

Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ) ¹

*Heinz Reinders, Burkhard Gniewosz,
Anne Gresser & Simone Schnurr*

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit stellt einen Fragebogen zur Erfassung interkultureller Kompetenz in Kindheit und Jugendalter vor. Die zentralen Dimensionen Kontakthäufigkeit mit anderskulturellen Peers, die Adaptivität des Kontaktverhaltens, die Offenheit für interkulturelle Kontakte sowie der interkulturelle Wissenstransfer werden zeitökonomisch und altersangemessen erfasst. Die Faktorenstruktur sowie die psychometrischen Eigenschaften des Fragebogens wird anhand einer Primar- (n=546) und einer Sekundarschulstichprobe (n=976) überprüft. In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse erweist sich die Vier-Faktorenstruktur in beiden Stichproben als optimal. Die Reliabilitäten und Trennschärfen zeigen ebenfalls eine psychometrisch gute Erfassung interkultureller Kompetenz an.

Schlagerworte: Interkulturelle Kompetenz, Kinder, Jugendliche, Fragebogen

Measuring Intercultural Competence of Children and Adolescents – The Würzburg Intercultural Competence Inventory (WIKI-KJ)

Abstract

The present study presents a questionnaire for the measurement of intercultural competence in childhood and adolescence. The questionnaire economically and expeditiously measures the four major competence dimensions: intercultural contact frequency, adaptivity of contact behaviors, openness to intercultural contact and intercultural knowledge transfer. The factorial structure and psychometric properties of the measure were tested in an elementary school sample (n=546) and a secondary school sample (n=976). A confirmatory factor analyses indicated the four-factor structure was the optimal solution. The reliabilities and item-total correlation showed also good psychometric properties of the questionnaire.

Keywords: Intercultural competence, childhood, adolescence, questionnaire



Heinz Reinders



Burkhard Gniewosz



Anne Gresser



Simone Schnurr

1 Einleitung

Im Zuge zunehmend ethnisch gemischter westlicher Gesellschaften (vgl. *Larson u.a.* 2002) gestaltet sich auch der Schulalltag für Kinder und Jugendliche in Deutschland immer deutlicher als interkulturelles Miteinander (vgl. zusf. *Reinders* 2006). Spätestens seit den 1970er Jahren sind in der Pädagogik deshalb Notwendigkeiten erkannt worden, die interkulturelle Kompetenz bei Heranwachsenden zu stärken (vgl. *Gogolin* 2010). Damit verknüpft sind allerdings die Fragen, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen sei (vgl. *Auernheimer* 2010) und wie sie einer empirischen Messung zugänglich gemacht werden kann. Diese beiden Fragen markieren denn auch die zentralen Herausforderungen für die Entwicklung eines Instruments zur empirischen Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen.

Zunächst ist das Konstrukt der interkulturellen Kompetenz *theoretisch* mit einigen Kontroversen und Unklarheiten versehen. Je nach epistemologischer und disziplinärer Auffassung wird das Konstrukt entweder als zu unscharf kritisiert (vgl. *Palumbo* 2002; *Mecheril* 2010) oder aber aufgrund der hohen Praxisrelevanz ganz pragmatisch als Umgang zwischen Menschen verschiedener Länder oder Nationen betrachtet (vgl. *Deller/Kusch* 2007). Vor allem in der Erziehungswissenschaft herrscht eine kritische und in der Betriebswirtschaft eine eher pragmatische Sichtweise vor.

Zum anderen bestehen – auch als Folge der skizzierten theoretischen Probleme – Instrumente zur *Erfassung interkultureller Kompetenz* vor allem für Erwachsene und hier insbesondere im Zusammenhang mit internationalen Personalanforderungen der freien Wirtschaft (vgl. *Sinicropo/Norris/Watanabe* 2008).

Gleichwohl herrscht disziplinübergreifende Einigkeit darüber, dass sowohl Internationalisierungsprozesse als auch migrationsbedingte Herausforderungen einer Fähigkeit bedürfen, mit der über soziale Gruppenzugehörigkeiten hinweg Kommunikation und Handeln möglich sind. Der Zweck dieser Fähigkeit soll sein, Erfolgswahrscheinlichkeiten wirtschaftlicher Kooperationen zu erhöhen (vgl. *Fantini* 2000), zu konsensuellen Auseinandersetzungen über Interessen zu gelangen (vgl. *Knapp* 2010) oder herkunftsbedingte Disparitäten zu minimieren (vgl. *Hinz-Rommel* 1994). Deutlich wird in allen Forschungsbereichen interkultureller Kompetenz der Fokus auf deren praktischen Nutzen.

Der praktische Nutzen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ergibt sich aus der Herkunftsstruktur in Schulen. Aufgrund des vergleichsweise hohen Anteils an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem hat die heutige Schülergeneration im Alltag vielfältige Kontaktmöglichkeiten und Kontakte zu Peers unterschiedlichster Herkunft. Laut IGLU- und PISA-Daten hatten im Jahr 2006 insgesamt 26 Prozent der Viert- und 19 Prozent der Neuntklässler einen Migrationshintergrund (vgl. *Schwippert u.a.* 2007; vgl. *Walter/Taskinen* 2007), in urbanen Regionen und je nach Stadtteil steigt dieser Anteil auf bis zu 80 Prozent und mehr an (vgl. *Reinders/Mangold/Greb* 2005). Da am Ende der Grundschulzeit etwa 40 Prozent der Kinder im städtischen Raum andersethnische Freundschaften aufweisen (vgl. *Feddes* 2007), kann davon ausgegangen werden, dass interkulturelle Kompetenz bereits besteht und umgesetzt wird. Andererseits muss kritisch eingewendet werden, dass für Kinder ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit noch kein dominantes Distinktions- oder Gruppierungsmerkmal darstellen (vgl. *Corenblum/Annis* 1993). Mit einiger Berechtigung kann daher die Frage gestellt werden, ob interkulturelle im Grunde nicht eher ein Teilbereich sozialer Kompetenz ist,

also generell die Befähigung eigene und fremde Bedürfnisse und Interessen situationsabhängig aushandeln zu können (vgl. *Greenspan/Gransfield* 1992)?

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst eine Klärung erfolgen, was unter interkultureller Kompetenz verstanden wird. Sodann wird ein Instrument vorgestellt, welches verschiedene Facetten interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen erfasst. Abschließend erfolgt eine kritische Diskussion der empirischen Befunde.

2 Theoretischer Rahmen

Der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ und das damit verbundene Phänomen sind von eher unklarer Kontur. Dies liegt nicht nur an den verschiedenen Disziplinen, die den Terminus verwenden. Auch innerhalb der Erziehungswissenschaft hat der Diskurs über den Begriff vielfältige und immer wieder kritisch verworfene Auffassungen hervor gebracht (vgl. *Auernheimer* 2010). Vor allem in der interkulturellen Pädagogik beheimatet, unterlag die Begriffsverwendung auch immer normativen Kolorationen, wesentlich gespeist aus der Frage, wie denn nun angemessen das Verhältnis von Minderheit und Mehrheit in der pädagogischen Situation zu konzipieren sei (vgl. *Gogolin* 2010). Da eine Operationalisierung einer theoretischen Identifikation von Aspekten des betreffenden Konstrukts bedarf, wird dieser Diskurs nur insoweit genutzt, als er Hinweise auf relevante Dimensionen zur Messung interkultureller Kompetenz liefert. Zusätzlich, und hiermit wird begonnen, werden bestehende Messungen interkultureller Kompetenz gesichtet und auf Überschneidungen und Gemeinsamkeiten hin untersucht. Zwei Zugänge werden also für die Bestimmung von interkultureller Kompetenz gewählt: ein Bottom-Up-Ansatz empirischer, und ein Top-Down-Ansatz theoretischer Provenienz.

2.1 Bestehende Instrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenz

Vorhandene Instrumente stammen nahezu ausnahmslos aus der betriebswirtschaftlichen Forschung oder aus Arbeiten der Arbeits- und Organisationspsychologie bzw. den Kommunikationswissenschaften. Nur in Einzelfällen finden sich empirische Zugänge innerhalb der Erziehungswissenschaft (vgl. *Bender-Szymanski* 2000). Entsprechend zielen nahezu alle Fragebogen-, Interview- oder Beobachtungsmethoden auf die Population der Erwachsenen ab. Dabei lassen sich bisherige Methoden grob unterscheiden nach solchen, die interkulturelle Kompetenz durch Beobachtung und solchen, die diese Kompetenz durch Selbstauskünfte in standardisierter oder offener Form erfassen (vgl. *Fantini* 2006).

Kommunikationswissenschaftliche Zugänge verwenden häufig den Begriff der interkulturellen *kommunikativen* Kompetenz (ICC) (vgl. z.B. *Arasaratnam/Doerfel* 2005), ethnologische Zugänge den Terminus interkulturelle Sensitivität (IS) (z.B. *Bourjoully et al.* 2005). Betriebswirtschaftliche Autoren sprechen allgemeiner von interkultureller Kompetenz (IC) (vgl. *Sinicrope/Norris/Watanabe* 2008). Weitere Begriffe wie interkulturelle Anpassung, Multikulturalismus, transkulturelle Kommunikation etc. (vgl. *Fantini* 2006) werden mal mehr, mal weniger klar als Synonyme oder Subkategorien behandelt.

Die Anfänge einer systematischen Erfassung von IC gehen auf die Arbeiten von *Ruben* (1976) zurück, der IC als tatsächlich gezeigte Performanz und weniger als prinzipielle Fähigkeit auffasst und entsprechend durch Beobachtungen erhebt. Nach *Ruben/Kealey*

(1976) ist es zwar möglich, dass eine Person über das notwendige Verständnis verfügt, „yet be unable to demonstrate those understandings in his own behavior“ (Ruben/Kealey 1976, S. 20). Ruben (1976) leitet aus dem handlungsorientierten Ansatz sieben Dimensionen ab, die als Kategorien zur Einschätzung beobachteten Verhaltens dienen, u.a. Interaktionsmanagement, Empathie und Ambiguitätstoleranz.

