

# Journal

für Konflikt- und Gewaltforschung

Journal of Conflict and Violence Research

Vol. 1, 1/1999

*Rainer Dollase, Arnd Ridder, Ariel Bieler, Ina Köhnemann,  
und Katharina Woitowitz*

Sind hohe Anteile ausländischer Schülerinnen in  
Schulklassen problematisch?

[Do High Percentages of Foreign Pupils Lead to Problems  
in School Classes?]

Rainer Dollase, Arnd Ridder, Ariel Bieler, Ina Köhnemann, Katharina Woitowitz<sup>1</sup>

## Sind hohe Anteile ausländischer SchülerInnen in Schulklassen problematisch?

*Beurteilungsübereinstimmungen und -diskrepanzen zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen zu einer zentralen Frage der städtischen und schulischen Integration*

Die ungleiche Verteilung der zugewanderten Bevölkerungsteile auf die Städte und Gemeinden der Bundesrepublik führt auch innerhalb der besonders bevorzugten Ballungszentren zu groß unterschiedlichen Anteilen der in- und ausländischen Wohnbevölkerung in unterschiedlichen Stadtvierteln, die den oft beschriebenen Trends der sozialräumlichen Polarisierung und soziokulturellen Homogenisierung geschuldet sind (Dangschat 1995). Im Endergebnis kann der „Ausländeranteil“ auch in Ballungszentren zwischen 0 und rund 60% je Stadtviertel schwanken. Davon betroffen ist auch die Zusammensetzung der Schulklassen in Schulen des Stadtviertels an allgemeinbildenden Schulen. Es ist anzunehmen – jedoch noch nicht im Detail belegt – daß sich die Zusammensetzung der Wohnbevölkerung in jener der Schulklassen spiegelt. Abweichungen von der dem Wohnviertel proportionalen Zusammensetzung der Schulklassen könnten sich durch Quotenregelungen (Dickopp 1982; Goddar 1999), durch Sonderklassen für Zugewanderte, durch Selbstselektion bei der Anmeldung zu Schulen oder durch Chancenungleichheit beim Zugang (etwa zum Gymnasium) ergeben.

Die Auswirkungen eines unterschiedlich hohen „Ausländeranteils“ in Schulklassen sind für die interkulturelle Pädagogik und die Schulorganisation von größtem Interesse (Auernheimer 1990; Goddar 1999; Nieke 1995). Was passiert, wenn der „Ausländer-

anteil“ größer wird? In der Quotenregelung (nur geringe Prozentsätze Ausländer je Klasse) spiegelt sich der Grundgedanke einer zunehmenden Belastung (hier sog. „Belastungsthese“) der pädagogischen Arbeit in der Schulklasse durch einen steigenden Ausländeranteil – bei fehlenden deutschen Sprachkenntnissen gewiß eine rationale Befürchtung. Wie aber, wenn es sich um „Ausländer“ der zweiten oder dritten Generation handelt, die die deutsche Sprache gut beherrschen? Die Belastungsthese wird in solchen Fällen zumeist aufrecht erhalten, da von der kulturellen Heterogenität deutscher und ausländischer SchülerInnen ausgegangen wird, die zumindest eine „pädagogische Herausforderung“ (Dickopp 1982) darstellt. Außerdem werden zunehmende interethnische Konflikte mit zunehmendem Ausländeranteil befürchtet.

Will man die Befürchtungen der Belastungsthese mit Hilfe der internationalen sozialpsychologischen Forschung beantworten, so sind drei wichtige Begriffsklärungen vorzuschicken:

1. *Begriffe „Eigengruppe – Fremdgruppe“*: Unabhängig von der historisch-gesellschaftlichen Genese der Zuwanderung stellen sich die Probleme in Schulklassen und Gruppen universal ähnlich dar, nämlich als ein ingroup-outgroup Konflikt. Diese Konflikte tauchen zwischen Menschen unterschiedlicher Hautfarbe, Kultur, ethnischer oder nationaler Zugehörigkeit, Religion, zwischen In- und Ausländern in vergleichbarer Symptomatik auf. Entscheidend ist, ob der psychologische Zustand einer Ingroup-Outgroup bzw. Eigengruppe-Fremdgruppe-Differenzierung gegeben ist.<sup>2</sup> Dieser läßt sich bereits mit banalen äußerlichen Unterscheidungsmerkmalen herstellen, wie die Forschungen zum „minimal group paradigm“ (Rabbie & Horwitz 1969) gezeigt haben.
2. *Begriff „sozialpsychologische Integration“*: Der sozialpsychologische Integrationsbegriff (Markus & Barasch 1982) in Gruppen (z. B. „Ethnic integration in classroom“) ist entweder ein eher

<sup>1</sup> Das Projekt wurde vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert. Die Datenerhebung fand unter Mitarbeit von Regine Burkhardt, Simone Heitmann und Silke Kleymann statt. Die Datenerfassung wurde von Angela Gruber, Annegret Milnik, Frank Wilkening und Uwe Ziemann durchgeführt.

<sup>2</sup> Im weiteren Text wird zur Vermeidung von begrifflicher Sperrigkeit von „Ausländern“ geredet. Entscheidend für die Interpretation der Ergebnisse ist ausschließlich die Operationalisierung: und zwar wurde das Geburtsland der Mutter als Indikatorisierung der Fremdgruppenzugehörigkeit verwendet.

soziometrischer (Dollase 1994; Dollase 1996), d. h. er bezieht sich auf die interpersonellen Beziehungen zwischen in- und outgroup, oder ein eher identitätstheoretischer (Tajfel 1975; Turner, Sachdev & Hogg 1983), d. h. er bezieht sich auf das Ausmaß der ingroup-Favorisierung und outgroup-Diskriminierung – beides aber innerhalb der Schulklasse. Soziometrisch integriert sind Schulklassen, in denen z. B. die Freundschaftswahlen zwischen Deutschen und Ausländern genauso häufig oder selten vorkommen wie innerhalb der Deutschen oder innerhalb der Ausländer (Hallinan 1974; Hallinan & Smith 1984a, b). Identitätstheoretisch integriert sind Schulklassen, wenn die Eigengruppen-Wertschätzung („positive Distinktheit“) der Deutschen oder Ausländer ähnlich hoch wie die der jeweiligen Fremdgruppe ist – oder: wenn soziale Kategorien wie Ethnie, Rasse, Nationalität, Kultur etc. kaum eine Bedeutung für die Identität des Einzelnen haben (Miller & Harrington 1992).

3. *Begriff „Anteil der Fremdgruppen“*: Der (ein Beispiel) „Ausländeranteil“ einer Schulklasse kann in zwei Komponenten zerlegt werden: einmal in den rein quantitativen Anteil, z. B. als Prozentangabe, und zum anderen in die qualitative Zusammensetzung der Schulklasse mit unterschiedlichen „groups“, also z. B. Kategorien, Nationen, Ethnien oder Kulturen. Es macht psychologisch offenbar einen großen Unterschied aus, ob nur zwei (z. B. eine bikulturelle Schulklasse) oder drei verschiedene soziale Kategorien (z. B. eine multikulturelle Schulklasse) innerhalb einer Schulklasse beheimatet sind (Hartstone & Augoustinos 1995; Williams 1964).

Die begrifflichen Vorklärungen machen deutlich, daß der internationale Forschungsstand zur Frage der Höhe und Problematik des „Ausländeranteils“ in Gruppen und Schulklassen über nationale und historische Spezifika der jeweiligen Fremdgruppe generalisieren kann und daß er im Schnittpunkt von einerseits Attraktions-theorien (Byrne 1971; Duck 1997) und andererseits der Theorie der sozialen Identität (Tajfel 1975; Turner et al. 1983) angesiedelt ist. Beide Forschungsstränge sind eher laborexperimentell angelegt, so daß die Konflikte zwischen interpersoneller Attrakti-

on (ich mag eine/n MitschülerIn, weil sie mir sympathisch ist) und ihrer/seiner kategorialen Zugehörigkeit (aber er/sie gehört zu den Ausländern) zumeist nur in der soziometrischen Forschung (Delitsch 1900; Moreno 1934; Schenk 1984) untersucht werden konnte. In der soziometrischen Forschung finden sich folglich auch die meisten Arbeiten zu den Effekten unterschiedlicher Ausländeranteile. Identitätstheoretisch sind Untersuchungen in Schulklassen ebenfalls komplizierter als Laborstudien, weil die Schulklasse selbst als bedeutsame soziale Kategorisierung mit der z. B. ethnischen oder nationalen Kategorisierung konfliktieren kann: Deutsche wie Ausländer gehören derselben Schulklasse an und identifizieren sich in empirischen Untersuchungen auch damit (Dollase 1996).

