

Schriftenreihe Master-Thesen des Kooperationsstudiengangs Master of Science  
in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich

Marco Fankhauser

# **Interkultureller Austausch in der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi**

Wirkungen der pädagogischen Interventionen und Hinweise für die Qualitätsentwicklung

Master-Thesis des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit  
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich. August 2014

Sozialwissenschaftlicher Fachverlag «Edition Soziothek».

Die «Edition Soziothek» ist ein Non-Profit-Unternehmen des Vereins Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern.

**Schriftenreihe Master-Thesen des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit  
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich**

In dieser Schriftenreihe werden Master-Thesen von Studierenden des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich publiziert, die mit dem Prädikat „sehr gut“ oder „hervorragend“ beurteilt und von der Studiengangleitung des Kooperationsmasters zur Publikation empfohlen wurden.

Marco Fankhauser: Interkultureller Austausch in der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. Wirkungen der pädagogischen Interventionen und Hinweise für die Qualitätsentwicklung.

© 2014 «Edition Soziothek» Bern

ISBN 978-3-03796-520-7

Verlag Edition Soziothek  
c/o Verein Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern  
Hallerstrasse 10  
3012 Bern  
[www.soziothek.ch](http://www.soziothek.ch)

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlags ist unzulässig.

# Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, Interkultureller Austausch: Wirkungen der pädagogischen Interventionen und Hinweise für die Qualitätsentwicklung

Verfasser: Marco Fankhauser

---



Symbolbild



Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, Interkultureller Austausch:

## Wirkungen der pädagogischen Interventionen und Hinweise für die Qualitätsentwicklung

---

Verfasser:	Marco Fankhauser
Studienbeginn:	FS 2011
Lehrgang:	Master in Sozialer Arbeit, Zürich
Fachbegleitung:	Prof. Rolf Nef
Abgabedatum:	8. August 2014



## **Abstract**

In den Begegnungsprojekten der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi üben sich Kinder und Jugendliche im interkulturellen Austausch, um später in der Gesellschaft eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu einem friedlichen Zusammenleben beitragen zu können. Die Stärkung dieser jungen Menschen unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft in ihrer persönlichen „interkulturellen Kompetenz“ entspricht der Hauptzielsetzung in den pädagogischen Interventionen des Geschäftsfeldes „Interkultureller Austausch“.

In der vorliegenden Forschungsarbeit geht es darum, die intendierten und die nicht-intendierten Wirkungen dieser pädagogischen Interventionen zu messen, zu analysieren und zu deuten. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen anschließend in den internen Fachdiskurs aufgenommen werden, um die Angebote des „Interkulturellen Austauschs“ qualitativ weiterentwickeln zu können.

130 Jugendliche aus der Schweiz, Mazedonien und Serbien wurden vor und nach ihrer Projektteilnahme im Kinderdorf zu ihren individuellen Entwicklungen befragt. Die Interpretation der erhobenen Ergebnisse hat ergeben, dass sich die überwiegende Mehrheit der befragten Jugendlichen nach dem absolvierten Projekt tatsächlich in ihrer „interkulturellen Kompetenz“ gestärkt fühlt.

Das gleichzeitig geortete Optimierungspotenzial konnte in der Form von Entwicklungsaufgaben in die Planung der konzeptionellen und inhaltlichen Weiterentwicklung aufgenommen werden. Somit ist der beabsichtigten Nutzungsorientierung Rechnung getragen.



## **Vorwort**

„Wahrheit ist ein derart schwieriges Problem, dass die meisten in ihr keines sehen“, erkannte schon Friedrich Dürrenmatt. Wenn man diese Erkenntnis ernst nimmt und sich zudem gelegentlich dabei ertappt, wie rasch und sorglos man „wahr“ mit „richtig“ in Verbindung bringt oder gar gleichsetzt, ist ein essenzieller Schritt in Richtung effektives Lernen getan. Ein früher, ein lediglich kleiner vielleicht, aber ein bedeutungsvoller; so geschehen im Frühjahr 2013 im Geschäftsfeld „Interkultureller Austausch“ der „Stiftung Kinderdorf Pestalozzi“:

Meine Arbeitskolleginnen und -kollegen, allesamt berufserfahren im Bereich der Begegnungspädagogik, und die beiden Vorgesetzten des Geschäftsfeldes haben die Idee, unsere pädagogischen Interventionen hinsichtlich ihrer Wirkungen erstmalig zu untersuchen, erfreut und motiviert aufgenommen. Wir wurden uns in der Grundannahme rasch einig, dass wir „so Einiges“ bewirken bei den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen. Welche Persönlichkeitsaspekte jedoch von diesen Wirkungen am stärksten und in welcher Art und Weise betroffen sind, konnten wir anlässlich unserer Diskussion nicht klären. Genau so wenig wie die Fragestellungen, welche nicht-intendierten Wirkungen von unseren professionellen Handlungen ausgehen und ob sich darunter auch eindeutig negative befinden. Die Bereitschaft, bezüglich Wirkungen möglichst viel in Erfahrung zu bringen und in dem Sinne zu lernen, stellt die gefestigte Basis für das vorliegende Forschungsprojekt dar. Wie umfangreich und ergiebig ich in meiner Funktion als Untersuchungsleiter von dieser Offenheit und von diesem Lernwillen der Praktikerinnen und Praktiker profitiert habe, ist dem Forschungsbericht, vor allem den ersten beiden Kapiteln, zweifelsohne zu entnehmen.

Mein vorausseilender Dank gilt deshalb den ehemaligen und gegenwärtigen Mitarbeitenden des „Interkulturellen Austauschs“, den projektzuständigen Pädagoginnen und Pädagogen. Ihr Idealismus auf der einen Seite und ihre Lern- bzw. Entwicklungsbereitschaft auf der anderen haben mich stets beeindruckt.

Die vorliegende Studie soll denn auch der Weiterentwicklung dienen, der spezifischen Optimierung dessen, was gefühlsmässig schon gut ist, aber rational bis anhin nicht präzise erfasst werden konnte. Die Nutzung der gewonnenen Informationen für unsere Begegnungsprojekte entspricht meinem Hauptanliegen.

Marco Fankhauser, August 2014

# Inhaltsverzeichnis

Abstract .....	1
Vorwort .....	2
1 Einleitung .....	6
1.1 Zweck und Nutzen der Wirkungsmessung .....	6
1.1.1 Klärung des Evaluationszwecks .....	7
1.1.2 Identifikation der potenziellen Nutzen .....	7
1.2 Bestimmung des Gegenstands .....	9
1.3 Beschreibung des Gegenstands .....	9
1.3.1 Die programmatische Perspektive .....	9
1.3.2 Die praktische Perspektive des Verfassers .....	10
1.3.3 Die analytische Perspektive .....	12
1.4 Relevanz der Wirkungsevaluation .....	22
1.4.1 Bezug zum aktuellen Organisationsentwicklungsprozess .....	22
1.4.2 Bezug zur inhaltlichen Weiterentwicklung .....	23
1.4.3 Bezug zum Bedarf an interkultureller Bildung .....	23
1.4.4 Bezug zur Finanzierung der Begegnungsprojekte .....	24
1.5 Stand der Forschung und des Fachdiskurses .....	24
1.6 Theoretische und praktische Implikationen .....	30
1.7 Fragestellungen und Hypothesen .....	31
1.7.1 Die konkreten Fragestellungen .....	31
1.7.2 Die Hypothesen aus praktischer Sicht .....	33
1.8 Bezug des Forschungsdesigns zu den Fragestellungen .....	35
2 Methode .....	38
2.1 Untersuchungseinheiten .....	38
2.2 Erhebungseinheiten .....	40
2.3 Angaben zu den Vollerhebungen .....	40
2.4 Messinstrumente .....	41

2.5	Operationalisierung des Konstrukts „interkulturelle Kompetenz“ .....	42
2.5.1	Eine Annäherung an den Begriff „interkulturelle Kompetenz“ .....	43
2.5.2	„Interkulturelle Kompetenz“ in dieser Wirkungsmessung .....	45
2.5.3	Das zugrunde gelegte Verständnis von Kompetenz .....	46
2.5.4	Die drei Dimensionen von Kompetenz.....	47
2.5.5	Von den Dimensionen zu den Komponenten.....	49
2.5.6	Von den Komponenten zu den Indikatoren .....	51
2.6	Untersuchungsplan.....	53
2.7	Auswertungsmethoden .....	55
2.7.1	Auswertung der quantitativen Daten .....	55
2.7.2	Auswertung der qualitativen Daten .....	55
2.8	Herausforderungen der internen Evaluation .....	56
3	Ergebnisse .....	58
3.1	Haltungen.....	58
3.1.1	Offenheit und Interesse .....	58
3.1.2	Akzeptanz von Differenz.....	60
3.1.3	Bereitschaft und Zuständigkeit.....	62
3.2	Wissen .....	67
3.2.1	Generelle Kulturabhängigkeit des Denkens und Handelns .....	68
3.2.2	Allgemeine Kulturdifferenzen und ihre Bedeutung .....	69
3.2.3	Allgemeine und spezifische Sprachkompetenzen .....	71
3.3	Fähigkeiten und Fertigkeiten.....	72
3.3.1	Mechanismen der interkulturellen Kommunikation.....	72
3.3.2	Selbstreflexion.....	74
3.3.3	Multiperspektivität.....	75
3.4	Entwicklung der „interkulturellen Kompetenz“ .....	77
3.5	Qualitative Rückmeldungen .....	80
3.5.1	Vor dem Begegnungsprojekt .....	80
3.5.2	Nach dem Begegnungsprojekt.....	83

4	Diskussion .....	87
4.1	Die Ergebnisse in Bezug auf die 1. Hauptfragestellung .....	87
4.1.1	Teilfragestellung 1)a).....	87
4.1.2	Teilfragestellung 1)b).....	91
4.1.3	Teilfragestellung 1)c).....	94
4.1.4	Teilfragestellung 1)d).....	96
4.1.5	Teilfragestellung 1)e).....	97
4.2	Die Ergebnisse in Bezug auf die 2. Hauptfragestellung .....	98
4.2.1	Teilfragestellung 2)a).....	98
4.2.2	Teilfragestellung 2)b).....	100
4.2.3	Teilfragestellung 2)c).....	101
4.3	Die Ergebnisse in Bezug auf die 3. Hauptfragestellung .....	102
4.3.1	Teilfragestellung 3)a).....	102
4.3.2	Teilfragestellung 3)b).....	103
4.4	Methodenkritik .....	103
4.5	Fazit .....	103
4.6	Empfehlungen für die Konzeption von Begegnungsprojekten .....	105
4.6.1	Allgemeine Empfehlungen .....	105
4.6.2	Spezifische Empfehlungen .....	105
	Literaturverzeichnis.....	107
	Abbildungsverzeichnis .....	110
	Tabellenverzeichnis .....	111
	Anhangsverzeichnis.....	112
	Anhänge .....	113
	Persönliche Erklärung Einzelarbeit	

# 1 Einleitung

In der vorliegenden Untersuchung wurde der genauen Planung eine zentrale Bedeutung zugewiesen. Diese Absicht schien dem Vorhaben angemessen zu sein, da es sich um eine Selbstevaluation mit all ihren forschungsmethodischen Herausforderungen handelt. Zudem entspricht dies der gut nachvollziehbaren Empfehlung zahlreicher Evaluationsexpertinnen und -experten. So weisen beispielsweise Beywl, Kehr, Mäder und Niestroj darauf hin, dass durch eine präzise Planung der gesamte Evaluationsaufwand stark reduziert werden kann (2008, S. 8). In den Phasen der Informationsgewinnung und der Ergebnisverwendung sei absehbar, dass Evaluierende unter Einsatz von deutlich weniger Ressourcen zum Ziel gelangen, wenn sie dem Gedanken „Sparen durch Planung“ (S. 8) genug Beachtung schenken. In diesem Forschungsbericht wird anhand der umfangreichen Einleitung erkennbar, dass sich die gewählte Vorgehensweise für die Wirkungsmessung stark an diesem Grundsatz orientiert. Die folgenden Leistungsschritte in der Planungsphase standen im Zentrum: Die Eruierung und der Einbezug der wichtigen Beteiligten und Betroffenen, die Klärung des Evaluationszwecks, die Identifikation der potenziellen Nutzen der erarbeiteten Informationen, die Klärung des Gegenstands und seiner Bedingungen, die Erarbeitung der konkreten Fragestellungen und die Bestimmung der Bewertungskriterien und der erwünschten Ausprägungen dieser Variablen. Im zweiten Kapitel wird anschliessend, immer noch unter dem Aspekt der Planung, die Wahl der Erhebungsmethode begründet, die Entwicklung und der Einsatz der Erhebungsinstrumente beschrieben und in ausführlicher Art und Weise die Operationalisierung des Konstrukts der „interkulturellen Kompetenz“ veranschaulicht und erklärt. Die qualitative Würdigung der angewandten Vorgehensweise findet ihren Platz ganz am Schluss des vorliegenden Forschungsberichts.

## 1.1 Zweck und Nutzen der Wirkungsmessung

Die an den zu untersuchenden Projekten beteiligten Mitarbeitenden und vorgesetzten Stellen sowie die Geschäftsleitung der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi als Auftraggeberin wurden von Beginn weg, insbesondere zur Klärung des Evaluationszwecks und anlässlich der Identifikation der potenziellen Nutzen der durch die Evaluation bereit gestellten Informationen, in die Planung miteinbezogen. Die dadurch angestrebten und erzielten Prozessnutzen und die Hauptfelder des Einbezugs sind den Kapiteln 1.4.1 und 1.4.2 zu entnehmen. Dem früh initiierten

und regelmässig angestossenen Dialog mit den Beteiligten und Betroffenen lag jedoch prioritär die Absicht zugrunde, die spätere Nutzung der Ergebnisse und Erkenntnisse der Wirkungsmessung gemeinsam planen, festhalten (siehe Kap. 1.1.2) und in diesem Sinne verbindlich vereinbaren zu können.

### **1.1.1 Klärung des Evaluationszwecks**

Im Rahmen der internen Auftragserteilung und -klärung wurde rasch klar, dass mit dieser Evaluation zwar mehrere Zwecksetzungen verfolgt werden, diese aber im Einverständnis aller Beteiligten wie folgt priorisiert werden können:

- 1) *Kontrolle* der Zielerreichung hinsichtlich der intendierten Wirkungen und *Erkenntnisgewinn* hinsichtlich der nicht-intendierten positiven und negativen Wirkungen der pädagogischen Interventionen des Geschäftsfeldes „Interkultureller Austausch“ (GF IKA)
- 2) *Weiterentwicklung bzw. Optimierung* der Projekte des Geschäftsfeldes „Interkultureller Austausch“ oder bestimmter Projektbestandteile basierend auf den Erkenntnissen bezüglich den intendierten und den nicht-intendierten Wirkungen
- 3) *Entscheidungsfindung* in Bezug auf die Verwendbarkeit der Evaluationsergebnisse und -erkenntnisse für die externe Rechenschaftslegung und generell für die externe Kommunikation sowie bezüglich künftiger Erhebungen zur Messung mittel- und langfristiger Wirkungen bei ehemaligen Teilnehmenden an den Begegnungsprojekten

Die im folgenden Kapitel dokumentierte „Liste der potenziellen Nutzungen der durch die Evaluation bereit gestellten Informationen“ veranschaulicht, welche Nutzungen durch welche Nutzenden, dazu in welchem Zeitraum und auf der Grundlage welcher Informationen, vorgesehen und geplant sind. Zudem wird der kausale Zusammenhang zwischen der Zwecksetzung der Wirkungsevaluation und der potenziellen Nutzung der Ergebnisse und Erkenntnisse deutlich.

### **1.1.2 Identifikation der potenziellen Nutzen**

Im Erarbeitungsprozess des oben erwähnten Dokuments wurden beide Arten von Nutzen berücksichtigt, die Ergebnis- und die Prozessnutzen. Dabei ist aber zu erwähnen, dass die nachfolgend präsentierte Liste nicht alle wahrgenommenen Prozessnutzen enthält (siehe auch Kap. 1.4.1 und 1.4.2), sondern sich auf die wesentlichen, längerfristig bedeutsamen Nutzen beider Arten konzentriert:

Nr.	Nutzende	Vorgesehene Nutzungen	Zeitpunkte	Informationen	Zweck	Prioritäten
1	Team (GF) IKA	Fachaustausch anlässlich der Operationalisierung und der Erhebung/Auswertung zwecks Förderung der inhaltlichen Kohärenz ( <b>Prozessnutzen</b> )	2. - 3. Q. 2013 / GF-Sitzungen	Fach- und Erfahrungswissen im Team IKA	<b>Optimierung</b>	1
2	Leitung & Team IKA	Präsentation und erste Diskussion des <b>Forschungsberichts</b> inkl. Ideensammlung hinsichtlich angemessener Massnahmen	3. Q. 2014 / GF-Sitzungen	Ergebnisse und Erkenntnisse der Untersuchung	<b>Kontrolle / Optimierung</b>	1
3	Leitung & Team IKA	Diskussion des Einflusses der Ergebnisse und Erkenntnisse auf den <b>Interventionsdiskurs</b> im IKA (Didaktik und Methodik; Fokus: Kohärenz)	3. Q. 2014 / GF-Sitzungen	Ergebnisse und Erkenntnisse der Untersuchung	<b>Kontrolle / Optimierung</b>	1
4	Leitung & Team IKA	Entscheid für <b>Optimierungsmassnahmen</b> und Ablauf der Umsetzung im 2015 inkl. Priorisierung und Verantwortlichkeiten im Geschäftsfeld (GF)	4. Q. 2014 / GF-Sitzungen	Ergebnisse und Erkenntnisse der Untersuchung	<b>Entscheidungsfindung / Optimierung</b>	1
5	Leitung & Team IKA	<b>Umsetzung</b> der beschlossenen Massnahmen inkl. <b>Controlling und Reporting und Zwischenreflexionen</b> im Team IKA (inkl. Leitung)	1. - 4. Q. 2015 / Projekte IKA und GF-Sitzungen	Jahresplan 2015 und Projektprogramme	<b>Optimierung</b>	2
6	M & K	Prüfung der Verwendungsmöglichkeiten des Forschungsberichts für die <b>Kommunikation</b> mit SpenderInnen, GönnerInnen und Institutionen	1. - 2. Q. 2015 / GL und M & K	Ergebnisse und Erkenntnisse der Untersuchung	<b>Rechenschaftslegung</b>	3
7	Leitung & Team IKA	Entscheid über Zweckmässigkeit und Machbarkeit eines <b>Längsschnittdesigns</b> und Integration des Messdesigns in neuen <b>"Follow-Up-Workshop"</b>	1. - 2. Q. 2015 / GL und Leitung IKA	Strategie 2018 und Jahresplan 2015	<b>Entscheidungsfindung / Optimierung</b>	3
8	Leitung & Team IKA	Entscheid über den <b>Einbezug von teilnehmenden Begleitpersonen inkl. CH-Lehrkräften</b> in die künftigen Erhebungen ("Follow-Up", Längsschnitt)	1. - 2. Q. 2015 / GL und Leitung IKA	Strategie 2018 und Jahresplan 2015	<b>Entscheidungsfindung / Optimierung</b>	3

Tab. 1: Liste der potenziellen Nutzungen der durch die Evaluation bereit gestellten Informationen

## **1.2 Bestimmung des Gegenstands**

Als Gegenstand im weiteren Sinne werden die pädagogischen Interventionen des Geschäftsfeldes „Interkultureller Austausch“ der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, namentlich die „Interkulturellen Austauschprojekte“ und die „Schulprojekte“, mit all ihren strategischen und operativen Elementen und mit ihrer internen Logik bestimmt. Im engeren Sinne werden anlässlich der vorliegenden empirischen Arbeit die intendierten und die nicht-intendierten Wirkungen dieser Interventionen, also die erwarteten und die unerwartet resultierten „Outcomes“, in den Fokus genommen. Mit der Festlegung dieses Projektelements als Untersuchungsgegenstand und mit folgender präzisen Beschreibung des gleichen ist ein wichtiger Baustein gelegt, um der Zwecksetzung der Wirkungsmessung gerecht zu werden und um die angestrebten Nutzungen zu ermöglichen.

