



## Educational Design Research

Volume 4 | Issue 2 | 2020 | Article 21

**Contribution** Academic Article

**Title** **Entwicklung von Gestaltungsprinzipien zur Förderung interkultureller Lehrkompetenz**

**Author** **Michèle Collenberg**  
University of St. Gallen  
Switzerland

**Abstract** Lehrpersonen benötigen immer häufiger interkulturelle Lehrkompetenzen, um mit der zunehmenden ethnisch-kulturellen Heterogenität der Lernenden in ihren Klassen umgehen zu können. Der Artikel basiert auf einer Untersuchung, in der mit einem Design-Based Research-Ansatz eine innovative Lernumgebung für die Förderung interkultureller Lehrkompetenz in der universitären Lehrerbildung entwickelt wurde. Der Fokus des Artikels liegt auf der Reflexion des Evaluationsprozesses, wobei die Entwicklung der ursprünglichen vorläufigen Gestaltungsannahmen über zwei Evaluationszyklen hinweg zu Gestaltungsprinzipien näher aufgezeigt wird.

**Keywords** Interkulturelle Kompetenzen  
Lehrerbildung  
Heterogenität  
Gestaltungsprinzipien

**DOI** [dx.doi.org/10.15460/eder.4.2.1458](https://dx.doi.org/10.15460/eder.4.2.1458)

**Citation** Collenberg, M. (2020). Entwicklung von Gestaltungsprinzipien zur Förderung interkultureller Lehrkompetenz. *EDeR - Educational Design Research*, 4(1), 1-24.  
[http:// dx.doi.org/10.15460/eder.4.2.1458](http://dx.doi.org/10.15460/eder.4.2.1458)

**Licence Details** Creative Commons - [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



# Entwicklung von Gestaltungsprinzipien zur Förderung interkultureller Lehrkompetenz

Michèle Collenberg

## 1.0 Ausgangsproblem

Die Schweiz erlebte in den letzten Jahren wie ihre Nachbarländer eine Phase starker Immigration. So ist der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ab 15 Jahren zwischen 2003 und 2017 von 28,5 % auf 37,2 % angewachsen (Bundesamt für Statistik (BFS), 2018). Die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund umfasst dabei Personen mit ganz unterschiedlichen Lebensläufen und -bedingungen. Die Heterogenität der Lebenslagen sowie der sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Lernenden in der Schule ist dementsprechend groß.

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

Diese Bildungsbenachteiligungen von Lernenden mit Migrationshintergrund lassen sich nicht allein durch Eigenschaften der Betroffenen selbst erklären (z. B. durch Sprachdefizite), sondern werden auch von den Bildungsinstitutionen und den Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte beeinflusst (Allemann-Ghionda, 2012; Lanfranchi, 2013; Mansel & Spaiser, 2010). Die Schulen und Lehrpersonen haben dementsprechend auf die zunehmende ethnisch-kulturelle Heterogenität in den Klassenzimmern fachlich qualifizierte Antworten für die pädagogische Arbeit zu entwickeln. Dies stellt neue Anforderungen an sie, da Bildungspolitik als auch Bildungstheorie und -praxis grundsätzlich am Ideal homogener Lerngruppen ausgerichtet sind und sich mit Vielfalt und Heterogenität traditionell schwertun (Lanfranchi, 2013; Gomolla, 2009). Als Leitziel gilt daher, dass Lehrpersonen über interkulturelle Kompetenzen verfügen, die sie sich in der Lehrerausbildung aneignen.

Eine Untersuchung des Nationalen Forschungsprogramms zur „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“ im Jahr 1999 ergab, dass die interkulturelle Pädagogik um die Jahrtausendwende in der schweizerischen

Lehrerbildung noch kaum verankert war (Allemann-Ghionda, de Gomoëns, & Perregaux, 1999). Nach einer Offensive der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mit Umsetzungsempfehlungen zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung im Jahr 2000 zeigte sich einige Jahre später in einer Erhebung zum Zustand der interkulturellen Pädagogik an Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz, dass die Verbindlichkeit der Ausbildungsteile zu interkulturellen Sachverhalten in den Lehrplänen und Ausbildungsprogrammen grundsätzlich zugenommen hatte. Jedoch unterschieden sich die konkreten Umsetzungen und Ausprägungen stark. Zudem handelte es sich meist um Ausbildungen für die Vorschul-, Primar- oder Sekundarstufe I, die sich des Themas angenommen hatten (Sieber & Bischoff, 2007; Akkari, Loomis, & Bauer, 2011). Es ist zu vermuten, dass diese Zurückhaltung nicht ausschließlich auf inhaltliche Gründe zurückgeführt werden kann (z. B. auf eine Unklarheit bezüglich der Relevanz des Themengebiets), sondern dass ein Mangel an Wissen vorhanden ist, wie interkulturelle Pädagogik in die Lehrerbildung implementiert werden kann (Krüger-Potratz, 2001; Ambe, 2006). Die Europäische Kommission kam in einer Studie zur interkulturellen Lehrerbildung in verschiedenen europäischen Ländern zudem zum Ergebnis, dass die Wirksamkeit von interkulturellen Bildungsmaßnahmen kaum empirisch überprüft worden ist (European Commission, 2017). Für eine interkulturelle Lehrkompetenz von Lehrpersonen scheint es weder eine allgemeingültige Definition zu geben noch allgemein akzeptierte Wege zu ihrer Entwicklung (Over & Mienert, 2010; Mecheril, 2013).

In der hier vorgestellten Untersuchung wurde ein Lehr-/Lernkonzept für die Förderung der interkulturellen Lehrkompetenz von Studierenden in der universitären Lehrerbildung entwickelt, umgesetzt und evaluiert (Collenberg, 2019). Als Anwendungsfeld diente der Studiengang für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, in dem zukünftige Lehrpersonen für die Fächer Wirtschaft und Recht an schweizerischen Berufsfach- und Maturitätsschulen ausgebildet werden.

## 2.0 Forschungsfragen und -methodik

Die leitende Forschungsfrage für die Untersuchung lautete: *Wie kann eine Lernumgebung gestaltet werden, die die Förderung interkultureller Lehrkompetenz in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe II anstrebt?*

Damit wurde einerseits das Ziel verfolgt, eine innovative Praxislösung zu entwickeln, andererseits sollte aus wissenschaftlicher Perspektive erforscht werden, wie ein interkulturelles Lehr-/Lernkonzept lehrmethodisch ausgestaltet werden kann. Dazu wurde der methodologische Ansatz des Design-Based Research (DBR) eingesetzt. Als Ergebnis von DBR werden Aussagen und Theorien angestrebt, die für die jeweilige Praxis relevant sind und ihr einen unmittelbaren Nutzen bieten. Daneben werden nach Möglichkeit bereichsspezifische Erkenntnisse generiert, die für einen breiteren Kontext passen. Diese Theorien werden als Gestaltungsprinzipien formuliert, die auch als Kristallisationspunkt

für die Praxisgestaltung und die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung bezeichnet werden (Euler, 2014a, S. 111).

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses (vgl. Abbildung 1) dieser Gestaltungsforschung wurde in einem ersten Schritt der Untersuchung das Problem präzisiert, wobei das interkulturelle schulische Handlungsfeld in der Sekundarstufe II analysiert wurde und daraus Anforderungen für eine interkulturelle Lehrkompetenz von Lehrpersonen abgeleitet wurden. Zusätzlich wurden die Konzepte der interkulturellen Pädagogik im erziehungswissenschaftlichen Diskurs sowie die Zielsetzungen der schweizerischen Bildungspolitik im Umgang mit der ethnisch-kulturellen Heterogenität von Lernenden analysiert. Als Folge wurde entschieden, die Untersuchung gemäß der als liberal beschriebenen Herangehensweise von „Teaching with Cultural Sensitivity and Tolerance“ und „Teaching with Multicultural Competence“ aufzubauen (Gorski, 2009; Jenks, Lee, & Kanpol, 2001; Schoorman & Bogotch, 2010).

