer Unterrichtsgestaltung stärker zu berücksichtigen. Im Lehrplan haben Sie folgende Themenbereiche eruiert, die sich Ihrer Meinung nach besonders dafür eignen würden:

Lehrplan E-Profil Bildungsverordnung 2012

Richtziel	Leistungsziele
1.5.2 Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge	**Personalwesen** Ich beschreibe die folgenden grundlegenden Elemente des Personalmanagements und erläutere die Bedeutung für meine persönliche Berufsentwicklung und Leistungsfähigkeit: ...
	Risiken, Vorsorge und Versicherungen Ich beurteile anhand einfacher Fallbeispiele die Notwendigkeit folgender Versicherungen für eine Privatperson: ...
1.5.3 Recht und Staat	**Wichtige Grundlagen des Rechts und des Staates** Ich zeige anhand von Beispielen die Anforderungen an ein modernes Rechtssystem und erkläre die folgenden Grundlagen: ...
	Rechtsquellen und Gesetzgebungsverfahren Ich nenne die Quellen des Rechts und erkläre die Unterschiede zwischen Verfassung, Gesetz und Verordnung. ...
	Familienrecht Ich erkläre die Voraussetzungen und Wirkungen der Ehe, ...

1.5.4 Gesamtwirtschaftliche und –gesellschaftliche Zusammenhänge	**Sozialer Ausgleich / AHV** Ich erläutere die Ziele und Formen des sozialen Ausgleichs am Beispiel der AHV. ...
	Globalisierung Ich beschreibe Chancen und Gefahren der Globalisierung und des Freihandels. ...

Der vollständige Lehrplan ist zu finden unter:
http://skkab.cmsbox.ch/de/leistungsziele/unterrichtsbereiche?_k=7Lf6cuJR&67&_n
(Wirtschaft und Gesellschaft (E-Profil))

Aufträge:

Wählen Sie einen Themenbereich aus dem Lehrplan aus und erarbeiten Sie eine Unterrichtsplanung für eine Unterrichtseinheit (z.B. Doppellektion), welche die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Klasse explizit als Ausgangs- und Bezugspunkt aufnimmt.

➢ **Auftrag 1: Lernvoraussetzungen analysieren**

Analysieren Sie die Lernvoraussetzungen der Klasse mit einem besonderen Fokus auf die ethnisch-kulturelle Heterogenität der Lernenden. Berücksichtigen Sie in Ihrer Analyse jedoch auch weitere Aspekte in Bezug auf die Lernvoraussetzungen, beispielsweise das Vorwissen und die Motivation der Lernenden im Hinblick auf das Unterrichtsthema.
Beschreiben Sie anschliessend mögliche Implikationen für Ihre Unterrichtsplanung.

➢ **Auftrag 2: Lernziele, -inhalte und Lehrmethoden planen**

Führen Sie Ihre Unterrichtsplanung fort, indem Sie die Lernziele, -inhalte und Lehrmethoden für die Unterrichtseinheit definieren und begründen. Achten Sie darauf, dass Sie die spezifischen Lernvoraussetzungen der Klasse, insbesondere ihre ethnisch-kulturelle Heterogenität, als Grundlage für Ihre Planung nehmen. Folgende Fragen können Sie dabei anleiten:

Lernziele, -inhalte:

- Welche Lerninhalte des Themenbereichs aus dem Lehrplan sollen in der Unterrichtseinheit behandelt werden?
- Welche Kompetenzen sollen gefördert werden? Sollen nebst Sachkompetenzen auch Sozial- oder Selbstkompetenzen adressiert werden? Wie lauten die konkreten Lernziele für die Unterrichtseinheit?
- Wie können die getroffenen Entscheidungen zu den Lernzielen mit den Erkenntnissen aus der Analyse der Lernvoraussetzungen aus Auftrag 1 begründet werden?

Lehrmethoden:

- Welche Methoden sollen in die Unterrichtseinheit integriert werden?
- Könnten innovative Vorgehensweisen in Frage kommen?
- Stehen die ausgewählten Lehrmethoden im Einklang mit den Lernvoraussetzungen und den Lernzielen?

Entwerfen Sie einen groben Ablaufplan der Unterrichtseinheit, indem Sie die Lehr-/Lernaktivitäten für jeden Lernschritt kurz beschreiben. Zeigen Sie dabei deutlich auf, wo und wie Sie die ethnisch-kulturelle Heterogenität als Lernvoraussetzung adressieren. Dabei ist es hilfreich, wenn Sie Ihre eigene Haltung als Lehrperson zum Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität explizit machen.