Auf Grund der hohen Erhebungsanforderungen bei Beobachtungsstudien sind in späteren Arbeiten anderer Autoren Verfahren der Selbsteinschätzung bevorzugt entwickelt worden. Zwar wurden in Anlehnung an die Arbeiten Rubens (1976) Verhaltensassessments entwickelt (z.B. BASIC; vgl. Koester/Olebe 1988), allerdings hat die Praktikabilität und vor allem die Forschungsökonomie rasch dazu geführt, das Selbstauskünfte über Verhalten (z.B. ICSI; vgl. Bhawuk/Brislin 1992) zur bevorzugten Methode wurden.

Eine besondere Reichweite hat das Modell interkultureller Sensitivität von Bennett (1993) erreicht und wurde auch im deutschsprachigen Raum als theoretische Grundlage für die Erfassung interkultureller Kompetenzen genutzt (vgl. Hesse/Göbel 2006). In dem aus dem Modell abgeleiteten „Intercultural Developmental Inventory“ (vgl. Straffon 2003) wird interkulturelle Kompetenz als Kontinuum zwischen Leugnung einerseits und Integration von Kulturen andererseits konzipiert.

Trotz methodischer Unterschiede und theoretisch divergierender Grundlegungen lassen sich den seit Rubens (1976) entwickelten Instrumenten Gemeinsamkeiten bei der Erfassung interkultureller Kompetenz entnehmen. Gemäß häufig übereinstimmend genannter Dimensionen interkultureller Kompetenz – insbesondere *Einstellung*, *Anpassungsfähigkeit des Verhaltens* und *Wissen* (vgl. Rubens 1976; Bennett 1993; Hammer/Bennett/Wiseman 2003; Hesse 2008) – lassen sich die meisten erfassten Teilmerkmale diesen drei Oberkategorien zuordnen (vgl. Tabelle 1). Ausgewählt für die Synopse wurden dabei diejenigen quantitativen Instrumente, die eine besonders hohe Verbreitung gefunden haben bzw. deren Operationalisierungen dokumentiert sind und die Mindeststandards quantitativer Forschung erfüllen.

Bei den erfassten *Einstellungen* dominieren die Akzeptanz von bzw. die Offenheit für andere Kulturen. Jedes der hier berichteten Erhebungsinstrumente beinhaltet in der einen oder anderen Form die Messung dieser Variable. Ebenfalls häufig anzutreffen auf der Einstellungsebene sind Konstrukte zur Erfassung von Abwehrhaltungen gegenüber anderen Kulturen allgemein oder Personen anderer Kulturen. Inhaltlich weiter entfernt von dieser Dimension sind hingegen die Arbeiten von Bhawuk/Brislin (1992), die Individualismus und Kollektivismus sensu Hofstede (1980) als theoretische Grundlage genutzt haben, um Einstellungen gegenüber diesen beiden kulturellen Mustern zu erfassen. Auch das selbstbezogene Verhalten im BASIC (vgl. Koester/Olebe 1988) ist inhaltlich weiter entfernt von Bennetts (1993) Konzept von Abwehr.

Im Verhaltensbereich dominiert allgemein die Tendenz, die *Anpassungsfähigkeit des Verhaltens* in den Vordergrund zu rücken. Im Mittelpunkt steht dabei die Fähigkeit, das eigene Verhalten an die Interaktionssituation anzupassen oder zumindest über ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz gegenüber der sozialen Situation zu verfügen. Bei vier der insgesamt acht berücksichtigten Instrumente wird zudem die Fähigkeit hinzugezählt, das Verhalten des Gegenübers angemessen wahrnehmen zu können, bzw. empathisch und sich der womöglich unterschiedlichen Verhaltensvarianten bewusst zu sein.

Tabelle 1: Übersicht ausgewählter Erhebungsinstrumente und erfasster Dimensionen

	ISI	AIK	IDI	BASIC	ICSI	CCAI	AIC	INCA
E		Leugnung						
	Abwehr	Abwehr	Abwehr	Selbstbez. Verhalten	Individualismus	Emotionale Abwehr		
	Unter-schätzung	Unter-schätzung	Unter-schätzung					
	Akzeptanz	Akzeptanz	Akzeptanz	Respekt	Offenheit	Offenheit	Offenheit	Offenheit
	Integration		Integration		Kollektivismus			
				Einstellung zu Interaktionen				
A	Wahrnehmungsfähigkeit					Wahrnehmungsfähigkeit	Bewusstsein	Empathie
	Verhaltensänderung	Verhaltensänderung	Verhaltensänderung	Interaktionsmanagement			Verhaltensrepertoire	Verhaltensflexibilität
				Ambiguitätstoleranz	Flexibilität	Flexibilität		Ambiguitätstoleranz
						Autonomie		Kommunikationsbewusstsein
W	Faktisches Wissen			Neigung zu Wissenserwerb			Wissen	Wissenserwerb
Lit.	Williams 2005	Hesse/Göbel 2006	Hammer/Bennett 1993	Koester/Olebe 1988	Bhawuk/Brislin 1992	Kelley/Meyers 1995	Fantini 2006	Müller-Jacquier 2000

* E – Einstellung; A – Anpassung; W – Wissen

Die Erfassung interkulturellen *Wissens* erfolgt gegenüber den beiden anderen Aspekten weitaus seltener. Hier lassen sich drei Stufen identifizieren: Neigung zum Wissenserwerb, tatsächlicher Wissenserwerb und als Folge vorhandenes, faktisches Wissen. Allerdings wird durchweg das selbstberichtete Wissen erfasst.

Die Synopse zu bisherigen Erhebungsinstrumenten könnte noch durch weitere psychologische, erziehungswissenschaftlich-qualitative oder eine Vielzahl betriebswirtschaftlicher Verfahren ergänzt werden (vgl. *Hany/Grosch 2007; Bender-Szymanski 2000; Edelmann 2006; Fantini 2006*). Bereits dieser Ausschnitt macht jedoch deutlich, dass die verschiedensten Zugänge in der einen oder anderen Form vor allem Einstellungen, weniger häufig Verhaltensaspekte und selten Wissen erfassen.

Wenngleich sich die Teilbereiche der Instrumente in Tabelle 1 nicht immer trennscharf diesen drei Dimensionen zuordnen lassen, liefern sie dennoch einen ersten Hinweis aus der Bottom-Up-Perspektive, welche Dimensionen interkultureller Kompetenz als relevant erachtet und forschungsökonomisch praktikabel angesehen werden.

2.2 Theoretische Konzepte interkultureller Kompetenz

Bereits *Ruben* (1989) hat bei einer Durchsicht theoretischer Konzepte eine konzeptuelle Klarheit bei der Verwendung des Begriffs „Interkulturelle Kompetenz“ gefordert. Seither finden sich nicht weniger, sondern eher mehr unterschiedliche Begriffsbestimmungen (vgl. *Sinicrope/Norris/Watanabe* 2008). Diese Definitionen sind entweder sehr allgemein gehalten: „a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself“ (*Fantini* 2006, S. 12). Oder aber Definitionen beziehen sich spezifisch auf einen Teilbereich interkultureller Kompetenz, hier bspw. der Kommunikation: „It captures the perceived quality of communication in a dyadic interaction to which both partners contribute“ (*Liu/Chua/Stahl* 2010, S. 470). Im deutschsprachigen Raum definiert *Knapp* (2010) aus linguistischer Perspektive interkulturelle Kompetenz als „die Fähigkeit, mit Mitgliedern anderer Kulturen ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen und dabei kulturbedingte Missverständnisse zu vermeiden“ (S. 82).

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird interkulturelle Kompetenz zumeist im Hinblick auf Anforderungen durch bzw. Implikationen für die pädagogische Praxis betrachtet (vgl. *Auernheimer* 2010). Nur wenige Arbeiten definieren dabei interkulturelle Kompetenz als ein Konstrukt, welches sich durch diese Definition operationalisieren ließe (vgl. *Bender-Szymanski* 2010; *Hesse/Göbel* 2006).

Gemeinsam ist vielen Begriffsbestimmungen oder Phänomeneingrenzungen, dass drei Dimensionen identifiziert werden (vgl. *Auernheimer* 2010). Vor dem Hintergrund der unter 2.1 dargestellten Erhebungsinstrumente verwundert nicht, dass dies die Dimensionen Wissen, Einstellungen und Verhaltensaspekte sind (vgl. zusehrend *Palumbo* 2002). *Göbel/Hesse* (2004) und *Hesse* (2008) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis bei ihrem Überblick zu Definitionen interkultureller Kompetenz. Sie identifizieren interkulturelle Kompetenz als mehrdimensionales Konstrukt mit kognitiven, affektiven und Handlungskompetenzen. Als Kategorien zur Analyse von Englisch-Lehrplänen spezifizieren *Göbel/Hesse* (2004) die Dimension u.a. wie folgt:

Kognitive Ebene

- Deklaratives Wissen
- Wahrnehmung kultureller Unterschiede
- Metakognitives Wissen

Affektive Ebene

- Interesse an anderen Kulturen
- Akzeptanz kultureller Unterschiede
- Empathie

Handlungsebene

- Interkulturelle Handlungsfähigkeit

Ferner nimmt *Hesse* (2008) in seiner Definition Wechselbeziehungen zwischen den Teildimensionen an und unterstellt keinen linearen Verlauf bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Sinne von *Bennett* (1993).

2.3 Interkulturelle Kompetenz – eigene Begriffsbestimmung und theoretische Einordnung

Die dargestellten Instrumente und Definitionen interkultureller Kompetenz werden zu der Aussage verdichtet, dass interkulturelle Kompetenz das Wissen um kulturelle Unterschiede, die Offenheit für andere Kulturen und adaptives Verhalten im Umgang mit Menschen anderskultureller Herkunft beinhaltet. Interkulturelle Kompetenz ist (zunächst rein dichotom betrachtet) gegeben, wenn Personen unterschiedlicher Herkunft auf Grund der Fähigkeiten in den genannten Dimensionen in der Lage sind, eigene Bedürfnisse und Vorstellungen mit den Anforderungen der Situation und den Bedürfnissen des Gegenübers zu koordinieren.