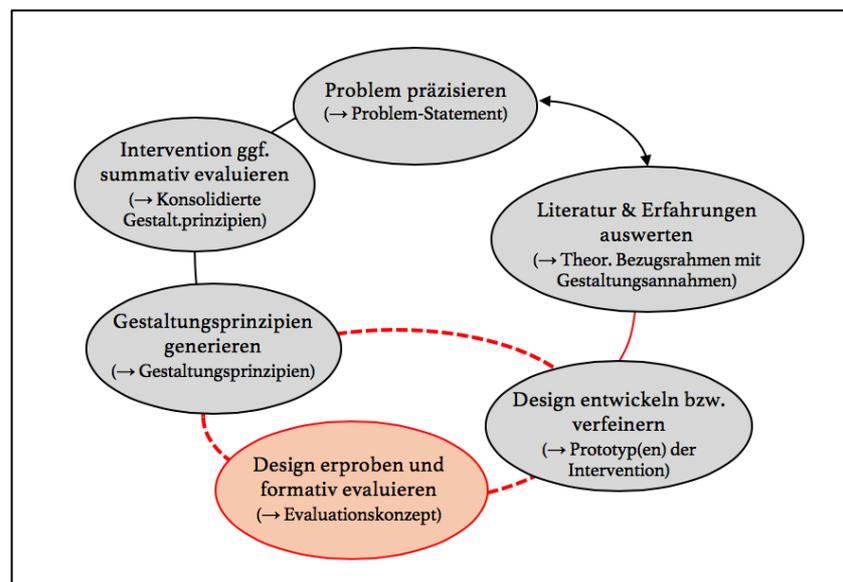


Abbildung 1. Forschungs- und Entwicklungszyklen im Rahmen der gestaltungsbasierten Forschung (Euler, 2014b, S. 20, farbliche Hervorhebungen durch Autorin)

Auf der Grundlage einer Literaturanalyse wurden danach schrittweise die Lernziele, die Lernvoraussetzungen der Studierenden, weitere Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen sowie die Gestaltungsannahmen, die das Design des Lehr-/Lernkonzepts anleiten sollen, hergeleitet und in einem theoretischen Bezugsrahmen zusammengefasst. Schwerpunkt dieser Literaturanalyse bildete die interkulturelle Pädagogik im deutschsprachigen Raum. Die Lernziele stützten sich auf das Standard-Curriculum der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab, das ursprünglich von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren erarbeitet und leicht verändert als Empfehlung für die Umsetzung an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz veröffentlicht worden war (Lanfranchi, 2013; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2000; Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP), 2007). Für die Analyse der Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrpersonen sowie der Wirksamkeit von

interkulturellen Lernumgebungen wurden auch US-amerikanische Arbeiten berücksichtigt, da dort eine längere Tradition in der Umsetzung und Erforschung der ‚Multicultural education‘ besteht (Cochran-Smith, Davis, & Fries, 2004).

Der theoretische Bezugsrahmen diente als Grundlage für die Entwicklung des Prototyps der Lernumgebung, die sodann in zwei Lehrveranstaltungen des Studiengangs in je zwei Evaluationszyklen erprobt, evaluiert und verfeinert wurde. Jeder Evaluationszyklus führte zu neuen Erkenntnissen bezüglich notwendiger Anpassungen im Lehr-/Lernkonzept und bezüglich Brauchbarkeit und Relevanz der ursprünglichen Gestaltungsannahmen. Nach Abschluss der Evaluationszyklen bzw. der Testphase wurden Gestaltungsprinzipien abgeleitet, die als „Theorien mittlerer Reichweite“ gelten (Euler, 2014a, S. 99). Die letzte Prozessphase „Intervention ggf. summativ evaluieren“ wurde im Rahmen der Untersuchung nicht umgesetzt.

Das übergreifende Ziel dieses Artikels ist es, den Evaluationsprozess näher zu reflektieren. Dazu wird insbesondere die Entwicklung der Gestaltungsannahmen über zwei Evaluationszyklen hinweg zu Gestaltungsprinzipien näher ausgeführt (vgl. farbliche Hervorhebung in Abbildung 1).

### 3.0 Überblick zum Lehr-/Lernkonzept

Das Lehr-/Lernkonzept für die Förderung interkultureller Lehrkompetenz wurde im Studiengang Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen erprobt und erforscht. Bei der Planung und Umsetzung war die Idee handlungsleitend, keine neuen Veranstaltungen zu kreieren, sondern in einem integrativen Ansatz die bisherige Studienstruktur beizubehalten und bestehende Leitziele ausgewählter Veranstaltungen mit einem neuen Schwerpunkt auf interkultureller Lehrkompetenz zu kombinieren. Die Programmverantwortlichen des Studiengangs wählten die beiden Veranstaltungen „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“ aus, die für die Studierenden als obligatorische Einführungsvorlesungen jährlich angeboten werden. Die interkulturelle Thematik ließ sich gut mit den Leitziele der Veranstaltungen kombinieren. Zudem lag die Studierendenzahl mit 25 bis 40 anwesenden Studierenden über derjenigen in Wahlpflichtveranstaltungen, was forschungsmethodisch sinnvoll war.

In der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ werden grundlegende Themen behandelt, die für die Planung und Durchführung von Unterricht bedeutsam sind. Im interkulturellen Lehr-/Lernkonzept, das in der Veranstaltung umgesetzt wurde, sollte es als erstes darum gehen, die Studierenden auf die interkulturelle Thematik aufmerksam zu machen und die ethnisch-kulturelle Heterogenität als eine Heterogenitätsdimension einzuführen, die es als Lernvoraussetzung bei der Unterrichtsplanung genauer zu analysieren gilt. Zusätzlich sollten die Studierenden dazu befähigt werden, die ethnisch-kulturelle Heterogenität bei der methodisch-didaktischen Gestaltung von Unterrichtseinheiten zu berücksichtigen. Außerdem sollte die Ebene der Kommunikation angesprochen werden, indem kritische interkulturelle Interaktionssituationen im Schulunterricht analysiert werden. In der

Abbildung 2 sind die interkulturellen Teilkompetenzen abgebildet, die dem interkulturellen Lehr-/Lernkonzept in der Veranstaltung zugrunde lagen (Collenberg, 2019, S. 88).

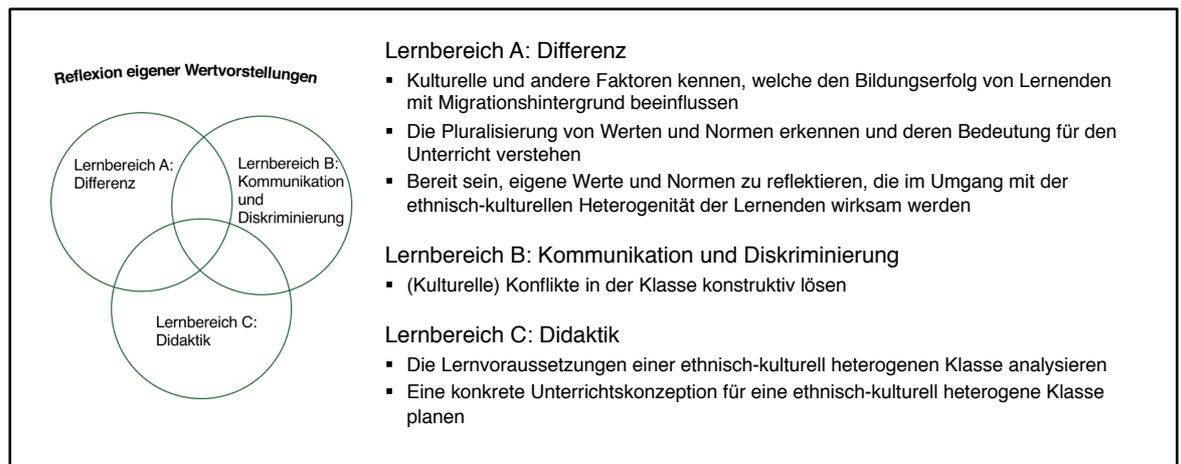


Abbildung 2. Interkulturelle Teilkompetenzen für das Lehr-/Lernkonzept in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ (Collenberg, 2019, S. 89)

Die Lernumgebung wurde als erfahrungsorientiertes Lernkonzept ausgestaltet. Einerseits ging bereits die Kulturtheorie, die der Untersuchung inhaltlich zugrunde gelegt wurde, von konstruktivistischen Grundannahmen aus (Thomas, 2016). Andererseits wurde der zu initierende interkulturelle Lernprozess als aktiv-konstruktiver Prozess aller Beteiligten verstanden (Kammhuber, 2013). Bezüglich der Lehrmethoden wurde darauf geachtet, aus der Vielzahl von lehrmethodischen Ansätzen im interkulturellen Lernen diejenigen auszuwählen, die die Umsetzung der Gestaltungsannahmen bestmöglich unterstützten (Fowler & Blohm, 2003; Göbel & Buchwald, 2008; Auernheimer, 2003). Grundsätzlich wurde dabei ein breites Methodenrepertoire angestrebt.

Der Prototyp des Lehr-/Lernkonzepts in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ umfasste drei Module im Umfang von rund 14 Lektionen. Die Erarbeitung sollte hauptsächlich mit einer induktiven Lehrstrategie erfolgen. Die Studierenden konnten das in der Veranstaltung erworbene Wissen parallel dazu im Rahmen einer selbständigen Fallstudie in Gruppen weiter vertiefen.

In der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ wurde die interkulturelle Thematik aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie behandelt. Dazu wurden innerhalb des Themas der Einstellungspsychologie rund 8 Lektionen dazu verwendet, die Entwicklung von Einstellungen in Interaktionen zwischen Menschen mit unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft zu behandeln.