Beispiel eines groben Ablaufplans:

Lernschritt	Beschreibung Lehr-/Lernaktivität (LF: Leitfrage)	Methode	Hilfsmittel	Zeit

Einstieg / Motivation	LF: Was bedeutet Geld für die Lernenden?
	• Vorstellen Thema: Geld & Inflation
	• Geldschein zeigen:
	  ○ Frage an BL: Was ist Geld? Was bedeutet Geld für Sie?
	  ○ Antworten stichwortartig an WT sammeln
	• Überleitung zu Thema der Lektion: Kennenlernen, welche Überlegungen sich bekannte Philosophen aus der Geschichte zu Geld gemacht haben. Sind diese Aussagen heute noch gültig?
	• Kurze Erklärung der angesprochenen Lernziele in dieser Lektion zu ethisch-reflexiven Kompetenzen
	• Vorstellen der fünf Philosophen mit Porträts auf Folie
		Lehrgespräch	Wandtafel, ppt	10'

Instruktion Gruppenarbeit	LF: Wie läuft die Gruppenarbeit ab? • Gruppenbildung (5 Gruppen à 4 Personen) gemäss Zufallsprinzip • Austeilen der Unterlagen • Lesen und Besprechen des Auftrags	Lehrgespräch	Sep. Unterlagen	5'

➢ **Auftrag 3: Mit kritischen interkulturellen Interaktionssituationen umgehen**

Antizipieren Sie verschiedene kritische interkulturelle Interaktionssituationen, die sich bei der Umsetzung Ihrer Unterrichtsplanung ergeben könnten. Wählen Sie eine Situation aus und beschreiben Sie diese ausführlicher.

Nehmen Sie anschliessend eine Interpretation des Handlungsgeschehens mit Rückgriff auf geeignete Kommunikationsmodelle vor, wobei Sie kulturelle und andere Faktoren berücksichtigen. Beschreiben Sie, wie Ihre eigenkulturell geprägten Wertvorstellungen die Interpretation der Situation beeinflussen.

Entwerfen Sie auf dieser Grundlage unterschiedliche Handlungsoptionen, wie Sie als Lehrperson mit der Situation umgehen könnten. Begründen Sie Ihre schlussendlich gewählte Handlungsstrategie.

A3: Ausgangslage des Rollenspiels (Unterrichtsmaterial)

Rollenspiel Fall Yildiz Polat
Ausgangslage

Die zwölfjährige Yildiz Polat besucht die erste Klasse der Kantonsschule in B. Die Eltern von Yildiz sind beide in jungen Jahren mit ihren Familien aus der Türkei in die Schweiz eingewandert. Herr Polat ist Journalist. Frau Polat arbeitet halbtags als Bankangestellte. Die Familie hat enge Kontakte zu ihren Verwandten in der Türkei, aber auch gute Schweizer Freunde.

Yildiz trägt seit einiger Zeit aus religiösen Gründen weitgeschnittene Kleidung und ein Kopftuch, und die meisten Klassenkameraden haben sich bereits daran gewöhnt. Vor einer Woche beantragte Herr Polat beim Rektor der Kantonsschule im Namen der Familie die Befreiung seiner Tochter vom koedukativen Sportunterricht, weil ihr islamischer Glaube es ihr verbiete, zusammen mit Knaben Sport zu treiben.

A4: Problemstellungen für den freiwilligen Auftrag (Unterrichtsmaterial)

Auswahl Problemstellungen

Entwicklung von Einstellungen im interkulturellen Kontext

Kontext Schule:

Sie sind Klassenlehrperson an einem Gymnasium und nehmen dieses Jahr an einem Klassenaustausch mit einer serbischen Klasse teil. Dabei werden Ihre SchülerInnen eine Woche in Serbien verbringen und diese besuchen im Gegenzug eine Woche die Schweiz.

Welche Überlegungen zur Ausgestaltung des Programms stellen Sie an, wenn Sie einen thematischen Fokus auf das Thema Prävention und Abbau von Vorurteilen legen möchten?

Kontext Hochschule:

Sie sind als StudierendenvertreterIn für eine Gruppe von Incoming-Studierenden aus unterschiedlichen Ländern verantwortlich. Diese beklagen sich bei Ihnen nach einigen Wochen, dass ihnen der Kontakt zu den einheimischen Studierenden sehr schwer falle und sie deshalb meist nur unter sich blieben.