Auf die Ausgangsfrage, was denn passiert, wenn der Ausländeranteil steigt, kann also zunächst fast nur mit den Ergebnissen soziometrischer Studien geantwortet werden (Dollase 1994). Alle soziometrischen Studien belegen mehr oder weniger deutlich das Prinzip der Ähnlichkeitsattraktion („Gleich zu gleich gesellt sich gern“), d. h. Mitglieder derselben Ethnie/ Nation/ Kultur bevorzugen sich als Kontakt- und Sympathiepartner. Bei der Untersuchung der Stärke der Ähnlichkeitsattraktion in Abhängigkeit vom Ausländeranteil können zwei Gruppen von Studien (Dollase 1994) unterschieden werden: 1. Studien, die keinerlei Unterschiede in der Stärke der soziometrischen Desintegration zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Ethnien, Kulturen bzw. Nationen in Abhängigkeit von der Größe des fremdkulturellen Anteils finden (Carithers 1970; Cohen & Manion 1983; Criswell 1942; Hallinan & Smith 1985; Renner 1975; Schofield 1986; Schofield & Sagar 1977; Stephan 1987), 2. Studien, die inkonsistente Resultate berichten (Hallinan 1982; John & Lewis 1975; Loomis 1943; Lundberg & Dickson 1952a, b; Patchen 1982; Shaw 1973). Der kleinste gemeinsame Nenner aller Studien ist: Kleine Teile von ausländischen Schülern und Schülerinnen (bzw. in angloamerikanischen Studien: unterschiedlich farbige SchülerInnen) können offenbar gut integriert werden. Die Umkehrung – je höher der Ausländeranteil, desto größer die Erwartung von Integrationsproblemen – gilt nicht. Hierfür fehlt es an empirischen

Belegen. Durch eine einfache Überlegung wird dieser Mangel aber auch verständlich: Wenn die gesellschaftliche Minorität (also z. B. die Ausländer) in der Schulklasse die Mehrheit besitzen, ist gruppenpsychologisch dieselbe Situation gegeben wie im umgekehrten Fall (Dollase 1994). Dieser zuerst in der sog. "saturation point"-Hypothese von Joan Criswell (1942) geäußerte Zusammenhang (sie erwartete zwei Krisenpunkte: die Überschreitung einer assimilierten kleinen Minderheit und die Spaltung bei Annäherung an die hälftige Aufteilung) entspricht im allgemeinen auch der Meinung der Bevölkerungsmehrheit, der Medien und der betroffenen Lehrkräfte: Es gilt als nicht weiter hinterfragbar, daß mit bis zur 50% Grenze zunehmendem Ausländeranteil auch die sozialen Probleme in Schule und Unterricht zunehmen (Goddar 1999).

Die deskriptiv schmale empirische Forschungslage zur Frage der Auswirkungen eines unterschiedlich hohen Ausländeranteils in Gruppen geht mit einer nach Meinung von Maureen Hallinan auch theoretisch defizitären Lage der einschlägigen Forschung einher (Hallinan & Smith 1985). Es fehlt vor allem an einer Verbindung der disparaten attraktions- und identitätstheoretischen Erklärungsansätze. Im einzelnen lassen sich zwei grundlegende Überlegungen analysieren:

1. *Der zahlenmäßig unterschiedliche Anteil der Fremdgruppe (die in einzelnen Schulklassen ja auch die Mehrheit ausmachen kann) variiert die Chancen, mit denen das Individuum von Eigen- bzw. Fremdgruppe sich mit anderen befreunden kann.* Zu dieser Gruppe von Überlegungen gehört z. B. die Kontakthypothese (= Kontakt fördert Sympathie) (Allport 1954; Amir 1969; Cook 1985; Jonas 1998; Neuberg 1994; Williams 1964), die Opportunitätsthese (Hallinan & Smith 1985) (= je mehr von einer Gruppe, desto mehr Kontakte zwischen Mehr- und Minderheit) und in gewisser Weise auch die Attraktivitätstheorien (= Ähnlichkeit gibt es auch zwischen sozialen Kategorien, die Kontakterhöhung schafft Chancen der Befreundung). Bezogen auf deutsche Verhältnisse bedeutet dies: Dort wo Ausländer in der Minderheit und wo sie in der Mehrheit sind, gibt es bessere Beziehungen zwischen Deutschen und Ausländern. Die Kontakthypothese

(Amir 1969; Jonas 1998) macht diese Entwicklung allerdings von einer Reihe von Zusatzbedingungen abhängig (z. B. Kontakt gelingt, wenn die Gruppen einen gleichwertigen Status haben; in einem Sozialklima, das den Kontakt wünscht und forciert; wenn der Kontakt nicht nur gelegentlich stattfindet; wenn beide Seiten am Kontakt Spaß haben bzw. er ihnen Vorteile bringt, wenn beide Gruppen gemeinsam ein übergeordnetes Ziel haben und wenn vorher schon positive Einstellungen bestehen). Die Attraktionstheorien (z. B. reinforcement-Theorien, Austauschtheorien) gehören insofern in diese Kategorie (Byrne 1971), als Fremdheit und fehlende Kontaktchancen, die für Attraktivität hinderlich sind, durch die numerischen Verhältnisse des „Eigenen und Fremden“ moduliert werden.

2. *Die Quote und Zusammensetzung der Ausländer variiert die Salienz und Identifikation mit der ethnischen Zugehörigkeit in der Gruppe.* In bikulturellen Gruppen ist z. B. die Nationalitätszugehörigkeit offenbar weniger salient als in multikulturellen Gruppen (Hartstone & Augoustinos 1995; Williams 1964). Die numerische Unter- bzw. Überlegenheit einer Gruppe verändert das Machtgefälle zwischen rivalisierenden Subgruppen. Zu dieser Kategorie von Überlegungen gehören beispielsweise die Unterlegenheitstheorie (= die Minderheit schließt sich zusammen) (Gottlieb & Ten Houten 1965; John & Lewis 1975), die Binnenkohäsionsthese (= die Minderheit ist hoch kohäsiv) (Dollase 1994), die „saturation point“-Hypothese (s.o.) (Criswell 1937; Criswell 1942) und die Theorie der sozialen Identität (Tajfel 1975; Turner et al. 1983). In der Unterlegenheitstheorie wird der numerischen Minderheit eine Identitätsbedrohung unterstellt, weshalb sie sich von der Majorität abkapselt und ihre positive Distinktheit erhöht. Bei hälftiger Zusammensetzung sind am ehesten Konflikte zu erwarten, eine Voraussage, die mit der "saturation point"-These partiell übereinstimmt. Die Binnenkohäsionsthese sieht die Dynamik aus der Sicht der Mehrheit: Mehrheiten fühlen sich in ihrer Identität nicht bedroht, weshalb ihre Beziehungen für die Integration von Minderheiten offener werden. Die Integrationschancen der numerischen Minderheit

werden bei beiden Thesen (Unterlegenheitsthese und Binnenkohäsionsthese) durch eine Art „Eigenethnisierung“ gebremst und durch Integrationsoffenheit der Majorität gefördert. Für die „saturation point“-Hypothese ist die numerische Minderheit (= mehr als Einzelfälle) ein Krisenpunkt der Integration für die Mehrheit. In der Theorie die sozialen Identität könnten alle genannten Thesen aufgehen, insofern alle mit Identifikation, Salienz und der Identitätsbedrohung operieren. Insofern ist die SIT für diese Gruppe von Thesen grundlegend, auch wenn sie später als die o.g. Thesen formuliert wurde.

Es fällt nicht schwer, Lücken und Mängel des Forschungsstandes zur Frage der Folgen eines zunehmenden Ausländeranteils in Schulklassen aufzuzeigen. Aus diesem Defizit entstehen die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung.

### Fragestellungen und Hypothesen

Folgende Fragestellungen können mit dem vorliegenden Datenmaterial aus einer vergleichenden Regionalstudie (Dollase, Ridder, Bieler, Köhnmann & Woitowitz, 2000) beantwortet werden.