#### 4.0 Entwicklungs- und Evaluationsprozess

In der Untersuchung wurden unterschiedliche Evaluationsstrategien eingesetzt, für die wiederum verschiedene Evaluationsmethoden verwendet wurden. DBR bedient sich grundsätzlich einer Vielfalt von qualitativen und quantitativen Methoden, wobei der integrative Einsatz

derselben im Gestaltungs- und Forschungsprozess den Forschungsansatz DBR kennzeichnet (Euler, 2014b; Raatz, 2015). Die Auswahl geeigneter Evaluationsmethoden sowie die Auswertung der aus ihnen resultierenden Daten stellt in der gestaltungsorientierten Forschung eine Herausforderung dar, die in der Literatur erst ansatzweise thematisiert wurde (Euler, Collenberg, & Kühner, 2018).

In diesem Artikel wird deshalb der Fokus auf die Reflexion des Evaluationsprozesses gelegt, wobei die Entwicklung der ursprünglichen vorläufigen Gestaltungsannahmen über die Evaluationszyklen hinweg zu Gestaltungsprinzipien an einem konkreten Beispiel nachgezeichnet werden soll.

#### 4.1 Evaluationsschwerpunkte und -strategien

Im DBR-Forschungszyklus folgen nach der Entwicklung des Prototyps die Erprobung und formative Evaluation der Intervention (vgl. Abbildung 1). Die Evaluation hat einerseits zum Ziel zu prüfen, inwieweit das Design in authentischen Praxiskontexten anwendbar ist, andererseits sollen bei der Implementierung Hinweise für weiterführende Verbesserungen des Designs identifiziert werden (Euler, 2014b).

Das interkulturelle Lehr-/Lernkonzept wurde in den zwei Lehrveranstaltungen „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“ in jeweils zwei Evaluationszyklen (Testing 1 und 2) erprobt und evaluiert. In Anlehnung an McKenney und Reeves (2012, S. 136) wurden je nach Reifegrad der Intervention unterschiedliche Evaluationsschwerpunkte gesetzt (Collenberg, 2019, S. 132 ff.).

Das *Alpha-Testing* umfasste eine Überprüfung der Intervention in einem sehr frühen Stadium. Im Mittelpunkt standen die Prüfung der praktischen Umsetzbarkeit des Designs sowie der inneren Stimmigkeit und Konsistenz. Als Evaluationsstrategie wurde ein Entwickler-Screening (sog. „developer screening“) eingesetzt (McKenney & Reeves, 2012, S. 143), was bedeutet, dass die an der Erarbeitung des Prototyps beteiligten Personen, in diesem Fall die Autorin sowie der Dozierende der Veranstaltung, die Überlegungen bei der Entwicklung der Lehr-/Lernsequenz reflektierten.

Das *Beta-Testing* wurde eingesetzt, um die Intervention im Anwendungsfeld zu testen. Im Mittelpunkt der Evaluation standen das Funktionieren des Designs im konkreten Setting sowie die Überprüfung der Relevanz und Brauchbarkeit der einzelnen Gestaltungsannahmen (McKenney & Reeves, 2012, S. 138). Das Beta-Testing 1 war vor allem darauf ausgerichtet, Stärken und Schwächen ausgewählter Gestaltungselemente der Intervention zu identifizieren, damit Verbesserungen im Design des Prototyps 2 umgesetzt werden konnten. Im Beta-Testing 2 galt das Evaluationsinteresse vor allem der detaillierten Analyse der spezifischen Gestaltungsannahmen, die ab diesem Zeitpunkt als Gestaltungsprinzipien bezeichnet wurden. Als Evaluationsstrategie wurde im ersten Evaluationszyklus ein „Pilot“ eingesetzt, also ein Testing in der realen Lehrveranstaltung. Im zweiten Evaluationszyklus fand im Rahmen eines „Tryout“ ein Jahr später wiederum ein Testing mit den aktuellen Studierenden in der Lehrveranstaltung statt.

Ein *Gamma-Testing*, das die Effektivität und Wirkung der Intervention messen sollte (McKenney & Reeves, 2012, S. 138), konnte im Rahmen des Forschungsprojekts nur in ersten Ansätzen umgesetzt werden. Eine ansatzweise Überprüfung erfolgte jedoch auf der Basis einer schriftlichen Klausur, welche die Studierenden als Leistungsnachweis in den Lehrveranstaltungen zu erbringen hatten. Zusätzlich wurden im zweiten Evaluationszyklus in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ ein Pre- und Posttest mit einem Belief Survey durchgeführt, um die Entwicklung von interkulturellen Einstellungen der Studierenden zu messen. Die Ergebnisse aus dem Gamma-Testing lieferten zudem weitere Erkenntnisse zur Tragfähigkeit der Gestaltungsprinzipien.

In der Untersuchung wurden sodann unterschiedlichste Evaluationsmethoden eingesetzt. Im Beta-Testing umfassten diese Unterrichtsbeobachtungen, Gruppeninterviews mit den Studierenden, ein Interview mit dem Dozierenden, eine schriftliche Befragung der Studierenden sowie eine Analyse der Mitschriften der Studierenden, im Gamma-Testing eine schriftliche Klausur sowie ein Belief Survey (siehe Evaluationsplan für die Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ in Tabelle 1).

Tabelle 1

Evaluationsplan für die Intervention „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ (Col-lenberg, 2019, S. 141)

Evaluationsstrategie	Evaluationsmethode	Schwerpunkte	Evaluationsinstrumente	Einsatzzeitpunkt	Beteiligte Personen
<b>VOR DEM TESTING (Alpha-Testing)</b>					
Developer Screening	Dokumentenanalyse	Praktische Umsetzbarkeit, innere Stimmigkeit und Konsistenz des Prototyps	Leitfragen zum Alpha-Testing	Vor Testing	Autorin, Dozierender der Veranstaltung
<b>BEI / NACH DER ERPROBUNG (Beta-Testing)</b>					
Pilot / Tryout	Unterrichtsbeobachtungen (nichtteilnehmend, offen) (30 bis 35 Studierende (Pilot) bzw. 25 bis 30 Studierende (Tryout) pro Sitzung anwesend)	Dokumentation des Unterrichtsgeschehens, Funktionieren der Intervention, Festhalten von Störungen, Überprüfung der Gestaltungsannahmen (v.a. Lehraktivitäten)	Beobachtungsbogen mit Leitfragen	Während des gesamten Testings	Autorin, teilweise weitere Doktoranden des Instituts für Wirtschaftspädagogik
	Gruppeninterviews mit Studierenden (Pilot: 1 Interview, Tryout: 5 Interviews; halbstrukturiert)	Subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens, Beobachtungen zu ausgewählten Gestaltungselementen	Gesprächsleitfaden	Nach Abschluss der Intervention (Pilot), nach jeder Sitzung (Tryout)	Autorin, 4 bis 5 Studierende pro Interview nach Zufallsprinzip bestimmt
	Interview mit Dozierendem	Subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens, Funktionieren der Intervention, Beobachtungen zu ausgewählten Gestaltungselementen	Gesprächsleitfaden	Nach Abschluss der Intervention	Autorin, Dozierender der Veranstaltung
Pilot	Schriftliche Befragung der Studierenden (n=37)	Subjektive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens, Beobachtungen zu ausgewählten Gestaltungselementen (+ Lernvoraussetzungen Studierende)	Fragebogen	Nach Abschluss des Testings	Autorin, anwesende Studierende
Pilot / Tryout	Dokumentenanalyse (Selbständige Unterrichtsplanung) (Pilot: n=25, Tryout: n=30)	Lernziel sicherung, Funktionieren der Intervention, Überprüfung einzelner Gestaltungselemente	Leitfragen für Dokumentenanalyse	Während und nach Testing	Autorin
<b>NACH DER ERPROBUNG (Gamma-Testing)</b>					
Pilot / Tryout	Test (Aufgabe in Klausur) (Pilot: n=45, Tryout: n=40)	Lernzielerreichung (Schwerpunkt kognitiv), Überprüfung einzelner Gestaltungsannahmen	Leitfragen für Dokumentenanalyse	Abschluss Semester	Autorin, Dozierender der Veranstaltung
Tryout	Pre-/Posttest Einstellungen (n=28)	Lernzielerreichung (Schwerpunkt Einstellungen)	Belief Survey	Vor und nach Testing	Autorin, anwesende Studierenden

## 4.2 Evaluation der Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien

Aufgrund der Fülle der verwendeten Evaluationsmethoden und -instrumente, die für die Überprüfung der Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien in unterschiedlichen Unterrichtssequenzen eingesetzt wurden, stellte sich die Frage, wie die optimale Triangulation der Evaluationsmethoden erfolgen kann.