Die erste Aussage bestimmt die Dimensionen interkultureller Kompetenz, die zweite Aussage legt fest, an welchem Ergebnis interkulturelle Kompetenz festgemacht werden kann. Beide Aussagen verweisen dabei bereits auf ein Grundverständnis interkultureller Kompetenz, welches Definitionen sozialer Kompetenz entlehnt ist (vgl. zusp. *Reinders* 2008). Die Definition sozialer Kompetenz bzw. sozial kompetenten Verhaltens bei *Kanning* (2002) zeigt die theoretische Kompatibilität zwischen interkultureller und sozialer Kompetenz an:

„Sozial kompetentes Verhalten = Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.

Soziale Kompetenz = Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (S. 155).

Auch bei sozialer Kompetenz unterscheidet *Kanning* (2002) zwischen kognitiven, behavioralen und affektiven Teildimensionen. Dass dem kognitiven Bereich u.a. Wissen und Perspektivübernahme, dem affektiven Bereich Wertepluralismus und dem Verhaltensbereich Handlungsflexibilität zugeordnet werden, verweist auf die theoretische Anschlussfähigkeit von interkultureller an soziale Kompetenz. Auch andere Definitionen sozialer Kompetenz verdeutlichen, dass es sich bei interkultureller um eine Subdimension sozialer Kompetenz handelt (vgl. auch *Greenspan/Gransfield* 1992), insbesondere die frühen Arbeiten von *Rampus* (1947) verweisen auf diesen Umstand:

„Social competence is possessing and using the ability to integrate thinking, feeling and behaviour to achieve social tasks and outcomes valued in the host context and culture“ (S. 683).

In dieser Lesart ist interkulturelle Kompetenz ein Spezialfall sozialer Kompetenz, die sich im Umgang mit anderskulturellen Gegenübern zeigt bzw. eingesetzt wird.

Es wird somit für die Operationalisierung interkultureller Kompetenz festgehalten, dass diese ein Teilaspekt sozialer Kompetenz ist und in die drei Teildimensionen Offenheit für andere Kulturen, die Fähigkeit zum Umgang mit Menschen anderskultureller Herkunft und Wissen über die Kultur des Gegenübers gegliedert ist.

2.4 Operationalisierung der Teildimensionen interkultureller Kompetenz

Vor dem Hintergrund der skizzierten Theorie wurde ein Inventar entwickelt, welches interkulturelle Kompetenz gleichermaßen bei Kindern und Jugendlichen erfasst. Die Be-

rücksichtigung beider Lebensphasen erlaubt für zukünftige Forschung, die Genese interkultureller Kompetenz längsschnittlich von der Kindheit bis zur Jugendphase zu erfassen und zu beschreiben. Die Operationalisierung folgt einer handlungstheoretischen Perspektive, wonach interkulturelle Kompetenzen im Umgang und Austausch mit Personen anderer kultureller Herkunft erworben wird (vgl. *Bennett* 1993). Hieraus folgt für die Erfassung, dass sie eng gebunden ist an Fragen dazu, wie häufig interkultureller Kontakt bei Kindern und Jugendlichen stattfindet und daran anknüpfend die verschiedenen Dimensionen interkultureller Kompetenz erhoben werden. Als Instrumente wurden entsprechend entwickelt:

- *Verhalten*
 - Kontakthäufigkeit (3 Items)
 - Adaptivität (4 Items)
- *Einstellungen*
 - Offenheit (4 Items)
- *Wissen*
 - Wissenstransfer Mikrosystem (5 Items)

Insgesamt umfasst das Inventar 16 Items, deren Zuordnung zu den theoretischen Konstrukten in Tabelle 2 dargestellt ist.

Tabelle 2: Übersicht und Zuordnung der Items zu den Subskalen des WIKI-KJ

Subskala	Items
Kontakthäufigkeit	Kh1 – Wie häufig redest du mit Kindern*, die aus einem anderen Land kommen? Kh2 – Wie häufig spielst du mit Kindern, die aus einem anderen Land kommen? Kh3 – Wie häufig besuchst du Kinder zu Hause, die aus einem anderen Land kommen?
Adaptivität	Kf1 – Fühlst du dich sicher, wenn du mit Kindern aus anderen Ländern redest? Kf2 – Ist es für dich einfach, mit Kindern aus anderen Ländern zu reden? Kf3 – Bist du freundlich zu Kindern aus anderen Ländern? Kf4 – Kannst du mit Kindern, die aus einem anderen Land kommen als du, Spaß haben?
Offenheit	Ko1 – Ist es für dich okay, mit Schülern aus anderen Ländern für die Schule zu lernen? Ko2 – Willst du mit Schülern aus anderen Ländern gerne etwas zu tun haben? Ko3 – Findest du es gut, gemeinsam mit Kindern aus anderen Ländern nach der Schule etwas zu machen? Ko4 – Findest du es gut, wenn Kinder aus anderen Ländern an deiner Schule sind?
Wissenstransfer	Wt1 – Mein Freund/ Meine Freundin erzählt mir, was sie zu Hause gemeinsam machen. Wt2 – Mein Freund/ Meine Freundin erzählt mir, wie bei ihm/ihr zu Hause Feste gefeiert werden. Wt3 – Mein Freund/ Meine Freundin erzählt mir, was bei ihm/ihr zu Hause gerne gegessen wird. Wt4 – Mein Freund/ Meine Freundin erzählt mir, worüber zu Hause geredet wird. Wt5 – Mein Freund/ Meine Freundin erzählt mir, welche Regeln in der Familie wichtig sind.

Anmerkungen: Antwortformat: 1-Nie; 2-Selten; 3-Häufig; 4-Sehr häufig, * In der Version für Jugendliche wurde statt des Begriffs „Kinder“ der Begriff „Leute“ bzw. „Schüler“ verwendet

Kontakthäufigkeit. Die Items dieser Subskala erfassen die Häufigkeit des Kontakts zu Gleichaltrigen anderskultureller Herkunft in den Lebensumwelten Familie und Freizeit und berücksichtigt dabei Aktivitäten wie gegenseitige Besuche, Gespräche und gemeinsames Spielen. Die Kontakthäufigkeit wird damit nicht auf Kontakte in der Schule fokussiert, da diese nicht primär freiwilligen Charakter haben.

Adaptivität. Im Mittelpunkt bei der Itemformulierung steht die Erfassung der Selbstsicherheit einerseits und der erlebten Qualität des Umgangs. Damit wird die Flexibilität und die Autonomie im Umgang mit anderskulturellen Personen berücksichtigt (vgl. Ruben 1976; Kelley/Meyers 1995) und gleichzeitig erhoben, ob die Befragten sich als sozial kompetent wahrnehmen.

Offenheit. Diese Skala orientiert sich an dem Phasenmodell von Bennett (1993) und erfasst das Ausmaß an Offenheit auf der ethnorelativen Stufe, einer Stufe, auf der Personen in der Lage sind, Unterschiede zwischen Kulturen zu akzeptieren und gleichzeitig ihr eigenes Handeln an diesen Unterschieden. Die Items zielen dabei sowohl auf die Akzeptanz kultureller Unterschiede als auch auf die Neigung, mit Gleichaltrigen anderer kultureller Herkunft zu interagieren.

Wissenstransfer. Diese Subskala erfasst den Austausch über Handlungsgewohnheiten auf der Mikroebene (vgl. Mangold 2009) und stellt die Herkunftsfamilie in den Mittelpunkt. Es wird erfasst, inwieweit die Befragten Wissen über kulturelle Praktiken in der Familie durch ihre Freunde erlangen. Da diese Skala sowohl für Kinder mit intra- als auch interkulturellen Freundschaften funktionieren muss, wurden die Items bezüglich kultureller Inhalte bewusst offen gehalten.

3 Methode

Die empirische Prüfung der Skalen wird im Folgenden näher beschrieben. Es wird auf die zu Grunde liegenden Stichproben, die Erhebungsmethoden sowie die Ergebnisse der Faktoren- und Reliabilitätsanalysen eingegangen.

3.1 Erhebungsmethoden

Das Instrument zur Erfassung interkultureller Kompetenz wurde bei Kindern der zweiten und der sechsten Jahrgangsstufe eingesetzt. Auf Grund der noch geringen Lesekompetenz in der Primarstufe mussten die Items bei dieser Gruppe in anderer Form dargebracht werden als bei den Sekundarstufen-Schüler/innen. Bei der Methodenwahl galt es abzuwägen, inwieweit mögliche Unterschiede der Messung auf entweder die unterschiedliche Methode oder aber den unterschiedlichen Entwicklungsstand in der Lesekompetenz zurückzuführen sind. Da die Verluste in der Messzuverlässigkeit vor allem wegen der in der Primarstufe stark variierenden Lesekompetenz erwartet wurden (vgl. Schneider/Stefanek 2007), fiel die Entscheidung zu Gunsten der altersangemessenen Erhebungsmethoden.

Primarstufe. Den Schüler/innen der zweiten Jahrgangsstufe wurden die Items mündlich dargeboten und diese Darbietung durch eine graphische Begleitung mittels Overhead-Folien unterstützt (vgl. van Deth u.a. 2007). Die Kinder hatten einen Fragebogen ohne

Text und nur mit ikonographischen Elementen vorliegen. Die gleichen ikonographischen Elemente wurden zeitgleich mit dem mehrmaligen Verlesen per Overhead projiziert. Die bildlichen Anker wurden eingesetzt für die Itemreihenfolge (1; Schwimmer-Symbol als Zeichen für die „Schwimmer-Frage“), für den Iteminhalt (2; „Wie häufig isst du Eis“) sowie das Antwortformat (3; „Sehr häufig, häufig, selten, nie“) (vgl. Abbildung 1).