## **1.3 Beschreibung des Gegenstands**

Im Folgenden wird der Gegenstand aus drei unterschiedlichen Sichtweisen beschrieben, um eine möglichst komplette und genaue Vorstellung von ihm zu erhalten. Die programmatische Perspektive entspricht derjenigen der anbietenden Institution, der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, und deckt sich weitgehend mit dem Informationsgehalt der stiftungsexternen Kommunikation. Die empirische Perspektive ist diejenige des Verfassers dieser Studie. Marco Fankhauser arbeitet als Pädagoge im Geschäftsfeld „Interkultureller Austausch“ und war in seiner Funktion in den vergangenen neun Jahren für die Planung und Durchführung von rund 100 Begegnungsprojekten zuständig. Die analytische Perspektive führt die beiden erstgenannten quasi zusammen und verdichtet sie anhand des Konzepts der Abteilung „Interkulturelle Austauschprojekte“.

### **1.3.1 Die programmatische Perspektive**

Der folgende Text enthält Auszüge aus dem offiziellen Projektbeschrieb der „*Interkulturellen Austauschprojekte*“ der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi (Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, 2009a, S. 1) und aus dem Dokument „*Dorfrundgang*“ (Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, 2010, S. 4-5):

Die Stiftung Kinderdorf Pestalozzi (SKP) ist ein Schweizer Kinderhilfswerk, das weltweit das friedliche Zusammenleben durch die umfassende Stärkung der Kompetenzen und Rechte von Kindern fördert. Die 1946 gegründete Stiftung verfügt über mehr als 60 Jahre Erfahrung im interkulturellen Austausch und

dem bewussten Lernen in den Bereichen interkulturelle Bildung und Kinderrechte. Interkulturelle Austauschprojekte im Kinderdorf Pestalozzi sind schulergänzende Begegnungsprojekte für Kinder und Jugendliche aus dem In- und Ausland. Die Projekte werden für Heime, Schulklassen, Jugendverbände und Gruppen aus der Schweiz, Ost- und Südosteuropa angeboten. Unterschieden werden folgende zwei Projekttypen:

#### *Interkulturelle Austauschprojekte*

Die Stiftung unterstützt in zwölf Ländern Projekte, die die Umsetzung der Kinderrechte in Bezug auf qualitativ hochstehende Grundbildung und interkulturelle Bildung fördern. Jedes Jahr lädt die SKP mehr als 1'000 Kinder und Jugendliche aus den von ihr im Ausland unterstützten Projekten ein. Die meisten Kinder und Jugendlichen kommen aus den Projektländern Serbien, Mazedonien und Moldawien, ein beträchtlicher Teil aber auch aus Russland, Weissrussland und aus der Ukraine. Die unterstützten Projekte sind langfristiger Natur und werden von etablierten lokalen Partnerorganisationen durchgeführt. Die für ein „Interkulturelles Austauschprojekt“ im Kinderdorf eingeladenen Kinder und Jugendlichen nehmen an Kursen zu den Themen interkulturelle Bildung und Kinderrechte sowie an mindestens einer mehrtägigen interkulturellen Begegnung mit einer anderen Kinder- oder Jugendgruppe, beispielsweise aus der Schweiz, teil.

#### *Schulprojekte*

Schweizer Schulklassen der Mittel- und Oberstufe können im Kinderdorf Pestalozzi ganz besondere „Schulprojekte“ erleben. Sie begegnen Kindern und Jugendlichen aus Südost- oder Osteuropa. In Kursen sowie bei Sport und Spiel gewinnen sie Einblicke in andere Kulturen, lernen aber auch den eigenen kulturellen Hintergrund besser kennen und verstehen. Die „Schulprojekte“ mit Workshops zu interkulturellen Themen wie Kinderrechte, Frieden, Gewalt, Rassismus und Konfliktbewältigung sind auf die Teilnehmenden zugeschnitten. Sie werden gemeinsam mit den Lehrpersonen vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Als Arbeitsinstrumente stehen unter anderem ein professionelles Radiostudio und ein Radiomobil zur Verfügung. Dies gilt auch für die „Interkulturellen Austauschprojekte“.

### **1.3.2 Die praktische Perspektive des Verfassers**

Die pädagogisch begleiteten Austauschprojekte der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi (SKP), also die „Interkulturellen Austauschprojekte“ und die „Schul-

projekte“: Junge Menschen, Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Ländern, verschiedenen Kulturen und aus unterschiedlichen sozialen sowie ökonomischen Verhältnissen begegnen sich im Rahmen der genannten Begegnungsprojekte im Kinderdorf. Sie lernen sich kennen, sie arbeiten zusammen und verbringen einen Teil ihrer Freizeit miteinander. Sie setzen sich mit ihren Vorurteilen auseinander und überwinden bzw. korrigieren diese in den meisten Fällen im Projektverlauf. Sie wachsen an der Begegnung und lernen sich dadurch selber besser kennen. Sie lernen sich differenziert wahrzunehmen und realistisch einzuschätzen. Des Weiteren üben sie sich meist unbewusst im Aushalten von Orientierungslosigkeit und somit von Unsicherheit. Sie beginnen, Problemstellungen in der anforderungsreichen Begegnung nicht ausschliesslich auf Andere oder die Umstände zu projizieren, sondern sie beziehen diese zunehmend und in konstruktiver Art und Weise auf sich selbst. Dabei gelangen sie im Verlauf dieser Lernprozesse grossmehrheitlich, so die erfahrungsbasierte Hypothese, zu einem Gefühl der Zufriedenheit, der Bestätigung und der Einsicht, dass eine Annäherung an Menschen, die anders sind, gelingen kann und in jedem Fall zumindest bereichernd und in dem Sinne lehrreich ist. Die Wertschätzung für die nun nicht mehr Fremden wächst kontinuierlich. Sehr viele Teilnehmende erkennen denn auch, dass die Diversität in der Gesellschaft eine Chance sein kann, ohne dabei zu verkennen, dass sie gleichermassen voraussetzungsvoll und herausfordernd ist. Der während den Projekten häufig entstehende Plan und das damit verbundene gegenseitige Versprechen, gewonnene Kontakte zu pflegen bzw. miteinander in Kontakt zu bleiben, sind gleichzeitig bedeutungsvolle Resultate der Begegnung sowie Ausdruck der Bereitschaft, auf diesem neuen, erlernten Weg weiter zu gehen. Aus anfänglicher Neugierde entsteht dann oftmals nachhaltiges Interesse, und die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen freuen sich ob der gelungenen persönlichen Öffnung, welche sie in ihren Lebensalltag mitnehmen und dort weiterentwickeln wollen.

Die Emotionalität bei den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen am Ende eines Projekts ist unterschiedlich und oft ambivalent. Gut so, denn Enthusiasmus gehört nicht zu den Wirkungszielen dieser Interventionen, vielmehr ist es die Stärkung der individuellen Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt. Das Austauschprojekt ist eine Trainingsplattform, gleichzeitig Labor und Realität. Das erfahrungsorientierte Lernen und der Realitätsbezug sind folglich zwei wichtige Tragsäulen der Massnahmen, welche grob mit dem Setzen eines Impulses im

Individuum beschrieben werden können; eine Impulssetzung, die den persönlichen Beitrag zu einem friedlichen Zusammenleben im unmittelbaren, alltäglichen Umfeld der Kinder und Jugendlichen ermöglichen oder stärken soll.

### 1.3.3 Die analytische Perspektive

Anhand des von Wolfgang Beywl entwickelten Programmbaums (Beywl, Kehr, Mäder & Niestroj, 2008, S. 23-25) wird in diesem Abschnitt der Evaluationsgegenstand systematisch beschrieben und geklärt. Der Programmbaum als Analyseinstrument dient der Identifizierung strategischer Elemente von Programmen oder Projekten. Das Erkennen und Beschreiben der relevanten Elemente und ihrer Zusammenhänge sowie die Analyse des Kontexts, der konkreten Rahmenbedingungen, stehen dabei im Vordergrund.

Die Verkettung der Bedingungsfelder des Projekts mit dem konkreten Plan, dessen Umsetzung und seinen Resultaten veranschaulicht die Zusammenhänge und somit die Komplexität eines Projekts. Aus der Interpretation der Darstellung dieser internen Projektlogik resultiert die vorweggenommene Antwort auf die Frage, was das Projekt auf welchem Weg unter den ausgewiesenen Bedingungen leisten soll.

Zwecks Veranschaulichung folgend der Programmbaum von Wolfgang Beywl:

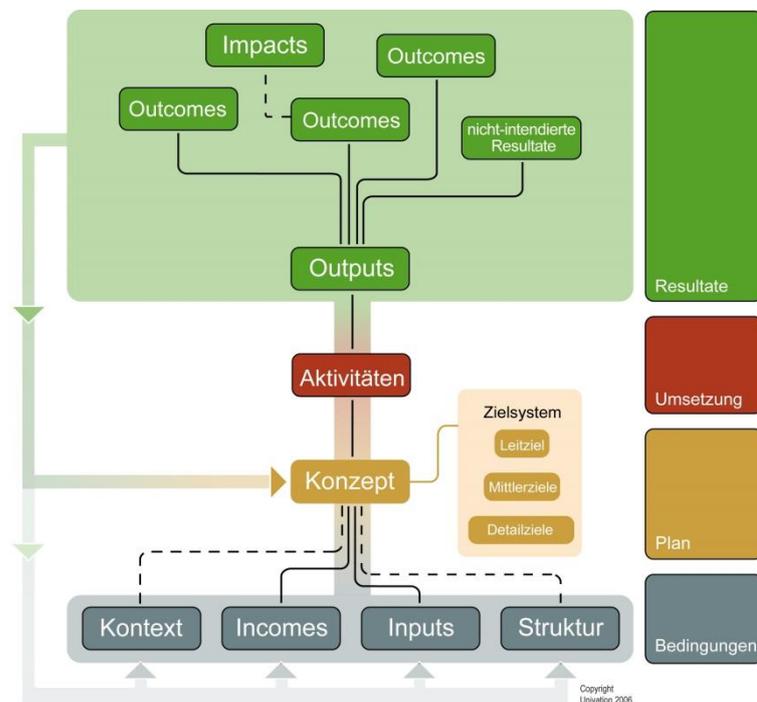


Abb. 1: Programmbaum nach Wolfgang Beywl (Beywl et al., 2008, S. 23)

Anschliessend nun die Anwendung auf die „Interkulturellen Austauschprojekte“ und auf die „Schulprojekte“ der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi:

**Kontext** oder die Antwort auf die Frage, welche Umgebungsbedingungen, die sich nur langfristig und unabhängig von den Projekten ändern, auf diese und die Zielgruppenmitglieder einwirken:

Die sozialen, politischen und kulturellen Bedingungen, in denen die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen der sich begegnenden Gruppen in ihrem Alltag aufwachsen, mit denen sie leben und einen Umgang finden müssen, sind sehr unterschiedlich. Oftmals existieren bereits innerhalb einer Gruppe erhebliche und vielfältige Unterschiede bezüglich dieser Bedingungen. Aus diesem Grund ist dem Austausch und der Auseinandersetzung mit diesen Unterschieden innerhalb der teilnehmenden Gruppen ein zentrales, gar prioritäres Augenmerk zu schenken.

Generell geht es in einer interkulturellen Begegnung hauptsächlich um das vertiefende Kennenlernen und Verstehen der eigenen Herkunftsbedingungen. Basierend auf und parallel zu diesem orientierungsgebenden Erkenntnisgewinn wird das Sich-Einlassen auf andere Menschen aus anderen, unbekanntem Verhältnissen zunehmend und sukzessive ermöglicht.

**Income** oder die Antwort auf die Frage, was die Zielgruppenmitglieder in den Prozess einbringen:

Unter diesem Punkt muss der Kontext der Teilnahme in den Fokus gerückt werden: Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen aus dem Ausland, besonders diejenigen aus den Projektländern Serbien, Mazedonien und Moldawien, sind Freiwillige. Als solche sind sie auf freiwilliger Basis Mitglieder von Organisationen, die sich der interkulturellen Verständigung auf professionelle Art und Weise annehmen. Sie nehmen regelmässig an Aktivitäten dieser Organisationen teil und übernehmen vereinzelt bereits Verantwortung für die Planung und Durchführung von eigenen Projekten und Initiativen. In der Regel verfügen sie über ein beträchtliches, erfahrungsbasiertes Vorwissen in den Hauptaspekten der inter- bzw. transkulturellen Verständigung, und sie haben ihre grundsätzlichen Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit Vielfalt zumindest ansatzweise reflektiert. Demzufolge haben sie eine grobe bis teilweise ziemlich klare Vorstellung davon, was im Rahmen der Begegnung auf sie zukommen

kann. Diese Ausgangsbedingungen, vor allem die Freiwilligkeit der Teilnahme, wirken in der Tendenz positiv auf die Motivation bei den Teilnehmenden im Vorfeld der Begegnung und auf die Bereitschaft, die ersten Schritte der Annäherung aus Eigeninitiative zu tun.

In den allermeisten Fällen präsentiert sich die Ausgangslage für die teilnehmenden jungen Menschen aus den Schweizer Schulklassen ganz anders: Anlässlich einer Projektwoche im Klassenrahmen müssen sie am Begegnungsprojekt im Kinderdorf teilnehmen. Ihre Erwartungen sind mangels Vorerfahrungen und der knappen im Schulkontext zur Verfügung stehenden Vorbereitungszeit meistens unkonkret. Einstellungsmuster und Verhaltensweisen sind kaum reflektiert, das diesbezügliche Selbstbewusstsein ist folglich nicht oder nur in bescheidenem Ausmass ausgebildet. Die Ausgangsmotivation bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ist sehr unterschiedlich, im Durchschnitt aber unbestritten tiefer als jene der freiwillig teilnehmenden Altersgenossinnen und -genossen aus dem Ausland.

***Input*** oder die Antwort auf die Frage, welche Ressourcen in die Projekte investiert werden:

Die „Interkulturellen Austauschprojekte“ wie auch die „Schulprojekte“ werden ausschliesslich von Pädagoginnen und Pädagogen geplant, durchgeführt und evaluiert. Die pädagogischen Fachkräfte sind ausgewiesene Expertinnen und Experten im professionellen Umgang mit Vielfalt. Die Bildungshintergründe sind vielfältiger Natur, so wie auch das Anforderungsprofil für diese Stellen äusserst vielfältig ist. Wissen und Können in soziokultureller Animation sind ebenso erforderlich wie das Fach- und Methodenwissen in den Schwerpunktthemen der interkulturellen Bildung sowie spezifische Fertigkeiten in deren alters- und stufengerechten, situationsangepassten und auf Grossgruppen ausgerichteten Anwendung.

Insgesamt arbeiten derzeit acht Fachkräfte im Geschäftsfeld „Interkultureller Austausch“. Vier sind zuständig für die „Interkulturellen Austauschprojekte“, zwei für die „Schulprojekte“ und weitere zwei für die Planung, Durchführung und Auswertung der internen und externen, in dieser Arbeit nicht spezifisch untersuchten „Radioprojekte“. Das Gesamtteam wird in didaktisch-methodischer Hinsicht bis anhin nicht systematisch unterstützt und ist dementsprechend punkto inhaltlicher Weiterentwicklung auf eigenverantwortliche Initiativen und

das kontinuierliche Einbringen von individuellem Fach- und Methodenwissen angewiesen. Aktuell wird jedoch die benötigte fachliche Unterstützung des Geschäftsfeldes konzeptionell erarbeitet. Die Implementierung wird in den kommenden Monaten vollzogen.

Gemäss Jahresbericht 2013 (Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, 2013, S. 32-33) wurden im vergangenen Jahr für die „Interkulturellen Austauschprojekte“ rund CHF 1.7 Mio. aufgewendet, was einem Anteil von 12 % des gesamten Programmaufwands der Stiftung entspricht. Der finanzielle Aufwand für die „Schul- und Radioprojekte“ betrug ca. CHF 1 Mio. bzw. 8 % des gesamten Programmaufwands. Im Unterschied zu den „Interkulturellen Austauschprojekten“, welche auf der Einnahmenseite ausschliesslich auf Spenden, Legate und Beiträge angewiesen sind, finanzieren sich die „Schul- und Radioprojekte“ weitgehend selbst, da die Projekte der Klientel, hauptsächlich den Schulen, in Rechnung gestellt werden.

**Struktur** oder die Antwort auf die Frage, wie die Beteiligten der Projekte organisiert sind:

Den Stiftungsdokumenten „*Intercultural Exchange Projects - basic principles*“ (2009b) und „*Intercultural Exchange Projects - preparation, criteria, functions, rules for all participants*“ (2009c) ist zu entnehmen, dass die Steuerungshoheit bzw. die Projektleitung in den „Interkulturellen Austauschprojekten“ und in den „Schulprojekten“ bei den jeweiligen Projektverantwortlichen liegt. Die lokalen Organisationen im Ausland und ihre Mitarbeitenden sowie die Schweizer Schulen mit den in die Projekte involvierten Lehrpersonen sind unabdingbare Kooperationspartner, die in den gesamten Projektzyklus eingebunden sind.