Wie gehen Sie dieses Problem an, wenn Sie die Einstellungen der Studierenden fokussieren möchten?

Kontext Betrieb:

Sie sind TeamleiterIn im HR einer grossen Versicherungsgesellschaft. Ein Teil der HR-Prozesse wird demnächst nach Indien ausgelagert. Ihre Mitarbeitenden werden deshalb in Zukunft eng mit den indischen KollegInnen zusammenarbeiten. Ihr Team ist jedoch überhaupt nicht motiviert und Sie hören nur Klagen, wie dies denn funktionieren soll... Sie merken, dass den Aussagen Ihrer Mitarbeitenden viele Vorurteile zugrunde liegen.

Sie planen nun, das Problem im nächsten Teammeeting anzugehen. Wie gehen Sie vor?

Freiwillige Übung als Prüfungsvorbereitung:

Wählen Sie eine Problemstellung aus und begründen Sie Ihre Ausführungen mit expliziten Bezügen zu den Theorien der Einstellungsentwicklung.

Folgende Fragestellungen können Sie dabei anleiten:

- Welche Einstellungen bzw. Vorurteile erkennen oder vermuten Sie im Fall?
- Welche Einflüsse bzw. Besonderheiten ergeben sich aus dem interkulturellen Kontext?
- Wie lassen sich die Einstellungen bzw. Vorurteile im Fall erklären? Beziehen Sie lern- und/oder sozialpsychologische Theorien zur Einstellungsentwicklung ein.
- Wie kann ein Lehr-/Lernkonzept ausgestaltet werden, um die Einstellungen im Fall gezielt zu entwickeln bzw. um Vorurteile abzubauen?

Achten Sie darauf, dass Ihre Ausführungen stets begründet und konsistent sind.

A5: Belief Survey (Posttest) (Evaluationsinstrument)

Fragebogen für die Studierenden

Liebe Studierende

Wir führen in den Wipäd-Veranstaltungen Grundlagen Wirtschaftspädagogik und Pädagogische Psychologie eine Evaluation bestimmter Unterrichtssequenzen durch, welche interkulturelle Lehrkompetenzen zum Inhalt haben. Aus diesem Grund interessieren wir uns für Ihre Einstellungen gegenüber kultureller Vielfalt in der Gesellschaft und zum Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität von Lernenden im Unterricht. Wir möchten Ihre Einstellungen einmal VOR und einmal NACH der Durchführung abholen.

Ihre Angaben sind anonym. Um Ihre Antworten in diesem Fragenbogen den Antworten nach der Durchführung zuordnen zu können, bilden Sie bitte einen 6-stelligen Code.

1) Die Zahl, die den Tag repräsentiert, an dem Sie geboren sind (2-stellig)

Beispiel: 5. August -> 05

2) Die Zahl, die den Tag repräsentiert, an dem Ihre Mutter geboren ist (2-stellig)

Beispiel: 27. Februar -> 27

3) Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter

Beispiel: Renate -> RE

-> Code im Beispiel: 0527RE

Ihr Code: ☐

Welche Veranstaltungen des Anwendungsprojekts haben Sie besucht bzw. welche Aufträge der selbständigen Unterrichtsplanung haben Sie bearbeitet? Bitte kreuzen Sie an.

Veranstaltungen		**Aufträge selbständige Unterrichtsplanung**	
☐	Modul 1 1. Teil: Lernvoraussetzungen analysieren (15.11.17)	☐	Auftrag 1: Lernvoraussetzungen analysieren
☐	Modul 1 2. Teil: Lernvoraussetzungen analysieren (22.11.17)		
☐	Modul 2: Lernziele, -inhalte und Lehrmethoden planen (29.11.17)	☐	Auftrag 2: Lernziele, -inhalte und Lehrmethoden planen
☐	Modul 3: Mit kritischen interkulturellen Interaktionssituationen umgehen (06.12.17)	☐	Auftrag 3: Mit kritischen interkulturellen Interaktionssituationen umgehen

Aussagen zum Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität

Bitte lesen Sie jede Aussage sorgfältig durch und geben Sie an, wie stark Sie zustimmen. Es handelt sich durchgängig um Meinungsfragen. Nehmen Sie also immer Ihre eigene Meinung als Bezugspunkt. Beispiel: „Alle Kulturen haben denselben Stellenwert". Gefragt ist nicht, ob dies in der Schweiz oder anderswo tatsächlich so gelebt wird, sondern ob Sie persönlich der Meinung sind, dass alle Kulturen denselben Stellenwert haben.