Als Lösungsstrategie wurden für die Überprüfung der Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien gezielt Evaluationsfragen eingesetzt, die an die in der Untersuchung gewählte Formulierung der Gestaltungsannahmen anknüpfen. Diese Formulierung weist in Anlehnung an Euler und Collenberg (2018, S. 9) den Mittel-Ziel-Zusammenhang zwischen einer zentralen Lehraktivität und der intendierten Lernaktivität aus (vgl. Abbildung 3).

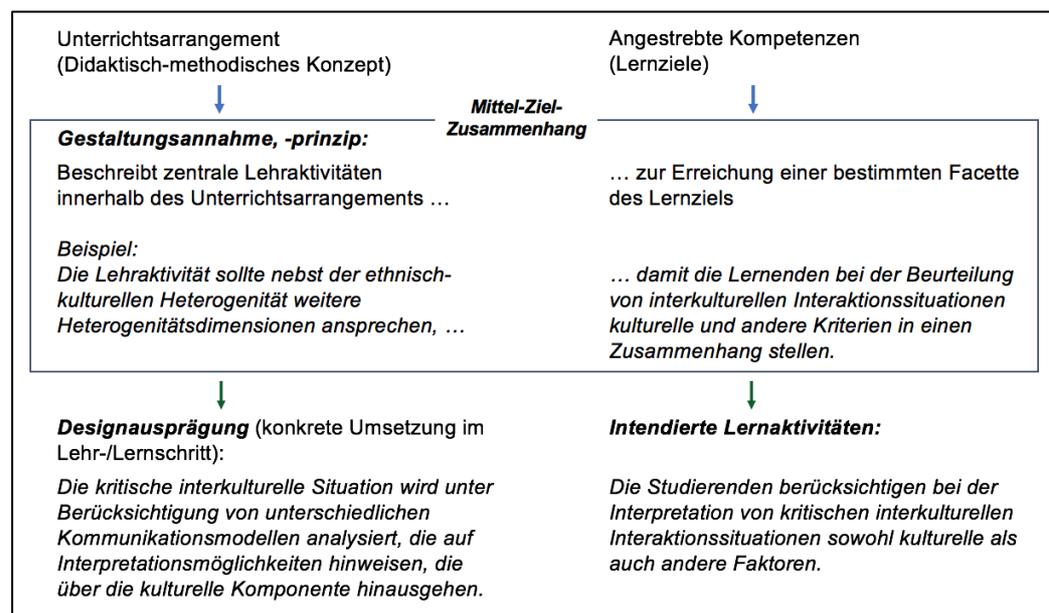


Abbildung 1. Struktur der Formulierung von Gestaltungsannahmen (Collenberg, 2019, S. 137 nach Euler & Collenberg, 2018, S. 10)

Die Überprüfung einer Gestaltungsannahme muss demnach darauf ausgerichtet sein, sowohl die Designausprägung, also die konkrete Umsetzung der Gestaltungsannahme in einem Lehr-/Lernschritt, als auch die damit intendierten Lernaktivitäten zu analysieren.

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

Schwerpunkt Designausprägung (Lehraktivität):

- Welche Kommunikationsmodelle werden im Unterricht in welcher Ausführlichkeit besprochen? (Evaluationsmethode: Unterrichtsbeobachtung)

- Welche Faktoren werden bei der Interpretation des Fallbeispiels genannt? (Evaluationsmethode: Unterrichtsbeobachtung)

Schwerpunkt Intendierte Lernaktivitäten:

- Wie hilfreich fanden Sie die unterschiedlichen Modelle, um die kritische interkulturelle Interaktionssituation zu analysieren? (Evaluationsmethode: Gruppeninterview Studierende)
- Welche Faktoren ziehen die Studierenden im Modul 3 bei der selbständigen Unterrichtsplanung zur Analyse der kritischen interkulturellen Interaktionssituation in Betracht? (Evaluationsmethode: Dokumentenanalyse Selbständige Unterrichtsplanung)
- Berücksichtigen die Studierenden bei der Interpretation des Fallbeispiels kulturelle und andere Faktoren? (Evaluationsmethode: Test [Aufgabe in Klausur])

Die Abgrenzung, ob eine Evaluationsfrage der Lehraktivität oder eher der Lernaktivität zuzuordnen ist, konnte nicht immer trennscharf erfolgen. So bezogen sich beispielsweise bei der Interviewfrage an die Studierenden, wie sinnvoll sie die in der Veranstaltung eingesetzten Modelle fanden, einige Antworten stärker auf die Lehraktivität, so dass bei der Auswertung eine iterative Überprüfung der Zuordnungen erfolgen musste. Anhand des Beispiels wird zudem ersichtlich, dass die Klausur, die im Gamma-Testing für die Lernzielüberprüfung eingesetzt wurde, auch dazu genutzt werden konnte, die Gestaltungsannahmen im Beta-Testing zu evaluieren.

Die strukturierte Ausarbeitung der Evaluationsfragen für jede Gestaltungsannahme bzw. jedes Gestaltungsprinzip ermöglichte in einem nächsten Schritt, die jeweiligen Fragen pro Evaluationsmethode zu strukturieren und in den einzelnen Evaluationsinstrumenten zusammenzufassen.

Bei der Auswertung mussten die Resultate, die anhand der Evaluationsfragen mit den unterschiedlichen Methoden generiert worden waren, erst wieder zusammengeführt werden, bevor sie interpretiert und bewertet werden konnten. Im Evaluationszyklus 1 wurde dies so gehandhabt, dass im ersten Schritt die Ergebnisse für jede Gestaltungsannahme gesammelt wurden. Anschließend wurde die Leitfrage aus dem Beta-Testing an das Material gestellt: Wird die Gestaltungsannahme als brauchbar und relevant eingeschätzt? Im Evaluationszyklus 1 wurde entschieden, noch keine Gestaltungsannahme als definitiv bestätigt anzusehen, da erst ein Testing stattgefunden hatte. Dennoch wurden Überlegungen angestellt, ob sich die Gestaltungsannahme grundsätzlich bewährt. Nur wenn sie sich eindeutig als nicht brauchbar herausgestellt hätte (z. B. weil sie keinerlei oder gar eine kontraproduktive Wirkung auf die intendierten Lernaktivitäten gehabt hätte), wäre sie gestrichen worden. Dies traf im vorliegenden Fall nicht zu. Hingegen gab es verschiedene Gestaltungsannahmen, für die zu wenige Evaluationsdaten vorlagen, um eine verlässliche Einschätzung der Brauchbarkeit und Relevanz vornehmen zu können. In solchen Fällen war es besonders wichtig, die folgenden Fragen in Angriff zu nehmen:

- Ist die Gestaltungsannahme inhaltlich zu schärfen (z. B. neu zu formulieren)?
- Ist die Gestaltungsannahme im Prototyp 2 anders umzusetzen (z. B. Aufnahme oder Streichung in einem Lehr-/Lernschritt)?
- Ist die Evaluation der Gestaltungsannahme im Testing 2 anzupassen (z. B. Aufnahme einer zusätzlichen Evaluationsfrage)?

Zusätzlich wurde anhand der Ergebnisse beurteilt, ob gänzlich neue Gestaltungsannahmen in das Lehr-/Lernkonzept aufzunehmen sind.

Im Evaluationszyklus 2 wurden die Resultate aus den verschiedenen Evaluationsmethoden für die Gestaltungsannahmen, die im zweiten Testing nunmehr als Gestaltungsprinzipien bezeichnet wurden, wiederum als erstes zusammengetragen. Es wurde sodann überprüft, ob die Designausprägung bzw. Lehraktivität umgesetzt werden konnte. Wenn dies der Fall war, wurden die ausgelösten Lernaktivitäten untersucht und mit den intendierten Lernaktivitäten abgeglichen. Daraus wurde gefolgert, ob das Gestaltungsprinzip im spezifischen Lehr-/Lernschritt bestätigt werden konnte. Dieser Schritt stellt in jedem DBR-Projekt eine grundsätzliche methodologische Herausforderung dar (Euler, 2014a, S. 111), da in den empirischen Befunden je nach Auslegung und Bewertung oftmals Hinweise sowohl für eine Bestätigung als auch eine Verwerfung eines Gestaltungsprinzips gefunden werden können. Aus diesem Grund wurde für die Beurteilung folgende Entscheidungsregel angewandt, welche die Entscheidungen im Rahmen der Forschungsarbeit explizit machen sollte, jedoch nicht den Anspruch erhob, objektiv unumstößliche Wertungen vornehmen zu können (Collenberg, 2019, S. 160 f.).