In der Vorbereitungsphase begleiten diese Schlüsselpersonen die Kinder und Jugendlichen in der Erarbeitung ihrer persönlichen Erwartungen und in ihrer Auseinandersetzung mit Befürchtungen. Während den zwei- bzw. dreiwöchigen „Interkulturellen Austauschprojekten“ und den einwöchigen „Schulprojekten“ im Kinderdorf unterstützen sie die jungen Menschen im informellen Bereich des Zusammenlebens und sind verlässliche pädagogische Ansprechpartner für die Projektdurchführenden. Viele Reflexionen von Austausch- und Kurserfahrungen geschehen zeitverzögert, beispielsweise abends in den Wohnhäusern, ohne die Präsenz von Fachkräften des „Interkulturellen Austauschs“. In der Phase der Nachbereitung der Projekte sind die Kinder und Jugendlichen auf fachliche,

methodische und oftmals auf organisatorische Unterstützung im Rahmen der Evaluation und vor allem anlässlich der anzugehenden Multiplikation angewiesen, welche wiederum von den Projektpartnern im In- und Ausland wahrgenommen wird. Eine ergiebige Multiplikation, das effiziente und effektive Weitergeben von Erlerntem im alltäglichen Umfeld, wäre ohne die Inanspruchnahme der Kooperationspartner nicht möglich. Auch die vierte und letzte Projektphase, die Integration der Evaluationsergebnisse in die langfristige Weiterarbeit in den unterstützten Projekten bzw. in die langfristige Zusammenarbeit, setzt die aktive und verantwortungsvolle Mitwirkung dieser Anspruchsgruppe voraus.

Aufgrund der konklusiven, im Geschäftsfeld einheitlich geteilten Erkenntnis der Relevanz dieser Zusammenarbeit, der Mitwirkung der Kooperationspartner in sämtlichen Phasen eines Projekts, wird in den Stiftungsprojekten zunehmend spezifisch mit den Begleitpersonen der Austauschgruppen gearbeitet (siehe die diesbezüglichen Ausführungen in den Abschnitten „Konzept“ und „Aktivitäten“).

Der visualisierte, oben beschriebene Projektzyklus präsentiert sich wie folgt:

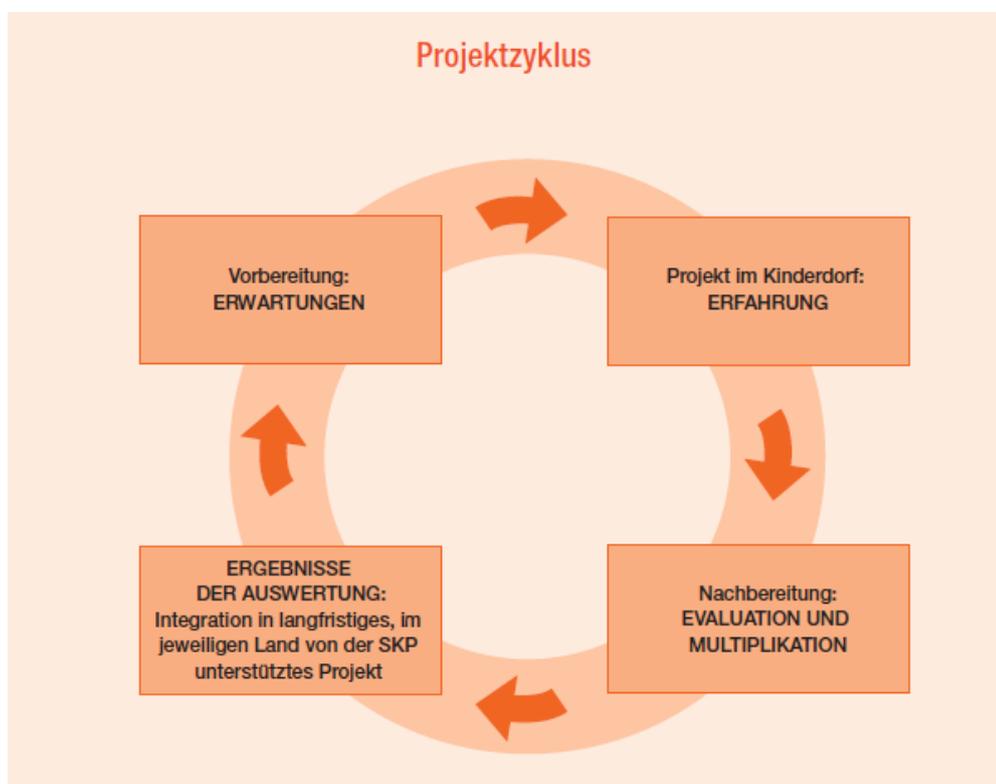


Abb. 2: Projektzyklus der „Interkulturellen Austauschprojekte“ (Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, 2009a, S. 2)

**Konzept** oder die Antworten auf die Fragen, welche Resultate durch die Projekte bis wann, wo und bei wem erreicht werden sollen, welche Aktivitäten zur Zielerreichung durchgeführt werden sollen und wie der Gesamtprozess gesteuert und überwacht werden soll:

Gemäss Konzept für die Abteilung „Interkulturelle Austauschprojekte“ (Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, 2009d, S. 5) gilt es, die „Interkulturellen Austauschprojekte“ in die Strukturen, Abläufe und Interventionen der „Internationalen Programme“, der langfristig unterstützen Projekte im Ausland, zwecks Stärkung der interkulturellen Programmkomponente zu integrieren. Die „Schulprojekte“ ihrerseits sind konzeptionell nicht in einem langfristig ausgerichteten Programm verortet. Für beide Projektangebote gilt jedoch das gleiche grundlegende Selbstverständnis bezüglich Bildungs- und Entwicklungsansatz (S. 4-5):

Bildungsansatz: „Die Stiftung Kinderdorf Pestalozzi will über Bildung Kinder und Jugendliche zu einem friedlichen Zusammenleben befähigen. Dabei verstehen wir Bildung als Prozess, in dem die Kinder und Jugendlichen zu Eigenständigkeit, Mündigkeit und zu einer verantwortlich denkenden Persönlichkeit hingeführt werden.“

Entwicklungsansatz: „Entwicklung ist ein eigenständiger, individueller Prozess in jedem Menschen. Darum setzt die Stiftung auf Ermächtigung, Eigeninitiative und Selbstbestimmung. Das Fördern des Bewusstseins über den eigenen kulturellen Hintergrund und des Verstehens desgleichen, der Respekt vor anderen Kulturen sowie die Nutzung kultureller Unterschiede als Chance erachtet die Stiftung als entscheidend für die Stärkung der Nachhaltigkeit ihrer Programme und Projekte und der angestrebten lokalen Eigenverantwortung.“

Der im Leitbild der Stiftung (Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, 2005) festgehaltene übergeordnete Auftrag (S. 2) wird diesem Selbstverständnis mit folgender Formulierung gerecht: „Wir engagieren uns für eine ganzheitliche und qualitativ gute Bildung von Kindern und Jugendlichen und stärken sie in ihrer interkulturellen Kompetenz.“

In sämtlichen Begegnungsprojekten wird folglich mit dem gleichen Zielkatalog, welcher ebenfalls im oben erwähnten Konzept dokumentiert ist (S. 6), gearbeitet:

**Hauptzielsetzung:**

Everybody approaches unknown people and things more easily and feels safe in communication.

**Feinziele:**

- 1) Jede/jeder lernt sich selbst besser kennen.
- 2) Jede/jeder steigert eigenverantwortlich ihr/sein Selbstvertrauen und reflektiert die erzielten Fortschritte laufend.
- 3) Jede/jeder nimmt die Kolleginnen und Kollegen bewusst wahr und setzt sich mit ihnen auseinander.
- 4) Jede/jeder engagiert sich aktiv im Austausch innerhalb der eigenen Gruppe und mit den Teilnehmenden der anderen Gruppe.
- 5) Jede/jeder reflektiert ihre/seine Austausch Erfahrungen, prioritär in Bezug auf den Einsatz eigener Ressourcen, und hält die Erkenntnisse in einer für sie/ihn geeigneten Form fest.
- 6) Jede/jeder steigert ihr/sein Wissen, wie mit Konflikten und Krisen konstruktiv umgegangen werden kann, und versucht, dieses situativ anzuwenden.
- 7) Jede/jeder erkennt die Diversität als Chance und verspürt Motivation, diese zu nutzen.
- 8) Jede/jeder fühlt sich am Ende des Projekts fähig und ist motiviert, die erfahrenen Impulse und Erkenntnisse zu Hause weiter zu geben.

Gemäss Konzept sind die Kinder und Jugendlichen aus den von der Stiftung langfristig unterstützen Projekten im Ausland und aus Schweizer Schulen (Mittel- und Oberstufe) die primäre Zielgruppe der „Interkulturellen Austauschprojekte“ und der „Schulprojekte“ (S. 6). Die Begleitpersonen der teilnehmenden Kinder- und Jugendgruppen bilden die sekundäre Zielgruppe (S. 7).

Dem Qualitätsmanagement und der Qualitätssicherung in pädagogischen Belangen tragen die praktizierenden Fachkräfte in verschiedenen Gremien und mit Hilfe von systematisch angewendeten Instrumenten, die ebenfalls im Konzept beschrieben sind, Rechnung. Herauszuheben ist der „pädagogische Zirkel“, der den Pädagoginnen und Pädagogen des Geschäftsfeldes eine Plattform für den fachlichen Austausch bietet und der die inhaltliche Weiterentwicklung ermöglicht respektive zum Ziel hat.

**Aktivitäten** oder die Antwort auf die Frage, wie die Projekte tatsächlich durchgeführt werden:

Die „Interkulturellen Austauschprojekte“, die zwei (für Gruppen aus Serbien, Mazedonien und Moldawien) oder drei Wochen (für Gruppen aus Russland, Weissrussland oder der Ukraine) dauern, umfassen vier bis sechs Kurstage zu Schwerpunktthemen der interkulturellen Bildung, drei bis sieben Tage interkulturellen Austausch und vier bis fünf Tage Freizeitaktivitäten. Die „Schulprojekte“, die einer Projektwoche entsprechen (also ohne Samstag und Sonntag), setzen sich aus einem Kurshalbtag, an dem ein „Anti-Rassismus-Training“ durchgeführt wird, drei Tagen interkulturellem Austausch und einem freien Nachmittag ohne jegliche Programmvorgabe zusammen. Das Angebot „Schulprojekt“ stellt einen Standard dar, der von Schulen bzw. Schulklassen jeweils so gebucht und mit den Lehrpersonen vertraglich bestätigt wird.

Der Programmteil der interkulturellen Begegnung ist in beiden Projekttypen, in den „Interkulturellen Austauschprojekten“ sowie in den „Schulprojekten“, oftmals nahezu identisch. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Schweizer Schulklassen auf ausländische Gruppen treffen. Wenn zwei ausländische Gruppen aufeinander treffen, können sich die jeweiligen Durchführungen hinsichtlich des Inhalts und der Zeitdauer unterscheiden. Eine beträchtliche Differenz ist aber punkto Wahl, Vorgehensweise und Zeitdauer der Kurse zu Schwerpunktthemen der interkulturellen Bildung hervor zu heben: Diese Kurse werden von den ausländischen Gruppen bzw. den Partnerorganisationen auf möglichst partizipative Weise ausgewählt, passend zu ihren eigenen langfristig angelegten Programmen. Für die Durchführung im Kinderdorf steht relativ viel Zeit zur Verfügung (vier bis sechs Tage). Die Schweizer Schulklassen können gemäss Standard nur das erwähnte halbtägige „Anti-Rassismus-Training“ in Anspruch nehmen.

Im Verlauf eines jeden „Interkulturellen Austauschprojekts“ findet eine eintägige Weiterbildungsveranstaltung für die Begleitpersonen der ausländischen Gruppen statt. Diese pädagogische Intervention im Bereich der Erwachsenenbildung wird im Sinne einer Plattform für den didaktisch-methodischen Austausch unter Professionellen angeboten und realisiert. Je nach Teilnehmergruppe und Erfahrungs- bzw. Wissensstand der Begleitpersonen wird in einem unterschiedlichen Ausmass von Mitarbeitenden des „Interkulturellen Austauschs“ doziert. Der anerkennende, professionelle Diskurs „auf Augenhöhe“ steht jedoch in jedem Fall

im Zentrum. Zusätzlich, parallel zu den inhaltlichen Abhandlungen, wird dem „Team-Building“ viel Platz eingeräumt. Auf diese Art und Weise wird der in den Abschnitten „Struktur“ und „Konzept“ thematisierten wichtigen Rolle und Funktion, welche den Vertreterinnen und Vertretern unserer Partnerorganisationen zukommen, Rechnung getragen. Die „Schulprojekte“ dürften in naher Zukunft ein ähnliches Angebot für die involvierten Lehrpersonen lancieren.

**Outputs** oder die Antwort auf die Frage, wie viele Projekte jährlich durchgeführt werden:

Jährlich werden im Kinderdorf Pestalozzi 25 „Interkulturelle Austauschprojekte“ mit jeweils 40 teilnehmenden Kindern oder Jugendlichen und sechs bis acht Begleitpersonen durchgeführt. In der wegen der offiziellen Schulferien verkürzten Projektsaison für die „Schulprojekte“ werden im Kinderdorf jährlich ca. 20 „Schulprojektwochen“ mit Schweizer Schulklassen à durchschnittlich 20 Schülerinnen und Schülern mit zwei Begleitpersonen durchgeführt.

Zusätzlich finden in Projektländern der „Internationalen Programme“ jährlich zwei bis drei zweiwöchige sogenannte „ToT-Projekte“ („Training of Trainers“), welche von Mitarbeitenden der „Interkulturellen Austauschprojekte“ geplant und durchgeführt werden, statt. Diese sind jedoch nicht Gegenstand der Untersuchung. Die Mitarbeitenden der „Schulprojekte“ führen ebenfalls zusätzliche Projekte durch: Im Kinderdorf finden auch „Schulprojekttage“ statt, und in Schweizer Schulklassen werden sporadisch mehrtägige „Themenprojekte“ durchgeführt. Beide zusätzlichen Leistungen der Abteilung „Schulprojekte“ sind wie die erwähnten „ToT-Projekte“ nicht Gegenstand dieser Forschungsarbeit. Gleiches gilt für die internen und externen „Radioprojekte“, die entweder als Arbeitsinstrument im Rahmen von „Interkulturellen Austauschprojekten“ oder „Schulprojekten“ im Kinderdorf eingesetzt werden oder aber in Eigenregie externe „Radioprojekte“ an Schweizer Schulen durchführen.

Ab 2015 ist ein quantitativer Ausbau sämtlicher pädagogischer Interventionen des Geschäftsfeldes „Interkultureller Austausch“ geplant.

**Outcomes** oder die Antwort auf die Frage, welche Resultate bzw. Wirkungen durch die Projekte bei den Zielgruppenmitgliedern erzielt werden:

Die pädagogischen Interventionen des Geschäftsfeldes „Interkultureller Austausch“ wurden bis zum heutigen Zeitpunkt noch nie bezüglich ihrer Wirkungen

evaluiert. In der vorliegenden Untersuchung bzw. in diesem Bericht geht es einerseits darum, das Ausmass der Zielerreichung in den „Interkulturellen Austauschprojekten“ und in den „Schulprojekten“ auf der individuellen Ebene, also bei den Teilnehmenden selbst, zu messen, zu analysieren und zu interpretieren. Andererseits sollen auch die erfassten nicht-intendierten positiven und negativen Wirkungen gedeutet werden. Die reflexive Auseinandersetzung mit gerade diesen ungeplanten und demzufolge unerwarteten Resultaten ist in der inter- und transkulturellen Arbeit, generell im professionellen Umgang mit Vielfalt, von zentraler Bedeutung. Sie ist nicht wegzudenken, wollen Professionelle den Prämissen der interkulturellen Bildung und Erziehung gerecht werden (siehe dazu Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, 2008, S. 23-24).

***Impacts*** oder die Antwort auf die Frage, welche Resultate bzw. Wirkungen durch die Projekte in der Gesellschaft erzielt werden:

Der Eruiierungsprozess, um auf diese Fragestellung eine verlässliche Antwort zu finden, könnte voraussetzungsvoller nicht sein. Denkbar und realisierbar wäre jedoch eine Erhebung der Wirkungen im unmittelbaren Umfeld der Teilnehmenden; dort also, wo die Multiplikation der gewonnenen Erkenntnisse nach der Teilnahme an einem „Interkulturellen Austauschprojekt“ oder einem „Schulprojekt“ stattzufinden hat. Die Kinder und Jugendlichen, bis zum heutigen Zeitpunkt nur diejenigen, die an einem „Interkulturellen Austauschprojekt“ teilgenommen haben, erarbeiten während den letzten Projekttagen im Kinderdorf Aktionspläne und trainieren das anspruchsvolle Multiplizieren unter Aufsicht der projektleitenden Fachkraft und der Begleitpersonen, die sie zu Hause in der konkreten Umsetzung unterstützen werden. Zielgruppen dieser in eigener Verantwortung kreierten und geplanten Aktionen sind sehr oft ihre Klassenkameradinnen und -kameraden. Diese könnten zukünftig befragt werden.

Die Aktionspläne werden in den allermeisten Fällen innert der vereinbarten Frist tatsächlich umgesetzt; ein Fakt, der anhand der verlangten selbständigen Berichterstattungen durch die Kinder und Jugendlichen sowie der jeweils eingeforderten Rückmeldungen der Begleitpersonen belegt ist. Diese erfreuliche Tatsache legt die Überprüfung der Wirksamkeit der realisierten Multiplikationen nahe.

## **1.4 Relevanz der Wirkungsevaluation**

Die Relevanz der vorliegenden Studie, insbesondere des Zeitpunktes und der inhaltlichen Ausgestaltung, ist unter verschiedenen Gesichtspunkten gegeben und wird nachfolgend erläutert:

### **1.4.1 Bezug zum aktuellen Organisationsentwicklungsprozess**

Die Geschäftsleitung der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi hat diese Wirkungsmessung im Februar 2013 stiftungsintern in Auftrag gegeben. Als Auftraggeberin wurde sie regelmässig über den Entwicklungsstand des Evaluationsprojekts informiert und punktuell in die Konzeption der Untersuchung involviert. Die pädagogischen Mitarbeitenden des Geschäftsfeldes wurden ebenfalls regelmässig über den Zeitplan, den Ablauf, die Ressourcenplanung und die Substanz in den einzelnen Verfahrensschritten informiert. Diese Massnahme zwecks Ermöglichung des konstanten Einbezugs der Praktikerinnen und Praktiker im Geschäftsfeld war sehr wichtig, weil dadurch ihr Expertenwissen in die Evaluation integriert werden konnte, allem voran in die Operationalisierung des Konstrukts der „interkulturellen Kompetenz“ (siehe Kap. 1.4.2 und 2.5). Zudem sind sämtliche Mitarbeitenden des Geschäftsfeldes seit geraumer Zeit in einen umfangreichen Organisationsentwicklungsprozess miteinbezogen und daher ohnehin mit strategisch-konzeptionellen Fragen und Aufgaben konfrontiert.