1. Der Zusammenhang zwischen Ausländeranteil in Stadtteil und Schulklasse ist – wie weiter oben erläutert – nur pauschal bestimmt worden. *Frage: Wie hängt der Ausländeranteil in der Schulklasse mit dem Ausländeranteil im Wohnviertel der SchülerInnen zusammen?*
2. Bislang wurden – mit zwei Ausnahmen – nur unterschiedliche Quoten von Ausländern in Schulklassen untersucht. *Frage: Welchen Einfluß hat die Zahl der distinkten Subgruppen auf Konflikte und Spannungen in Schulklassen?*
3. Konflikte, Spannungen und Beziehungen zwischen deutschen und ausländischen SchülerInnen in Schulklassen sind multifaktoriell bestimmt (Schneider, Smith, Poisson & Kwan 1997), der Eigengruppen-Fremdgruppen Anteil ist nur ein Faktor unter vielen anderen. *Frage: Wie hoch ist die Effektstärke der Höhe des Ausländeranteils in einer Schulklasse im Vergleich zu anderen unabhängigen Variablen (z. B. Nationalität, Schultyp, Jahrgang, Geschlecht) auf die Zu-*

*friedenheitsurteile mit der Klasse?*

4. Bislang wurden überwiegend soziometrische Beziehungen in Abhängigkeit vom Ausländeranteil untersucht. Unbekannt ist, wie sich SchülerInnen aus Eigen- und Fremdgruppen mit der Schulklasse identifizieren bzw. wie sie damit zufrieden sind. *Frage: Wie wird die Zufriedenheit mit der Schulklasse bei zunehmendem Ausländeranteil beurteilt?*
5. Beurteilungsübereinstimmungen bzw. -diskrepanzen zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern zur Frage des unterschiedlichen Ausländeranteils sind nicht untersucht worden. *Frage: Nehmen Eltern, SchülerInnen und Lehrer die Problematik eines unterschiedlich hohen Ausländeranteils unterschiedlich wahr?*

Die Hypothesen der Studie müssen sich auf den rudimentären theoretischen Rahmen beziehen, der weiter oben dargestellt wurde und der sich überwiegend auf die interpersonellen (soziometrischen) Beziehungen der Schüler untereinander erstreckt. Es wird deshalb angenommen, daß die Qualität der Beziehungen die Brücke zu der hier in Frage stehenden Zufriedenheit mit der Schulklasse schlägt. Das heißt: Die soziometrischen Voraussagen werden hier uminterpretiert. Was die soziometrischen Beziehungen verbessert, verbessert auch die Zufriedenheit mit der Schulklasse. Mit dieser Zusatzannahme lassen sich Reihenfolgenvoraussagen für die quantitativen, numerischen Anteile an Ausländern (operationalisiert als Quartile, 1 bis 4 s. u.) bzw. für die qualitative Zusammensetzung mit unterschiedlichen Nationen (operationalisiert als Prototypen, 1 = binational deutsch/ türkisch, 2 = fast rein deutsch, 3 = aussiedlerreiche Klassen, 4 = multikulturelle Klassen; s. u.) der o.g. unterschiedlichen Thesen angeben.

Bezogen auf die *Quartile* des numerischen Ausländeranteils lautet die Voraussage der Opportunitätsthese, der Kontakthypothese, der zerfallenden Binnenkohäsionsthese (von Mehrheiten) und der Attraktionstheorien: 4. Quartil (höchster) und 1. Quartil (niedrigster Ausländeranteil) sind zufriedener als die Quartile 2 und 3. Grund: Bei ungleichgewichtigen Mehrheits-Minderheitsverhältnissen kommt es zu mehr Kontaktchancen

zwischen Mehr- und Minderheit, in denen z. B. auch Fremdheit abgebaut werden kann. Alle anderen Thesen (Unterlegenheitstheorie, „saturation point“-Hypothese, Belastungstheorie und die SIT) würden die Reihenfolge – Quartile 1, 2, 3, 4 – prognostizieren. Grund: Je mehr Ausländer, desto mehr Probleme, desto größer die Unzufriedenheit, teils aus Gründen der Salienz, teils aus numerischen (Macht-)Gründen.

Bezogen auf die o.g. *Prototypen* (1 = binational deutsch/ türkisch, 2 = fast rein deutsch, 3 = aussiedlerreiche Klassen, 4 = multi-kulturelle Klassen) lauten die Voraussagen fast aller Thesen: Prototyp 2 müßte besser sein als alle anderen. Grund: Probleme positiver Distinktheit und Diskrimination müßten verschwinden, wenn es kaum eine ingroup-outgroup Problematik gibt. Lediglich die SIT müßte annehmen, daß die Prototypen 2 und 4 besser als 1 und 3 sein müßten, da bikulturelle Zusammensetzungen zu mehr Konflikten führen sollten.

## Methode

### *Stichprobe*

Es wurden 349 Schulklassen in den Städten Duisburg, Münster und Wuppertal mit Hilfe eines sechsseitigen Fragebogens befragt. Insgesamt nahmen 7.864 Schülerinnen und Schüler aller Schulformen und in den Jahrgängen 5/6, 7/8 und 9/10 an der Befragung teil. In der Gesamtstichprobe sind 1.115 Türken, 602 Aussiedler und 877 sonstige Ausländer enthalten. Zu den Schulklassen füllten 342 Lehrkräfte einen siebenseitigen Fragebogen aus. Insgesamt 3162 Elternteile füllten einen einseitigen Fragebogen aus (Zu den Besonderheiten der Stichprobe siehe Bieler 1999; Dollase et al. 2000).

### *Operationalisierungen*

Aus dem sechsseitigen *Schülerfragebogen* sind für Zwecke dieser Studie folgende Variablen wichtig: Die kategoriale Identifikation mit der Schulklasse wurde durch folgende Items erfaßt: „*Es folgen einige Bereiche aus Deinem Leben. Gebe in Schulnoten von 1 (= sehr gut) bis 6 (= ungenügend, sehr schlecht) an, wie zufrieden Du damit bist!*“ Es folgen 21 Lebensbereiche, einer lautet: „*Meine Schulklasse, Note:.....*“. 2. „*Es folgen einige Sätze und Du sollst ankreuzen, ob die Sätze stimmen oder nicht.*“ Es folgen zwölf Statements, die mit

„stimmt“ bzw. „stimmt nicht“ beantwortet werden sollen. Eine Faktorenanalyse der zwölf Items zur Klassengemeinschaft erbrachte zwei Faktoren, deren hoch ladende Items zu zwei Skalen zusammengezogen werden. Skala 1 „Klassenharmonie“ enthält die Items: „*Mir gefällt es in meiner Klasse.*“ „*Die Kinder in meiner Klasse vertragen sich gut.*“ „*Bei Schulwechsel würde ich traurig sein.*“ „*Die Klasse hält ganz toll zusammen.*“ „*Unsere Klasse ist mir lieber als jede andere Klasse an unserer Schule.*“ „*Wir haben in unserer Klasse oft viel Spaß miteinander.*“ „*Wenn einer oder eine aus unserer Klasse mit einem Schüler aus einer anderen Klasse Streit hat, dann helfen wir ihm auf jeden Fall.*“ Die 2. Skala „Klassenunfrieden“ enthält die drei Items „*In unserer Klasse werden oft welche beleidigt.*“ „*In unserer Klasse gibt es oft Streit.*“ und „*In unserer Klasse wird oft geprügelt, geschlagen oder geschubst.*“ Zwei Items ließen sich nicht zuordnen: „*Ich würde lieber in einer anderen Klasse sein.*“ und „*Mein bester Freund/meine beste Freundin ist in meiner Klasse.*“ Die Skala „Klassenharmonie“ hat eine interne Konsistenz von .49, die Skala „Klassenunfrieden“ eine von .65, d. h. die Homogenität der Items ist mäßig.

Im *Elternfragebogen* gibt es ein Item, das zu den Aussagen der Schüler und Schülerinnen paßt. Es lautet „*Zunächst einige Fragen zu Ihrer Zufriedenheit. Geben Sie bitte in Schulnoten von 1 (= sehr zufrieden) bis 6 (= sehr unzufrieden) an, wie zufrieden oder unzufrieden Sie mit den einzelnen Bereichen sind.*“ Es folgen 15 Lebensbereiche, darunter der hier relevante „*Die Klasse meines Kindes, Note:.....*“.

Im *LehrerInnenfragebogen* werden folgende Items für diese Studie besonders betrachtet: 1. „*Wie beurteilen Sie das Verhältnis deutscher und ausländischer Schüler in der untersuchten Klasse? Kreuzen Sie bitte an!*“ Es folgt eine Skala von 1 = *sehr gut, fast nie Probleme*, 2 = *eher gut, selten Probleme*, 3 = *im Großen und Ganzen befriedigend, manchmal Probleme*, 4 = *im Großen und Ganzen gerade noch erträglich*, 5 = *oft schlecht, häufige Probleme*, 6 = *sehr schlecht, dauernd heftige Probleme und Konflikte*. 2. „*Versuchen Sie einmal einige allgemeine Urteile über die untersuchte Klasse abzugeben. Nehmen Sie als Bezugspunkt Ihre bisherige durchschnittliche Erfahrung mit Schulklassen dieser Altersstufe (durchschnittliche Skalenstufe ist 3).*“ Für Zwecke dieser Untersuchung werden folgende Polaritäten aus einem 10 Polaritäten umfassenden Polaritätsprofil herausgegriffen: Kameradschaftlich (*eher kameradschaftlich 1-2-3-4-5 eher unkameradschaftlich*), Zusammenhalt (*eher gut zusammenhaltend 1-2-3-4-5 eher schlecht zusammenhaltend*).