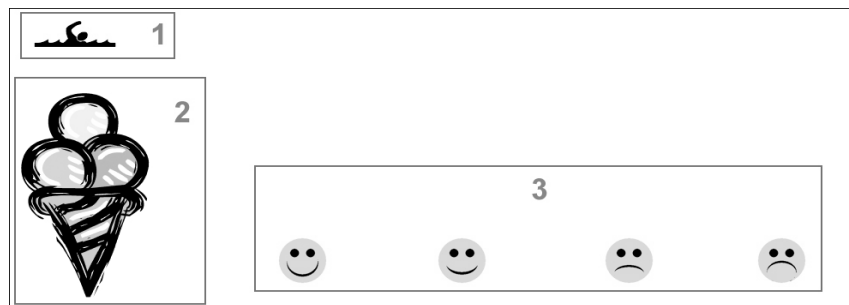


Abbildung 1: Beispiel für die Präsentation von Fragebogen-Items in der Primarstufe

Bei den Ankern für die Itemreihenfolge wurde darauf geachtet, dass diese neutral sind und sich nicht auf den Iteminhalt beziehen. Die Bilder zu den Iteminhalten hingegen sollten den Inhalt repräsentieren, ohne dabei bereits eine Antworttendenz nahe zu legen. Zwei zusätzliche Interviewer haben während der Befragung die Schulklasse bei Verständnisproblemen unterstützt.

Sekundarstufe. In den sechsten Klassen wurden den Schüler/innen die Items in paper- & pencil-Format sowie einem Teil der Stichprobe in elektronischer Form mittels Netbooks dargeboten. Die Reliabilitäten der erhobenen Skalen unterscheiden sich nicht bei den beiden Erhebungsmethoden, ein Befund der sich mit anderen multi-method-Vergleichen deckt (vgl. Cronk/West 2002; Kongsved u.a. 2007). Sowohl die Items als auch die Antworten lagen den Schüler/innen in Textform vor. Zwei geschulte Interviewer haben die Befragten bei Verständnisproblemen unterstützt.

3.2 Stichproben

Die Studie wurde im Frühjahr 2010 an Schulen in Bayern durchgeführt. Die Schulauswahl erfolgte in beiden Schulstufen anhand eines Vorab-Screenings, bei dem Schulleitungen ein Fragebogen zu Merkmalen der Schule zugesandt wurde. Auf Basis der Rückläufe und der von den Schulleitungen angegebenen Migrationsanteilen wurden Schulen für die Studie ausgewählt, deren Migrationsanteil zwischen 20 und 80 Prozent liegt.² Nach Maßgabe der schulischen Bereitschaft zur Teilnahme wurden an den Primar- und Sekundarschulen jeweils zwei zweite und zwei sechste Klassen erhoben. Die Schulen befinden sich ausnahmslos in klein- (bspw. Kitzingen), mittel- (bspw. Nürnberg) und großstädtischen Regionen (München) mit im Bayernvergleich relativ hohen Anteil an Migrantenkindern und -jugendlichen. Da bei der Stichprobenziehung ein substanzieller Anteil an Migrantenschüler/innen das Ziel war, sind in der Sekundarstufe die Haupt- (63,1%) und Realschule (36,9%) repräsentiert. Diese beiden Schulformen verfügen über den höchsten Anteil an Jugendlichen nicht-deutscher Herkunftssprache (vgl. *Autorengruppe Bildungs-*

berichterstattung 2008). Im Vorfeld der Untersuchung wurden die Elterngenehmigungen zur Teilnahme der Schüler/innen eingeholt.

In der Primarstufe wurden 551 Zweitklässler/innen (47.3% weiblich) mit einem Durchschnittsalter von 8,3 Jahren ($SD = 0.76$)³ und in der Sekundarstufe 976 Sechstklässler (45.9% weiblich) im Alter von $M = 12.9$ Jahren ($SD = 0.75$) befragt. Insgesamt umfasst die Stichprobe somit 1.527 Schülerinnen (46.4%) und Schüler (53.6%) (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Stichprobenverteilung nach Schulstufe und Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent
Primar	weiblich	261	47.3
	männlich	290	52.7
	Gesamt	551	100.0
Sekundar	weiblich	448	45.9
	männlich	528	54.1
	Gesamt	976	100.0
Gesamt	weiblich	709	46.4
	männlich	818	53.6
	Gesamt	1527	100.0

Entsprechend der Vorauswahl der Schulen anhand des Migrantenanteils zeigt sich auch in beiden Schulstufen ein im Bundesvergleich hoher Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Sowohl in der Primar- (33.9%) als auch in der Sekundarstufe (39.1%) stellen Heranwachsende ohne Migrationshintergrund den kleineren Anteil an den Gesamtstichproben (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Stichprobenverteilung nach Schulstufe und Herkunft⁴

		Häufigkeit	Prozent
Primar	Kein Migrationshintergrund	187	33.9
	Ein Elternteil Migration	111	20.1
	Beide Elternteile Migration	244	44.3
	Gesamt	542	98.3
	Fehlend	8	1.7
Gesamt		546	100,0
Sekundar	Kein Migrationshintergrund	382	39.1
	Ein Elternteil Migration	163	16.7
	Beide Elternteile Migration	427	43.8
	Gesamt	972	99.6
	Fehlend	5	0.4
Gesamt		976	100,0
Gesamt	Kein Migrationshintergrund	569	37.3
	Ein Elternteil Migration	274	17.9
	Beide Elternteile Migration	671	43.9
	Gesamt	1514	99.1
	Fehlend	13	0.9
Gesamt		1527	100,0

Ein Fünftel der Grundschüler/innen hat wenigstens ein Elternteil mit Migrationshintergrund, weitere 44.3% stammen aus Familien, bei denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund aufweisen. In der Sekundarstufe ist der Anteil an Schüler/innen mit einem Elternteil und Migrationshintergrund mit 16.7% im Vergleich zur Primarstufe etwas kleiner. Ähnlich groß ist hingegen die Gruppe der Schüler/innen, bei denen beide Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache sind (43.8%).

Bei beiden Schulstufen zeigen sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede in der Kombination von Geschlecht und Migrationshintergrund ($\chi^2_{\text{Primar}} = 5,15$, $df_{\text{Primar}} = 2$, n.s.; $\chi^2_{\text{Sekundar}} = 3,25$, $df_{\text{Sekundar}} = 2$, n.s.). Auch finden sich keine signifikanten Altersunterschiede zwischen den Befragten der drei Herkunftsgruppen ($F_{\text{Primar}} (2/245) = 0,29$, n.s.; $F_{\text{Sekundar}} (2/954) = 1,51$, n.s.).

3.3 Auswertung

Die Daten werden in einem ersten Schritt mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen (MPlus; vgl. *Muthen/Muthen* 2010) auf ihre Konstruktstruktur hin geprüft. Im Mittelpunkt steht dabei die Klärung, inwieweit die formulierten Items den theoretisch konzipierten Dimensionen empirisch zuzuordnen sind (4.1). Im nächsten Schritt werden Reliabilitätsanalysen nach *Cronbach* (1951) durchgeführt, sowohl für die Gesamtstichproben als auch separat für die drei Herkunftsgruppen (4.2). Univariate Varianzanalysen werden genutzt, um Unterschiede nach Herkunftsgruppen zu ermitteln (4.3). Zur Validierung der Skalen wird abschließend mittels t-Tests geklärt, ob sich die Maße interkultureller Kompetenz zwischen Kindern bzw. Jugendlichen mit und ohne interethnischer Freundschaft unterscheiden (4.4).

4 Ergebnisse

4.1 Konfirmatorische Faktorenanalysen

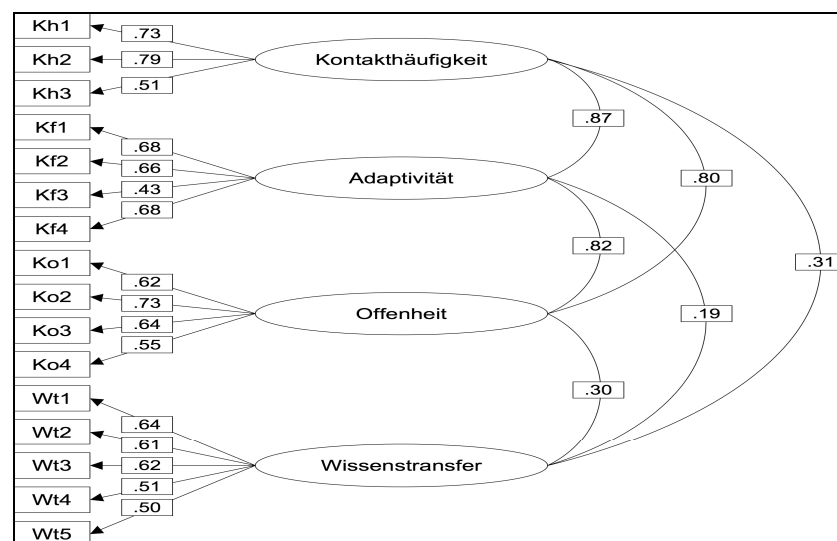
Bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse wird davon ausgegangen, dass die theoretisch spezifizierte Zuordnung von Items zu latenten Merkmalen der empirisch ermittelten Kovarianzstruktur entspricht. Zwei Kriterien sind hierfür ausschlaggebend: die Faktorladungen einzelner Items zum latenten Faktor und die Modell-Güte (vgl. *Marsh/Balla/McDonald* 1988; *Kaplan* 2000). Entsprechend der Zuordnung von Items zu Dimensionen interkultureller Kompetenz (vgl. Tabelle 2) wurde für Primar- und Sekundarstufe geprüft, inwieweit die latenten Merkmale durch die Einzelitems abgebildet werden.