Initiiert wurde der Organisationsentwicklungsprozess im Hinblick auf vorzunehmende Anpassungen der strategischen Stossrichtungen der Stiftung zu Beginn des Jahres 2013. Alle in diesem Prozess laufenden Diskussionen, Entscheidungsvorbereitungen und getroffenen sowie noch bevorstehenden Entscheidungen sind auf die im übergeordneten Stiftungskontext zu erarbeitende „Strategie 2018“ ausgerichtet. Die vorliegende Wirkungsmessung stellt im Rahmen dieses Gesamtprozesses einen von insgesamt vier Arbeitsbereichen dar. In den anderen geht es um die Überprüfung und Anpassung der Organisationsstrukturen, um eine unter Mitwirkung der Mitarbeitenden inzwischen erarbeitete und weitgehend interpretierte Umweltanalyse und um die fachliche und methodische Kohärenz innerhalb des Geschäftsfeldes. Der Umstand, die Wirkungsevaluation als Bestandteil des strategisch geführten Organisationsentwicklungsprozesses planen und durchführen zu können, zeitigte evidente Vorteile. Besonders erwähnenswert diesbezüglich ist die plausible Veranschaulichung der sich wechselseitig beeinflussenden Diskursfelder der Genese, der Intervention und der

Wirkung und die dadurch ermöglichte Sensibilisierung der Mitarbeitenden hinsichtlich der Bedeutung dieser Beeinflussungen.

#### **1.4.2 Bezug zur inhaltlichen Weiterentwicklung**

Die im vorherigen Kapitel erwähnte, zumindest teilweise im Team gemeinsam erarbeitete Deutung des theoretischen Konstrukts der „interkulturellen Kompetenz“ ist ein bedeutender Prozessnutzen dieser Untersuchung, der u.a. als Basis für den weiterführenden Fach- und Methodenkurs dienen wird. Er ist in der „Liste der potenziellen Nutzungen“ (siehe Kap. 1.1.2) dokumentiert. Die anlässlich der Operationalisierung angewendete Vorgehensweise bzw. die einzelnen Entwicklungsschritte werden im Kapitel 2.5 ausführlich beschrieben.

Die Wichtigkeit der reflexiven und diskursiven Auseinandersetzung mit der angestrebten und mit der erhobenen Zielerreichung in den untersuchten pädagogischen Interventionen, vor allem aber auch mit den nicht-intendierten positiven und negativen Wirkungen, wurde bereits angedeutet (siehe Kap. 1.3.3, „Outcomes“). Dieser Ergebnisnutzen der Wirkungsmessung ist ebenfalls in der „Liste der potenziellen Nutzungen“ (Kap. 1.1.2) festgehalten und wird in die inhaltliche Weiterentwicklung des Geschäftsfeldes und seiner Angebote einfließen.

Weiter soll diese Erhebung zur Gewinnung von Hinweisen für die Qualitätsentwicklung bzw. zur Optimierung der Projekte genutzt werden. Die Auseinandersetzung mit den qualitativen Rückmeldungen der Jugendlichen, die an der Erhebung teilgenommen haben, wird den Fach- und Methodendiskurs anreichern. Auch dieser Ergebnisnutzen ist Bestandteil der Nutzungsplanung.

#### **1.4.3 Bezug zum Bedarf an interkultureller Bildung**

Zwei in europäischen Fachkreisen anerkannte und aktuelle Studien zu internationalen Kinder- und Jugendbegegnungen (siehe Kap. 1.5) kommen zum Schluss, dass jene untersuchten Begegnungsprojekte überwiegend positiv und nachhaltig auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen wirkten. Der in den Projekten jeweils intendierte Kompetenzzuwachs bei den Teilnehmenden wurde in einem sehr zufriedenstellenden Ausmass erreicht. Die europaweit starke Nachfrage nach internationalen Begegnungsangeboten ist ein Indiz dafür, dass die Erkenntnisse dieser beiden und anderer vergleichbaren Untersuchungen eine breite Anerkennung gefunden haben.

Quasi als Beleg für diese in Fach- und Nutzungskreisen breit abgestützte Anerkennung sind im Anhang zwei Zusammenfassungen von Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen, die an Schweizer Schulen tätig sind, angefügt (siehe Anhänge 1 und 2). Die Interviews wurden im Rahmen der erwähnten Umweltanalyse (siehe Kap. 1.4.1) durchgeführt. Ihnen ist zu entnehmen, dass der Bedarf nach Angeboten, welche auf ein friedliches, gewaltloses und menschenwürdiges Zusammenleben ausgerichtet sind, gross und vielerorts gar akut ist. Aus Sicht der beiden Schulsozialarbeiterinnen sei die nutzungsorientierte Strukturierung der einzelnen Projekte und der gesamten Angebotspalette zwecks Vereinfachung der Suche nach einem passenden Angebot von zentraler Bedeutung. Die Projekte müssten zudem, so die beiden Schulsozialarbeiterinnen, mit den Lehrplänen vereinbar sein, und sie dürfen für die Lehrpersonen keinen allzu grossen Zusatzaufwand mit sich bringen.

#### **1.4.4 Bezug zur Finanzierung der Begegnungsprojekte**

Dem Kapitel 1.3.3 ist zu entnehmen, dass der jährliche finanzielle Aufwand für die Planung und Durchführung der „Interkulturellen Austauschprojekte“ und der „Schulprojekte“ rund CHF 2.7 Mio. beträgt (siehe „Input“). Vor allem die „Interkulturellen Austauschprojekte“ sind auf umfangreiche Einnahmen aus Spenden, Legaten und Beiträgen angewiesen, weil die teilnehmenden Gruppen aus dem Ausland lediglich für die Kosten der An- und Rückreise aufkommen müssen. Die Verfügbarkeit einer Wirkungsdokumentation zu den stiftungseigenen Angeboten dürfte in der Kommunikation mit den Geldgeberinnen und -gebern von erheblichem Nutzen sein. Dieser konkrete Ergebnisnutzen ist in der „Liste der potenziellen Nutzungen“ festgehalten (siehe Kap. 1.1.2).

#### **1.5 Stand der Forschung und des Fachdiskurses**

Die viel diskutierten und zitierten Ergebnisse, Erkenntnisse und Empfehlungen der beiden im Kapitel 1.4.3 erwähnten Studien werden in der vorliegenden Arbeit zur Beurteilung des aktuellen Forschungsstandes in der Disziplin „Begegnungspädagogik“ herbei gezogen. Dies vor allem deshalb, weil sie neben der breiten Beachtung und Anerkennung in europäischen Fachkreisen auch in der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi seit Jahren als wichtige Planungsgrundlage gelten, wenn es um die strukturelle und inhaltliche Konzeption der Austauschangebote geht. Die wichtigsten Befunde aus den beiden Untersuchungen werden nachfolgend summarisch aufgeführt:

Aus der Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung“ (Thomas, Abt & Chang, 2006):

Merkmale der Stichprobe: Von den 532 befragten ehemaligen Teilnehmenden sind 66 % weiblich. Das Durchschnittsalter zum Zeitpunkt der Teilnahme betrug 17.3 Jahre, und die Teilnahme lag durchschnittlich 9.8 Jahre zurück. 60 % der Teilnehmenden nahmen zum ersten Mal an einem internationalen Begegnungsprojekt teil, verfügten also über keine Vorerfahrungen.

- Die ehemaligen Teilnehmenden berichten von einer Vielzahl an detaillierten Situationen aus dem Austausch, von sog. Auslösern, die mit den erzielten Langzeitwirkungen in Verbindung gebracht werden können. Diesen Auslösern ist gemein, dass sie überraschend bzw. unerwartet auftraten und/oder emotional besetzt waren.
- Die Auslöser lassen sich in die folgenden Kategorien zusammenfassen: Spezifische Inhalte der Programme, erlebte Unterschiede, Situationen mit signifikanten Personen, positiv empfundene Gastfreundschaft, Gruppendynamik, Konfrontation mit Selbst- und Fremdbildern.
- Häufig wird dem Austausch als Gesamterlebnis der Status eines „Grossauslösers“ zugewiesen, ihm also eine stärkere Bedeutung als den spezifischen Auslösern zugesprochen.
- Die Interviewten aller Programmformate berichten über eine Vielzahl von Wirkungen, die bis heute (Befragungszeitpunkt) andauern und die sie in einen klaren kausalen Zusammenhang mit dem Austausch oder spezifischen Auslösern im Austausch stellen.
- Die erhobenen Langzeitwirkungen werden in die folgenden Kategorien zusammengefasst: Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen (Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Selbstwirksamkeit), Offenheit/Flexibilität/Gelassenheit, Selbsterkenntnis/Selbstbild, soziale Kompetenz, interkulturelles Lernen (z.B. Übernahme einer anderen Perspektive), kulturelle Identität, Beziehungen zum Gastland/zur Gastregion, Fremdsprache (Fremdsprachenkompetenz sowie Interesse und Bereitschaft, eine Fremdsprache zu sprechen, erlernen und vertiefen), aufbauende Aktivitäten (z.B. weiteres Aufsuchen interkultureller Kontexte), Ausbildung und Beruf (Wirkungen auf berufliche Entwicklung), Kontakte (zu Personen aus dem Austausch).

- Nachfolgend die prozentuellen Angaben dazu, wie viele der Befragten den Aussagen, dass die Austausch Erfahrung in einem positivem Zusammenhang mit der Entwicklung der jeweiligen Kompetenzen steht, eher zustimmen: Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen (62.9 %), Offenheit/Flexibilität/Gelassenheit (51 %), Selbsterkenntnis (39.7 %), soziale Kompetenz (51.8 %), interkulturelles Lernen (62.3 %), kulturelle Identität (28.1 %), Beziehungen zum Gastland/zur Gastregion (59.7 %), aufbauende Aktivitäten (27.9 %), Einfluss auf die berufliche Entwicklung (16.1 %), Fremdsprache (52 %).
- Das Ergebnis für die Kategorie „Kontakte“ sieht wie folgt aus: 28 % der Befragten sind bis heute mit Personen, die sie im Austausch kennen gelernt haben, befreundet. 41 % pflegen bis heute den Kontakt zu Personen, die sie im Austausch kennen gelernt haben. Bei 15 % der Befragten entwickelte sich gar eine Partnerschaft mit einer Person aus dem Austausch, die die Projektzeit überdauerte.
- Die Gesamtbedeutung der Austausch Erfahrung klassifizieren 71 % der Befragten als wichtig. 57 % halten sie für wichtiger als andere durchlaufene Gruppenerlebnisse. 39 % geben an, dass die Bedeutung zeitlich stabil geblieben ist, und bei 19 % der Befragten wurde die Bedeutung im Laufe der Zeit sogar stärker. Rund ein Drittel der jungen Menschen (der Befragten aus Deutschland) ordnen den internationalen Austausch unter den „Top 5“ der bisherigen Lebensereignisse aus den Bereichen Freizeit, Bildung und Beruf (Auswahl von 86 Ereignissen) ein.
- In Bezug auf die biografische Integration der Austausch Erfahrung lassen sich bei den Befragten vier unterschiedliche Verläufe feststellen: „Nice to have“ (12 %; keine bemerkenswerten Spuren, wenig prägend, ohne grosse Auswirkungen), „Mosaik“ (51 %; Mosaikstein im Werdegang, ein Beitrag unter vielen anderen), „Domino“ (31 %; Anstoss, Initialzündung, Impuls, Anfang, Grundstein für darauf aufbauende Ereignisse und Aktivitäten), „Wendepunkt“ (7 %; Kehrtwende, ein Ausbrechen aus eingefahrenen Strukturen oder der Anfangspunkt für ein anderes Leben).
- Neben der deskriptiven Auswertung der Ergebnisse wurde in dieser Studie auch eruiert, welche Zusammenhänge zwischen den Langzeitwirkungsbereichen und den personen- sowie den programmspezifischen Variablen bestehen. Die Kenntnis und das Verstehen der jeweiligen In-

terpretationen dieser Zusammenhänge sind für Professionelle der Disziplin „Begegnungspädagogik“ bedeutsam, da sich direkte Implikationen für die Praxis ableiten lassen. Die einzelnen Interpretationen werden an dieser Stelle aufgrund ihres qualitativen und quantitativen Umfangs nicht wiedergegeben. Sie können der Studie entnommen werden (S. 79-85).

- Es sei hier nur die zulässige Folgerung der Autoren festgehalten, dass die Motive der Teilnahme an einer internationalen Jugendbegegnung, die Diskrepanz- bzw. Divergenzerlebnisse (erfahrene Zustände der Verwunderung, der Überraschung oder gar des Schocks) und die diesbezüglichen Reflexionsprozesse während und nach dem Austausch wichtig für die Entwicklung von Langzeitwirkungen sind (S. 85).

Aus der Studie „*Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung*“ (Krok, Rink & Bruhns, 2010):

Merkmale der Stichprobe: Von den 75 befragten Kindern war mit 45 Kindern die Mehrzahl (60 %) zum Zeitpunkt der Befragung 10 bzw. 11 Jahre alt, nahezu ein Drittel (31 % bzw. 23 Kinder) war 8 bzw. 9 Jahre alt, sieben Kinder (9 %) waren 12 Jahre alt. Der Anteil der Mädchen unter den befragten Kindern ist mit 61 % (46 Kinder) deutlich höher als der Anteil der Jungen (29 Kinder). Die teilnehmenden Kinder wurden zu drei Zeitpunkten befragt: Zu Beginn der Begegnung, gegen Ende sowie drei bis vier Monate nach der Begegnung.

- Insbesondere positive Erfahrungen mit internationalen Kinderbegegnungen von Freunden und Geschwistern beeinflussten den Entschluss der acht- bis zwölfjährigen Kinder, an einem solchen Projekt teilzunehmen. Sie verstehen sich jedoch (bereits) als selbständige Akteurinnen und Akteure und handeln aus eigenem Antrieb. Die Teilnahme ist demzufolge nicht überwiegend fremdbestimmt.
- Zudem kann auf eine hohe Motivation der Kinder vor Beginn der Begegnung geschlossen werden, neue Erfahrungen im Rahmen eines solchen Angebots sammeln zu wollen. Dies sind günstige Ausgangsbedingungen und Voraussetzungen für interkulturelle Lernprozesse.
- Übereinstimmend mit der Teilnahmemotivation zeigen sich die meisten Kinder zuversichtlich, dass sie mit den Gegebenheiten der Kinderbegegnung gut zurechtkommen werden. Das motivierte Sich-Einlassen auf

etwas Neues und bisher Unbekanntes schliesst jedoch Unsicherheiten und Ängste nicht aus.

- Aus den Aussagen der Kinder nach der Begegnung lässt sich schliessen, dass sich Befürchtungen hinsichtlich der Teilnehmenden aus anderen Ländern überwiegend nicht bewahrheiten haben. Diese wurden fast genau so positiv bewertet wie die Kinder aus dem eigenen Land.
- Der Befund, dass all jene Kinder, die ausschliesslich mit Kindern aus anderen Ländern zusammen untergebracht waren, diese durchgängig positiv wahrgenommen haben, spricht für eine solchermassen gestaltete Unterbringungssituation bei der Konzipierung und Durchführung von internationalen Kinderbegegnungen.
- Zuversichtliche Haltungen vor Beginn des Projekts scheinen sich während des Begegnungsverlaufs zu bestätigen und zu festigen. Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass die meisten Befragten gerne nochmals an einer Kinderbegegnung teilnehmen oder sie ihren Freundinnen und Freunden weiter empfehlen möchten.
- Es gibt allerdings auch Kinder, die sich in der Gemeinschaft mit anderen Kindern nicht wohl fühlten, Einsamkeit verspürten oder sich von den Betreuenden ungerecht behandelt fühlten. Dabei handelt es sich vor allem um jüngere und eher introvertierte Kinder sowie um jene, die bereits vor der Kinderbegegnung weniger Neugier und Zuversicht zeigten. Diese Minderheit stellt eine besondere Herausforderung für die Gestaltung von Kinderbegegnungen sowie für die Betreuung während der Begegnung dar (Initiative und Aufmerksamkeit der Betreuenden).
- Der Kontakt zwischen Kindern unterschiedlicher Länder wird einerseits als zentrale Voraussetzung für interkulturelle Lernprozesse erachtet, andererseits als ein mögliches Resultat. Dabei reicht die reine Anwesenheit von Teilnehmenden nicht aus, sondern es sind interaktive Kontakte erforderlich, um voneinander und miteinander lernen zu können.
- Annähernd zwei Drittel der befragten Kinder verbrachten ihre freie Zeit auch mit Kindern aus einem anderen Land. Drei Viertel der Befragten würden auch gerne über die Begegnung hinaus mit Kindern, die sie dort kennen gelernt haben, in Verbindung bleiben. 59 % der Kinder wünschen sich Kontakte zu Kindern aus dem Ausland. Es zeigt sich, dass der Kontakt in der freien (informellen) Zeit eine wichtige Rolle für den

Aufbau positiver sozialer Beziehungen spielt, die sich wiederum in Kontaktwünschen am Ende der Begegnung ausdrücken.

- Informelle Übungsmöglichkeiten für interkulturelle Kommunikation scheinen eine flexible und vielseitige Anwendung der vorhandenen Ressourcen zu fördern und zum Ausprobieren neuer Kommunikationsmethoden anzuregen. Dabei geht es darum, sich gestisch oder mimisch zu behelfen, andere Kinder oder die Betreuenden um Hilfe zu bitten oder zu versuchen, sich in einer Drittsprache zu verständigen. Diese Vielseitigkeit kann durch eine neugierige und zuversichtliche Haltung der Kinder zu Beginn der Begegnung verstärkt werden.
- Hinsichtlich des Geschlechts zeigen die Ergebnisse, dass Mädchen diese kommunikative Vielseitigkeit häufiger an den Tag legen als Jungen und dass Mädchen häufiger als Jungen mit Kindern aus dem Ausland in Kontakt bleiben wollen und dies auch häufiger als Jungen realisieren.
- Es wurde deutlich, dass positive Beziehungen als förderliche Grundlage für interkulturelles Lernen am ehesten dort aufgebaut werden können, wo interkulturelles Erleben auf unterschiedlichen Ebenen alltäglich wird. Interkulturelle Kontakte zwischen Kindern bedürfen einer gezielten Initiierung sowohl im Rahmen der Programmaktivitäten als auch in der freien Zeit. Nur unter Nutzung dieser Übungsfelder kann gewährleistet werden, dass allen Teilnehmenden, unabhängig von ihrer Persönlichkeit, ihrem Sozialverhalten und ihren Vorerfahrungen, die Chance für einen Austausch mit Kindern aus anderen Ländern geboten wird.
- Ob die Kinder das Gefühl haben, in der Begegnung etwas gelernt zu haben, hängt nicht von ihrem Alter ab. Dies ist ein überaus positiver Befund, der unterstreicht, dass interkulturelles Lernen in internationalen Kinderbegegnungen unabhängig vom Entwicklungsstand der Kinder auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann.
- Letztlich wurde deutlich, dass durch das Anstossen und die Unterstützung von Reflexionen des Erlebten unerwünschte Entwicklungen (Missverständnisse, Frustrationen, Kommunikationsabbrüche, Stereotypisierungen) vermieden und interkulturelles Lernen gefördert werden können.