Die *Nationalität* der SchülerInnen wird durch das Geburtsland der

Mutter erfaßt (Bieler 1999), das die SchülerInnen auf dem Fragebogen angegeben haben. Diese Nationalitätsangabe führt nicht zu einer völlig eindeutigen Identifikation mit dem Geburtsland der Mutter, da sich viele SchülerInnen je nach Nation und nach dem möglicherweise unterschiedlichen Geburtsländern ihrer Eltern auch unterschiedlich identifizieren. Das Geburtsland der Mutter als Nationalitätsindikator bringt also wie jedes anderen Kriterium eine gewisse Unschärfe über das Ausmaß der psychischen Identifikation mit dem Geburtsland der Mutter mit sich, ist aber nach der Studie von Bieler am besten geeignet, um „Nationalitätsunterschiede“ zu ermitteln. *Alter* und *Geschlecht* wird durch Angabe der SchülerInnen selbst erfragt, die *Schulklasse*, die *Jahrgangsstufe* und der *Schultyp* durch Selbstangaben der SchülerInnen, aber auch durch die Rekrutierung der Stichprobe und Kontrolle des Rücklaufes. Die Erhebung fand im Klassenkontext statt, und der Rücklauf ist akzeptabel: Auf der Ebene der SchulleiterInnen haben 53,7 % der Untersuchung an ihrer Schule zugestimmt.

Zur *Operationalisierung des Ausländeranteiles* in den Schulklassen wurden zwei verschiedene Maße entwickelt. Erstes Maß „Quartile“: 1. Quartil 0 – 8,9 % Ausländer, 2. Quartil 9 – 24,9 % Ausländer, 3. Quartil 25 – 43,9 % Ausländer, 4. Quartil 44 – 96 % Ausländer. Zweites Maß „Prototypen“: Mittels einer hierarchischen Clusteranalyse (Edelbrock 1979) wurde eine 4-Clusterlösung für unterscheidbare Zusammensetzungen von N = 342 Klassen ermittelt. Als Ausgangsmaße gingen ein: der Prozentsatz Deutscher, Türken, Aussiedler und sonstiger Ausländer. Diese Cluster wurden auf vier prototypisch definierte Zusammensetzungsmuster (= Ausländeranteile) reduziert und pointiert, in denen noch N = 183 Klassen kategorisiert werden konnten. Es werden also folgende Prototypen unterschieden: Prototyp 1 = deutsch-türkisch-binationale Klassen (Deutschenanteil > 40 und < 80 %; Türkenanteil an allen Nichtdeutschen > 75 %), N = 50 Klassen. Prototyp 2 = fast rein deutsche Klassen (Deutschenanteil > 90,4 %), N = 86 Klassen. Prototyp 3 = aussiedlerreiche Klassen (Deutschenanteil > 40 und < 80 %; Aussiedleranteil an Nichtdeutschen > 20 %), N = 20 Klassen. Prototyp 4 = echt multikulturelle Klassen (Deutschenanteil > 33 und < 67 %; Türkenanteil < 50 %; Ausländeranteil < 20 %, jeweils an allen Nichtdeutschen), N = 27. Bei der Verwendung der Prototypen wurde also zugunsten der Eindeutigkeit der Zusammensetzung von Schulklassen die Stichprobe verkleinert. Somit stehen zwei Indikatoren der Operationalisierung unterschiedlichen Ausländeranteils zur Verfügung – einer eher quantitativ, einer eher qualitativ. Die beiden Operationalisierungen überlappen – der Kontingenzkoeffizient erreicht den signifikanten Wert von .71.

Für die Prüfung der Frage, inwiefern die Quartils- bzw. Prototypeneinteilung der Schulklassen mit dem Ausländer- und Arbeitslosenanteil der umgebenden Region zusammenhängt, wurden von jedem/r SchülerIn die Stadtviertelzugehörigkeit erfragt, die Stadtviertel wurden anschließend in drei Gruppen klassifiziert, und zwar 1 = Arbeitslosigkeit < 9,8 %, was dem Bundesdurchschnitt 1998 entsprach, und Ausländeranteil < 12 %; 2 = Arbeitslosenanteil > 9,8 %, Ausländeranteil < 12 %; 3 = Arbeitslosigkeit > 9,8 %, Ausländeranteil > 12 %.

Für die Auswertung der Daten wird auf die *multiple Klassifikationsanalyse* (MCA) im Anschluß an eine Varianzanalyse zurückgegriffen. Hiermit ist es möglich, die Quartils- und Prototypenzugehörigkeit im Kontext anderer unabhängiger Variablen auf ihre unabhängige Effektstärke zu prüfen, d. h. daraufhin, welche Effektstärke im Vergleich zu anderen Größen allein der Quartils- bzw. Prototypzugehörigkeit geschuldet ist. Soweit in den unterschiedlichen Befragtengruppen möglich, wird die Quartils- bzw. Prototypzugehörigkeit mit Schultyp, Jahrgangsstufe, Nationalität und Geschlecht in einem Set von unabhängigen Variablen geprüft. Es wird geprüft, welche Gesamtvarianz in der abhängigen Variablen durch alle unabhängigen Variablen erklärt wird und wie stark der Effekt der Quartils- und Prototypzugehörigkeit unabhängig von den anderen unabhängigen Variablen ist. Für die Veranschaulichung der Resultate wird neben den Beta-Gewichten auch die jeweilige Abweichung je Quartil bzw. Prototyp für die Abweichung vom „grand mean“ berechnet. So ist auch augenfällig prüfbar, welcher Effekt auf die kategorialen Zufriedenheitsvariablen durch Prototyp- bzw. Quartilszugehörigkeit der Schulklasse ausgeübt wird. Außerdem sind die unterschiedlichen Reihenfolgevoraussagen der Theorien und Thesen mit den korrigierten, nur den Effekt von Quartil bzw. Prototyp spiegelnden Mittelwerten prüfbar.

## Ergebnisse

### *Zusammensetzung von Wohnviertel und Schulklassen*

Zunächst wurde geprüft, ob die beiden Maße der Zusammensetzung von Schulklassen (Quartile und Prototypen) signifikant mit den drei unterschiedlich belasteten Städten (Duisburg, Wuppertal und Münster) bzw. mit den drei unterschiedlich belasteten Stadtvierteln (s.o) zusammenhängen. Alle bivariaten Prüfungen liefern hochsignifikante Kontingenzkoeffizienten, d. h. die Zusammensetzung der Schulklasse nach Quartilen ist in Abhängigkeit von der jeweiligen Stadt bzw. von

der Stadtviertelgruppierung signifikant. So enthält z. B. die Stadt Münster weniger Schulklassen, die dem Quartil 3 und 4 zugehören, Duisburg weniger Schulklassen, die dem 1. Quartil zugehörig sind – in der Stadtviertelgruppe 3 sind die Quartile 1 und 2 seltener, in der Stadtviertelgruppe 1 die Quartile 3 und 4 seltener und in der Stadtviertelgruppe 2 nur die Quartile 4 seltener. Für die Prototypen (Prototyp x Stadt, CC = .54; Prototyp x Viertel, CC = .41) gelten ähnlich starke Zusammenhänge. Die Kontingenzkoeffizienten sind allerdings nur mittelstark ausgeprägt – ein Zeichen dafür, daß die Zusammensetzung der Schulklassen nicht perfekt linear mit der Wohnviertelzusammensetzung kovariiert.

#### Zufriedenheit der SchülerInnen mit ihrer Schulklasse

In multiplen Klassifikationsanalysen mit den unabhängigen Variablen Quartil bzw. Prototyp, Nation, Schultyp, -stufe und Geschlecht wurde in der Schülerstichprobe der relative Effekt des Faktors Quartil bzw. Prototyp ermittelt (vgl. Tabelle 1).

Wie man erkennt, sind die Beta-Gewichte, die als von den anderen Variablen unabhängiges Maß des relativen Einflusses der einzelnen Faktoren gelten können, für den Faktor *Quartil* und Prototyp relativ niedrig, was insgesamt den üblichen Effekterwartungen für die Klassenzusammensetzung nicht entspricht – man hätte höhere Effekte angesichts der Relevanz dieser Variablen in der öffentlichen Diskussion erwarten können. Auch die anderen unabhängigen Variablen haben einen relativ geringen Effekt, mit Ausnahme des Faktors Jahrgang, also des Alters der Schüler und Schülerinnen, das hier am stärksten wirkt. Die Effektrichtungen sind bei den Signifikanzen des Faktors „Nationalität“ eher etwas unerwartet: Die Zufriedenheit der „Türken“ und „anderen Ausländer“ ist *größer* bzw. ihre Unzufriedenheit geringer als die der anderen Nationen (also Aussiedler und Deutsche). Beim „Schultyp“ ist die Zufriedenheit in der Gesamtschule mit der Schulklasse etwas größer als in anderen Schultypen, der Klassenunfriede wird aber in Realschulen und Gymnasialklassen als geringer ausgeprägt wahrgenommen. Die Jahrgangsunterschiede bestehen darin, daß die Zufriedenheit mit der Schulklasse bei den jüngeren Kindern (5./6. Schuljahr) größer ist und daß der Klassenunfriede

bei den älteren (9./10. Schuljahr) als geringer wahrgenommen wird. Mädchen schließlich nehmen weniger Unfrieden wahr, Jungen eine stärkere Klassenharmonie bzw. eine größere Zufriedenheit mit der Schulklasse.