**Ergebnisvarianten für Bestätigung / Verwerfung Gestaltungsprinzip im 2. Evaluationszyklus:**

1. Das Gestaltungsprinzip konnte im Lehr-/Lernschritt *bestätigt* werden, d. h., die Lehraktivität wurde umgesetzt und die intendierten Lernaktivitäten konnten ganz oder weitestgehend (bei > 50 % der Lernenden) ausgelöst werden.
2. Das Gestaltungsprinzip konnte im Lehr-/Lernschritt *teilweise bestätigt* werden, weil die Lehraktivität teilweise umgesetzt wurde und die intendierten Lernaktivitäten bis zu einem gewissen Grad ausgelöst werden konnten. Es wird angenommen, dass die Lernaktivitäten weitestgehend ausgelöst würden, wenn die Lehraktivität gemäß der Designausprägung vertiefter umgesetzt würde.
3. Das Gestaltungsprinzip konnte im Lehr-/Lernschritt *nicht bestätigt* werden, da die Lehraktivität (weitestgehend) umgesetzt wurde, aber die intendierten Lernaktivitäten nicht oder nur teilweise (bei < 50 % der Lernenden) ausgelöst werden konnten.
4. Das Gestaltungsprinzip konnte im Lehr-/Lernschritt *nicht überprüft* und deshalb nicht bestätigt werden. Alternativ wurde die Lehraktivität zwar (teilweise) umgesetzt, es konnte aber nicht ausreichend evaluiert werden, ob die intendierten Lernaktivitäten ausgelöst werden konnten.

Im letzten Schritt wurde für jedes Gestaltungsprinzip eine Gesamtbeurteilung vorgenommen und es wurde beurteilt, ob das Gestaltungsprinzip im Forschungsprojekt insgesamt bestätigt werden konnte. Zusätzliche Erkenntnisse zu den Gestaltungsprinzipien wurden als Umsetzungshinweise aufgegriffen, die Empfehlungen und Hilfestellungen für den Einsatz in interkulturellen Lernumgebungen darstellen.

#### 4.3 Entwicklung von einer Gestaltungsannahme zu einem Gestaltungsprinzip

Anhand des Beispiels der Gestaltungsannahme mit der Kurzbezeichnung „Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen“ wird im Folgenden die Entwicklung von einer Gestaltungsannahme zu einem Gestaltungsprinzip schrittweise nachgezeichnet. Der Entwicklungsprozess stützt sich dabei auf den in Abbildung 1 dargestellten Forschungs- und Entwicklungszyklus der gestaltungsbasierten Forschung.

- *Schritt 1: Herleitung einer vorläufigen Gestaltungsannahme*

Als Ergebnis einer umfassenden Feld- und Literaturanalyse wurden für die Untersuchung insgesamt 17 vorläufige Gestaltungsannahmen definiert (vgl. Abbildung 4).

<p><b>Gestaltungsannahme 1 [Aktuellen Entwicklungsstand aufzeigen]:</b> Die Lehraktivität sollte den Lernenden ihren aktuellen Entwicklungsstand interkultureller Sensibilität aufzeigen, damit sie ihr Entwicklungspotenzial erkennen und ihren Lernprozess reflektieren können.</p> <p><b>Gestaltungsannahme 2 [Generelle Kulturgebundenheit aufzeigen]:</b> Die Lehraktivität sollte die generelle Kulturgebundenheit des Handelns von Akteuren in interkulturellen Interaktionssituationen aufzeigen, damit die Lernenden daraus resultierende Herausforderungen bei der Gestaltung von Unterricht erkennen.</p> <p><b>Gestaltungsannahme 3 [Praxisnahe Situierung vornehmen]:</b> Die Lehraktivität sollte eine praxisnahe Situierung vornehmen, damit die Lernenden die praktische Bedeutung des Problemgehalts erkennen und dazu motiviert werden, sich mit interkulturellen Problem- und Fragestellungen im Bildungskontext auseinanderzusetzen.</p> <p><b>Gestaltungsannahme 4 [Verkürzte kulturspezifische Aussagen vermeiden]:</b> Die Aufgabenstellung sollte verkürzte (z. B. pauschale, plakative und einseitige) Aussagen in Bezug auf eine spezifische Kultur vermeiden, damit die Lernenden keine Stereotype und Vorurteile aufbauen.</p> <p><b>Gestaltungsannahme 5 [Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen]:</b> Die Lehraktivität sollte nebst der ethnisch-kulturellen Heterogenität weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen, damit die Lernenden bei der Beurteilung von interkulturellen Interaktionssituationen kulturelle und andere Kriterien in einen Zusammenhang stellen.</p> <p>...</p>
--

Abbildung 2. Auszug aus den vorläufigen Gestaltungsannahmen (Collenberg, 2019, S. 80 ff.)

Als zentrales theoretisches Modell für die Ableitung von ersten Gestaltungshinweisen diente das Stufenmodell interkultureller Sensibilität („Development Model of Intercultural Sensitivity“) von Bennett (1993). Es beschreibt interkulturelles Lernen als Abfolge von sechs Entwicklungsstufen, deren Durchlaufen einer Erweiterung des kulturellen Bewusstseins und Verständnisses gleichkommt. Auf der

zweituntersten Stufe des Modells, der Abwehr, findet eine starke Betonung kultureller Unterschiede bei gleichzeitiger Abwertung der anderen Kultur statt. Dabei werden allen Mitgliedern einer fremden kulturellen Gruppe unerwünschte Charakteristika attribuiert (Bennett, 1993, S. 35). Damit sich Personen von der Stufe der Abwehr zur nächsthöheren Stufe der Minimierung weiterentwickeln können, ist es wichtig, dass die Gemeinsamkeiten aller Kulturen in den Mittelpunkt gestellt werden, vor allem die positiven Aspekte (Bennett, 1993, S. 40-41). Es können beispielsweise weitere Heterogenitätsdimensionen in die Auseinandersetzung eingebracht werden, damit die Personen erkennen, dass trotz einer unterschiedlichen ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit viel Verbindendes zu finden ist. Anhand dieses Grundgedankens wurden die ersten Ideen für die Gestaltungsannahme „Weitere Heterogenitätsdimensionen ansprechen“ (vgl. Gestaltungsannahme 5 in Abbildung 4) hergeleitet.

Weiter spezifiziert werden konnten diese Ideen anhand einer Literaturanalyse zu den Faktoren, welche die Wirksamkeit von Lernumgebungen zur Förderung interkultureller Lehrkompetenz beeinflussen. Aus diesen Erkenntnissen der Theorie und Empirie konnte ebenfalls hergeleitet werden, dass die ethnisch-kulturelle Heterogenität stets mit anderen Heterogenitätsdimensionen in Zusammenhang steht. Beispielsweise ist Vorsicht dabei geboten, jedes Missverständnis oder jeden Konflikt – insbesondere in der Schule – sofort auf vermeintlich kulturelle Unterschiede zurückzuführen. Weitere Faktoren wie beispielsweise die sozioökonomische Ungleichheit sind bei der Analyse zwingend zu berücksichtigen (Allemann-Ghionda, 2012; Auernheimer, 2013).

Als Ableitung aus diesen Hinweisen und unter Berücksichtigung der verfolgten Lernziele wurde schließlich eine vorläufige Gestaltungsannahme formuliert, die den Mittel-Ziel-Zusammenhang ausweist (entspricht Gestaltungsannahme 5 in der Abbildung 4):

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

Der erste Teilsatz der Gestaltungsannahme beschreibt die Ausgestaltung der Lehraktivität. Er ist als Handlungsanweisung mit ‚sollte‘ formuliert. Bezüglich Konkretisierungsgrad wird bei der Beschreibung eine mittlere Reichweite gewählt (Euler & Collenberg, 2018, S. 9). So bleibt unbestimmt, ob die Lehraktivität beispielsweise über ein Fallbeispiel die Möglichkeit bieten soll, bei der Interpretation einer Situation unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen in Betracht zu ziehen oder ob die Lernenden in der Problemstellung explizit aufgefordert werden sollen, verschiedene Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen. Die konkrete Umsetzung als Designausprägung kann dementsprechend unterschiedliche Formen annehmen.

Im zweiten Teilsatz wird eine Lernaktivität festgelegt, die Bestandteil verschiedener interkultureller Teilkompetenzen sein kann (vgl. Abbildung 2). Im vorliegenden Beispiel sind dies:

- Kulturelle und andere Faktoren kennen, welche den Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund beeinflussen.
- (Kulturelle) Konflikte in der Klasse konstruktiv lösen.
- Die Lernvoraussetzungen einer ethnisch-kulturell heterogenen Klasse analysieren.

Um den Mittel-Ziel-Zusammenhang aufzuzeigen, wird der Halbsatz mit dem Wort ‚damit‘ begonnen.