Die Zusammenfassungen der wichtigsten Befunde dieser zwei umfangreichen Forschungsarbeiten sowie deren partielle inhaltliche Überschneidungen verdeutlichen, dass der Fachdiskurs in der Disziplin „Begegnungspädagogik“ und

im Rahmen der „Austauschforschung“ substanzieller Art ist und sich in einem fortgeschrittenen Stadium befindet. Die konkreten Empfehlungen für die Praxis internationaler Kinder- und Jugendbegegnungen, welche beiden Forschungsberichten zu entnehmen sind und die in vielen europäischen Institutionen in der Planung und Durchführung berücksichtigt werden, bestätigen diese Auffassung.

### **1.6 Theoretische und praktische Implikationen**

In der europäischen „Austauschforschung“ sind neue Untersuchungen geplant, wobei neu entwickelte und initiierte Programmformate sowie spezifische Wirkungsbereiche im Zentrum des Interesses stehen. So wurde beispielsweise im Juli 2014 eine Studie zu den „Wirkungen internationaler Jugendarbeit im Kontext beruflicher Bildungswege“ lanciert. Dem Projektteam geht es darum, die Wirkungen, die bei Jugendlichen durch ihre Teilnahme an internationalen Begegnungsmassnahmen in Bezug auf ihre Mobilität, in Bezug auf ihr Interesse zum Leben, Lernen und Arbeiten im Ausland, auf ihr Interesse an beruflichen Angeboten im Ausland, auf ihr Interesse an Bildungsangeboten mit einer internationalen Thematik sowie bezüglich ihrer Studien- und Berufsentscheidungen und ihrer Motivation zur Fort- und Weiterbildung erzielt werden, zu erforschen. Die neuartige, spezifische Ausrichtung dieser Studie verspricht einen erheblichen potenziellen Nutzen sowohl bei Anbietern von internationalen Jugendbegegnungen wie auch auf der Nachfrageseite. Die Tatsache, dass etablierte und ausgewählte Anbieter aus dem Bereich der „Begegnungspädagogik“ eingeladen sind, als Forschungspartner an der Studie mitzuwirken, verstärkt die Nutzenorientierung. Dies ist vor allem auch deshalb der Fall, weil die Möglichkeit besteht, fokussierte, organisationsbezogene Auswertungen vornehmen zu lassen. Eine derartige Öffnung des Forschungsprozesses ist unter forschungstheoretischen und praktischen Gesichtspunkten beispielhaft und vielversprechend hinsichtlich des intendierten Erkenntnisgewinns.

Für Organisationen wie die Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, in denen der interkulturelle bzw. internationale Austausch zu den Haupttätigkeiten zählt, ist es wichtig, die Ergebnisse und Erkenntnisse aus solchen Forschungsarbeiten aufzunehmen und in den internen Fachdiskurs zu integrieren. Zudem ist es angezeigt, sich am externen Fachdiskurs zu beteiligen und den Erfahrungsaustausch mit anderen Anbietern und bestehenden sowie potenziell nachfragenden Institutionen (z.B. Schulen) zu pflegen. Diese Aufgabe ist arbeits- und zeitinten-

siv, da die jeweiligen Erkenntnisse aus dem internen und externen Fachdiskurs transferiert und in das Wissensmanagement der Organisation adäquat aufgenommen werden müssen. Ihr ist dementsprechend in der Organisationsstruktur gebührend Rechnung zu tragen.

Die Geschäftsleitung der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi hat sich entschieden, sich als Forschungspartnerin an der oben kurz beschriebenen Studie zu beteiligen. Mit dieser Beteiligung einerseits, mit der vorliegenden Wirkungsmessung und der angedachten Entwicklung eines Messinstrumentes zur Erhebung der unmittelbaren Wirkungen in allen „Austausch- und Schulprojekten“ andererseits, macht die Institution einen bedeutenden Entwicklungsschritt. Zu diesem gehört auch die Implementierung einer Fachperson im Geschäftsfeld „Interkultureller Austausch“ (siehe Kap. 1.3.3, „Input“). Der interne Fachdiskurs und somit die fachliche Unterstützung der Praxis werden damit weitgehend systematisiert und die Beteiligung am externen Fachdiskurs wird deutlich ausgebaut und gestärkt. Die Weiterentwicklung bzw. Optimierung der Angebote wird in dem Sinne breiter abgestützt und obliegt nicht mehr primär und ausschliesslich den projektzuständigen Pädagoginnen und Pädagogen des Geschäftsfeldes.

## **1.7 Fragestellungen und Hypothesen**

Die Fragestellungen und die allgemein gehaltenen Hypothesen wurden mit den Praktikerinnen und Praktikern des „Interkulturellen Austauschs“ besprochen. Die Fragestellungen (siehe Kap. 1.7.1) wurden aufgrund ihrer Rückmeldungen in mehreren Entwicklungsschritten angepasst und weiter entwickelt. Die Hypothesen wurden bei den Fachkräften einmalig erhoben bzw. abgefragt und sind dem Kapitel 1.7.2 zu entnehmen.

### **1.7.1 Die konkreten Fragestellungen**

Die konkreten Fragestellungen bedienen die im Kapitel 1.1.1 dokumentierten Evaluationszwecke hinsichtlich ihrer inhaltlichen Substanz. Die Priorisierung der Fragestellungen entspricht derjenigen der Evaluationszwecke. Damit wird gewährleistet, dass sie die Funktion eines Bindeglieds zwischen den Evaluationszwecken und den ihnen jeweils zugewiesenen potenziellen Nutzen (siehe Kap. 1.1.2) einnehmen. Zu erwähnen gilt es an dieser Stelle zudem, dass sich die Fragestellungen selbstverständlich sowohl auf den übergeordneten Auftrag der Stiftung und damit auch des Geschäftsfeldes „Interkultureller Austausch“, namentlich auf die Stärkung der interkulturellen Kompetenz von Kindern und Ju-

gendlichen, als auch auf die davon abgeleitete Hauptzielsetzung in den Projekten und auf die Feinziele (siehe Kap. 1.3.3, „Konzept“) beziehen.

Nachfolgend sind die konkreten, priorisierten Haupt- und Teilfragestellungen aufgeführt:

- 1) *Welche Wirkungen erzielen die Projekte des „Interkulturellen Austauschs“ bei den teilnehmenden Jugendlichen?*
  - a) In welchem Ausmass tragen die Projekte des „Interkulturellen Austauschs“ zur intendierten Stärkung der interkulturellen Kompetenz bei den Jugendlichen bei?
  - b) Welche nicht-intendierten Wirkungen lassen sich bei den teilnehmenden Jugendlichen feststellen?
  - c) Gibt es Unterschiede in den Wirkungen zwischen Gruppen mit unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft?
  - d) Lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Wirkungen feststellen?
  - e) Wie lassen sich allfällige Unterschiede in den Wirkungen in Bezug auf die ethnisch-kulturelle Herkunft und das Geschlecht erklären?
- 2) *Wie können die Projekte des „Interkulturellen Austauschs“ optimiert werden?*
  - a) Wie beeinflussen die Projektstruktur und die Projektdauer die Zielerreichung, den angestrebten Kompetenzzuwachs, bei den teilnehmenden Jugendlichen?
  - b) Wie beeinflusst der Kontext der Teilnahme die Zielerreichung bei den teilnehmenden Jugendlichen?
  - c) Welche Optimierungsideen haben Jugendliche aus der Schweiz und aus dem Ausland, die an einem „Schulprojekt“ bzw. an einem „Interkulturellen Austauschprojekt“ teilgenommen haben?
- 3) *Welche Implikationen für weitere Verwendungszwecke der Evaluationsergebnisse und -erkenntnisse können abgeleitet werden?*
  - a) Wie können die Evaluationsergebnisse und -erkenntnisse für die externe Rechenschaftslegung und generell für die externe Kommunikation genutzt werden?
  - b) Wie können die Evaluationsergebnisse und -erkenntnisse für die Entscheidungsfindung bezüglich der Durchführung von künftigen Erhebungen mittel- und langfristiger Wirkungen genutzt werden?

### 1.7.2 Die Hypothesen aus praktischer Sicht

Da die unmittelbaren Wirkungen, die sogenannten „Outcomes“, bei den Teilnehmenden bis anhin nicht systematisch und einheitlich erhoben werden (siehe Kap. 1.3.3, „Outcomes“), sind die subjektiven Wirkungseinschätzungen der Pädagoginnen und Pädagogen des Geschäftsfeldes wenig spezifisch. Anlässlich der Kurzerhebung war erwartungsgemäss zu beobachten, dass sich Mitarbeitende mit langjähriger Projekterfahrung gezielter äussern konnten als solche mit einer eher geringen Erfahrung in der Begegnungspädagogik. Erschwerend kam für die Praktikerinnen und Praktiker hinzu, dass das Konzept bzw. ein mögliches, verfügbares Konzept von „interkultureller Kompetenz“ bis zum Zeitpunkt der Operationalisierung im Rahmen dieser Untersuchung nie gemeinsam interpretiert bzw. diskutiert wurde (siehe dazu Kap. 1.1.2, 1.4.1, 1.4.2, 1.8 und 2.5). Zudem werden die im Kapitel 1.3.3 („Konzept“) vorgestellte Hauptzielsetzung und die abgeleiteten Feinziele in den Projekten uneinheitlich angewendet. Folglich bestand im Team zum Zeitpunkt der Befragung keine übereinstimmende, kohärente Auffassung darüber, welche Kompetenzaspekte mit jeweils welcher Gewichtung berücksichtigt werden sollten, wenn es darum geht, sich mit Wirkungshypothesen unserer Arbeit auseinanderzusetzen.

Die erläuterten Umstände führten dazu, dass die geäusserten Hypothesen wie bereits erwähnt aufgrund der mangelhaften Genauigkeit und Nachvollziehbarkeit wenig aussagekräftig sind und sich mehrheitlich an den bekannten theoretischen Befunden (siehe u.a. Kap. 1.5) orientieren. Die wenigen, dafür aber auffallend übereinstimmenden Aussagen sind nachfolgend dokumentiert:

*Zur Hauptfragestellung 1) und den dazu gehörenden Teilfragestellungen:*

Man geht im Team davon aus, dass die Mehrheit der Teilnehmenden in ihren für den Umgang mit Vielfalt relevanten Kompetenzen gestärkt wird. Hier wird vor allem der Aspekt „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ genannt, da in den Projekten vor allem trainiert werde (siehe Kap. 2.5 zu den verschiedenen Aspekten von „interkultureller Kompetenz“). Die Pädagoginnen und Pädagogen des „Interkulturellen Austauschs“ sprechen von einem Impuls oder von einem Anstoss, den die Jugendlichen im Projekt erfahren dürfen. Dieser sei im Optimalfall stark genug, um auf Einstellungsmuster, Haltungen und Verhaltensweisen einzuwirken. Es wurde mehrfach geäussert, dass es in den grossen Gruppen, mit denen in den Projekten gearbeitet wird, wohl auch „Verlierer“ gäbe; Jugendliche, die

eine engere, intensivere Begleitung bräuchten. Es sei aber möglich, dass auch diese jungen Menschen positive Impulse aufnehmen würden, ohne dass dies die projektzuständigen Fachpersonen feststellen würden/könnten. Als vermutete negative, nicht-intendierte Wirkung wird die Bestätigung von dominant negativen Vorurteilen genannt. Auch in diesem Zusammenhang wird erwähnt, dass die Grösse einer Projektgruppe (40 Jugendliche) in schwierigen Situationen nachteilig sein kann, dann nämlich, wenn einzelne Jugendliche einer „echten“ Bezugsperson bedürften. Erhebliche Unterschiede in den Wirkungen aufgrund der ethnisch-kulturellen Herkunft oder des Geschlechts werden nicht erwartet. Begründet wird diese Hypothese einheitlich damit, dass die sorgfältige Berücksichtigung genau dieser Unterschiede in der Planung und Durchführung der Projekte dazu führen soll, potenziellen Benachteiligungen von gewissen Gruppen, Kleingruppen oder Einzelnen präventiv entgegen zu wirken. Als Beispiel hierfür wird das konsequente Dolmetschen genannt.

*Zur Hauptfragestellung 2) und den dazu gehörenden Teilfragestellungen:*

Allgemein besteht die Hypothese, dass der Kompetenzentwicklungsprozess bei den teilnehmenden Jugendlichen aus der Schweiz weniger stark ausgeprägt und gefestigt sei, da im Vergleich mit den Gruppen aus dem Ausland viel weniger Zeit zur Verfügung stehe. Es fehle vor allem an der gezielten und umsichtigen Vorbereitung der Jugendlichen; ein Umstand, der in oft unklaren Erwartungshaltungen zu Beginn des Projekts zum Ausdruck käme. Zudem sei es in der relativ kurzen Projektzeit (4 ½ Tage) schwierig, genügend Zeit für das angemessene Reflektieren des Erlebten zu finden. Auch nach der Projektwoche sei es für die Klassenlehrerinnen und -lehrer ein äusserst anspruchsvolles Unterfangen, neben der Vermittlung des ordentlichen Schulstoffs eine ergiebige Nachbereitung des interkulturellen Austauschs durchzuführen. Die Teilnehmenden aus dem Ausland, die während zwei Wochen im Kinderdorf zu Gast sind und begegnungsspezifisch arbeiten, seien punkto Projektstruktur und -dauer klar im Vorteil. Im Austausch erlebte Schwierigkeiten oder gar erfahrene Verletzungen könnten an den Folgetagen, in weiteren Kurssequenzen oder in der Freizeit, „aufgefangen“ und bearbeitet werden. Zudem sei die Ausgangsmotivation bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern der Schweizer Schulklassen im Durchschnitt deutlich tiefer als jene der freiwillig teilnehmenden Altersgenossinnen und -genossen aus dem Ausland (vgl. Kap. 1.3.3, „Income“), was sich wiederum negativ auf den Kompetenzentwicklungsprozess auswirken

dürfte, so die Vermutung. Betreffend Optimierungsideen der Jugendlichen nimmt man an, dass diese zahlreich und differenziert geäußert werden und demnach plausibel sein würden. Die Mitarbeitenden seien diesbezüglich aus Erfahrung, werde man doch immer wieder überrascht, völlig ergebnisoffen.

*Zur Hauptfragestellung 3) und den dazu gehörenden Teilfragestellungen:*

Die Mitarbeitenden erwarten aussagekräftige, neue Erkenntnisse, die auch für die externe Kommunikation geeignet sein dürften. Man wünsche sich seit längerer Zeit einen substanziellen Bericht zu den Wirkungen der im Kinderdorf angebotenen Begegnungsprojekte. Die Möglichkeit, in Zukunft auch die mittel- und langfristigen Wirkungen bei ehemaligen Teilnehmenden erheben zu können, erachten sie als vielversprechend und als Chance, sich mit der angestrebten Nachhaltigkeit auseinander zu setzen. Generell möchten sie in die Phase der Nutzung der Ergebnisse und Erkenntnisse (ab 3. Q. 2014) involviert werden.

### **1.8 Bezug des Forschungsdesigns zu den Fragestellungen**

Um das Ausmass der Zielerreichung in den untersuchten Projekten, namentlich die intendierte Stärkung der „interkulturellen Kompetenz“ bei den Jugendlichen, messen und darauf basierend Interpretations- bzw. Erklärungsmöglichkeiten erarbeiten zu können, bedurfte es einerseits eines quantitativen Zugangs und andererseits einer Messung zu Beginn sowie einer Messung am Ende der Projekte. Die Messwiederholung mit den identischen Untersuchungseinheiten bzw. mit den gleichen teilnehmenden Jugendlichen nach Absolvierung des „Interkulturellen Austauschprojekts“ oder des „Schulprojekts“ ermöglichte die Bestimmung der jeweiligen individuellen, unmittelbaren Veränderungen in Bezug auf die persönliche „interkulturelle Kompetenz“. Für die Erhebung der nicht-intendierten Wirkungen wurde zum Einen der gleiche Zugang und das gleiche Design genutzt (ebenfalls quantitativ mittels „Vorher/Nachher-Befragung“), zusätzlich waren diesbezügliche Rückmeldungen aus dem qualitativen, abschließenden Teil (siehe Anhang 4) der zweiten Erhebung (am Ende des Projekts) zu erwarten. Die Antworten auf die offenen Fragen, beispielsweise auf diejenige nach dem Gefühl, mit welchem die Heimreise angetreten wird, oder auf jene nach den persönlich erfahrenen Lerneffekten, sollen im Sinne einer Vertiefung der quantitativen Befunde die Exploration, das Erkunden und Verstehen von nicht-intendierten Wirkungen bei den Jugendlichen unterstützen oder gar erst

ermöglichen. Zudem liefern sie womöglich Bestätigungen oder ebenfalls vertiefende Einsichten bezüglich der quantitativ erhobenen Zielerreichung.

Für die Teilfragestellungen, die prioritär den Zweck der Optimierung bedienen sollen (siehe Kap. 1.7.1, Teilfragestellungen 2)a) - c)), steht der explorative Teil der Erhebung im Zentrum. Die teilnehmenden Jugendlichen werden darin u.a. aufgefordert, ihre Meinung zur Projektstruktur kund zu tun (siehe Anhang 4).

Die Teilfragestellungen, die sich auf die Entscheidungsfindung für weitere Verwendungszwecke der Evaluationsergebnisse und -erkenntnisse beziehen und diese unterstützen bzw. ermöglichen sollen, bedürfen der Befunde sowohl aus dem quantitativen als auch dem qualitativen Teil der Untersuchung.

Der Untersuchungsplan (siehe Kap. 2.6) fasst die Ausführungen in diesem Kapitel zusammen und veranschaulicht sie im Sinne eines Gesamtüberblicks.

Die in einigen Kapiteln angedeutete Operationalisierung des Konstrukts der „interkulturellen Kompetenz“ (siehe Kap. 1.1.2, 1.4.1, 1.4.2 und 1.7.2) wird im Kapitel 2.5 ausführlich beschrieben. Der Prozess der Operationalisierung respektive der gemeinsam erarbeitete Prozessnutzen (siehe Kap. 1.1.2, Tab. 1., Nutzen Nr. 1) ist für die vorliegende Forschungsarbeit von zentraler Bedeutung, weil er die in der untersuchten Praxis einvernehmlich verabschiedete und gleichzeitig theoriegestützte Konkretisierung des komplexen Bewertungskriteriums „interkulturelle Kompetenz“ beinhaltet. Das Hauptkriterium konnte im Zuge dieses Verfahrens in drei Teilkriterien, namentlich in die Dimensionen „Haltungen“, „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ und „Wissen“ (vgl. Kap. 2.5.3 und 2.5.4), anschliessend in neun messbare Komponenten (vgl. Kap. 2.5.5) und letztlich in die den Komponenten zugeordneten Indikatoren (vgl. Kap. 2.5.6) aufgeschlüsselt und entsprechend dieser Struktur präzise gedeutet werden.