**Tabelle 1:** Adjustierte Beta-Gewichte der signifikanten Haupteffekte von Quartil bzw. Prototyp, Nationalität, Schultyp, Jahrgang und Geschlecht als Effektmaße für deren Einfluß auf Zufriedenheitsurteile mit der Schulklasse (Ergebnis multipler Klassifikationsanalysen in der Schülerstichprobe)

	Quartil	Nationalität	Schultyp	Jahrgang	Geschlecht	Erklärte Varianz R <sup>2</sup>
Zufriedenheit mit der Schulklasse	.04	.05	.08	.12	Nsf	2,6%
Skala Klassenharmonie	.04	Nsf	.04	.09	.03	1,4%
Skala Klassenunfriede	.05	.07	.14	.21	.07	6,7%

N = 5863

	Prototyp	Nationalität	Schultyp	Jahrgang	Geschlecht	Erklärte Varianz R <sup>2</sup>
Zufriedenheit mit der Schulklasse	.10	.06	.09	.17	Nsf	4,2%
Skala Klassenharmonie	.07	.06	Nsf	.12	Nsf	2,5%
Skala Klassenunfriede	.09	.07	.18	.20	.08	7,9%

N = 3159    Nsf = Nicht signifikant



Für den unter Betrachtung stehenden Aspekt der Quartilseinteilung ergibt sich (vgl. Tabelle. 4), daß in allen drei Maßen das Quartil 4, d. h. also *Schulklassen mit dem höchsten Ausländeranteil größere Zufriedenheitswerte und größere Klassenharmoniewerte erzielen*. Beim Klassenunfrieden ergibt sich ein entsprechend spiegelbildliches Resultat. Die Unterschiede sind allerdings gering.

Errechnet man die Beta-Gewichte für die *Prototypeneinteilung*, so ergeben sich auch hier signifikante Effekte, die allerdings in ihrer Ausprägung gleichfalls schwach sind. Ihre Ausprägung kann ebenfalls der Tabelle 5 entnommen werden. Auch hier zeigen sich die *multikulturellen Klassen (Prototyp 4) den anderen überlegen, insofern Harmonie und Zufriedenheit besser beurteilt werden und der Klassenunfriede schwächer*. Deutsch-türkische, binationale Schulklassen werden von SchülerInnen schlechter beurteilt.

#### *Beurteilungsübereinstimmungen zwischen Eltern, Lehrkräften und SchülerInnen*

Die Aussagen der Schüler und Schülerinnen können mit den Aussagen von Lehrern und Eltern in verwandten Items verglichen werden (vgl. Tabellen 2 und 3).

Tabelle 2 enthält die Daten aus der Lehrerstichprobe. Es gibt jeweils nur einen signifikanten Haupteffekt, und zwar wird das „Verhältnis deutscher und ausländischer SchülerInnen“ (Skalentext) sowohl bei der Quartilseinteilung als auch bei der Prototypeneinteilung signifikant. Es ergeben sich hierbei erstaunliche Unterschiede: Die Quartilseinteilung führt zu einer linear mit dem Ausländeranteil sich verschlechternden Beurteilung des Verhältnisses deutscher und ausländischer SchülerInnen, d. h. je mehr ausländische SchülerInnen in einer Klasse sind, um so schlechter wird das Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen SchülerInnen wahrgenommen (vgl. Tabelle 4). Die Unterschiede reichen bei der Quartilseinteilung von 1,59 bis 2,23 (korrigierte Mittelwerte, die nur auf den Faktor der Klassenzusammensetzung zurückzuführen sind). Verblüffend ist allerdings nicht nur die Tatsache, daß der Haupteffekt des Faktors Proto-

typ ein Beta-Gewicht von .36 erzielt, sondern daß die beste Beurteilung der Prototyp 4, also die multikulturell zusammengesetzte Schulklasse, erhält. Allerdings nur knapp, mit minimalem Abstand an zweiter Stelle folgt die rein deutsche Klasse, dann die binationale (deutsch-türkische) Schulklasse, am Ende die aussiedlerreiche Klasse.

**Tabelle 2:** Adjustierte Beta-Gewichte der signifikanten Haupteffekte von Quartil bzw. Prototyp, Schultyp und Jahrgang als Effektmaße für deren Einfluß auf Urteile über die Schulklasse (Ergebnis multipler Klassifikationsanalysen in der *Lehrerstichprobe*)

	Quartil	Schultyp	Jahrgang	erklärte Varianz R <sup>2</sup>
kameradschaftlich	Nsf	.22	Nsf	5,3%
zusammenhaltend	Nsf	.26	Nsf	5,4%
Verhältnis deutscher und ausländischer Schüler	.27	nsf	Nsf	11,2%

N = 314

	Prototyp	Schultyp	Jahrgang	erklärte Varianz R <sup>2</sup>
kameradschaftlich	Nsf	Nsf	Nsf	7,3%
zusammenhaltend	Nsf	Nsf	Nsf	5,3%
Verhältnis deutscher und ausländischer Schüler	.36	Nsf	Nsf	23,0%

N = 161

Auch für die *Eltern* konnte eine multiple Klassifikationsanalyse eines relevanten Items der „Zufriedenheit mit der Klasse meines Kindes“ mit den unabhängigen Variablen Quartil bzw. Prototyp, Nationalität der Eltern, Schultyp, Stufengruppe und Geschlecht der Eltern durchgeführt werden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 dargestellt.

Für den Faktor Quartil und Prototyp ergeben sich ebenfalls signifikante Haupteffekte. Diese besagen allerdings, daß die Eltern sowohl die Quartilsgruppe 4 als auch die multikulturellen Klassen (Prototyp 4, vgl. Tabelle 4) am besten beurteilen. Auch hier sind die absoluten Unterschiede relativ gering.

**Tabelle 3:** Adjustierte Beta-Gewichte der signifikanten Haupteffekte von Quartil bzw. Prototyp, Nation, Schultyp, Jahrgang und Geschlecht als Effektmaße für deren Einfluß auf ein Zufriedenheitsurteil über die Schulklasse des eigenen Kindes (Ergebnis multipler Klassifikationsanalysen) in der *Elternstichprobe*

	Quartil	Nationalität	Schultyp	Jahrgang	Geschlecht	erklärte Varianz R <sup>2</sup>
Zufriedenheit mit Klasse des Kindes	.06	Nsf	.09	.12	Nsf	3,1%

N = 3162

	Prototyp	Nationalität	Schultyp	Jahrgang	Geschlecht	erklärte Varianz R <sup>2</sup>
Zufriedenheit mit Klasse des Kindes	.13	Nsf	.12	.13	Nsf	3,1%

N = 1769

Die multiple Klassifikationsanalyse (MCA) nimmt keinerlei Wechselwirkung zwischen den Faktoren an. Es wäre ja denkbar, daß es zwischen Nation und Quartil bzw. Prototypzugehörigkeit in der Realität dennoch zu Wechselwirkungen kommen könnte. Im Schüler- und Elternfragebogen wurden deshalb die MCAs für Deutsche und Ausländer getrennt wiederholt. Es zeigen sich weder bei deutschen noch bei ausländischen SchülerInnen signifikante Effekte bezüglich der Quartileinteilung und der abhängigen Variablen Klassenharmonie. In der Skala Klassenunfriede gibt es sowohl bei Ausländern wie bei Deutschen signifikante Effekte. Diese sind dergestalt, daß die *Klassen mit dem höchsten Ausländeranteil bei Deutschen den höchsten Wert in Klassenunfriede erhalten* (Reihenfolge: 4 - 2 - 3 - 1) und *bei den Ausländern den geringsten Wert* (2-1-3-4). Bezüglich der Prototypeneinteilung ergeben sich nur signifikante Ef-

ekte bei den Deutschen, und zwar ist die *Klassenharmonie in multikulturellen Schulklassen am größten* und am niedrigsten in den aussiedlerreichen Klassen (4-2-1-3). Bezüglich der Variable Klassenunfriede wird der höchste Wert in den aussiedlerreichen Klassen erreicht, der niedrigste aber auch hier in multikulturellen Schulklassen (3-1-2-4).