Die Modellparameter wurden über den in Mplus (Version 6.1; vgl. *Muthen/Muthen* 2010) integrierten MLR-Algorithmus, vergleichbar mit der Full Information Maximum Likelihood Methode, geschätzt (vgl. *Finkelbeiner* 1979; *Schafer/Graham* 2002). Alle verfügbaren Informationen, ebenso von Teilnehmern mit fehlenden Werten, gingen in die Modellschätzung unter der MAR (*missing at random*)-Annahme mit ein. Die Ausfallraten sind bei den vorliegenden Daten zwar sehr gering, gleichwohl trägt diese Vorgehensweise mit dazu bei Verzerrungen, wie sie durch einen fallweisen Ausschluss von Teilnehmern mit fehlenden Werten entstehen würden, zu minimieren (vgl. *Schafer/Graham* 2002). Es wurden keine Korrelationen zwischen den Messfehlern der manifesten Variablen zugelassen.

Da die Daten in Schulklassen erhoben wurden, liegt eine genestete Datenstruktur vor. Würde man diese ignorieren, wären Verzerrungen in den Teststatistiken der geschätzten Modellparameter die Folge (vgl. *Raudenbush/Bryk 2002*). Da keine Hypothesen zu Prädiktoren auf der Aggregatebene formuliert wurden, konnte auf den in Mplus integrierten Korrekturalgorithmus (data type = complex) zurückgegriffen werden, um die Teststatistiken der Schätzungen für die Varianzungleichheiten durch die genestete Datenstruktur zu berichtigen.

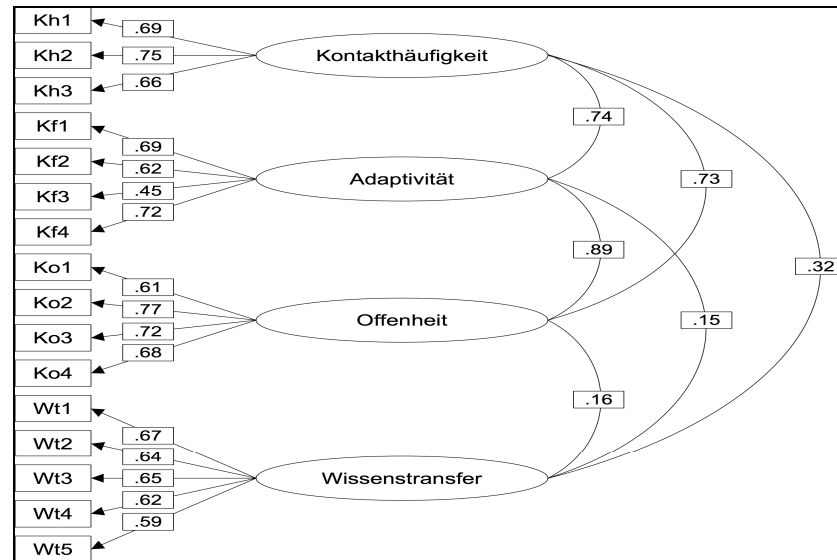
Für die *Primarstufe* ergibt sich eine gute Modellpassung, $\chi^2 (98, n=546) = 190.39$, $p < .01$; $RMSEA = .04$, $SRMR = .05$; $CFI = .95$; $TLI = .94$. Die Analyse zeigt, dass theoretische Modellierung und empirische Struktur übereinstimmen (vgl. *Hu/Bentler 1999*). Alle Faktorladungen bewegen sich in einem zufriedenstellenden bis guten Bereich. Das Item „Bist du freundlich zu Kindern aus anderen Ländern“ (Kf3) zeigt demnach eine geringere Passung zum latenten Merkmal Kontaktfähigkeit auf als die übrigen drei Items. Darüber hinaus werden die latenten Merkmale entsprechend der Konzeption der Skalen durch die Einzel-Items gut abgebildet (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Messmodell Primarstufe



In der *Sekundarstufe* zeigt sich das gleiche Muster (vgl. Abbildung 3) wie in der Primarstufe bei einer ebenfalls guten Modellpassung, $\chi^2 (98, n=976) = 221.26$, $p < .01$; $RMSEA = .04$, $SRMR = .03$; $CFI = .97$; $TLI = .97$.

Abbildung 3: Messmodell Sekundarstufe



Somit zeigt sich sowohl bei Kindern als auch Jugendlichen eine stabile Faktorenstruktur zur Messung interkultureller Kompetenz. Auffällig ist jedoch in beiden Stichproben die Zweiteilung der Korrelationen zwischen den Faktoren. Einerseits sind Kontakthäufigkeit sowie -fähigkeit und Kulturelle Offenheit hoch miteinander korreliert. Andererseits weist der Faktor Wissenstransfer nur schwache bis moderate Zusammenhänge zu den übrigen Konstrukten auf. Hieraus resultiert die Frage, ob das Messmodell interkultureller Kompetenz durch eine Ein- oder Zwei-Faktoren-Lösung besser abgebildet wird. Entsprechend wurden zwei alternative Modelle berechnet, die die Items in einem Generalfaktor sammeln bzw. die Items Kh1 bis Ko4 zu einem Faktor und die Items Wt1 bis Wt4 als zweiten Faktor fassen. Da der MLR-Algorithmus in Mplus einen skalierten χ^2 -Wert als Modellpassungsindex berechnet, ist ein Modellvergleich über einen konventionellen χ^2 -Differenztest nicht möglich. Es wurde auf das von Satorra/Bentler (2001) vorgeschlagene Verfahren (Prüfgröße TRd) zurückgegriffen (vgl. Tabelle 5)

Tabelle 5: Veränderung der Modellgüte bei 1- und 2-Faktoren-Modellen im Vergleich zur 4-Faktoren-Lösung.

	Primär		Sekundär	
	TRd / df	p	TRd / df	p
4-Faktoren-Modell	Referenzmodell		Referenzmodell	
2-Faktoren-Modell	72.29 / 5 ^a	< .01	208.08 / 5 ^c	< .01
1-Faktoren-Modell	468.84 / 6 ^b	< .01	1040.40 / 6 ^d	< .01

Anmerkungen: Modellpassungsindices für Alternativmodelle: ^a χ^2 (103, n=546) = 249.98, $p < .01$; RMSEA=.05, SRMR=.05; CFI=.92; TLI=.91; ^b χ^2 (104, n=546) = 542.41, $p < .01$; RMSEA=.09, SRMR=.09; CFI=.77; TLI=.73; ^c χ^2 (103, n=976) = 431.48, $p < .01$; RMSEA=.06, SRMR=.05; CFI=.92; TLI=.91; ^d χ^2 (104, n=976) = 1277.62, $p < .01$; RMSEA=.11, SRMR=.11; CFI=.73; TLI=.69

Es zeigt sich anhand der TRd-Werte sowohl für die Primar- als auch die Sekundarstufe, dass sich die Modellgüte des Zwei- und des Ein-Faktorenmodells im Vergleich zum Vier-Faktorenmodell signifikant verschlechtert. Daraus folgt für die Modellierung interkultureller Kompetenz, dass trotz der hohen Korrelationen zwischen den Faktoren eine Ausdifferenzierung in vier Faktoren die bessere Lösung zur differenzierten Erfassung interkultureller Kompetenz darstellt.

4.2 Reliabilitäten

Im nächsten Schritt wurden die Reliabilitäten der Konstrukte nach *Cronbach* (1951) für die Gesamtstichproben der Primar- und Sekundarschüler/innen sowie für die Substichproben geprüft, die keinen Migrationshintergrund, einen bzw. zwei Elternteile mit Migrationshintergrund aufweisen. Hierdurch wird geprüft, ob die Konstrukte auch zwischen den verschiedenen Schülergruppen eine vergleichbare Zuverlässigkeit der Messung aufweisen.

Tabelle 6: Item-Trennschärfen (r_{it}) und Konstrukt-Reliabilitäten nach Schulstufen und Herkunftsgruppen

	Primarstufe				Sekundarstufe			
	Alle N=539	Kein Migr. N=187	1 Migr.* N=111	2 Migr.* N=244	Alle N=976	Kein Migr. N=382	1 Migr.* N=163	2 Migr.* N=423
Kontakthäufigkeit								
Kh1	.56	.63 ^M	.54	.48	.55	.50	.64	.54
Kh2	.62 ^M	.59	.67 ^M	.57 ^M	.61 ^M	.60 ^M	.68 ^M	.51
Kh3	.46	.54	.42	.37	.55	.57	.62	.57 ^M
	$\alpha=.73$	$\alpha=.74$	$\alpha=.75$	$\alpha=.67$	$\alpha=.73$	$\alpha=.73$	$\alpha=.79$	$\alpha=.70$
Adaptivität								
Kf1	.58 ^M	.58 ^M	.52	.60 ^M	.55	.62 ^M	.63 ^M	.46
Kf2	.55	.51	.53 ^M	.59	.53	.55	.50	.59
Kf3	.36	.37	.44	.34	.38	.39	.33	.65 ^M
Kf4	.56	.47	.50	.53	.56 ^M	.57	.48	.58
	$\alpha=.71$	$\alpha=.69$	$\alpha=.71$	$\alpha=.72$	$\alpha=.71$	$\alpha=.74$	$\alpha=.70$	$\alpha=.67$
Offenheit								
Ko1	.56	.56	.56	.55	.53	.53	.59	.44
Ko2	.61 ^M	.64 ^M	.63 ^M	.57 ^M	.67 ^M	.68	.62	.68
Ko3	.57	.62	.56	.50	.64	.70 ^M	.65 ^M	.73 ^M
Ko4	.44	.42	.46	.45	.60	.61	.54	.72
	$\alpha=.78$	$\alpha=.78$	$\alpha=.78$	$\alpha=.76$	$\alpha=.82$	$\alpha=.83$	$\alpha=.81$	$\alpha=.77$
Wissenstransfer								
Wt1	.53 ^M	.61 ^M	.50	.52 ^M	.57 ^M	.57 ^M	.57 ^M	.58 ^M
Wt2	.48	.45	.59 ^M	.44	.55	.56	.48	.57
Wt3	.51	.45	.46	.44	.55	.54	.55	.56
Wt4	.44	.47	.46	.39	.53	.53	.49	.54
Wt5	.44	.46	.48	.41	.50	.53	.43	.52
	$\alpha=.72$	$\alpha=.74$	$\alpha=.73$	$\alpha=.69$	$\alpha=.77$	$\alpha=.77$	$\alpha=.74$	$\alpha=.78$

Anmerkung: ^M = Markieritem; * 1 Migr. – Ein Elternteil mit Migrationshintergrund, 2 Migr. – Beide Elternteile mit Migrationshintergrund

Tabelle 4 weist die Trennschärfekoeffizienten sowie die Cronbachs α für die Untergruppen aus. Für alle Konstrukte und Untergruppen ergeben sich zufriedenstellende bis gute Kennwerte bei gleichzeitig kleineren Schwankungen der α -Werte. Diese resultieren nicht durchgängig systematisch aus herkunftsbedingten Unterschieden, wobei die Konstrukte Kontakthäufigkeit und Wissenstransfer in der Primarstufe bei Kindern mit beiden Elternteilen nicht-deutscher Herkunft leicht geringere Zuverlässigkeiten aufweisen.