- *Schritt 2: Umsetzung der Gestaltungsannahme im didaktischen Design*

Die Gestaltungsannahme wurde in zwei Lehr-/Lernschritten der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ und in einem Lehr-/Lernschritt der Veranstaltung „Pädagogische Psychologie“ umgesetzt. In den zwei Übungen „Heterogenitätsdimensionen“<sup>1</sup> und „Meine multiplen Kulturzugehörigkeiten“<sup>2</sup> wurde die Absicht verfolgt, dass die Studierenden anhand ihrer eigenen Person erkennen, dass es sehr viele Heterogenitätsdimensionen gibt bzw. dass sie viele unterschiedliche Kulturzugehörigkeiten aufweisen. Bei der Bearbeitung eines Fallbeispiels mit der interkulturellen Anchored Inquiry (Kammhuber, 2013) ging es darum, dass sie für die Interpretation einer interkulturellen Situation Modelle nutzen, die kulturelle und kulturunabhängige Faktoren berücksichtigen.

<sup>1</sup> Die Übung lehnt sich an die Übung „Ich, ich nicht“ aus der Antidiskriminierungspädagogik an (Liebscher & Fritzsche, 2010, S. 156).

<sup>2</sup> In Anlehnung an Eser Davolio & Gerber, 2012, S. 21.

Im Folgenden wird die Umsetzung der Gestaltungsannahme für die Bearbeitung einer kritischen interkulturellen Interaktionssituation mit der Methode „Interkulturelle Anchored Inquiry“ im letzten Modul der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ näher ausgeführt (Collenberg, 2019, S. 112 ff.).

In der Lehrsequenz wird zu Beginn ein schriftliches Fallbeispiel einer interkulturellen Situation als Anker verwendet. In diesem wird eine Konfliktsituation zwischen einer Lehrperson und einer Lernenden im Jahr vor der Lehrabschlussprüfung beschrieben. Die Lehrperson sucht das Gespräch mit der Lernenden mit Migrationshintergrund, weil sich deren Schulleistungen stark verschlechtert haben. Die Lernende gibt zwar an, dass dies mit familiären Schwierigkeiten zu tun habe, verweigert aber eine weitere Einmischung der Lehrperson bzw. blockt das weitere Gespräch zum Thema ab.

Die Bearbeitung des Falls folgt den Schritten des Modells, wobei sich Sequenzen in Einzelarbeit mit einem Austausch in der Gruppe und im Plenum abwechseln (vgl. Abbildung 5). Im Schritt der „Generierung multipler Interpretationsperspektiven“ werden Modelle aus unterschiedlichen Bereichen verwendet, um die Situation differenzierter deuten zu können, unter anderem das Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun (2000) sowie das Interkulturelle Wertemodell mit Kulturdimensionen nach Hofstede (1986). Als Abschluss wird die Lösung im realen Fall als eine Möglichkeit geschildert, wie mit der Problematik umgegangen werden kann.

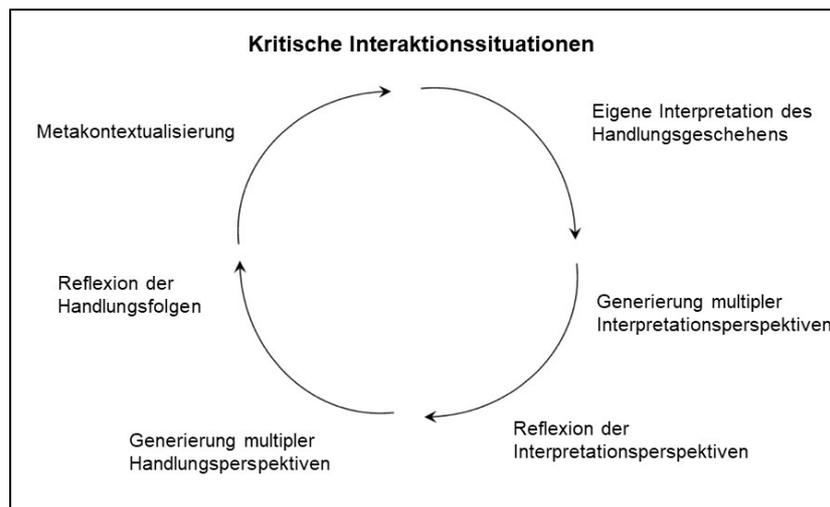


Abbildung 3. Interkulturelle Anchored Inquiry (Kammhuber, 2013, S. 111)

Die Gestaltungsannahme wird im Lehr-/Lernschritt als Designausprägung wie folgt umgesetzt (vgl. Abbildung 3):

*Die kritische interkulturelle Situation wird unter Berücksichtigung von unterschiedlichen Kommunikationsmodellen analysiert, die auf Interpretationsmöglichkeiten hinweisen, die über die kulturelle Komponente hinausgehen.*

Die folgenden Lernaktivitäten werden dabei intendiert:

*Die Studierenden berücksichtigen bei der Interpretation von kritischen interkulturellen Interaktionssituationen sowohl kulturelle als auch andere Faktoren.*

- **Schritt 3: Erprobung und Evaluation des Designs (Beta-Testing)**

Das erste Beta-Testing fand mit der Erprobung des ersten Prototyps im Herbstsemester 2016 in der Veranstaltung „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ statt. Das zweite Beta-Testing wurde anhand des überarbeiteten Lehr-/Lernkonzepts ein Jahr später in der gleichen Veranstaltung umgesetzt.

Im Beta-Testing 1 lag der Fokus darauf, die Anwendbarkeit des Designs im authentischen Praxiskontext zu testen und Hinweise auf weiterführende Verbesserungen zu finden. Wie in der Unterrichtsplanung vorgesehen, wurden für die Generierung multipler Interpretationsperspektiven im Plenum zwei Modelle, das Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun sowie die Kulturdimensionen nach Hofstede, verwendet. Bei der Besprechung des Modells von Hofstede betonte der Dozierende, dass es sich bei den Kulturdimensionen um Aggregationen handle, die aus der empirischen Sozialforschung abgeleitet sind. Aus diesem Grund können die Dimensionen zwar neue Ansatzpunkte für das Verständnis einer Situation liefern, es besteht aber auch die Gefahr, dass damit vorschnell Schlüsse auf kulturelle Merkmale gezogen werden. Die Studierenden stellten einige Fragen zu den Modellen, was dazu führte, dass der dritte Schritt „Reflexion der Interpretationsperspektiven“ aus zeitlichen Gründen übersprungen wurde. Als Implikation für die Anpassung im Design des Prototyps 2 ergab sich daraus, dass der Ablauf anders gestaltet werden musste: Die ersten Schritte

des Modells der interkulturellen Anchored Inquiry, insbesondere die Reflexion der Interpretationsperspektiven, waren ausführlicher umzusetzen (Collenberg, 2019, S. 173 ff.).

In Bezug auf die Relevanz und Brauchbarkeit der spezifischen Gestaltungsannahme wurde entschieden, diese im Lehr-/Lernschritt weiterzuführen. Es ergaben sich aus der Evaluation Hinweise, dass die Studierenden mit dem Kommunikationsmodell von Schulz von Thun ein Werkzeug erhalten hatten, um eine Situation unabhängig von den kulturellen Faktoren zu beurteilen. So zogen in der Klausur 88 % der Studierenden bei der Beurteilung einer ähnlichen Situation nicht nur kulturelle Faktoren heran. Zudem zeigte sich in Bezug auf eine Anpassung der Evaluationsmethoden, dass es für das Beta-Testing 2 unabdingbar ist, nach jedem Modul Interviews mit den Studierenden durchzuführen, um die Meinungen und Eindrücke der Studierenden gezielter erfragen zu können. Im Beta-Testing 1 wurden für die Befragung der Studierenden eine schriftliche Befragung und ein Gruppeninterview nach Abschluss des Prototyps eingesetzt, was sich als nicht ausreichend für die Erforschung der spezifischen Gestaltungsannahme herausgestellt hatte.

Im Beta-Testing 2 wurden für die Überprüfung des Gestaltungsprinzips die bereits vorgestellten Evaluationsfragen (vgl. Kap. 4.2) beigezogen. Die Ergebnisse aus dem Testing zur Lehraktivität, die vor allem auf der Unterrichtsbeobachtung basierten, zeigten, dass die Lehraktivität umgesetzt worden war. Bereits bei der Vorstellung der Lernziele zu Beginn der Unterrichtssequenz wies der Dozierende ausdrücklich darauf hin, dass die Analyse von interkulturellen Interaktionssituationen nicht ausschließlich auf die Kultur ausgerichtet sein dürfe, da viele weitere Faktoren eine Rolle spielen könnten. Beim ersten Austausch von Interpretationen im Plenum argumentierten die Studierenden stark bezogen auf die kulturellen Aspekte der Situation. Im Anschluss wurden die Modelle auf das Fallbeispiel angewendet, um weitere Ansatzpunkte für die Interpretation des Falls zu finden.