Eine am Ende eines jeden „Interkulturellen Austauschprojekts“ oder „Schulprojekts“ messbare individuelle Stärkung im Bewertungskriterium „interkulturelle Kompetenz“ entspricht der erwünschten Ausprägung desgleichen. Möglichst viele individuelle Fortschritte bzw. persönlich erfahrene, spürbare und anwendbare Kompetenzsteigerungen stehen dabei im Fokus. Eine zahlenmässige Bestimmung dieser erwünschten Ausprägung, mit anderen Worten wie viele individuelle Kompetenzsteigerungen pro teilnehmende Gruppe ein positives Gesamturteil zur Folge hätten, ist konzeptionell nicht verankert und abhängig von

der jeweiligen Erwartung der durchführenden Fachkraft. Die in der Praxis des Geschäftsfeldes festgestellte Bandbreite von Erwartungen bzw. persönlichen Zielsetzungen der Projektzuständigen ist denn auch immens und führt von der „Mehrheit“ über „zwei Drittel“ bis hin zu „80 %“ der Teilnehmenden, bei denen eine Stärkung in ihrer interkulturellen Kompetenz messbar sein soll. Essenziell ist an dieser Stelle der Hinweis, dass vermeintlich kleinere individuelle Fortschritte für die einzelnen Teilnehmenden und ihre persönliche Zukunft genauso wichtig sein können wie die (aus der Sicht der Projektdurchführenden) auffällig grossen Entwicklungssprünge. Die spezifische, für eine einzelne Teilnehmende oder einen einzelnen Teilnehmenden anwendbare und somit gültige Interpretation von „klein“ und „gross“ ist in diesem Zusammenhang ohnehin äusserst voraussetzungsvoll, da sie im Kontext der jeweiligen Bedingungen (persönliche Merkmale bzw. Ausgangslage, Teilnahmekontext, Gruppe, Projekt) zu erfolgen hat bzw. hätte. Der Sensibilisierung auf diese Erkenntnis, einerseits der pädagogischen Fachkräfte aber auch der teilnehmenden Jugendlichen selbst, ist eine hohe Bedeutung beizumessen. Nur anhand dieser unabdingbaren Einsicht kann man dem Individuum mit seinen spezifischen Ausgangsbedingungen, Möglichkeiten sowie geplanten und schlussendlich erzielten Entwicklungsschritten gerecht werden und demzufolge eine konstante Über- oder auch Unterforderung im Lernprozess präventiv ausschliessen.

Aus den bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel ist eindeutig zu schliessen, dass das jeweilige Projekt, sei es ein „Interkulturelles Austauschprojekt“ oder aber ein „Schulprojekt“, in der vorliegenden Untersuchung der unabhängigen Variablen entspricht. Von ihr geht eine Wirkung bzw. eine Vielzahl von Wirkungen aus; solche, die gemäss Konzept und Durchführungsplanung intendiert sind, aber auch nicht-intendierte. Das Bewertungskriterium „interkulturelle Kompetenz“ ist von der Absolvierung des Projekts bzw. von den persönlichen Projekterfolgen der teilnehmenden Jugendlichen abhängig und nimmt demzufolge die Funktion der abhängigen Variablen ein. Die (unmittelbaren) Wirkungen an sich, der zu untersuchende Gegenstand im engeren Sinne (vgl. Kap. 1.2), gilt es in Bezug auf deren jeweilige Richtung (positiv oder negativ) und deren Stärke zu messen bzw. zu testen, darzustellen (vgl. Kap. 3), zu interpretieren und zu diskutieren (vgl. Kap. 4). Die gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse dieses strukturierten Evaluationsprozesses sollen dann letztlich verwertet bzw. genutzt werden können (vgl. Kap. 1.1.2).

## 2 Methode

Die im Kapitel 1.8 angedeutete, in der vorliegenden Untersuchung angewendete Methode der schriftlichen Befragung wird im Rahmen dieses Kapitels beschrieben, indem sie in Relation zu den verschiedenen Hauptaspekten der Erhebungsplanung gesetzt wird (siehe Kap. 2.1 - 2.8). Hauptausschlaggebend für die Wahl der Methode war einerseits das Erfordernis, viele Teilnehmende zu gleichen Zeitpunkten und mit den gleichen Erhebungsinstrumenten erreichen zu können (siehe Kap. 2.1 - 2.3), andererseits waren es Überlegungen punkto Effizienz und Durchführbarkeit der Erhebungen (siehe Kap. 2.2 - 2.4 und 2.8).

Es sei einleitend unter Bezug auf die Kapitel 1.7 und 1.8 noch einmal klar dokumentiert, dass die Haupt- und die davon abgeleiteten Teilfragestellungen primär einen quantitativen, sekundär aber auch einen qualitativen Forschungszugang, der die Vertiefung, die Erkundung und das Verstehen ermöglicht, bedingten. Die entwickelten Erhebungsinstrumente tragen diesen beiden Anforderungen Rechnung (siehe Kap. 2.4). Dabei entspricht die „Vorher/Nachher-Befragung“ einem Querschnittsdesign mit einer Messwiederholung pro teilnehmende, untersuchte Gruppe (siehe Kap. 2.1 - 2.4 und 2.6).

### 2.1 Untersuchungseinheiten

Befragt wurden insgesamt 130 Jugendliche, die im Herbst 2013 an einem „Interkulturellen Austauschprojekt“ (Gruppen aus Serbien und Mazedonien) oder an einem „Schulprojekt“ (zwei Schulklassen aus Basel) im Kinderdorf Pestalozzi teilnahmen. Für die Erhebung stellten sich sämtliche Teilnehmende der untersuchten drei Projekte zur Verfügung, wonach es sich in dieser Arbeit um eine Vollerhebung handelt (siehe Kap. 2.3). Zum Zeitpunkt der Befragung waren alle teilnehmenden Jugendlichen zwischen 15 und 17 Jahren alt. 77 Teilnehmende sind weiblich (59 %), 53 Teilnehmende männlich (41 %).

Die soziodemografischen Merkmale der Teilnehmenden:

*Gruppe aus Serbien:* Die 32 weiblichen und die 8 männlichen jungen Menschen kamen alle aus der Vojvodina, dem nördlichen Teil der Republik Serbien, wo sie in den drei Städten Sombor, Ruma und Indjija lebten. Ihr Alter betrug zum Zeitpunkt der Befragung 16 oder 17 Jahre (Jahrgänge 1996 und 1997). Auf freiwilliger Basis waren sie Mitglieder von Organisationen, die sich der inter- bzw. transkulturellen Verständigung annehmen (siehe Kap. 1.3.3, „Income“). Alle

Teilnehmenden dieser Gruppe nahmen zum ersten Mal an einem „Interkulturellen Austauschprojekt“ im Kinderdorf teil, einige verfügten jedoch bereits über Vorerfahrungen aufgrund ihrer Teilnahme an anderen interkulturellen Begegnungsprojekten. Der sozioökonomische Status der Jugendlichen war sehr unterschiedlich, die Gruppe war in Bezug auf die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten der Teilnehmenden stark durchmischt. 5 Jugendliche gehören der aus Ungarn stammenden, in der Vojvodina lebenden Minderheit an. Sie alle verstehen und sprechen aber einwandfrei die serbische Sprache.

*Gruppe aus Mazedonien:* Diese Gruppe war in geschlechtsspezifischer Hinsicht ausgeglichen, 20 Teilnehmende sind weiblich, 20 sind männlich. Ihre geografische Herkunft war die Stadt Kumanovo, die ganz im Norden Mazedoniens liegt, nahe an der Grenze zum nördlichen Nachbarland Serbien. Sie waren ebenfalls, wie die Teilnehmenden aus Serbien, 16 oder 17 Jahre alt (Jahrgänge 1996 und 1997). Auch sie waren freiwillige Mitglieder von Organisationen, die inter- bzw. transkulturelles Lernen ermöglichen, unterstützen und begleiten. Diese Jugendlichen nahmen ebenfalls erstmalig an einem „Interkulturellen Austauschprojekt“ im Kinderdorf teil. In dieser Gruppe verfügte zudem niemand über Vorerfahrungen aus ähnlichen Projekten. Die Teilnehmenden unterschieden sich bezüglich ihrer sozioökonomischen Herkunftsbedingungen ebenfalls stark. 7 Jugendliche gehören der Minderheit der Roma-Bevölkerung, die in Mazedonien lebt, an. Eine konsequente Dolmetschung in allen Programmteilen des Projekts war notwendig, weil sie die mazedonische Sprache nicht einwandfrei verstehen und sprechen konnten.

*Gruppe aus Basel:* Die 50 Jugendlichen aus Basel gehörten zwei Schulklassen eines Gymnasiums an. Die Gruppe setzte sich aus 25 weiblichen und 25 männlichen Teilnehmenden zusammen. Zum Zeitpunkt der Befragung waren sie 15 oder 16 Jahre alt (Jahrgänge 1997 und 1998). Am „Schulprojekt“ im Kinderdorf nahmen sie im Gegensatz zu den Jugendlichen aus Serbien und Mazedonien in einem Pflichtkontext teil (siehe wiederum Kap. 1.3.3, „Income“), da es sich um eine Projektwoche als Bestandteil des Lehrplans handelte. Alle Teilnehmenden nahmen zum ersten Mal überhaupt an einem interkulturellen Begegnungsprojekt teil, niemand verfügte demzufolge über projektspezifische Vorerfahrungen. Die Unterschiede hinsichtlich der sozioökonomischen Herkunftsbedingungen der Jugendlichen waren auch in dieser Gruppe ausgeprägt. Die Zusammensetzung der Klassen war in Bezug auf die ethnisch-kulturelle Herkunft der Teil-

nehmenden auffallend durchmischt, 16 verschiedene Herkunftsländer der Jugendlichen prägten das multikulturelle Bild.

## **2.2 Erhebungseinheiten**

Die drei untersuchten Projekte oder genauer die beiden Erhebungssequenzen jeweils zu Beginn und am Ende der Projekte bildeten quasi die Plattformen für die Anwendung des Querschnittsdesigns. Diese zwei Momentaufnahmen, die erste Messung und die Messwiederholung (siehe auch Kap. 1.8 und 2.3), entsprechen der bereits angedeuteten „Vorher/Nachher-Befragung“. Nachfolgend werden die drei für die Untersuchung relevanten Projekte kurz beschrieben:

*„Interkulturelles Austauschprojekt Serbien 5/2013“*: Die Durchführung fand vom 5. bis 19. September 2013 im Kinderdorf Pestalozzi in Trogen statt. Im Rahmen des zweiwöchigen Projekts traf die im Kapitel 2.1 vorgestellte Gruppe aus Serbien auf die im gleichen Kapitel beschriebene Gruppe aus Basel. Die Projektstruktur bzw. die einzelnen Programmteile eines „Interkulturellen Austauschprojekts“ sind dem Kapitel 1.3.3 zu entnehmen („Aktivitäten“).

*„Schulprojekt Gymnasium Basel/2013“*: Die Jugendlichen aus Basel absolvierten ihr Projekt im Kinderdorf vom 9. bis 13. September 2013 und arbeiteten im Rahmen dieser „Austauschprojektwoche“ mit den im vorherigen Kapitel vorgestellten Teilnehmenden aus Serbien zusammen.

*„Interkulturelles Austauschprojekt Mazedonien 6/2013“*: Die Durchführung fand vom 27. November bis 11. Dezember 2013 statt. Die im Kapitel 2.1 vorgestellte Gruppe aus Mazedonien tauschte sich anlässlich ihres zweiwöchigen Aufenthalts im Kinderdorf mit einer (anderen) Gruppe aus Serbien aus.

## **2.3 Angaben zu den Vollerhebungen**

Die sechs Vollerhebungen (zwei pro Gruppe) wurden jeweils am ersten und letzten Projekttag durchgeführt. Aus forschungsmethodischer und auch aus pädagogischer Sicht war es essenziell, dass die „Vorher-Befragung“ vor der Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen der anderen Gruppe, auf die man kurz darauf anlässlich des Programmauftakts traf, stattfand. Eine erste Begegnung, ein erster, wenn auch noch so flüchtiger Kontakt hätte die individuellen Ausgangslagen höchst wahrscheinlich bereits beeinflusst. Für diese Wirkungsmessung ist es von zentraler Bedeutung, dass die Erwartungen und Befürchtungen der Teilnehmenden, die individuellen Motivationslagen, ihre Vorurteile gegen-

über den fremden Menschen, mit denen sie zur Zusammenarbeit aufgefordert werden würden, ihre Einschätzungen bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Vielfalt und ihres Wissens „unverfälscht“ aufgenommen werden konnten. Die zweite Erhebung, die „Nachher-Befragung“ also, wurde weniger strikt gehandhabt. Der geplante Zeitpunkt für diese Momentaufnahme war nach der jeweiligen Verabschiedung von den Austauschpartnerinnen und -partner der anderen Gruppe gesetzt. Bei den Gruppen aus Serbien und Mazedonien konnte der Plan eingehalten werden, bei der Gruppe aus Basel musste die „Nachher-Befragung“ aus organisatorischen Gründen kurz vor der Verabschiedung von den Jugendlichen aus Serbien angesetzt und durchgeführt werden. Dieser Umstand, so die Hypothese des Verfassers, dürfte die Qualität der Rückmeldungen nicht entscheidend beeinflussen, da sich die Gefühlslagen und die Einschätzungen der Jugendlichen innerhalb dieser maximal zwei Stunden kaum verändern würden. Es wird davon ausgegangen, dass in beiden Varianten der „Nachher-Befragung“ die unmittelbaren Wirkungen auf der individuellen Ebene abgefragt bzw. gemessen werden können.

Alle Befragungen fanden im Kinderdorf, also am „Ort des Geschehens“ selbst, statt. Die Mehrzweckhalle eignete sich hervorragend, um die Jugendlichen der Grossgruppen (40 bzw. 50 Personen) so platzieren zu können, dass sie ungestört, in Ruhe und ganz auf sich selbst und ihre Erfahrungen bezogen die Fragen beantworten konnten.

Die Begleit- bzw. Lehrpersonen der Gruppen waren während den Erhebungen nicht anwesend. Einzig für die Gruppen aus Serbien und Mazedonien wurde die mündliche Anleitung des Durchführenden ganz zu Beginn in die jeweilig notwendigen Sprachen übersetzt, damit auch hier alle Teilnehmenden gleiche und klare Voraussetzungen in Anspruch nehmen konnten.

Die Erhebungen in den Gruppen aus Mazedonien und Basel wurden vom Verfasser dieser Studie selbst durchgeführt, diejenigen in der Gruppe aus Serbien von einer Arbeitskollegin aus dem Geschäftsfeld (Begründung siehe Kap. 2.8).

## **2.4 Messinstrumente**

Die beiden verwendeten Messinstrumente, das für die „Vorher-Befragung“ eingesetzte sowie dasjenige für die „Nachher-Befragung“, sind in den Anhängen 3 und 4 einsehbar. Es handelt sich dabei um standardisierte Fragebögen, bei

denen der quantitative Teil der Befragung identisch ist, damit reale, subjektiv erfahrene Veränderungen erfasst werden konnten. Nach Schaffer (2009) können und sollen vollstandardisierte Fragebögen nur dann entwickelt werden, wenn in einem Untersuchungsbereich bereits erhebliches theoretisches und empirisches Vorwissen vorhanden ist (S. 107). Diese Voraussetzung war bezüglich des in der vorliegenden Untersuchung im Fokus stehenden Bewertungskriteriums erfüllt, so dass die relevanten Frage- und Antwortaspekte zwecks subjektiver Einschätzung der Ausprägung der persönlichen „interkulturellen Kompetenz“ berücksichtigt werden konnten. Die dazu notwendige und bereits mehrfach erwähnte Operationalisierung des Bewertungskriteriums ist Gegenstand des nächsten Kapitels. Die Struktur im qualitativen, zweiten Teil der Fragebögen ist teilstandardisiert, weil bei diesen Fragen die subjektiven Deutungen des Erlebten und die möglichst plausiblen Hinweise der Teilnehmenden für die Qualitätsentwicklung im Zentrum des Interesses standen.

Beide Messinstrumente wurden im Juli/August 2013 anlässlich eines im Kinderdorf durchgeführten Grossprojekts („International Summer Camp“), dessen Hauptprogrammteil wie üblich der interkulturelle Austausch zwischen den teilnehmenden Jugendlichen war, einem Pretest unterzogen. Die in diesen Test einbezogenen Jugendlichen, alle im Alter zwischen 16 und 17 Jahren, kamen gut mit den beiden Fragebögen zurecht und ermöglichten mit ihren kritischen Rückmeldungen, beispielsweise in Bezug auf den zeitlichen Aufwand, welchen das seriöse Bearbeiten der Fragebögen in Anspruch nahm, dennoch eine adäquate Revision. Überraschend war vor allem der vielfach geäußerte Wunsch, die Fragen auf Papier, und nicht anhand der Online-Version beantworten zu dürfen. Für die Erhebungen in den Gruppen aus Basel, Serbien und Mazedonien wurde deshalb die Papierversion eingesetzt.

Hinsichtlich der Gütekriterien bezüglich Validität und Reliabilität stand dem Einsatz der Erhebungsinstrumente nach der Revision nichts mehr im Weg. Auf das forschungsmethodische Erfordernis, das die Ergebnisse möglichst unabhängig vom Durchführenden der Untersuchung zustande kommen und erfassbar sein müssen (Objektivität), wird im Kapitel 2.8 eingegangen.

## **2.5 Operationalisierung des Konstrukts „interkulturelle Kompetenz“**

Die für den spezifischen Untersuchungskontext vorgenommene, in praktischer und theoretischer Hinsicht breit abgestützte Operationalisierung des Bewer-

tungskriteriums „interkulturelle Kompetenz“ war ein elementarer Entwicklungsschritt in der Phase der Konzeptualisierung der vorliegenden Studie, und er war auch der mit Abstand aufwendigste. Der Aufwand hat sich gelohnt, resultierte doch ein ergiebiger, für die Praxis des Geschäftsfeldes „Interkultureller Austausch“ relevanter, weil zukunftsweisender Prozessnutzen (siehe Kap. 1.1.2, 1.4.2 und Kap. 1.8). Die verschiedenen Teilschritte bis hin zur Messbarmachung von „interkultureller Kompetenz“ auf der individuellen Ebene (siehe Kap. 2.4) werden nachfolgend dokumentiert und möglichst präzise beschrieben.

### **2.5.1 Eine Annäherung an den Begriff „interkulturelle Kompetenz“**

Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ ist in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zu einem Schlüsselbegriff geworden, u.a. in der Sozialpsychologie, Soziologie, Anthropologie, in den Kulturwissenschaften, in der Pädagogik, Philosophie, Linguistik und in den Religions- und Wirtschaftswissenschaften. Daneben hat er auch in der politischen, wirtschaftlichen und pädagogischen Praxis an Bedeutung gewonnen. Durch interkulturelles Lernen sollen die Heranwachsenden auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft und in globalisierten Handlungskontexten vorbereitet werden, so Krok, Rink und Bruhns in ihrer Studie „Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung“ (2010, S. 15). Und weiter: „Interkulturelle Kompetenz“ solle die jungen Menschen dazu befähigen, das Miteinander sowohl national als auch international konstruktiv zu gestalten (ebenfalls S. 15). Die Autorinnen der Studie nehmen sich anschliessend der theoretischen Spurenlegung an und konstatieren einen über die Fachgrenzen hinaus lebhaft und kontrovers geführten Diskurs über den Begriff „interkulturelle Kompetenz“, dem nicht wenige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kritisch bis ablehnend gegenüber stünden (z.B. Hamburger, 2012).