Die Skala *Kontakthäufigkeit* variiert in der Primarstufe zwischen einem α von .67 und .75. Diese Spanne resultiert aus der etwas geringeren Messgenauigkeit bei Kindern mit beiden Eltern nicht-deutscher Herkunft. In der Sekundarstufe fallen die α -Werte homogener aus. Lediglich bei Schüler/innen mit einem Elternteil mit Migrationshintergrund erreicht α mit .79 einen vergleichsweise hohen Wert. Mit zwei Ausnahmen ist das Item Kh2 („Wie häufig spielst du mit Kindern, die aus einem anderen Land kommen.“) in allen Untergruppen das Markier-Item.

Die *Adaptivität* ist durch das leitende Item Kf1 („Fühlst du dich sicher, wenn du mit Kindern aus anderen Ländern redest“) gekennzeichnet. Zwar bestehen hier Ausnahmen bei den Substichproben, allerdings ist die Differenz der r_{it} -Werte bei der Gesamtgruppe aller Sekundarschüler/innen (Kf4 mit $r_{it} = .56$ und Kf1 mit $r_{it} = .55$) vergleichsweise gering. In der Primarstufe variiert α weniger stark als in der Sekundarstufe, insbesondere weil dort das Konstrukt in der Zwei-Migrationseltern-Gruppe etwas weniger zuverlässig ausfällt.

Die Messung der *Offenheit* gelingt in der Primarstufe in besonders homogener Form. Cronbachs α weist kaum Unterschiede auf und mit dem Item Ko2 („Willst du mit Schüler/innen aus anderen Ländern gerne etwas zu tun haben.“) zeigt sich hier ein durchgängiges Markier-Item. In der Sekundarstufe wird das Konstrukt hingegen in den Untergruppen durchgängig vom Item Ko3 („Findest du es gut, gemeinsam mit Kindern aus anderen Ländern nach der Schule etwas zu machen.“) semantisch getragen. Auch ist die Variation von α etwas größer als in der Primarstufe, setzt aber mit $\alpha = .77$ an einem bereits hohen unteren Niveau an.

Der *Wissenstransfer* wird durch die fünf Items durchgängig zuverlässig gemessen, lediglich bei Kinder von Migranteneltern fällt die Zuverlässigkeit der Messung mit $\alpha = .69$ leicht ab. Mit einer Ausnahme weisen die r_{it} -Werte das Item Wt1 („Mein freund/meine Freundin erzählt mir, was sie zu hause gemeinsam machen.“) als Markier-Item aus.

Insgesamt erweisen sich die Konstrukte als geeignet, interkulturelle Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen sowie bei Heranwachsenden mit und ohne Migrationshintergrund zu erfassen. Diese Eignung ermöglicht es zum einen, biografisch Veränderungen interkultureller Kompetenz – etwa in Längsschnittstudien – zu ermitteln und zum anderen, Differenzen in Abhängigkeit der Herkunft zu bestimmen.

4.3 Unterschiede zwischen den Migrationsgruppen

Im nächsten Schritt wurde über ANOVAs mit dem Faktor Migrationshintergrund geprüft, welche mittleren Differenzen sich bei Berücksichtigung des Migrationshintergrundes der Kinder und Jugendlichen ergeben (vgl. Tabelle 7). Die Ergebnisse der univariaten Tests sind in Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 7: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der Konstrukte nach Migrationsgruppe

	Primarstufe				Sekundarstufe			
	Alle	0 Migr.	1 Migr.	2 Migr.	Alle	0 Migr.	1 Migr.	2 Migr.
Kontakt-häufigkeit	M=2.6 SD=0.80 F _{2/539} /p	M=2.4 SD=0.78	M=2.6 SD=0.83 13.09/< .001	M=2.8 SD=0.77	M=3.0 SD=0.64 F _{2/969} /p	M=2.8 SD=0.64	M=3.0 SD=0.70 49.94/< .001	M=3.2 SD=0.54
Adaptivität	M=3.0 SD=0.77 F _{2/538} /p	M=3.0 SD=0.78	M=3.0 SD=0.78 0.09/n.s.	M=3.0 SD=0.82	M=3.4 SD=0.51 F _{2/969} /p	M=3.3 SD=0.55	M=3.3 SD=0.48 14.17/< .001	M=3.5 SD=0.47
Offenheit	M=2.8 SD=0.79 F _{2/539} /p	M=2.7 SD=0.79	M=2.9 SD=0.79 8.25/< .001	M=3.0 SD=0.76	M=3.4 SD=0.55 F _{2/969} /p	M=3.2 SD=0.60	M=3.4 SD=0.54 40.62/< .001	M=3.5 SD=0.46
Wissens-transfer	M=1.8 SD=0.68 F _{2/538} /p	M=1.7 SD=0.63	M=1.7 SD=0.68 5.49/< .01	M=1.9 SD=0.71	M=2.0 SD=0.65 F _{2/962} /p	M=2.0 SD=0.65	M=2.1 SD=0.66 2.38/n.s.	M=2.1 SD=0.67

In der *Primarstufe* ergeben sich signifikante Unterschiede bei der Kontakthäufigkeit, der kulturellen Offenheit sowie dem Wissenstransfer. Als durchgängiges Muster findet sich, dass Kinder mit zwei Elternteilen nicht-deutscher Herkunft signifikant höhere mittlere Ausprägungen haben als Kinder ohne Migrationshintergrund. Bei den Schüler/innen der *Sekundarstufe* finden sich signifikante Differenzen bei der Kontakthäufigkeit und -fähigkeit sowie der kulturellen Offenheit. Auch hier sind es durchweg die Jugendlichen mit beiden Elternteilen nicht-deutscher Herkunft, die höhere, mittlere Ausprägungen aufweisen. Zusammen genommen zeigt sich somit in beiden Schulstufen eine tendenziell höhere interkulturelle Kompetenz bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

4.4 Unterschiede zwischen Schüler/innen mit und ohne interethnische Freundschaft

Interkulturelle Kompetenzen werden primär durch soziale Interaktionen mit Personen anderer Herkunft erworben (vgl. *Ruben* 1976; *Bennett* 1993). Zur Validierung der Konstrukte wird daher der Mittelwertsvergleich zwischen Schülern/innen mit und ohne interethnische Freundschaft herangezogen. Bei interethnischen Freundschaften handelt es sich um eine spezifische Variante interethnischer Kontakte, die durch ein hohes Maß an Vertrauen, Reziprozität und gemeinsamen Aktivitäten gekennzeichnet sind (vgl. *Pettigrew* 1997) und bei denen sich Zusammenhänge zur kulturellen Offenheit und der Häufigkeit interkultureller Kontakte bereits gezeigt haben (vgl. *Reinders/Greb/Grimm* 2006). In der vorliegenden Studie wurden interethnische Freundschaften über die Herkunft des erstgenannten Freundes bestimmt, wobei aus den Analysen alle Befragten mit gemischtethnischen Elternhäusern ausgeschlossen wurden, da sich Interethnizität nur bei eindeutiger elterlicher Herkunft der Schüler/innen bestimmen lässt. Vor dem Hintergrund bisheriger Studien ist erwartbar, dass sich *Primarschüler/innen* signifikant bei der Häufigkeit interethnischer Kontakte und dem Ausmaß kultureller Offenheit unterscheiden. Auch steht bei

Kindern die selbstperzipierte Kontaktfähigkeit im Zusammenhang mit dem Vorhandensein einer interethnischen Freundschaft.

Ebenfalls, wenngleich weniger stark ausgeprägt, unterscheiden sich die beiden Freundschaftsgruppen im Ausmaß des Wissenstransfers (vgl. Tabelle 8). Grundschulkin- der mit interethnischer Freundschaft weisen demnach in allen Bereichen interkultureller Kompetenz höhere Werte auf als Gleichaltrige mit intraethnischer Freundschaft.

Tabelle 8: Mittelwertsdifferenzen zwischen Schüler/innen mit und ohne interethnische Freundschaft in der Primarstufe

		N	M	SD	t/p
Kontakthäufigkeit	Intra	139	2.2	.72	-9.85/< .001
	Inter	218	2.9	.69	
Kontaktfähigkeit	Intra	139	2.8	.78	-4.27/< .001
	Inter	218	3.2	.78	
Kulturelle Offenheit	Intra	139	2.5	.79	-8.01/< .001
	Inter	218	3.1	.67	
Wissenstransfer	Intra	139	1.7	.62	-2.74/< .01
	Inter	217	1.9	.73	

Im Ausmaß des Wissenstransfers unterscheiden sich *Sekundarschüler/innen* nicht in Abhängigkeit der Freundschaftsart. In allen anderen drei Bereichen interkultureller Kompetenz hingegen ergeben sich signifikante Differenzen. So berichten Jugendliche mit interethnische Freundschaft häufiger interethnische Kontakte, fühlen sich bei diesen Kontakten auch eher sicher und berichten eine höhere kulturelle Offenheit (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Mittelwertsdifferenzen zwischen Schüler/innen mit und ohne interethnische Freundschaft in der Sekundarstufe

		N	M	SD	t/p
Kontakthäufigkeit	Intra	267	2.8	.62	-8.14/< .001
	Inter	440	3.2	.58	
Kontaktfähigkeit	Intra	267	3.3	.54	-4.37/< .001
	Inter	440	3.5	.48	
Kulturelle Offenheit	Intra	267	3.2	.58	-7.41/< .001
	Inter	440	3.5	.49	
Wissenstransfer	Intra	267	2.0	.62	-1.37/n.s.
	Inter	436	2.1	.68	

Die Betrachtung der Skalen im Zusammenhang mit der ethnischen Komposition der Freundschaft ergibt insgesamt Hinweise darauf, dass durch die Instrumente interkulturelle Kompetenz erfasst wird. Die Ausprägungen der Skalenwerte sind, mit einer Ausnahme, durchweg höher, wenn eine interethnische Freundschaft besteht.