Es stellte sich nun die Frage, ob die intendierten Lernaktivitäten erreicht werden konnten, wobei für die Überprüfung des Gestaltungsprinzips insbesondere die Dokumentenanalyse der Aufträge einer selbständigen Unterrichtsplanung, welche die Studierenden im Anschluss zu entwerfen hatten, sowie die Resultate der Klausur Antworten dazu liefern konnten. Die Bearbeitung eines spezifischen Auftrags der Unterrichtsplanung ließ erkennen, dass viele Gruppen verstanden hatten, dass die Einbeziehung von unterschiedlichen Interpretationsperspektiven wichtig ist. Sie berücksichtigten in Anlehnung an die in der Veranstaltung behandelten Modelle kulturelle und andere Faktoren, um den Fall zu beurteilen. Auch in der entsprechenden Klausuraufgabe (siehe unten) dachten die Studierenden an eine Vielzahl von Möglichkeiten, um das vorgegebene Fallbeispiel zu analysieren. 91% der Studierenden beschränkten sich nicht darauf, das Geschehen im Fall mit unterschiedlichen Kulturen der Lernenden zu begründen, sondern es gelang ihnen, auch kulturunabhängige Interpretationen vorzunehmen. Es wurde deshalb gefolgert, dass die Studierenden erkannt hatten, dass es möglich ist, die Interpretationsperspektiven zu erweitern und dass sie ähnliche Situationen nicht ausschließlich auf

unterschiedliche kulturelle Hintergründe der Beteiligten attribuieren. Das Gestaltungsprinzip wurde im spezifischen Lehr-/Lernschritt gemäß der Entscheidungsregel (vgl. Kap. 4.2) als bestätigt angesehen (Collenberg, 2019, S. 204 f.).

Auszug aus der Klausur, Aufgabe 4a, Testing 2

Der Tag der Übungslektion ist da. Es läuft eigentlich alles wie geplant und die Lernenden sind interessiert bei der Sache. Eine Berufslernende meldet sich: „Ich habe eine Kollegin, die wurde in den Sommerferien im Kosovo zwangsverheiratet. Ist das denn nicht verboten?“ Bevor Sie antworten können, interveniert der Tischnachbar: „Mann, die sind so rückständig dort!“ Ein Tumult bricht im Klassenzimmer los. „F\*\*\* dich doch!“ ruft ein Lernender mit Wurzeln im Balkan.

- a. Nehmen Sie eine Interpretation des Handlungsgeschehens vor, indem Sie unterschiedliche Interpretationsperspektiven einnehmen. Begrenzen Sie sich auf *drei* Faktoren. (3 Punkte)

- *Schritt 4: Gesamtbeurteilung des Gestaltungsprinzips*

Abschließend fand eine veranstaltungsübergreifende Beurteilung des Gestaltungsprinzips statt, wobei die Ergebnisse aus den drei Lehr-/Lernschritten, in denen das hier dargestellte Gestaltungsprinzip umgesetzt worden war, gesamthaft betrachtet wurden (Collenberg, 2019, S. 282 ff.). Zudem wurden für jedes Gestaltungsprinzip Umsetzungshinweise beschrieben, die Empfehlungen zur konkreten Umsetzung der Lehraktivität abgeben. Sie können auch als Gestaltungsprinzipien auf einer tieferen Konkretisierungsstufe bezeichnet werden (Euler, 2014a, S. 100).

Das Gestaltungsprinzip wurde auch in den beiden weiteren Lehr-/Lernschritten positiv beurteilt, so dass es insgesamt als bestätigt eingestuft wurde. Das Gestaltungsprinzip ist dabei so formuliert, dass es nicht nur auf den unmittelbaren Untersuchungskontext passen soll, sondern auch Orientierung für das Handeln in ähnlichen Bildungskontexten bieten kann (Euler, 2014b, S. 31). Konkret bedeutet dies, dass weitere Lehrerbildungsinstitutionen für die Sekundarstufe II die Gestaltungsprinzipien als präskriptive Aussagen für die Entwicklung eines eigenen interkulturellen Lehr-/Lernkonzepts aufnehmen können. In diesen Fällen erfordert die praktische Anwendung der Gestaltungsprinzipien jedoch eine Konkretisierung und den Transfer auf den jeweiligen Praxisfall. Dienlich hierzu sind auch die zusätzlich ausgeführten Umsetzungshinweise, die auf Erkenntnissen aus der Evaluation basieren. So wird zum Beispiel empfohlen, die Lernenden zu Beginn des interkulturellen Lernprozesses in der Aufgabenstellung ausdrücklich dazu aufzufordern, kulturelle und andere Faktoren für die Analyse einer interkulturellen Interaktionssituation in Betracht zu ziehen. Auch kann es hilfreich sein, den Lernenden ausgewählte theoretische Modelle zur Verfügung zu stellen, welche sie dabei unterstützen, unterschiedlichste Faktoren in den Analyseprozess einzubeziehen. In den Interviews mit den Studierenden wurde nämlich deutlich, dass ihnen diese Aufgabe teilweise sehr komplex erschien und sie überforderte. Es hat sich

gezeigt, dass sie die Berücksichtigung von geeigneten Modellen im Problemlösungsprozess gezielter anleiten und unterstützen kann.

## 5.0 Einschätzung des gewählten Forschungsansatzes DBR

Als Ausgangspunkt von DBR wird nicht gefragt, ob eine bestehende Lernumgebung wirksam ist, sondern es wird untersucht, wie ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Kontext am besten durch eine noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden könnte (Euler, 2014b, S. 17). Im Rahmen dieser Untersuchung wurde daher in einem authentischen Anwendungskontext ein robustes Lehr-/Lernkonzept entwickelt, das über zwei ausführliche Forschungszyklen hinweg erprobt und evaluiert wurde. Es entstanden didaktische Konzepte und Materialien mit hoher Praxisrelevanz, die in vergleichbaren Bildungskontexten eingesetzt oder als Ideensammlung genutzt werden können. Die Erforschung des Konzepts im realen Unterricht im Gegensatz zu einer kontrollierten Laborumgebung bedeutete aber auch, dass viele Einflüsse auf die Testumgebung einwirkten, die weder kontrollierbar noch vollumfänglich erkennbar oder immer eindeutig zuordenbar waren. Die Interviews mit den Studierenden zeigten sich in diesen Fällen häufig als hilfreich, damit Motive und Beweggründe von Verhaltensweisen der Studierenden genauer erfragt und gedeutet werden konnten.

Im Evaluationsprozess wurden Elemente der quantitativen und qualitativen Forschung miteinander kombiniert. Schwächen der jeweiligen Methoden zeigten sich demzufolge auch in dieser Untersuchung. So war insbesondere bei den Interviews, Unterrichtsbeobachtungen oder auch der Dokumentenanalyse eine Objektivität schwierig zu erreichen. Es wurden aber durchgängig Leitfäden und -fragen als Raster eingesetzt, um das Vorgehen bestmöglich zu standardisieren und transparent zu gestalten. Für möglichst valide Ergebnisse wurden zudem die Studierenden für die Gruppeninterviews nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. In der Untersuchung wurde für eine Erhöhung der Validität auch auf eine Methoden- und Datentriangulation Wert gelegt, indem wie zuvor beschrieben die Evaluationsfragen zu den Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien mit unterschiedlichen Methoden beantwortet und für die Interpretation wieder zusammengeführt wurden.

Eine weitere forschungsmethodische Herausforderung bestand darin, dass die organisationalen und sozialen Rahmenbedingungen in den beiden Lehrveranstaltungen, in denen die Interventionen erprobt wurden, teilweise maßgeblich die Möglichkeiten der Umsetzung der Gestaltungsannahmen und die sich daraus ergebenden Ergebnisse bestimmten. So stellten sich einige Gestaltungsannahmen, die besonders die affektiv-emotionale Einstellungsentwicklung der Studierenden in den Blick nahmen, als sehr anspruchsvoll beziehungsweise nur bis zu einem bestimmten Grad implementierbar heraus, da die Studierenden der für die Untersuchung ausgewählten Hochschule normalerweise über keine ausgeprägten Reflexionskompetenzen verfügen und sie im Normalfall einen sehr kognitiv ausgerichteten Lehrstil gewohnt sind (Gommers, Jenert, Brahm, & Wagner, 2017; Jenert, 2012; Gebhardt, 2012).