Zudem hätten die verschiedenen Disziplinen fachspezifische Konzepte von „interkultureller Kompetenz“ erarbeitet, denen divergierende theoretische Auffassungen zugrunde lägen. Eine allgemeingültige Definition von „interkultureller Kompetenz“ gäbe es nicht, auch wenn Versuche unternommen worden seien, zu einer einheitlichen, konsensfähigen Bestimmung zu gelangen (S. 16).

Die Ursachen für diese kaum überschaubare Vielfalt der Inhaltsbestimmungen von „interkultureller Kompetenz“ können unterschiedlich hergeleitet werden, Krok, Rink und Bruhns deuten in ihrer Arbeit die Multidisziplinarität und die Dif-

ferenzen im grundsätzlichen Verständnis von „interkultureller Kompetenz“ an (S. 16). Sie orten vier zentrale Differenzlinien, um die sich die Unterschiede der vielen verschiedenen Konzepte hauptsächlich kristallisieren würden:

- die Zielsetzung „interkultureller Kompetenz“
- die Generik/Spezifik „interkultureller Kompetenz“
- das Anwendungsgebiet von „interkultureller Kompetenz“
- der zugrunde gelegte Kulturbegriff

Die ersten drei Aspekte beziehen sich direkt auf den Begriff der „interkulturellen Kompetenz“, der vierte Aspekt ist grundlegend für die Ausrichtung in den drei erstgenannten. Dabei ist die Debatte um den Kulturbegriff wohl noch kontroverser als diejenige um die Kategorie „interkulturelle Kompetenz“, wird er doch nach Straub (2007) als einer der komplexesten und umstrittensten Begriffe der deutschen Sprache betrachtet. Die Schwierigkeit liegt aktuell darin, ein theoretisches Konzept von Kultur entwerfen zu können, das der heutigen gesellschaftlichen, multikulturellen Realität entspricht. Zu berücksichtigen sei nach Krok, Rink und Bruhns einerseits die Tatsache, dass während der Sozialisation innerhalb spezifischer nationaler (Bildungs-)Kontexte kulturelle Orientierungen vermittelt würden, andererseits einer Realität Rechnung getragen werden müsse, in der an die Stelle einer Nationalkultur eine Vielfalt an kulturellen Ausprägungen und Positionierungen getreten sei, die wiederum getragen werde durch zugleich gesellschaftlich vorhandene und gemeinsam geteilte Bedeutungsstrukturen und Orientierungsrahmen (2010, S. 16-17). Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf die Auffassung von Rathje (2004), wonach die meisten Definitionen und Konzepte von Kultur einer von zwei Kategorien zugeordnet werden könnten: Die Konzepte wiesen in der Regel eine Kohärenzorientierung oder eine Differenzorientierung auf.

Die oben beschriebenen Differenzlinien ermöglichen eine hilfreiche Orientierung für die eigene Verortung (siehe Kap. 2.5.2), auch wenn diese einen aufwändigen und anspruchsvollen Prozess voraussetzt. Die Diskussionen und die Aushandlungen in den vier Aspekten müssen aber im Rahmen des internen Fachdiskurses zweifelsohne stattfinden, damit das eigene, spezifisch anzuwendende Konzept von „interkultureller Kompetenz“ nicht wirr und nicht ähnlich schwierig zu fassen ist, wie dies mit der oben angedeuteten Konzeptvielfalt der Fall ist.

### 2.5.2 „Interkulturelle Kompetenz“ in dieser Wirkungsmessung

Basierend auf dieser schliessenden Erkenntnis im obigen Kapitel und auf der Erfahrung, dass sich die Mitarbeitenden des Geschäftsfeldes „Interkultureller Austausch“ im Rahmen der Kurzerhebung der praxisbasierten Forschungshypothesen (vgl. Kap. 1.7.2) derart schwer taten, spezifisch Auskunft zu geben, kam dem Anliegen, das Konzept „interkulturelle Kompetenz“ spezifisch für das Arbeitsfeld „Interkultureller Austausch in der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi“ zu deuten bzw. zu entwickeln, noch mehr Bedeutung zu. An diesem Entwicklungsprozess sollten sich die Praktizierenden des Geschäftsfeldes möglichst intensiv beteiligen können, damit ihr Expertenwissen in die stufenweise Konstruktion miteinbezogen werden konnte (siehe Kap. 1). Dieser konzeptionelle Entscheid bzw. diese Art der Durchführung sollte neben der bereits mehrfach dokumentierten Realisierung des Prozessnutzens (vgl. Kap. 1.1.2, Tab. 1, Nutzen Nr. 1) der künftigen Akzeptanz des Forschungsberichts und des verwendeten Konzepts der „interkulturellen Kompetenz“, dies im Sinne einer Grundlage für die strategische und didaktisch-methodische Weiterentwicklung, förderlich sein.

„Interkulturelle Kompetenz“ wurde zum Zeitpunkt der Operationalisierung von den Mitarbeitenden des Geschäftsfeldes, in Anlehnung an die beiden in dieser Arbeit thematisierten Studien (vgl. Kap. 1.5), wie folgt gefasst:

*Sie wird als kulturübergreifende Kompetenz verstanden. Demzufolge ist sie nicht an einen bestimmten Kulturraum gebunden. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es dem Individuum ermöglichen, sensibel kulturell verankerte Interpretations- und Verhaltensweisen wahrzunehmen, eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme zu reflektieren, Offenheit und Interesse für Menschen anderer ethnisch-kultureller Herkunft und deren Lebenswelten und -weisen zu entwickeln und in interkulturellen Situationen dementsprechend angemessen und erfolgreich, den jeweiligen kulturellen Kontexten „angepasst“ zu interagieren, sind die zentralen Aspekte der „interkulturellen Kompetenz“, wie sie in diesem Zusammenhang gedeutet wurde. Die der Situation angemessene und erfolgreiche Interaktion bewirkt folglich, dass Frustrationen, Verletzungen und Kommunikationsabbrüche verhindert oder zumindest glaubwürdig und nachhaltig „aufgefangen“ und ihre Folgen gemildert werden können.*

Die Expertinnen und Experten des „Interkulturellen Austauschs“ unterstrichen zudem die Wichtigkeit der folgenden Feststellung der Autorenschaft Krok, Rink und Bruhns (2010, S. 19-20):

*„Die Frage nach dem Erwerb „interkultureller Kompetenz“ ist eine Frage nach Veränderungen auf der individuellen affektiven, kognitiven und handlungsbezogenen (konativen) Ebene, die sich in den Dimensionen Wahrnehmung und Bewusstsein, Haltung(en) und Einstellung(en), Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Handeln niederschlagen.“*

Diese praxis- und empiriegestützte, im Geschäftsfeld geteilte Auffassung ermöglichte nun die Inangriffnahme der zweiten Phase der Konkretisierung des Konstrukts, die eigentliche Operationalisierung. Sie wird in den folgenden Kapiteln chronologisch nachgezeichnet. Die einzelnen Verfahrensschritte werden summarisch und mit Fokus auf die Konklusionen wiedergegeben, da sie teilweise sehr umfangreich und zeitaufwändig waren. Der Einbezug der Mitarbeitenden wird in jedem einzelnen Schritt thematisiert und kurz beschrieben.

### **2.5.3 Das zugrunde gelegte Verständnis von Kompetenz**

Dieser Verfahrensschritt wurde vom Verfasser der Studie theoriegestützt erarbeitet bzw. vorbereitet, die Mitarbeitenden des Geschäftsfeldes haben ihn abschliessend zur Kenntnis genommen und gutgeheissen. Nach der Konsultation vieler Kompetenzmodelle, die in der interkulturellen (pädagogischen) Praxis aktuell angewendet werden, entschied er sich letztlich für die Übernahme eines Modells nach Georg Auernheimer (2010a, S. 57), der sich wiederum auf verschiedene Quellen bezieht. Nach Auernheimer seien die Dimensionen bzw. die Hauptaspekte „Haltungen“, „Fähigkeiten“ und „Wissen“ zu berücksichtigen (S. 57). Die Dimension „Fähigkeiten“ wurde nach Rücksprache mit den Mitarbeitenden (vgl. Kap. 2.5.2) um den Begriff „Fertigkeiten“ erweitert und folgerichtig auf den Titel „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ umbenannt (siehe Kap. 2.5.4).

Hauptausschlagend für den eben dokumentierten Entscheid waren die folgenden zwei Erkenntnisse: Zum einen ist allen geprüften Modellen der Praxis gemein, dass sie sich explizit oder implizit auf diese drei Hauptaspekte von Kompetenz beziehen. Für die Mehrheit dieser Modelle sind sie gar strukturgebend. Eine unterschiedliche Gewichtung der Dimensionen ist in keinem der analysierten Modelle auszumachen und folglich auch im Rahmen dieser Arbeit nicht angezeigt. Zweitens, und für den in der vorliegenden Studie untersuchten Gegen-

stand von zentraler Bedeutung, entspricht die Struktur mit den genannten drei Dimensionen der Grundidee des im Geschäftsfeld „Interkultureller Austausch“ angewendeten Bildungsmodells der „UNESCO“ mit dem Namen „4 pillars of education“ (Stiftung Kinderdorf Pestalozzi, 2009a, S. 3). Die erste Säule („Learning to know“) entspricht dem Hauptaspekt „Wissen“, die zweite („Learning to be“) dem Hauptaspekt „Haltungen“, da eigene und fremde Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen nur mittels gut entwickeltem und gefestigtem Selbstbewusstsein zugänglich sind. Die dritte und die vierte Säule („Learning to do“ und „Learning to live together“) schliesslich beziehen sich auf den Hauptaspekt „Fähigkeiten und Fertigkeiten“, da es um das Ausprobieren, Üben und Festigen, also um das Anwenden eines konstruktiven Umgangs mit kultureller Vielfalt geht. Diese ersten Anwendungsversuche finden im „quasi-geschützten“ Rahmen des Kinderdorfs statt, welches allen Teilnehmenden an „Interkulturellen Austauschprojekten“ oder „Schulprojekten“ gleiche und ausgezeichnete Bedingungen für interkulturelles Lernen bietet. Unzählige Lernsituationen und Begegnungen mit anderen, oft fremden Menschen und Gruppen in strukturierten und unstrukturierten Situationen verstärken diese Lernerfahrungen, indem sie den Jugendlichen das kontinuierliche Trainieren der erworbenen und/oder ausgebauten Fertigkeiten ermöglichen. Dabei kommt das „neutrale“ Umfeld bzw. das Austauschprojekt einer veritablen Trainingsplattform gleich, die eine Mischform aus Labor und Realität darstellt (vgl. Kap. 1.3.2). Aus pädagogischer Sicht ist zu den vier Säulen anzumerken, dass das Lernen in den jeweiligen Hauptaspekten dieses Bildungsmodells gleichzeitig stattfindet bzw. stattzufinden hat. Der sukzessive, gleichzeitige, auf die Lernfortschritte in den anderen Säulen abgestimmte und dadurch anschlussfähige Kompetenzzuwachs in allen Hauptaspekten des interkulturellen Lernens ist von zentraler Bedeutung und entspricht einer didaktisch-methodischen Notwendigkeit.

Die weitere deduktive Prozesssteuerung, der Verfahrensweg von den Dimensionen bis hin zu den Indikatoren, ist Gegenstand der Kapitel 2.5.4 bis 2.5.6.

#### **2.5.4 Die drei Dimensionen von Kompetenz**

Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik geht u.a. zurück auf Wolfgang Klafkis Kompetenzmodell der „kritisch-konstruktiven Didaktik“ (vgl. Wikipedia). In seinem bildungstheoretischen Ansatz, der „kategorialen Bildung“, versuchte er, die materialen Bildungskonzepte (Bildungsinhalte, die so wichtig sind, dass die

Schülerinnen und Schüler sie lernen müssen) mit den formalen Konzepten (Verhalten und Handlungsformen, die für die Schülerinnen und Schüler wichtig sind) miteinander zu verbinden. Klafkis Devise war: Nicht jeder Bildungsinhalt hat auch Bildungsgehalt. Es ging ihm also darum, herauszufinden, was lehrendwert ist, und er kreierte zu diesem Zweck drei Auswahlprinzipien: Das Elementare (einfache und grundlegende Sachverhalte, die über sich hinausweisen), das Fundamentale (Grunderfahrungen und grundlegende Einsichten der Wahrnehmung der Welt), das Exemplarische (das Typische, der Einzelfall, der für eine grosse Auswahl eines Sachgebiets mit gleicher Struktur steht). In der Konsequenz forderte Klafki von den Lehrpersonen in der Vorbereitung des Unterrichts u.a. die Beantwortung der Frage, welchen Wert der geplante Unterrichtsinhalt für die Schülerinnen und Schüler hat. Klafkis bildungstheoretischer Ansatz wurde intensiv diskutiert und stark kritisiert, hauptsächlich darum, weil die Frage der unterrichtsmethodischen Vorbereitung von ihm kaum thematisiert wurde. Die Kritik nahm Klafki in einer Neufassung seiner Didaktik auf, namentlich in der oben erwähnten „kritisch-konstruktiven Didaktik“. Konstruktiv ist sie, weil sie nicht mehr nur in vorgegebenen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen Vorschläge unterbreitet, sondern Möglichkeiten ermitteln, entwerfen und erproben soll, um Lehr- und Lernprozesse zu verbessern.

Wenn Klafki von Kompetenz spricht, meint er die Fähigkeit und Fertigkeit, Probleme zu lösen, sowie die Bereitschaft, dies auch zu tun. Der Bedeutungskern umfasst demnach Fähigkeit und Fertigkeit, Bereitschaft und Zuständigkeit. Im erziehungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff sind also sachlich-kategoriale, methodische und volitionale Elemente verknüpft, einschliesslich ihrer Anwendung auf ganz unterschiedliche Gegenstände. Diese grundlegende Erkenntnis kommt bereits in den Kapiteln 2.5.2 und 2.5.3 zum Ausdruck, anlässlich der Beschreibung der untersuchungsspezifischen Deutung von „interkultureller Kompetenz“ und des der Untersuchung zugrunde gelegten Verständnisses von Kompetenz an sich. Der Bezug auf Klafkis „kritisch-konstruktive Didaktik“ intendiert nach dem Bezug auf Auernheimer (vgl. Kap. 2.5.3) eine zusätzliche inhaltliche sowie strukturelle Bestätigung der bisherigen und der weiteren Konkretisierungsschritte im Grosskapitel 2.5. Zudem soll dieser methodische Zwischenschritt die eingesetzten Dimensionen bzw. das Verständnis derselben schärfen; ein Ziel, dass gemäss den Rückmeldungen der in die Untersuchungsplanung involvierten Mitarbeitenden des Geschäftsfeldes erreicht wurde.

Hinsichtlich der drei Dimensionen von Kompetenz (vgl. Kap. 2.5.3), der Struktur „Haltungen/Fähigkeiten und Fertigkeiten/Wissen“, gilt es noch den Begriff „Fähigkeit“ vom Begriff „Fertigkeit“ definitorisch zu unterscheiden: In der vorliegenden Arbeit werden Fähigkeiten im Gegensatz zu Fertigkeiten als angeboren oder durch äussere Umstände bestimmt gefasst. Sie müssen demnach nicht erworben werden, viele können aber durch Training verbessert bzw. gestärkt werden. Fertigkeiten dagegen bezeichnen in dieser Untersuchung zugrunde gelegten Verständnis einen erlernten oder erworbenen Anteil des Verhaltens. Die Fähigkeit wird als Voraussetzung für die Realisierung einer Fertigkeit betrachtet. Können umfasst Fähigkeit und Fertigkeit. Fertigkeiten sind beispielsweise Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen oder Reiten.

### **2.5.5 Von den Dimensionen zu den Komponenten**

Der Entscheid für die Setzung der neun Komponenten (drei pro Dimension), welche die Teilkriterien weiter konkretisieren, basiert auf Fachliteratur aus Theorie und Praxis, auf den Befunden der zwei empirischen Studien (vgl. Kap. 1.5) und auf dem Fach- bzw. spezifischen Erfahrungswissen der Pädagoginnen und Pädagogen des „Interkulturellen Austauschs“. Anhand von mündlichen und schriftlichen ExpertInnen-Interviews (vgl. Kap. 2.5.6) wurde die interne Perspektive der Praxis in diesen Operationalisierungsschritt miteinbezogen.

Die eingesetzten Komponenten und somit die Grundlage für die Erarbeitung der Indikatoren (vgl. Kap. 2.5.6) lauten wie folgt:

*Haltungen:*

- *Offenheit und Interesse*
- *Akzeptanz von Differenz*
- *Volition: Bereitschaft und Zuständigkeit*

Unter Volition wird in dieser Arbeit die Bildung, Aufrechterhaltung und Realisierung von Absichten verstanden. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie die Umsetzung von Zielen und Motiven durch Handlungen in Resultate erfolgt. Es geht also um die Überwindung von Handlungsbarrieren durch den Willen.

#### *Fähigkeiten und Fertigkeiten:*

- *Mechanismen der interkulturellen Kommunikation*
- *Selbstreflexion: Differenzierte Selbstwahrnehmung und realistische Selbsteinschätzung*
- *Multiperspektivität: Rollen- und Perspektivenübernahme*

Die Differenzierung zwischen Fähigkeiten und Fertigkeiten wird im vorhergehenden Kapitel plausibilisiert. Die Anwendung bzw. das Können in den oben aufgeführten Kompetenzaspekten erfordert diesen Ausführungen zufolge die individuelle Verfügbarkeit von Fähigkeiten und Fertigkeiten.

#### *Wissen:*

- *Generelle Kulturabhängigkeit des Denkens, Deutens und Handelns*
- *Allgemeine Kulturdifferenzen und ihre Bedeutung*
- *Allgemeine und spezifische Sprachkompetenzen*

Die schwergewichtigen Lerninhalte des Hauptaspekts „Wissen“ sind nach Auffassung des Verfassers die am wenigsten umstrittenen in den allgemein bekannten Trainingsprogrammen und Aus- bzw. Weiterbildungsangeboten.