5 Diskussion

Etwa ein Drittel der Schüler/innen in Deutschland weist einen Migrationshintergrund auf (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2006). Die aktuelle Generation der Kinder und Jugendlichen hat daher – historisch betrachtet – in besonderem Maße Gelegenheit zu interkulturellen Kontakten in Schule und Freizeit (vgl. *Reinders* 2006). Die dabei gemachten Erfahrungen können Aufschluss darüber geben, inwieweit es sich hier lediglich um ein Neben- oder aber um ein Miteinander handelt und welche interkulturellen Kompetenzen Kinder und Jugendliche dabei erwerben. Die Kenntnis hierüber setzt jedoch die Möglichkeit zur Erfassung interkultureller Kompetenzen voraus. Die Durchsicht vorhandener Verfahren hat jedoch gezeigt, dass bislang kein Instrument existiert, mit dem interkulturelle Kompetenz gleichermaßen bei Kindern und Jugendlichen erfasst werden kann.

Der vorliegende Beitrag präsentiert vor diesem Hintergrund ein Inventar zur Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Die Sichtung bisheriger Erhebungsinstrumente und Konzepten von interkultureller Kompetenz hat zu der Definition geführt, interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit aufzufassen, eigene Bedürfnisse und Vorstellungen mit den Anforderungen der Situation und den Bedürfnissen des Gegenübers anderskultureller Herkunft zu koordinieren. Die ebenfalls aus dem Forschungsstand extrahierten Dimensionen Verhalten, Einstellungen und Wissen wurden durch ein Itempool abgebildet, die mit Kontakthäufigkeit und -fähigkeit (Verhalten), kultureller Offenheit (Einstellung) und Wissenstransfer (Wissen) die verschiedenen Facetten interkultureller Kompetenz abbilden.

Es wurde dabei vorgeschlagen, interkulturelle Kompetenz und seine Facetten als Teildimension sozialer Kompetenz aufzufassen. Es handelt sich bei interkultureller Kompetenz um die Bewältigung einer sozialen Situation mit dem im Grunde einzigen Unterschied, dass Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft aufeinander treffen. Ferner sind die identifizierten Teildimensionen interkultureller Kompetenz anschlussfähig an die Aspekte sozialer Kompetenz. Der Vorteil einer Einbettung von interkultureller als Teilbereich sozialer Kompetenz ist zum einen, dass an bestehende Modelle zur Genese sozial kompetenten Verhaltens angeknüpft werden kann (vgl. *Kanning* 2001). Dies ermöglicht, Ursachen interkultureller Kompetenz und den Verlauf ihrer Entstehung theoriegeleitet nachzuzeichnen. Zum anderen erlaubt eine solche theoretische Einordnung, Auswirkungen interkultureller Kompetenz vor dem Hintergrund der Forschung zu den Wirkungen sozialer Kompetenz zu betrachten (vgl. *Masten/Coatworth* 1998).

Die empirische Prüfung der vier Skalen mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen bei Zweit- und Sechstklässlern hat ergeben, dass das entwickelte Instrument die theoretisch formulierten Dimensionen zuverlässig abbildet. Die Befunde ergeben ferner, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine höhere interkulturelle Kompetenz aufweisen. Die Ergebnisse bieten neben diesen zentralen Aussagen die Möglichkeit zur kritischen Diskussion. Diese beziehen sich im Wesentlichen auf die Anzahl der Items, die hohen Zusammenhänge zwischen den Konstrukten sowie die zu Grunde liegende Stichprobe.

Anzahl der Items. Interkulturelle Kompetenz wird, obwohl es sich um ein komplexes Merkmal handelt, über insgesamt 16 Items erfasst. Dies ist bei vier Faktoren eine ver-

gleichsweise geringe Zahl. Das Ziel bei der Entwicklung der Skalen war es, diese für eine Anwendung bei Jugendlichen *und* bei Kindern nutzbar machen zu können. Da aber gerade bei Kindern mit noch geringer Lesekompetenz ein anderes Erhebungsverfahren eingesetzt werden muss, welches zum einen aufwändig ist und den Kindern zum anderen eine hohe Konzentration abfordert, muss die Zahl der erfassten Items begrenzt werden. Dies gilt vor allem dann, wenn neben der interkulturellen Kompetenz andere Merkmale in einer Studie erfasst werden. Wie die empirische Prüfung der Konstrukte zeigt, messen die eingesetzten Items das latente Merkmal zuverlässig und die Reliabilitätskoeffizienten fallen entsprechend der Anzahl an Items zufriedenstellend aus. Es muss hier berücksichtigt werden, dass die neue Erhebungsmethode erstmalig für die Erfassung dieser Items eingesetzt wurde und bereits eine akzeptable Zuverlässigkeit der Messung liefert.

Unabhängigkeit der Dimensionen. Die Faktorenanalysen ergeben in Teilen hohe Zusammenhänge zwischen der Kontakthäufigkeit, der kulturellen Offenheit und der Kontaktfähigkeit. Zwar fallen diese Korrelationen geringer aus, wenn die Einzel-Items gleichgewichtet und nicht gemäß ihrer Faktorladungen gewichtet in die Konstrukte eingehen. Allerdings bleiben auch dann noch korrelative Beziehungen von *Pearsons R* > .40 bestehen. Die Modellprüfungen haben gezeigt, dass trotz dieser hohen Zusammenhänge die Vier-Faktoren-Lösung die Kovarianzstruktur am Besten abbildet. Auch lassen sich Erklärungen hierfür bereit stellen, die sich aus dem theoretisch erwartbaren Zusammenhang zwischen Kontakthäufigkeit und Offenheit, also dem Zusammenspiel von Verhalten und Einstellungen ergeben. Dieser Zusammenhang ist nicht nur bei Einstellungen und Verhalten im Allgemeinen gegeben (vgl. *Ajzen/Fishbein* 1980). Er findet sich darüber hinaus auch im Besonderen bei interkulturellen Kontakten und kultureller Offenheit (vgl. *Hamberger/Hewstone* 1997; *Oskamp* 2000). Ungeklärt ist dabei allerdings, welchen Anteil Einstellungen an nachfolgendem Verhalten haben und umgekehrt Verhalten zur Veränderung von Einstellungen führt. Empirisch gesichert ist lediglich, dass beide Merkmale eng miteinander korreliert sind. Entsprechend folgt daraus, dass eine Messung interkultureller Kompetenz, die theoretisch Verhalten und Einstellungen einschließt, hohe Korrelationen hervor bringen wird.

Stichprobe. Die Stichprobe ist regional auf bayerische Schulen eingegrenzt und unterliegt einer Vorabselektion durch die Bereitschaft zur Teilnahme der Schulen und der Schüler/innen. Aus forschungsökonomischen Gründen lässt sich keine andere Stichprobenziehungsform realisieren. Solcherart erhobene Daten weisen eine genestete Struktur auf, die nicht nur Homogenität in der Komposition erzeugt, sondern darüber hinaus die Möglichkeit der Repräsentativität nicht bietet. Dies ist für das Ziel der Studie, interkulturelle Kompetenz zu erfassen insofern nicht gravierend, als ohnehin ein vorab selektiertes Sample realisiert werden soll. Diese Vorab-Selektion bezieht sich darauf, in ausreichendem Maße Schulen und Klassen zu identifizieren, in denen auf Grund der ethnischen Komposition interkulturelle Kontakte und Freundschaften eine hohe Wahrscheinlichkeit besitzen. Für die Entwicklung und Testung neuer Instrumente sind solche Selektionen prinzipiell eher nachteilig, da sie Verteilungsprobleme mit sich bringen, die ihrerseits den Aussagewert konfirmatorischer Faktorenanalysen beeinträchtigen (vgl. *Kline* 1997). Aufgrund des Forschungsgegenstands, der sich auf interkulturelle Kontakte bezieht, ist deren ausreichende Repräsentanz in der Stichprobe unumgänglich und folglich auch eine Vorabauswahl der Stichprobe erforderlich. Da die Modellgüte-Parameter einen zufriedenstellenden Fit zwischen theoretisch postulierter und empirischer Struktur

aufweisen und die verwendete Schätzmethode robust gegenüber Abweichungen von Verteilungsschwankungen ist (vgl. Bühner 2004), besteht kein hinreichender Grund zu der Annahme, dass die Stichprobenselektion zu einer Überschätzung der Modellqualität führt. Gleichwohl werden zusätzliche Stichproben zur Absicherung der Befunde herangezogen müssen.

Als zentraler Ertrag wird gewertet, ein Instrument zur Erfassung interkultureller Kompetenzen entwickeln zu können, welches in stark vergleichbarer Form zuverlässig bei Kindern und bei Jugendlichen unterschiedlichster Herkunft einsetzbar ist. Dies ermöglicht, die entwicklungsförderlichen Aspekte interkultureller Beziehungen auf empirisch gesicherter Basis zu beschreiben und wird somit nicht nur aus pädagogischer, sondern auch aus gesellschaftlicher Perspektive relevant.