Der DBR-Forschungsansatz ist darauf ausgerichtet, Konzepte zu erarbeiten, die nicht nur für das unmittelbare Anwendungsfeld – hier den Studiengang der Universität St. Gallen – einen Nutzen bieten, sondern Theorien zu entwickeln, die generalisierbar bzw. allgemeingültiger sind (Euler, 2011, S. 532). Es stellt sich damit die Frage, wann die auf einer mittleren Konkretisierungsebene angesiedelten Gestaltungsprinzipien als bestätigt gelten können. Diese der DBR-Methodologie inhärente Schwierigkeit wurde in der Forschungsarbeit zwar mit einer Entscheidungsregel mit Kriterien (vgl. Kap. 4.2) angegangen, konnte aber dennoch nicht restlos aufgelöst werden. Es konnte nicht verhindert werden, dass eine zweifelsfreie Entscheidung bei einigen Prinzipien nur bedingt möglich war, da eine subjektive Auswahl und Interpretation des Datenmaterials auf der Basis von meist qualitativen Methodenzugängen vorgenommen werden musste. Zudem schwang stets die Unsicherheit mit, inwieweit die spezifischen Rahmenbedingungen die Ergebnisse der Forschung beeinflussten und wann ein Gestaltungsprinzip somit auch für einen generelleren Bildungskontext als bestätigt gelten konnte. Im Forschungsprojekt hatte dies einerseits zur Folge, dass die Gestaltungsprinzipien grundsätzlich eher vorsichtig bewertet wurden, also eine Bestätigung erst bei deutlich positiven Ergebnissen in mehreren Lehr-/Lernschritten über die zwei Evaluationszyklen hinweg angenommen wurde. Die Evaluationsprozesse wurden zudem so gestaltet, dass die Entscheidungen bezüglich der Weiterführung bzw. Bestätigung der Gestaltungsannahmen bzw. -prinzipien für Außenstehende möglichst transparent und nachvollziehbar aufgezeigt wurden. Es ist dennoch für die Zukunft wünschenswert, eine vertiefte summative Evaluation der Lernumgebung vornehmen sowie die Stichprobe ausweiten zu können und das Konzept im Rahmen der Lehrerbildung an anderen Hochschulen zu untersuchen, um die Gestaltungsprinzipien weiter zu überprüfen und deren Robustheit zu erhöhen.

## 6.0 Literaturverzeichnis

- Akkari, A., Loomis, C., & Bauer, S. (2011). From accommodating to using diversity by teachers in Switzerland. *Journal of Multiculturalism in Education*, 7(1), 1-11.
- Allemann-Ghionda, C. (2012). Diversität und Migration: Bezugspunkte für die Lehrerbildung. In E. Rangosch-Schneck (Ed.), *Lehrer Lernen Migration* (S. 19-34). Schneider Verlag Hohengehren.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C., & Perregaux, C. (1999). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle: entre ouverture et résistances: rapport de valorisation*. Berne et Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en Education (CSRE).
- Ambe, E. B. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 690-699. doi: 10.1016/j.tate.2006.03.005
- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 37-70). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bader, D., & Fibbi, R. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial*. Tagungsbericht CONVEGNO 2012: Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration (KBM) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Beck, M., Jäpel, F., & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Bildungsverlierer* (S. 313-337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2 ed., pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2018). Bevölkerung nach Migrationsstatus. Retrieved 05.12.2018, from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>

- Cochran-Smith, M., Davis, D., & Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy, In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2 ed., pp. 931-975).
- Collenberg, M. (2019). *Förderung interkultureller Lehrkompetenz – Didaktische Gestaltungsprinzipien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe II*. University of St.Gallen (Dissertation No. 4881), St.Gallen.
- Eser Davolio, M., & Gerber, B. (2012). *Interkulturell bilden. 10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial-, Bildung- und Gesundheitsbereich*. Hochschule Luzern.
- Euler, D. (2011). Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107, 520-542.
- Euler, D. (2014a). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler & P. Sloane (Eds.), *Design-Based Research* (S. 97-112). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Euler, D. (2014b). Design Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. Sloane (Eds.), *Design-Based Research* (pp. 15-44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Euler, D., & Collenberg, M. (2018). Design-based research in economic education. *EDeR – Educational Design Research*, 2(1), 1-18. doi: 10.15460/eder.2.2.1271
- Euler, D., Collenberg, M., & Kühner, P. (2018). Entwicklung ethisch-reflexiver Kompetenzen im Ökonomieunterricht – ein Design-Based Research Projekt. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(3), 419-441.
- European Commission. (2017). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/637002
- Fowler, S., & Blohm, J. (2003). An analysis of methods for intercultural training. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 37-84). Sage Publications.
- Gebhardt, A. (2012). *Lernkulturen an Hochschulen-Entwicklung eines Lernkultureninventars und Analysen lernkultureller Phänomene*. Dissertation der Universität St. Gallen, Bamberg.

- Göbel, K., & Buchwald, P. (2008). Interkulturelles Kompetenztraining: Lernziele und didaktische Methoden. In T. Ringeisen, P. Buchwald, & C. Schwarzer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (Vol. 8, S. 115-131). LIT Verlag Münster.
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2016). Am unteren Ende der sozialen Leiter. Retrieved 05.08.2018, from <http://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/am-unteren-ende-der-sozialen-leiter>
- Gommers, L., Jenert, T., Brahm, T., & Wagner, D. (2017). *Reflection in Higher Education. Development and validation of the Reflection in Business Education Questionnaire*. Proceedings from Earli.
- Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 21-44). VS Verlag.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318. doi: 10.1016/j.tate.2008.07.008
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320.
- Jenert, T. J. (2012). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. Dissertation der Universität St. Gallen, St. Gallen.
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The urban review*, 33(2), 87-105. doi: 10.1023/A:1010389023211
- Kammhuber, S. (2013). *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Springer-Verlag.
- Krüger-Potratz, M. (2011). Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In K. J. Bade (Hrsg.), *Integration und Illegalität in Deutschland* (S. 31-49).
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 231-261). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Liebscher, D., & Fritzsche, H. (2010). *Antidiskriminierungspädagogik: Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mansel, J., & Spaiser, V. (2010). Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant/innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(2), 209-225.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. London, New York: Routledge.
- Mecheril, P. (2013). "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15-35). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background*. OECD. doi: 10.1787/9789264292093-en
- Over, U., & Mienert, M. (2010). Dimensionen Interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften. *Interculture Journal 2010/12, Ausgabe 12*, 33-50.
- Raatz, S. (2015). *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Springer, Wiesbaden.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: Die ersten zehn Jahre*.
- Schoorman, D., & Bogotch, I. (2010). Conceptualisations of multicultural education among teachers: Implications for practice in universities and schools. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1041-1048. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.047
- Schulz von Thun, F., Ruppel, J., & Stratmann, R. (2000). *Miteinander reden. Kommunikationspsychologie für Führungskräfte*. Reinbek.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2000). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche, Vorschläge, Literaturhinweise. Schlussbericht*. Bern.
- Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) – Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik. (2007). *Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*.
- Sieber, P., & Bischoff, S. (2007). *Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz*.

- SKBF. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Thomas, A. (2016). *Interkulturelle Psychologie. Verstehen und Handeln in internationalen Kontexten*. Hogrefe.
- Wolter, S. C., & Zumbuehl, M. (2017). *The native-migrant gap in the progression into and through upper-secondary education*. IZA DP No. 11217.

**Author Profiles** **Michèle Collenberg** worked between 2014 and 2018 as academic staff at the Institute of Business education at the University of St. Gallen. In 2019 she completed her PhD. Today she is a teacher in the field of vocational education and training.

**Author Details** **Dr. Michèle Collenberg**  
Institute of Business Education and Educational Management  
University of St. Gallen  
Dufourstrasse 40a  
CH-9000 St. Gallen  
Switzerland  
+41 71 224 2630  
[michele.collenberg@unisg.ch](mailto:michele.collenberg@unisg.ch)

**Editor Details** **Prof. Dr. Tobias Jenert**  
Chair of Higher education and Educational Development  
University of Paderborn  
Warburgerstraße 100  
Germany  
+49 5251 60-2372  
[Tobias.Jenert@upb.de](mailto:Tobias.Jenert@upb.de)

**Journal Details** EDeR – Educational Design Research  
An International Journal for Design-Based Research in Education  
ISSN: 2511-0667  
[uhh.de/EDeR](http://uhh.de/EDeR)  
#EDeRJournal (our hashtag on social media services)

Published by

**Hamburg Center for University Teaching and Learning (HUL)**  
University of Hamburg  
Schlüterstraße 51  
20146 Hamburg  
Germany  
+49 40 42838-9640  
+49 40 42838-9650 (fax)  
[info.hup@sub.uni-hamburg.de](mailto:info.hup@sub.uni-hamburg.de)  
[hup.sub.uni-hamburg.de](http://hup.sub.uni-hamburg.de)

In collaboration with

**Hamburg University Press**

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg –

Landesbetrieb

Von-Melle-Park 3

20146 Hamburg

Germany

+49 40 42838 7146

[info.hup@sub.uni-hamburg.de](mailto:info.hup@sub.uni-hamburg.de)

[hup.sub.uni-hamburg.de](http://hup.sub.uni-hamburg.de)