Im *Elternfragebogen* zeigen sich ebenfalls nur signifikante Effekte bei die deutschen Eltern, sowohl bei der Quartils- als auch bei der Prototypeneinteilung. Sie beurteilen die Klassen aus Quartil 2 und 4 geringfügig besser als 1 und 3 (Quartilsfolge: 4,2-1-3) – also eine kleine Minderheit oder sehr viele Ausländer. Bei den Prototypen werden die multikulturell zusammengesetzten Klassen eindeutig am besten beurteilt (Prototypenfolge: 4-2-3-1). Auch hier sind die Unterschiede gering.

Beim *Lehrerfragebogen* konnte eine getrennte Auswertung für deutsche und ausländische Lehrkräfte nicht durchgeführt werden, da nur deutsche Lehrer und Lehrerinnen in der Stichprobe vorfindlich waren.

Man kann also zusammenfassen, daß die MCAs mit Nationalität als unabhängiger Variabler für deutsche Eltern und SchülerInnen einen ähnlichen Effekt haben wie die MCAs ohne Nation als unabhängige Variable. Unterschiede zwischen Deutschen und Ausländern zeigen abweichend vom allgemeinen Trend eine eher erwartungskonforme stärkere Unzufriedenheit deutscher SchülerInnen (die der Eltern nicht) in Klassen mit größerem Ausländeranteil und in der Variable Klassenunfriede, bei der die Tendenzen zwischen Deutschen und Ausländern gegenläufig sind.

Zur abschließenden Hypothesenprüfung sind die Reihenfolgen der korrigierten Mittelwerte für Quartilsgruppen und Prototypen der unterschiedlichen MCAs zur besseren Übersichtlichkeit zusammengestellt worden.

Man erkennt zusammenfassend, daß bezüglich der Zufriedenheit und der Klassenharmonie zwischen Schülern und Eltern in der *Quartileinteilung* eine deutliche Übereinstimmung besteht. Für beide Beurteilergruppen schneiden die Gruppen mit den meisten Ausländern am besten ab. Auch die Skala Klassenunfriede zeigt die Klassen mit dem höchsten Ausländeranteil auf dem

vorletzten Platz vor den binationalen deutsch-türkischen Schulklassen. Nicht dargestellt sind die gegenläufigen Beurteilungen des Klassenunfriedens bei deutschen und ausländischen SchülerInnen. Deutsche SchülerInnen sind mit ausländerreichen Klassen weniger zufrieden als ausländische. Die Beurteilungen der LehrerInnen sind bezüglich der Variablen Kameradschaftlichkeit und Zusammenhaltsbeurteilung nicht signifikant, zwischen den Quartilsgruppen beim Verhältnis deutscher und türkischer Kinder wird allerdings eine lineare Reihenfolge eingehalten, d. h. das Verhältnis wird umso besser beurteilt, je weniger Ausländer in einer Schulklasse sind.

Bei der *Prototypeneinteilung* sind die Reihenfolgen der Zufriedenheitsmittelwerte in allen befragten Gruppen nahezu identisch. Bei den Schülern schneiden hier die multikulturellen Gruppen am besten vor den rein deutschen Klassen ab, das gilt auch für die Eltern und die Lehrer. Die Reihenfolge der Beurteilung der Prototypen 1,2 ist allerdings in den Beurteilergruppen hin und wieder unterschiedlich. Dennoch ist auch hier eine hohe Übereinstimmung zu verzeichnen.

Faßt man also die Ergebnisse zusammen, so fallen nur die Beurteilungen der LehrerInnen bezüglich des Verhältnisses deutscher und ausländischer Schüler und Schülerinnen hinsichtlich der Quartileinteilung aus dem Rahmen: LehrerInnen sagen, daß die Probleme zwischen deutschen und ausländischen SchülerInnen größer werden, je mehr ausländische SchülerInnen in Schulklassen sind. Das trifft auch bezogen auf die Skala Klassenunfrieden auf die Subgruppe deutscher SchülerInnen zu.

**Tabelle 4:** Zusammenfassende Ergebnistabelle zum Effekt der Klassenzusammensetzung (Quartil und Prototyp) auf die Schulklassenbeurteilung von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen. Dargestellt ist die Reihenfolge der Quartile und Prototypen gemäß den adjustierten Mittelwerten (bereinigt um den Effekt der anderen unabhängigen Variablen). Zum N und zu den Ergebnissen der MCA vgl. Tabellen 1 bis 3.

	SchülerInnen			Eltern
	Zufriedenheit Klasse <sup>a</sup>	Skala Klassenharmonie <sup>b</sup>	Skala Klassenunfrieden <sup>c</sup>	Zufriedenheit Klasse <sup>d</sup>
Reihenfolge Quartile <sup>h</sup> (erwartet: 1-2-3-4)	4 (2.63) 1 (2.70) 3 (2.74) 2 (2.76)	4 (4.43) 1 (4.36) 2,3 (4.29)	2 (1.61) 3 (1.52) 4 (1.51) 1 (1.47)	4 (2.56) 2 (2.57) 1 (2.58) 3 (2.70)
Reihenfolge Prototypen <sup>i</sup> (erwartet: 2 -1,3 - 4)	4 (2.24) 2,3 (2.70) 1 (2.76)	4 (4.53) 2 (4,36) 1 (4.32) 3 (4.10)	1,3 (1.58) 2 (1.44) 4 (1.29)	4 (2.30) 2 (2.57) 3 (2.64) 1 (2.72)
	LehrerInnen			
	kameradschaftlich <sup>e</sup>	zusammenhaltend <sup>f</sup>	Verhältnis dt./ausld. SchülerInnen <sup>g</sup>	
Reihenfolge Quartile <sup>h</sup> (erwartet: 1-2-3-4)	Nsf	Nsf	1 (1.59) 2 (1.94) 3 (2.11) 4 (2.23)	
Reihenfolge Prototypen <sup>i</sup> (erwartet: 2 -1,3 - 4)	Nsf	Nsf	4 (1.73) 2 (1.74) 1 (2.34) 3 (2.74)	

Nsf = Nicht signifikant

a = in Schulnoten von 1(sehr gut) bis 6 (ungenügend)

b = bestehend aus 7 Items, je höher der Wert, desto größer die Harmonie

c = bestehend aus 3 Items, je höher der Wert, desto größer der Unfriede

d = in Schulnoten von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend)

e = Polaritätsprofil von „eher kameradschaftlich“ (=1) bis „eher unkameradschaftlich“ (=5)  
 f = Polaritätsprofil von „eher gut zusammenhaltend“ (=1) bis „eher schlecht zusammenhaltend“ (=5)  
 g = Skala von 1 = „sehr gut, fast nie Probleme“, 2 = „eher gut, selten Probleme“, 3 = im großen und ganzen befriedigend, manchmal Probleme, 4 = im großen und ganzen gerade noch erträglich, 5 = oft schlecht, häufige Probleme, 6 = sehr schlecht, dauernd heftige Probleme und Konflikte  
 h = Quatileinteilung: 1 = 0 bis 8.9% Ausländer, 2 = 9 bis 24.9%, 3 = 25 bis 43.9%, 4 = 44 bis 96%  
 i = Prototypeneinteilung: 1 = binational deutsch-türkisch, 2 = fast rein deutsch, 3 = aussiedlerreiche Klassen, 4 = „echt“ multikulturelle Klassen

Ein Vergleich mit den Reihenfolgevorhersagen zeigt nun folgendes Ergebnis. Für die Quartileinteilung und die SchülerInnen wie Eltern treffen die Opportunitätsthese, die Kontakthypothese, die These der zerfallenden Binnenkohäsion und die Attraktionstheorien eher zu, d. h. sie werden nicht falsifiziert. Die Belastungsthese, die Unterlegenheitstheorie und die saturation point Hypothese trifft nur für Lehrer und die Subgruppe deutscher Schüler in der Skala Klassenunfriede zu. Diese letztgenannten Thesen haben sich also nur partiell bewährt. Anders die Trefferquote bei der prototypischen Einteilung: die Ergebnisse bei SchülerInnen, Lehrkräften und Eltern sprechen eindeutig für die Prognose der SIT bzw. von Williams (1964) – alle anderen Thesen bewähren sich hier nicht. Mit einer unterschiedlich hohen Trefferquote ist allerdings noch keine Falsifikation bzw. Bewährung der angenommenen kausalen Mechanismen der einzelnen Thesen impliziert.