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Forschungsverbunds „Migration und Wissen“ im Teilprojekt „Sozialkapitaltransfer in interethnischen Beziehungen“ und wird vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst gefördert.
- 2 Die Spannweite des Migrationsanteils wurde gewählt, um eine a priori-Wahrscheinlichkeit interethnischer Kontakte sicher zu stellen und entsprechend eine ausreichende Zahl an Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu erreichen.
- 3 In der Primarstufe konnten 249 Kinder ihr Geburtsjahr angeben (45,2%), es handelt sich demnach um eine Schätzung des Durchschnittsalters. Für die Gesamtstichprobe wird das übliche Altersspektrum von sieben bis neuen Jahren erwartet.
- 4 Die Herkunft wurden von den Kindern und Jugendlichen über zwei Items erfasst, bei denen nach dem Land gefragt wird, aus dem Vater resp. Mutter ursprünglich stammen. Die Grundschüler/innen konnten hierzu Landesflaggen aufkleben, die Sekundarschüler/innen haben das Herkunftsland bei der Eltern angekreuzt. Die Angaben der Kinder wurden mit denen der Eltern abgeglichen und bei Abweichungen die Angaben der Eltern verwendet.

Literatur

- Ajzen, I./Fishbein, M. (1980): Understanding attitudes and predicting social behavior – New Jersey.
- Arasaratnam, L. A./Doerfel, M. L. (2005): Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 1, pp. 137-163.
- Auer, P./Dirim, I. (2000): Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendgruppen in Hamburg. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. – Opladen, S. 97-112.
- Auernheimer, G. (2010): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. – Wiesbaden, S. 35-65.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. – Bielefeld.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine Anwendungsorientierte Einführung – Berlin.
- Bender-Szynanski, D. (2000): Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23, 3, pp. 229-250.

- Bender-Szynanski, D. (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. – Wiesbaden, S. 201-228.
- Bennett, M. J. (1993): Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (Hrsg.): Education for the intercultural experience. – Yarmouth, pp. 21-71.
- Bhawuk, D. P. S./Brislin, R. (1992): The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 4, pp. 413-436.
- Bourjolly, J. N./Sands, R. G./Solomon, P./Stanhope, V./Pernell-Arnold, A./Finley, L. (2005): The journey toward intercultural sensitivity: A non-linear process. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 14, 3/4, pp. 41-56.
- Bühner, M. (2004). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Education.
- Corenblum, B./Annis, R. C. (1993): Development of racial identity in minority and majority children: An effect discrepancy model. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 4, pp. 499-521.
- Cronbach, L. J. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, pp. 297-334.
- Cronk, B./West, J. (2002): Personality research on the Internet: A comparison of Web-based and traditional instruments in take-home and in-class settings. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 34, 2, S. 177-180
- Deller, J./Kusch, R. (2007): Internationale Personal- und Organisationsentwicklung. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. – Stuttgart, S. 565-575.
- Dirim, I. (2003): Gestaltung sozialer Beziehungen durch multilinguale Sprachpraxis. In: De Florio-Hansen, I./Hu, A. (Hrsg.): Plurilingualität und Identität, Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. – Tübingen, S. 73-84.
- Edelmann, D. (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 2, S. 235-250.
- Fantini, A. E. (2000): A central concern: Developing intercultural competence. In: *World Learning* (Hrsg.): Report by the Intercultural Communicative Task Force. – Brattleboro, VT, S. 25-42.
- Fantini, A. E. (2006a): Exploring and assessing intercultural competence. Online verfügbar unter: <http://www.sit.edu/publications>; Stand: 28.08.2011.
- Feddes, A. R. (2007): Group Membership Matters? Effects of Direct and Extended Cross-Ethnic Friendship on Minority and Majority Children's Intergroup Attitudes. Dissertation. – Jena.
- Finkbeiner, C. (1979): Estimation for the multiple factor model when data are missing. *Psychometrika*, 44, 4, pp. 409-420.
- Göbel, K./Hesse, H.-G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englisch-Unterricht – eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, S. 818-834.
- Gogolin, I. (2010): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R./B. Schmidt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Wiesbaden, S. 297-316.
- Greb, K. (2005): Kontextuelle und individuelle Einflussfaktoren auf die Entstehung interethnischer Freundschaften bei deutschen Jugendlichen: Univ. Magisterarbeit. – Mannheim.
- Greenspan, S. I./Gransfield, J. M. (1992): Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 4, pp. 442-553.
- Hamberger, Y./Hewstone, M. (1997): Inter-ethnic contact as a predictor of blatant and subtle prejudice: Tests of a model in four west European nations. *British Journal of Social Psychology*, 36, 2, pp. 173-190.
- Hammer, M. R./Bennett, M. J./Wiseman, R. (2003): Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 4, pp. 421-443.
- Hany, E. A./Grosch, C. (2007): Assessment of intercultural understanding: Results of two method studies. In: Kusune, S./Nishijima, Y./Adachi (Hrsg.): Socio-cultural transformation in the 21st century? Risks and challenges of social changes. – Kanazawa, S. 79-100.
- Hesse, H.-G. (2008): Interkulturelle Kompetenz: Vom theoretischen Konzept über die Operationalisierung bis zum Messinstrument. In: Jude, N./Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. – Berlin, S. 47-62.
- Hesse, H.-G./Göbel, K. (2006): Interkulturelle Kompetenz. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. *Desi-Ergebnisse Band 1*, S. 253-269 – Weinheim.

- Hinz-Rommel, W. (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. – Münster.
- Hofstede, G. (1980): *Culture's consequences*. – London.
- Hu, L./Bentler, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria vs. new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1, pp. 1-55.
- Kanning, U. P. (2001): *Psychologie für die Praxis: Perspektiven einer nützlichen Forschung und Ausbildung*. – Göttingen.
- Kanning, U. P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 4, S. 154-163.
- Kaplan, D. (2000): *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. – London.
- Kline, P. (1997): *An easy guide to factor analysis*. – London.
- Kongsved, S./Basnov, M./Holm-Christensen, K./Hjollund, N. (2007): Response rate and completeness of questionnaires: a randomized study of Internet versus paper-and-pencil versions. *Journal of medical Internet research*, 9, 3, e25.
- Knapp, A. (2010): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: *Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. – Wiesbaden, S. 81-97.
- Koester, J./Olebe, M. (1988): The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 2, pp. 233-246.
- Liu, L. A./Chua, C. H./Stahl, G. K. (2010): Quality of communication experience: Definition, measurement, and implications for intercultural negotiations. *Journal of Applied Psychology*, 95, 3, pp. 469-487.
- Mangold, T. (2009): *Die Auswirkungen des sozialen Kapitals aus intra- und interethnischen Freundschaften auf die Akkulturationsabsichten türkischer Jugendlicher*. Dissertation. – Mannheim.
- Marsh, H. W./Balla, J. R./McDonald, R. P. (1988): Goodness-of-fit-indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, S. 391-410.
- Masten, A. S./Coatsworth, J. D./Neeman, J./Gest, S. D./Tellegen, A./Garmezy, N. (1998): The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 6, pp. 1635-1659.
- Mecheril, P. (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: *Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. – Wiesbaden, S. 15-34.
- Müller-Jacquier, B. (2000): *Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls*. In: *Bolten, J. (Hrsg.): Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. – Leipzig, S. 20-49.
- Muthén, L. K./Muthén, B. O. (2010): *Mplus users' guide*. Online verfügbar unter: <http://www.statmodel.com/ugexcerpts.shtml>; Stand: 15.10.2010.
- Oskamp, S. (2000): Multiple paths to reducing prejudice and discrimination. In: *Oskamp, S. (Hrsg.): Reducing prejudice and discrimination*. – New Jersey, S. 1-22.
- Palumbo, E. A. (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein inklarer Begriff? *Politische Studien*, 53, S. 72-79.
- Pettigrew, T. F. (1997): Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology*, 1, 25, pp. 173-185.
- Raudenbush, S. W./Bryk, A. S. (2002): *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods (2)*. – London.
- Reinders, H. (2006): Einführung: Entstehung und Auswirkungen interethnischer Beziehungen im Lebenslauf. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 1, S. 7-20.
- Reinders, H. (2008): Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. In: *Jude, N./Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. – Berlin, S. 27-46.
- Reinders, H./Greb, K./Grimm, C. (2006): Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 1, S. 39-58.
- Ruben, B. D. (1976): Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group and Organized Studies*, 1, pp. 334-354.
- Ruben, B. D. (1989): The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 1, pp. 229-240.
- Ruben, B. D./Kealey, D. (1979): Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 1, pp. 99-106.

- Satorra, A. /Bentler, P. M. (2001): A Scaled Difference Chi-Square Test Statistic for Moment Structure Analysis. *Psychometrika*, 66, pp. 507-514.
- Schafer, J. L./Graham, J. W. (2002): Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 2, pp. 147-177.
- Schneider, W./Stefanek, J. (2007): Entwicklung der Rechtschreibleistung vom frühen Schul- bis zum frühen Erwachsenenalter Längsschnittliche Befunde der Münchner LOGIK-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 1, S. 77-82.
- Schwippert, K./Hornberg, S./Freiberg, M./Stubbe, T. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006: Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster, S. 249-269.
- Sinicrope, C./Norris, J./Watanabe, Y. (2008): Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research and practice. *Second Language Studies*, 26, 1, pp. 1-58.
- Straffon, D. A. (2003): Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 4, pp. 487-501.
- van Deth, J. W./Abendschön, S./Rathke, J./Vollmar, M. (Hrsg.) (2007): *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr.* – Wiesbaden.
- Varadi, E. (2006): Einfluss interethnischer Freundschaften auf Spracherwerb und Sprachgebrauch türkischer Jugendlicher im Akkulturationsprozess. Unv. Magisterarbeit. – Mannheim.
- Walter, O./Taskinen, P. (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: *Deutsches-PISA-Konsortium* (Hrsg.): PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. – Münster, S. 337-366
- Williams, T. R. (2005): Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 4, pp. 356-371.