Sie können bei jeder Aussage zwischen Abstufungen wählen, die von „Stimme gar nicht zu" bis „Stimme vollumfänglich zu" reichen. Versuchen Sie wenn möglich jede Aussage zu beurteilen. Wenn Sie eine Aussage nicht beurteilen können, kreuzen Sie k.A. (keine Angabe) an.

		Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollumfänglich zu	k.A.
1	Kulturelle Vielfalt bereichert das Zusammenleben von Menschen.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ist eine gültige Referenz für alle Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Vollwertige BürgerInnen sollten nur diejenigen Personen sein, welche im Land selber geboren sind.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Alle Kulturen haben denselben Stellenwert.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Das Phänomen der Zuwanderung verleiht gesellschaftlichen Kontexten einen multikulturellen Charakter.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Die Anwesenheit von Personen aus anderen Kulturen stellt eine Bedrohung für die gesellschaftliche Stabilität dar.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Der Staat sollte Massnahmen ergreifen, die den benachteiligten Gruppen/Personen anderer Kulturen zugute kommen.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Die Existenz einiger geteilter Werte ist notwendig für ein harmonisches Zusammenleben zwischen Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Es gibt Kulturen, die nicht in eine demokratische Gesellschaft integriert werden können.	☐	☐	☐	☐	☐
10	In pluralen Gesellschaften (= Macht auf verschiedene Gruppen verteilt) ist die beste Form der gesellschaftlichen Organisation diejenige, die auf Dialog zwischen den verschiedenen Kulturen beruht.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Die Vielfalt von Religionen und ethnischen Gruppen ist ein Hindernis für das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Die staatliche Politik muss auf der Grundlage von Modellen der Mehrheitskultur festgelegt werden.	☐	☐	☐	☐	☐
13	In Zeiten von Wirtschaftskrisen sollte die oberste Priorität sein, sich um die sozialen und beruflichen Bedürfnisse der einheimischen Bevölkerung zu kümmern.	☐	☐	☐	☐	☐

		Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollumfänglich zu	k.A.
14	Der Wert, der einer Kultur beigemessen wird, basiert auf ihrem Beitrag zu gesellschaftlicher Entwicklung und Fortschritt.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Die Zuwanderung von Menschen aus anderen Ländern muss gemäss ihrem Beitrag zum Wohlergehen des Gastlandes reguliert werden.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Die demokratische Regierungsform sorgt für die Entfaltung und das Wohlergehen aller BürgerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Die Minderheitenkulturen in einem Land müssen auf die Werte und Sitten verzichten, die der allgemein gültigen Rechtsordnung widersprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Im multikulturellen Kontext ist darauf zu achten, dass sich jede kulturelle Gruppe mit spezifischen Normen gemäss ihrer Besonderheiten organisieren darf.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Die nicht-einheimischen Kulturen befinden sich normalerweise in einer Situation der gesellschaftlichen Benachteiligung gegenüber der einheimischen Kultur.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Eine Ausbildung für Jedermann/frau muss alle vorhandenen kulturellen Formen berücksichtigen.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Es ist nur dann notwendig, im Unterricht das Thema kulturelle Vielfalt aufzugreifen, wenn es in der Klasse Lernende aus anderen Ländern hat.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Religionsunterricht gehört zum Bildungsauftrag von Schulen.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Das Bildungssystem muss Massnahmen ergreifen, welche mögliche Benachteiligungen aufgrund der kulturellen Herkunft ausgleichen.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Die Schule sollte das Erlernen gemeinsamer ethischer Werte fördern.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Das Bildungssystem bereitet derzeit die gesamte Schülerschaft, unabhängig von ihrer Herkunftskultur, auf die vollständige Ausübung der Staatsbürgerschaft vor.	☐	☐	☐	☐	☐
26	Die Bildung verkörpert und überträgt vor allem die kulturellen Muster der vorherrschenden sozialen Gruppe.	☐	☐	☐	☐	☐
27	Schulen in multikulturellen Umgebungen funktionieren nach einer mitbestimmenden Dynamik.	☐	☐	☐	☐	☐
28	Unterricht, der sich auf die kulturelle Einzigartigkeit jedes/r Lernenden fokussiert (Sprache, Werte, Glauben, Sitten) trägt zur sozialen Zersplitterung bei.	☐	☐	☐	☐	☐

		Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollumfänglich zu	k.A.
29	Ausbildungseinrichtungen sollten nur die Mehrheitsreligion des Landes unterrichten.	☐	☐	☐	☐	☐
30	Multikulturelle Schulen haben ein tieferes gesellschaftliches Ansehen.	☐	☐	☐	☐	☐
31	Lehrpersonen sind für den Unterricht in ethnisch-kulturell gemischten Klassen qualifiziert.	☐	☐	☐	☐	☐
32	Lehrpersonen bevorzugen es, in kulturell gleichartigen Klassen zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
33	Lehrpersonen sollten wählen können, ob sie ethnisch-kulturell gemischte Klassen unterrichten.	☐	☐	☐	☐	☐
34	Nur Lehrpersonen, welche mit Lernenden aus verschiedenen Kulturen zu tun haben, sollten spezifische Schulungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt besuchen.	☐	☐	☐	☐	☐
35	Der Umgang mit kultureller Vielfalt im Klassenzimmer wird in der Lehrerausbildung ungenügend behandelt.	☐	☐	☐	☐	☐
36	Die Mehrheit der Lehrpersonen hat Vorurteile gegenüber Lernenden aus anderen Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐
37	Eine ethnisch-kulturell gemischte Klasse erfordert von den Lehrpersonen pädagogische Fähigkeiten, welche auf dem neusten Stand sind.	☐	☐	☐	☐	☐
38	Lehrpersonen bevorzugen ein Klima des Dialogs und Austauschs, was das gegenseitige Voneinander-Lernen zwischen Lernenden aus unterschiedlichen Herkunftskulturen ermöglichen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
39	Lehrpersonen der Sekundarstufe II (Gymnasialstufe, Berufsschulen) erhalten eine adäquate Ausbildung, um mit der kulturellen Vielfalt der Lernenden umzugehen.	☐	☐	☐	☐	☐
40	Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen ist unentbehrlich für die Arbeit in multikulturellen Klassen.	☐	☐	☐	☐	☐
41	Die AusbildnerInnen in der Lehrerausbildung sind qualifiziert, um den Umgang mit kultureller Vielfalt zu lehren.	☐	☐	☐	☐	☐
42	Lehrpersonen sollten dem Erwerb von Werten, Überzeugungen und Sitten der einheimischen Kultur höchste Priorität einräumen.	☐	☐	☐	☐	☐
43	Pädagogische Ausbildungsinstitutionen bereiten angehende Lehrpersonen auf den Umgang mit kultureller Vielfalt vor.	☐	☐	☐	☐	☐
44	Während der ersten Phase der Lehrerausbildung sollte es spezielle Kurse geben, welche auf den Unterricht in multikulturellen Klassen vorbereiten.	☐	☐	☐	☐	☐

		Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollumfänglich zu	k.A.
45	Die kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer treibt die berufliche Entwicklung der Lehrperson voran.	☐	☐	☐	☐	☐
46	Eine spezifische Ausbildung der angehenden Lehrpersonen für den Umgang mit kultureller Vielfalt ist unnötig.	☐	☐	☐	☐	☐
47	Lernende aus unterschiedlichen Kulturen stellen einen Gewinn für die Ausbildungsinstitution dar.	☐	☐	☐	☐	☐
48	Lernende aus Minderheitenkulturen haben oft Lernprobleme.	☐	☐	☐	☐	☐
49	Für einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts ist es notwendig, die Lernenden nach ihren Herkunftskulturen zu gruppieren.	☐	☐	☐	☐	☐
50	Die Herkunftskulturen der zugewanderten Lernenden sind der Grund für viele soziale Konflikte an Schulen.	☐	☐	☐	☐	☐
51	Lernende von Minderheitenkulturen werden an Schulen gleich behandelt wie die übrigen Lernenden.	☐	☐	☐	☐	☐
52	Die Arbeit mit Lernenden mit Migrationshintergrund macht die Arbeit der Lehrperson schwieriger.	☐	☐	☐	☐	☐
53	Lernende mit Migrationshintergrund erhalten spezifische Unterstützung, damit sie den Unterricht unter gleichen Bedingungen besuchen können.	☐	☐	☐	☐	☐
54	Die Mehrheit der Lernenden mit Migrationshintergrund stammt aus sozial benachteiligten Kontexten.	☐	☐	☐	☐	☐
55	Lernende mit Migrationshintergrund haben höhere Misserfolgsquoten an Schulen.	☐	☐	☐	☐	☐
56	Der Umgang mit der kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer ist einfacher, wenn die Lernenden aus der westlichen Welt stammen.	☐	☐	☐	☐	☐
57	Lernende mit Migrationshintergrund haben Schwierigkeiten bei der gesellschaftlichen Integration.	☐	☐	☐	☐	☐
58	Die Anwesenheit von Lernenden mit Migrationshintergrund im Klassenzimmer fördert das Lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
59	Die Lernenden sind üblicherweise zurückhaltend, was den Aufbau von Beziehungen mit Lernenden anderer kultureller Gruppen anbelangt.	☐	☐	☐	☐	☐
60	Die Lehrpläne werden an die spezifischen kulturellen Gegebenheiten im Klassenzimmer angepasst.	☐	☐	☐	☐	☐
61	Die Lehrpläne berücksichtigen beim Lehrinhalt die Werte unterschiedlicher Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐

		Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme vollumfänglich zu	k.A.
62	Bei der Beurteilung der Lernenden wird auf verschiedene Strategien zurückgegriffen, um die spezifischen kulturellen Besonderheiten jedes Lernenden zu berücksichtigen.	☐	☐	☐	☐	☐
63	Lehrmittel beinhalten kulturelle Stereotypen.	☐	☐	☐	☐	☐
64	Die Planung des Unterrichts geschieht nach Kriterien, welche auf den Charakteristika der Mehrheitskultur basieren.	☐	☐	☐	☐	☐
65	Die Anwesenheit von Lernenden mit Migrationshintergrund muss nicht zu Anpassungen bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung führen.	☐	☐	☐	☐	☐
66	Lehrpersonen müssen ihren Unterricht auf die kulturellen Unterschiede der Lernenden ausrichten.	☐	☐	☐	☐	☐
67	Die Werkzeuge und Mittel, welche im Unterricht eingesetzt werden, sind häufig abwechslungsreich gestaltet, um die kulturellen Besonderheiten der Lernenden zu berücksichtigen.	☐	☐	☐	☐	☐
68	Das aktuelle Prüfungssystem bestraft Lernende mit Migrationshintergrund.	☐	☐	☐	☐	☐

Platz für Ihre Fragen/Kommentare zum Fragebogen:

Möchten Sie uns sonst noch etwas zum Anwendungsprojekt mitteilen?

Vielen Dank!

Lebenslauf

Name:	Michèle Collenberg
Geburtsdatum/-ort:	02.10.1979 in Glarus
Nationalität:	Schweiz

Ausbildung

09/2014-05/2019	Doktorandenstudium im Programm Organisation und Kultur an der Universität St.Gallen
03/2007-01/2010	Master of Advanced Studies in Secondary and Higher Education an der Universität Zürich, Unterrichtsfach Wirtschaft und Recht, Abschluss mit „Lehrdiplom für Maturitätsschulen“
10/1998-03/2004	Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Universität St.Gallen, Abschluss als lic. oec. HSG, Vertiefung: Finanzierung, Rechnungslegung, Controlling
01/2003-05/2003	Auslandsemester an der Carlson School of Management, University of Minnesota, Minneapolis, USA
08/1998	Matura Typus B, Kantonsschule Glarus

Berufliche Tätigkeiten

05/2014-08/2018	Wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Bereichen Berufsbildung und Schule (60 %), Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG), Universität St.Gallen
08/2014-01/2019	Lehrperson für Wirtschaftsfächer in der kaufmännischen Grundbildung und Berufsmaturität (ca. 25 %), Zentrumbildung Wirtschaftsschule KV Baden, Baden
02/2013-03/2014	Beraterin in der Personellen Entwicklungszusammenarbeit in einer Friedensorganisation in Sincelejo (Kolumbien), Interteam, Luzern
10/2004-09/2012	Verschiedene Funktionen in den Bereichen Berufliche Vorsorge und Human Resources (70-100 %), AXA Winterthur, Winterthur
08/2008-07/2012	Lehrperson für Wirtschaftsfächer in der kaufmännischen Grundbildung (ca. 30 %), KV Zürich Business School, Zürich