## Diskussion

Die Analyse der Daten erbringt folgende Resultate: 1. Der Effekt des unterschiedlich geformten (Prototypen) und unterschiedlich hohen Ausländeranteils (Quartile) in Schulklassen ist signifikant auf Zufriedenheitsvariablen nachweisbar 2. Die Effektstärke ist gering, deutlich stärker sind z. B. Effekte des Alters und des Schultyps. 3. Es besteht eine deutliche Beurteilerübereinstimmung, d. h. Eltern, Schüler und Lehrkräfte nehmen prototypische

Zusammensetzungen mehr oder weniger identisch wahr – beim rein numerischen Ausländeranteil (Quartile) gibt es Abweichungen in der Meinung der Lehrer und der deutschen SchülerInnen bei der Beurteilung des Klassenfriedens im Sinne der Belastungsthese. 4. Besonders überraschend ist aber das positive Abschneiden ausländerreicher Klassen (Quartil 4) entgegen allen populären Erwartungen der Belastungsthese und die besonders positive Beurteilung multikultureller Schulklassen, d. h. solcher Klassen, in denen mehrere Nationalitäten in relevanten Anteilen enthalten sind. 5. Die Belastungsthese (Zunahme der Unzufriedenheit mit zunehmendem Ausländeranteil) kann also (bis auf die zwei Ausnahmen) als weniger bewährt klassifiziert werden. Auch Derivate der These (Unterlegenheitsthese, saturation point Hypothese) haben sich weniger bewährt. Die SIT bewährt sich bei den Quartilsreihenfolgen nicht, dafür jedoch umso eindeutiger bei den Prototypen.

Bezüglich der abweichenden Beurteilung von Lehrkräften im Falle der Quartileinteilung könnte man auch eine ganz banale Erklärung heranziehen: Je mehr ausländische SchülerInnen in einer Schulklasse sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit rein rechnerisch, daß Konflikte auch zwischen deutschen und ausländischen SchülerInnen stattfinden. Die Quartilsgruppe 4 umfaßt Klassen mit Ausländeranteilen von 44% bis 96%, wobei der Mittelwert bei 59,6% (Median 56%) liegt. Das bedeutet, daß beliebige interpersonale Konflikte in der Quartilsgruppe 4 am häufigsten von allen zwischen Mitgliedern zweier kultureller Gruppen stattfinden und mithin von den Lehrkräften auf ethnische Ursachen attribuiert werden können. Das würde den linearen Anstieg der Problemwahrnehmung mit dem Ausländeranteil erläutern. Gleichwohl bleibt zu beachten, daß die Werte keinerlei Anlaß zu Besorgnis geben, da die Mittelwertsbeurteilung zwischen 2 und 3 liegt, also immer noch zwischen den Skalenstufen „eher gut, selten Probleme“ und „im Großen und Ganzen befriedigend, manchmal Probleme“.

Eine weitere Erklärung für die Abweichung der Urteile der Lehrkräfte wäre, daß die Einflüsse der anderen unabhängigen Variablen wie Schultyp, Geschlecht und Alter, die ja zum Teil mehr Varianz aufklären als die Variable der Klassenzusammensetzung,

stets auch eine ethnische Kausalattribution bei auftretenden Problemen erlauben, da alle Variablen personal in einer Person miteinander vermischt sind. Ist z. B. die Aggressivität eines Jungen seiner „Männlichkeit“ oder seiner Ethnie geschuldet? Schließlich ist auch denkbar, daß das allgemein verbreitete Urteil bzw. Vorurteil von Öffentlichkeit, Wissenschaft und Schulpolitik die Wahrnehmung der Lehrkräfte insofern beeinflußt, als der „hohe Ausländeranteil“ stets als „besondere Belastung“ angenommen und damit als Kausalattribution prominent gemacht wird. In einer umfangreichen Befragung der hier untersuchten Lehrkräfte wurden zwar positive Urteile über Klassen mit vielen Ausländern im Leistungsbereich abgegeben, allerdings wurden ausländerreiche eher als „problematischer“ beurteilt.

Ähnlich könnte die Erklärung für den zweiten, abweichenden Befund bei ansonsten ja weitgehender Übereinstimmung der Beurteilerperspektiven aussehen: die den Lehrkräften ähnliche Sichtweise der deutschen Schüler bezüglich der Quartile in der Skala Klassenunfriede. Daß die ausländischen Schüler die Reihenfolge der deutschen umkehren, läßt den Verdacht einer einstellungsbezogenen Wahrnehmungstendenz im Sinne der Unterlegenheits- bzw. Überlegenstheorie zu. Wenn „wir“ in der Mehrheit sind, sind die Aggressionen weniger häufig und schlimm.

Ein zentrales überraschendes Resultat, das erklärt werden muß, ist das gute Abschneiden der multikulturell zusammengesetzten Schulklassen. Man könnte z. B. annehmen, daß je nach qualitativer Zusammensetzung der Schulklasse eine unterschiedliche Salienz der ethnischen Zugehörigkeit induziert wird (Hartstone & Augoustinos 1995). Man könnte argumentieren, daß in multikulturell zusammengesetzten Schulklassen die ethnische Zugehörigkeit unwichtiger wird, ebenso unwichtig wie in den fast rein deutschen Klassen, die dann bei der Prototypeneinteilung auch auf Platz 2 der Zufriedenheitsrangreihen stehen. Daß binational deutsch-türkische und aussiedlerreiche Klassen eher als unzufrieden beurteilt werden, könnte mit der dann sich einstellenden höheren Salienz der Nationalitätszugehörigkeit erklärt werden: In binationalen Klassen kommt es leichter zur Kon-

frontation und in aussiedlerreichen Klassen ist unter Umständen die Fremdheit oder die Novität des Phänomens Aussiedler für eine Salienzsteigerung der ethnischen Zugehörigkeit verantwortlich.

Es wäre aber auch denkbar, daß Lehrkräfte sich durch multikulturelle Zusammensetzungen von Schulklassen besonders herausgefordert fühlen und ihre Anstrengungen für guten Unterricht und gute soziale Beziehungen vergrößern. Diese These könnte auch dafür verantwortlich gemacht werden, daß bei der Quartilseinteilung die Schulklassen mit dem höchsten Ausländeranteil relativ gut abschneiden. Dann wäre auch das Urteil der LehrerInnen, daß die Probleme mit zunehmendem Ausländeranteil zunehmen, kein Widerspruch: Man könnte ja die Problemhaltigkeit wahrnehmen und dennoch Positives erreichen, oder: Eine Voraussetzung für mehr Anstrengung ist es ja, daß man die Vielfältigkeiten der Probleme zunächst einmal wahrnimmt, um dann entsprechend mit höherem Aufwand reagieren zu können.

Denkbar ist auch, daß besonders gute Lehrkräfte in multikulturellen Schulklassen eingesetzt werden. Hierfür gibt es einige Belege im vorliegenden Datenmaterial. SchülerInnen in Schulklassen, für die das Verhältnis zwischen Deutschen und Ausländern von den Lehrkräften als „schlecht“ angesehen wird (Kategorien 4 und 5, 6 kam nicht vor; insgesamt acht Klassen), beklagen z. B. häufiger als der Rest, daß sie im Unterricht nicht gut „mitkommen“ und beurteilen auch ihre schulischen Leistungen schlechter. SchülerInnen der multikulturellen Schulklassen (Prototyp 4 also) nehmen ihre Lehrkräfte als kompetenter, netter wahr und halten Schule seltener für langweilig. Die Trennung von Ursache und Wirkung ist hier schwierig und vom vorliegenden Datenmaterial aus nicht möglich.

Insgesamt sind aber die ermittelten Effekte des Faktors Schulklassenzusammensetzung in den beiden Ausprägungen Quartilsgruppen bzw. Prototypen recht gering. Die Prozentsätze an Gesamtvarianz, die durch alle unabhängigen Variablen zusammen erklärt werden, sind immer noch sehr gering, so daß diese Studie

auch ein Beleg dafür ist, daß die entscheidenden Variablen weniger in den hier untersuchten Variablen liegen, sondern möglicherweise eher im Bereich der nichtstrukturellen Parameter, z. B. im Unterrichts- und Lehrstil von Lehrkräften.

Nicht undiskutiert darf der Befund bleiben, daß binational deutsch-türkische Schulklassen weniger günstig beurteilt werden. Türkische SchülerInnen, auch jene, die hier geboren wurden, fühlen sich seltener als „Deutsche“ als dies in anderen Ausländergruppen der Fall ist und zeigen eine deutlich höhere positive Distinktheit (Selbstbeurteilung) als andere Nationen. Möglicherweise ist dies ein Grund – zusammen mit der Tatsache, daß Türken die größte Ausländergruppe in der Bundesrepublik darstellen und in den Medien prototypisch für das „Ausländerproblem“ gelten, nämlich dafür, daß die Salienz der türkischen Abstammung beständig hoch gehalten wird. Hierzu kommen gesellschaftliche Prozesse (z. B. Fremdenabweisung, objektive Benachteiligungen) mit einer weiteren Verstärkung der Selbst- und Fremdkategorisierungen im Sinne der SIT (Tajfel, Flament, Billig, & Bundy 1971).

### Literatur

- Allport, Gordon W. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Amir, Yehuda (1969): Contact Hypotheses in Ethnic Relations. *Psychological Bulletin*, 71 (5), pp. 319 – 342.
- Auernheimer, Georg (1990): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bieler, Ariel (1999): *Zur Validität unterschiedlicher Nationalitätskriterien*. Nichtpublizierte Diplomarbeit, Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Byrne, Donn E. (1971): *The attraction paradigm*. New York: Academic Press.
- Carithers, Martha W. (1970): School Desegregation and Racial Cleavage, 1954 – 1970: A Review of the Literature. *Journal of Social Issues*, 26 (4), pp. 25 – 47.
- Cohen, Louis/Manion, Lawrence (1983): *Multicultural Classrooms. Perspectives for Teachers*. London und Canberra: Croom Helm.
- Cook, Stuart W. (1985): Experimenting on Social Issues: The Case of School Desegregation. *American Psychologist*, 40, pp. 452 – 460.
- Criswell, Joan Henning (1937): Racial cleavage in negro-white groups. *Sociometry*, 1, pp. 81 – 89.
- Criswell, Joan Henning (1942): The saturation point as a sociometric concept. *Sociometry*, 5, pp. 146 – 150.
- Dangschat, Jens (1995): *Multikulturelle Gesellschaft und sozialräumliche Polarisierung*. in: Ullrich Schwarz (Hrsg.): *Risiko Stadt?* Hamburg: Junius, S. 178–190

- Delitsch, Johs (1900): Über Schülerfreundschaften in einer Volksschulklasse. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 5, S. 150 – 163.
- Dickopp, Karl-Heinz (1982): *Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung – Das Krefelder Modell*. Düsseldorf: Schwann.
- Dollase, Rainer (1994): Wann ist der Ausländeranteil in Gruppen zu hoch? – Zur Normalität und Pathologie soziometrischer Beziehungen, in: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): *Das Gewalt-Dilemma*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 404 – 434
- Dollase, Rainer (1996): Die Asozialität der Gefühle. Intrapyschische Dilemmata im Umgang mit dem Fremden: in: Wilhelm Heitmeyer/Rainer Dollase (Hrsg.): *Die bedrängte Toleranz*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 121 – 142
- Dollase, Rainer/Ridder, Arnd/Bieler, Ariel/Köhnemann, Ina/Woitowitz, Katharina (2000): Zur relativen Unabhängigkeit der schulischen Integration vom Belastungsgrad der städtischen Umgebung, in: Reimund Anhut/Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): *Bedrohte Stadtgesellschaften (i.V.)*. Weinheim: Juventa.
- Duck, Steve (Ed.) (1997): *Handbook of Personal Relationships. Theory, Research and Interventions*. Chichester u. a.: John Wiley.
- Edelbrock, Craig (1979). Mixture model tests of hierarchical clustering algorithms: The problem of classifying everybody. *Multivariate Behavioral Research*, 14, pp. 367 – 384.
- Goddard, Jeanette (1999): Wieviel Muttersprache muß sein? Sprachkompetenz als Bildungschance. *Erziehung und Wissenschaft*, 51 (6), S. 6 – 10.
- Gottlieb, David/Ten Houten, Warren O. (1965): Racial Composition and the Social systems of Three High Schools. *Journal of Marriage and the Family*, pp. 204 – 212.
- Hallinan, Maureen J. (1974): *The structure of positive sentiment*. Amsterdam u. a.: Elsevier.
- Hallinan, Maureen T. (1982): Classroom Racial Composition and Children's Friendships. *Social Forces*, 61, pp. 56 – 72.
- Hallinan, Maureen T./Smith, Stevens S. (1984a): Determinants of students' same-race and cross-race friendships, in: Edward J. Lawler (Ed.): *Group Processes: Theory and Research*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Hallinan, Maureen T./Smith, Stevens S. (1984b): Student's same-race and cross-race friendship. *Advances in Group Processes*, 1, pp. 229 – 255.
- Hallinan, Maureen T./Smith, Stevens S. (1985): The effects of Classroom Racial Composition on Students' Interracial Friendliness. *Social Psychology Quarterly*, 48 (1), pp. 3 – 16.
- Hartstone, Margaret/Augoustinos, Martha (1995): The minimal group paradigm: Categorization into two versus three groups. *European Journal of Psychology*, 25 (2), pp. 179 – 193.
- John, Nancy H. S./Lewis, Ralph G. (1975): Race and the Social Structure of the Elementary Classroom. *Sociology of Education*, 48 (2), pp. 346 – 368.
- Jonas, Klaus (1998): Die Kontakthypothese: Abbau der Vorurteile durch Kontakt mit Fremden? In: Margit E. Oswald/Ulrich Steinvorth (Hrsg.), *Die offene Gesellschaft und ihre Fremden*. Bern: Huber, S. 129 – 154.
- Loomis, Charles P. (1943): Ethnic cleavages in the southwest as reflected in two high

schools. *Sociometry*, 6 (1), pp. 7 – 26.

Lundberg, Geroge A./Dickson, Leonore (1952a): Inter-Ethnic relations in a high-school population. *The American Journal of Sociology*, 58 (7), pp. 1 – 10.

Lundberg, George A./Dickson, Leonore (1952b): Selective association among ethnic groups in a high school population. *American Sociological Review*, 17, pp. 23 – 35.

Markus, Elliot J./Barasch, Miriam (1982): Assessing Ethnic Integration in the Classroom. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (2), pp. 1 – 10.

Miller, Norman/Harrington, H. James (1992): Social Categorization and Intergroup Acceptance: Principles for design and Development of Cooperative Learning Teams, in: Rachel Hertz-Lazarowitz/Norman Miller (Eds.): *Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge: University Press, pp. 203-227

Moreno, Jacob Levi (1934): *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington: Nervous and Mental Disease Publishing Co.

Neuberg, Steven L. (1994): Expectancy-Confirmation Processes in Stereotype-Tinged Social Encounters: The Moderating Role of Social Goals, in Mark P. Zanna/ James M. Olson (Eds.): *The Psychology of Prejudice*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 103 – 130

Nieke, Wolfgang (1995): *Interkulturelle Bildung und Erziehung*. Opladen: Leske & Budrich.

Patchen, Martin (1982): *Black-White Contact in Schools: Its Social and Academic Effects*. West Lafayette, Ind.: Purdue University Press.

Rabbie, Jacob M./Horwitz, Murray (1969): Arousal of ingroup-outgroup bias by a chance win or loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, pp. 269 – 277.

Renner, Erich (1975): *Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen türkischer Kinder. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der Türkei*. Heidelberg: Schindele.

Schenk, Michael (1983): Das Konzept des sozialen Netzwerks, in: Friedhelm Neidhardt (Hrsg.): *Gruppensoziologie*. Köln: Westdeutscher Verlag, S. 88–104

Schneider, Barry H./ Smith, A./Poisson, S. E./Kwan, A. B. (1997): Cultural Dimensions of Children's Peer Relations, in: Steve Duck (Ed.): *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions (2 ed.)*. Chichester: John Wiley, pp. 121 – 146

Schofield, Janet Ward (1986): Black-White Contact in Desegregated Schools, in: Miles Hewstone/Rupert Brown (Eds.), *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*. Oxford: Blackwell, pp. 79 -92

Schofield, Janet Ward/Sagar, Andrew H. (1977): Peer Interaction Patterns in an Integrated Middle School. *Sociometry*, 40 (2), pp. 130 – 138.

Shaw, M. E. (1973): Changes in Sociometric Choices Following Forced Integration of an Elementary School. *Journal of Social Issues*, 29 (4), pp. 143 – 157.

Stephan, Walter G. (1987): The Contact Hypothesis in Intergroup Relations, in: Clyde Hendrick (Ed.): *Group processes and Intergroup Relations*. Newbury Park: Sage.

Tajfel, Henri (1975): Soziales Kategorisieren, in: Serge Moscovici (Hrsg.): *Forschungsgebiete der Sozialpsychologie*. Frankfurt: Athenäum, S. 345–380

Tajfel, Henri/Flament, Claude/Billig, Michael G./Bundy, Roy P. (1971): Social Catego-

zation and Intergroup Behaviour. *European Journal of Social Psychology*, pp. 149 – 178.

Turner, John C./Sachdev, Iteak/Hogg, Michael A. (1983): Social categorization, interpersonal attraction and group formation. *British Journal of Social Psychology*, 22, pp. 227 – 239.

Williams, Robin M. (1964): *Strangers next door*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

*Anschrift der VerfasserInnen:*

c/o Prof. Dr. Rainer Dollase, Universität Bielefeld, Abt. Psychologie,  
Postfach 100131, 33501 Bielefeld