Die Zuordnung der einzelnen Komponenten zu den drei Dimensionen gab zu diskutieren und erforderte schlussendlich die Entscheidung des Verfassers, da die Meinungsdivergenzen der Mitarbeitenden nicht gänzlich bereinigt werden konnten. Die punktuellen Abweichungen in den Auffassungen waren jedoch bezüglich Anzahl und inhaltlichem Umfang, wenn man die jeweiligen, subjektiven Argumentationen mit in Betracht zieht, nicht von irritierendem Ausmass. Vielmehr waren sie aufschlussreich hinsichtlich der gemeinsam gewonnenen Erkenntnis, dass die Grenzlinien zwischen den einzelnen Dimensionen nicht gerade verlaufen respektive teilweise kaum klar zu ziehen sind. Dieser zusätzliche, anlässlich der Operationalisierung erarbeitete Prozessnutzen bestätigt die Ausführungen zur angezeigten didaktisch-methodischen Handhabung der drei Dimensionen am Beispiel des Bildungsmodells der „UNESCO“ (vgl. Kap. 2.5.3).

Die für den in diesem Kapitel beschriebenen Konkretisierungsschritt wichtigsten hinzugezogenen Quellen der eingangs erwähnten Fachliteratur aus Theorie und Praxis werden im Folgenden explizit aufgeführt (vgl. auch Literaturverzeichnis), da sie mit Blick auf die inhaltliche Weiterentwicklung im Geschäftsfeld „Interkultureller Austausch“ weiterhin relevant sein dürften:

- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*.
- Auernheimer, G. (2010a). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*.
- Bennett, M. J. (2001). *Developing intercultural competence for global leadership*.
- Cinfo. (2011). *Interkulturelle Kompetenz in der internationalen Zusammenarbeit*.
- Eser Davolio, M. & Gerber, B. (2012). *Interkulturell Bilden. 10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich*.
- Hamburger, F. (2012). *Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*.
- Schäfer, M. (2008). *Brücken bauen. Ein Kurshandbuch zur interkulturellen Pädagogik*.
- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing intercultural competence*.
- Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. (2009a). *Interkulturelle Austauschprojekte*.
- Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. (2009d). *Konzept für die Abteilung Interkulturelle Austauschprojekte*.
- Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. (2011). *Intercultural Exchange Projects - course catalogue*.
- Straub, J. (2007). *Kultur*.
- Wittmann, F. (2012). *Internationale Kompetenz. Der Weg zu erfolgreichen Berufslaufbahnen im In- und Ausland*.

### **2.5.6 Von den Komponenten zu den Indikatoren**

Im zweiten Teil der mündlichen und schriftlichen ExpertInnen-Interviews (vgl. Kap. 2.5.5) wurde den Praktikerinnen und Praktikern des Geschäftsfeldes die Aufgabe gestellt, erfahrungsgestützt Situationen aus ihren selbst durchgeführten Projekten zu benennen und zu beschreiben, in denen die Jugendlichen am Ausbau bzw. an der Stärkung ihrer „interkulturellen Kompetenz“ spezifisch arbeiteten (spezifisch im Sinne der im Kap. 2.5.5 dokumentierten Komponenten oder Teilaspekten von „interkultureller Kompetenz“). Da die entsprechenden Mitarbeitenden bereits in die vorangehenden Entwicklungsschritte involviert

waren (vgl. Kap. 2.5.3, 2.5.4 und 2.5.5), existierte eine kohärente, klare Grundlage für die Ausführung dieser Aufgabe.

Wichtig war jedoch der Hinweis in der Aufgabenstellung, dass es sich um regelmässig wiederkehrende Projektsituationen handeln soll, um Sequenzen also, welche dem von der jeweiligen projektdurchführenden Fachperson favorisierten Handlungsrepertoire entstammen. Mit dieser Bedingung sollte erreicht werden, dass die Jugendlichen, welche zu einem späteren Zeitpunkt an den Erhebungen teilnehmen würden, mit einer hohen Wahrscheinlichkeit spezifisch an den in den Situationen genannten und beschriebenen Teilaspekten von „interkultureller Kompetenz“ gearbeitet haben. Da die Rückmeldungen bzw. die geschilderten Situationen der Mitarbeitenden als Grundlage für die Herausbildung der Indikatoren, der einzelnen Fragestellungen des quantitativen Teils in den beiden Erhebungsinstrumenten, genutzt wurden, war diese Orientierungshilfe in der Aufgabenstellung in forschungsmethodischer Hinsicht relevant.

Wie bereits im Kapitel 2.4 erwähnt, sind die beiden standardisierten Fragebögen für die „Vorher-“ und die „Nachher-Befragung“ der Teilnehmenden der drei Gruppen in den Anhängen 3 und 4 dokumentiert. Ihnen ist zu entnehmen, dass der quantitative Teil der Befragung in beiden Instrumenten 35 Fragen umfasst. Diese sind neun Fragebatterien zugeteilt, welche die im Kapitel 2.5.5 vorgestellten Komponenten von „interkultureller Kompetenz“ repräsentieren. Der qualitative Teil der Befragung besteht im Instrument für die „Vorher-Befragung“ aus fünf Indikatoren bzw. aus fünf offen formulierten Fragen, im Fragebogen für die jeweils zweite Erhebung aus sieben Indikatoren.

Der Untersuchungsplan im folgenden Kapitel (Tab. 2) führt im Sinne eines Gesamtüberblicks die Ausführungen der bisherigen Kapitel zur angewendeten Methode zusammen. Er soll zudem die Verbindungen und Abhängigkeiten zwischen den Evaluationsfragestellungen und den Bewertungskriterien (mit ihren erwünschten Ausprägungen) einerseits, zwischen den gewonnenen Daten (bzw. den anlässlich der Interpretation bereit gestellten Informationen) und der Zwecksetzung sowie der Nutzenplanung (vgl. Kap. 1.1.2) andererseits, veranschaulichen und präzisieren:

## 2.6 Untersuchungsplan

Evaluationsfragestellungen	Bewertungskriterien / erwünschte Ausprägungen	Erhebung / Instrument	Datenquelle / Stichprobe	Zeitpunkt / Durchführung	Zweck	Nutzen	
1) Welche Wirkungen erzielen die Projekte des „Interkulturellen Austauschs“ bei den teilnehmenden Jugendlichen?	a) In welchem Ausmass tragen die Projekte des „Interkulturellen Austauschs“ zur intendierten Stärkung der interkulturellen Kompetenz bei den Jugendlichen bei?	<b>Hauptkriterium:</b> Interkulturelle Kompetenz / <b>Teilkriterien:</b> Haltungen/Fertigkeiten/Wissen Erwünschte Ausprägungen: <b>Steigerung</b> von „vorher“ zu „nachher“	Querschnitt / vorher-nachher / <b>quantitativ</b> / stand. Fragebogen	Teilnehmende Jugendliche aus 3 Gruppen: Basel (50), Serbien (40), Mazedonien (40) / Vollerhebung	3. + 4. Q. 2013 / Mitarbeitende IKA	Kontrolle / Optimierung	Nrn. 2 - 5 in „Liste der potenziellen Nutzungen“ (Kap. 1.1.2)
	b) Welche nicht-intendierten Wirkungen lassen sich bei den teilnehmenden Jugendlichen feststellen?	<b>Hauptkriterium:</b> Interkulturelle Kompetenz / <b>Teilkriterien:</b> Haltungen/Fertigkeiten/Wissen Erwünschte Ausprägungen: <b>Steigerung</b> von „vorher“ zu „nachher“	Querschnitt / vorher-nachher / <b>quantitativ</b> / stand. Fragebogen	Teilnehmende Jugendliche aus 3 Gruppen: Basel (50), Serbien (40), Mazedonien (40) / Vollerhebung	3. + 4. Q. 2013 / Mitarbeitende IKA	Kontrolle / Optimierung	Nrn. 2 - 5 in „Liste der potenziellen Nutzungen“ (Kap. 1.1.2)
	c) Gibt es Unterschiede in den Wirkungen zwischen Gruppen mit unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft?	<b>Hauptkriterium:</b> Interkulturelle Kompetenz / <b>Teilkriterien:</b> Haltungen/Fertigkeiten/Wissen Erwünschte Ausprägungen: <b>Steigerung</b> von „vorher“ zu „nachher“	Querschnitt / vorher-nachher / <b>quantitativ</b> / stand. Fragebogen	Teilnehmende Jugendliche aus 3 Gruppen: Basel (50), Serbien (40), Mazedonien (40) / Vollerhebung	3. + 4. Q. 2013 / Mitarbeitende IKA	Kontrolle / Optimierung	Nrn. 2 - 5 in „Liste der potenziellen Nutzungen“ (Kap. 1.1.2)
	d) Lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Wirkungen feststellen?	<b>Hauptkriterium:</b> Interkulturelle Kompetenz / <b>Teilkriterien:</b> Haltungen/Fertigkeiten/Wissen Erwünschte Ausprägungen: <b>Steigerung</b> von „vorher“ zu „nachher“	Querschnitt / vorher-nachher / <b>quantitativ</b> / stand. Fragebogen	Teilnehmende Jugendliche aus 3 Gruppen: Basel (50), Serbien (40), Mazedonien (40) / Vollerhebung	3. + 4. Q. 2013 / Mitarbeitende IKA	Kontrolle / Optimierung	Nrn. 2 - 5 in „Liste der potenziellen Nutzungen“ (Kap. 1.1.2)
	e) Wie lassen sich allfällige Unterschiede in den Wirkungen in Bezug auf die ethnisch-kulturelle Herkunft und das Geschlecht erklären?	<b>Hauptkriterium:</b> Interkulturelle Kompetenz / <b>Teilkriterien:</b> Haltungen/Fertigkeiten/Wissen Erwünschte Ausprägungen: <b>Steigerung</b> von „vorher“ zu „nachher“	Querschnitt / vorher-nachher / <b>quantitativ</b> / stand. Fragebogen	Teilnehmende Jugendliche aus 3 Gruppen: Basel (50), Serbien (40), Mazedonien (40) / Vollerhebung	3. + 4. Q. 2013 / Mitarbeitende IKA	Kontrolle / Optimierung	Nrn. 2 - 5 in „Liste der potenziellen Nutzungen“ (Kap. 1.1.2)

2) <i>Wie können die Projekte des „Interkulturellen Austauschs“ optimiert werden?</i>	a) Wie beeinflussen die Projektstruktur und die Projektdauer die Zielerreichung, den angestrebten Kompetenzzuwachs, bei den teilnehmenden Jugendlichen?	<b>Hauptkriterium:</b> Interkulturelle Kompetenz / <b>Teilkriterien:</b> Haltungen/Fertigkeiten/Wissen Erwünschte Ausprägungen: <b>Steigerung</b> von „vorher“ zu „nachher“	Querschnitt / vorher-nachher / <b>quantitativ</b> / stand. Fragebogen	Teilnehmende Jugendliche aus 3 Gruppen: Basel (50), Serbien (40), Mazedonien (40) / Vollerhebung	3. + 4. Q. 2013 / Mitarbeitende IKA	Kontrolle / Optimierung	Nrn. 2 - 5 in „Liste der potenziellen Nutzungen“ (Kap. 1.1.2)
	b) Wie beeinflusst der Kontext der Teilnahme die Zielerreichung bei den teilnehmenden Jugendlichen?	<b>Hauptkriterium:</b> Interkulturelle Kompetenz / <b>Teilkriterien:</b> Haltungen/Fertigkeiten/Wissen Erwünschte Ausprägungen: <b>Steigerung</b> von „vorher“ zu „nachher“	Querschnitt / vorher-nachher / <b>quantitativ</b> / stand. Fragebogen	Teilnehmende Jugendliche aus 3 Gruppen: Basel (50), Serbien (40), Mazedonien (40) / Vollerhebung	3. + 4. Q. 2013 / Mitarbeitende IKA	Kontrolle / Optimierung	Nrn. 2 - 5 in „Liste der potenziellen Nutzungen“ (Kap. 1.1.2)
	c) Welche Optimierungsideen haben Jugendliche aus der Schweiz und aus dem Ausland, die an einem „Schulprojekt“ bzw. an einem „Interkulturellen Austauschprojekt“ teilgenommen haben?	<b>Explorativer Teil:</b> Offene Fragen an Teilnehmende! Substanzielle, präzise Rückmeldungen!	Querschnitt / vorher-nachher / <b>qualitativ</b> / stand. Fragebogen	Teilnehmende Jugendliche aus 3 Gruppen: Basel (50), Serbien (40), Mazedonien (40) / Vollerhebung	3. + 4. Q. 2013 / Mitarbeitende IKA	Optimierung	Nrn. 2 - 5 in „Liste der potenziellen Nutzungen“ (Kap. 1.1.2)
3) <i>Welche Implikationen für weitere Verwendungszwecke der Evaluationsergebnisse und -erkenntnisse können abgeleitet werden?</i>	a) Wie können die Evaluationsergebnisse u. -erkenntnisse für die externe Kommunikation/ Rechenschaftslegung genutzt werden?	<b>Hauptkriterium:</b> Interkulturelle Kompetenz / <b>Teilkriterien:</b> Haltungen/Fertigkeiten/Wissen Erwünschte Ausprägungen: <b>Steigerung</b> von „vorher“ zu „nachher“	Querschnitt / vorher-nachher / <b>quantitativ &amp; qualitativ</b> / stand. Fragebogen → Entscheidung M&K	Teilnehmende Jugendliche aus 3 Gruppen: Basel (50), Serbien (40), Mazedonien (40) / Vollerhebung	3. + 4. Q. 2013 / Mitarbeitende IKA	Entscheidungsfindung / Rechenschaftslegung	Nr. 6 in „Liste der potenziellen Nutzungen“ (Kap. 1.1.2)
	b) Wie können die Evaluationsergebnisse u. -erkenntnisse für die Entscheidungsfindung zur Durchführung von künftigen Erhebungen mittel- u. langfristiger Wirkungen genutzt werden?	<b>Hauptkriterium:</b> Interkulturelle Kompetenz / <b>Teilkriterien:</b> Haltungen/Fertigkeiten/Wissen Erwünschte Ausprägungen: <b>Steigerung</b> von „vorher“ zu „nachher“	Querschnitt / vorher-nachher / <b>quantitativ &amp; qualitativ</b> / stand. Fragebogen → Entscheidung IKA	Teilnehmende Jugendliche aus 3 Gruppen: Basel (50), Serbien (40), Mazedonien (40) / Vollerhebung	3. + 4. Q. 2013 / Mitarbeitende IKA	Entscheidungsfindung / Optimierung/ Rechenschaftslegung	Nrn. 7 - 8 in „Liste der potenziellen Nutzungen“ (Kap. 1.1.2)

## **2.7 Auswertungsmethoden**

Folgende Analyseverfahren wurden vorgesehen:

### **2.7.1 Auswertung der quantitativen Daten**

Da es sich in der vorliegenden Untersuchung respektive hinsichtlich der in den Kapiteln 2.1 und 2.2 vorgestellten Untersuchungs- und Erhebungseinheiten um drei Vollerhebungen (vgl. Kap. 2.3) handelte, darf anlässlich der statistischen Analyse und Interpretation der erhobenen Daten nicht auf die Grundgesamtheit geschlossen werden. Die Auswahl der an den Erhebungen teilnehmenden Jugendlichen erfolgte nicht zufällig, vielmehr waren diese Jugendlichen bzw. Gruppen zum in die Untersuchungsplanung passenden Zeitpunkt im Kinderdorf, um ein „Interkulturelles Austauschprojekt“ oder ein „Schulprojekt“ zu absolvieren. Demzufolge sind die Resultate dieser Untersuchung nicht aussagekräftig genug, um auf ihnen basierend auf alle Jugendlichen, die an einem solchermaßen gestalteten Projekt im Kinderdorf (vgl. Kap. 1.3.3) teilgenommen haben oder teilnehmen werden, schliessen zu dürfen. Aufgrund dieser Erkenntnis ist die Generalisierbarkeit der durch die Evaluation bereit gestellten Informationen stark eingeschränkt bzw. nicht angebracht. Die Anwendung von induktiven statistischen Analyseverfahren stand deshalb nicht im Zentrum des Interesses.

Die im Kapitel 1.7.2 dokumentierten Forschungshypothesen bedingten bivariate Auswertungsverfahren wie beispielsweise Mittelwertvergleiche und Kreuztabellen. Dabei entspricht die Hauptannahme zur Hauptfragestellung 1) (vgl. Kap. 1.7.1 und 1.7.2) einer einseitigen, gerichteten Hypothese. Es wird demnach ein spezifischer Zusammenhang zwischen der unabhängigen, verursachenden Variablen und der abhängigen, von den Wirkungen betroffenen Variablen vermutet (vgl. Kap. 1.8). Bei den anderen Annahmen (vgl. wiederum Kap. 1.7.2) handelt es sich entweder ebenfalls um einseitige Hypothesen, welchen jeweils eine vermutete (logische) Einflussrichtung bzw. eine angenommene direkte Kausalität zugrunde liegt, oder aber um vermutete Kovarianzen, wie beispielsweise bei den Teilfragestellungen 1)c) und 1)d), bei denen die orientierungsgebenden Etiketten, die unabhängigen und die abhängigen Variablen, fehlen.

### **2.7.2 Auswertung der qualitativen Daten**

Für die Auswertung der erhobenen Daten des zweiten Erhebungsteils, der teilstandardisierten Befragung also, kam die „qualitative Inhaltsanalyse“ zum Zug.

Da bestimmte Aspekte aus dem Datenmaterial herausgefiltert und den vor der Auswertung festgelegten Ordnungskriterien zugewiesen werden sollten, wurde die Methode der „strukturierenden Inhaltsanalyse“ angewendet. Der erste Schritt zur Kategorienbildung fand auf der Theorieebene statt, indem die Evaluationsfragestellungen, insbesondere das Bewertungskriterium „interkulturelle Kompetenz“, konkretisiert wurden (vgl. Kap. 2.5). Nach Schaffer muss jede theoretisch entwickelte Kategorie bis in ihre Einzelkomponenten hinein aufgeschlüsselt werden, um so zu operationalen Definitionen der Analyseeinheiten zu kommen (2009, S. 149). Diese Anforderung wurde in der vorliegenden Untersuchung anlässlich der beschriebenen Operationalisierung erfüllt. Zu beachten gilt es jedoch, dass die theoretisch gefassten Kategorien nur als vorläufige Kategorien betrachtet wurden, welche anhand des Textmaterials bzw. den schriftlichen Rückmeldungen der Jugendlichen überprüft, gegebenenfalls korrigiert und modifiziert werden durften und auch wurden, damit die zu analysierenden Texteinheiten angemessen erfasst werden konnten. Gerade in Bezug auf die zweite Hauptfragestellung und die von ihr abgeleiteten Teilfragestellungen (vgl. Kap. 1.7.1) durfte erwartet werden, dass die befragten Jugendlichen völlig unerwartete, gar überraschende und demnach in die theoretisch vorgesehenen Kategorien nicht aufnehmbare Antworten liefern würden. Die diesbezüglich voraussetzende Bereitschaft zur gegenstandsbezogenen Erkundung formulierten die Mitarbeitenden bereits anlässlich der Befragung zur Hypothesenbildung (vgl. Kap. 1.7.2). Die hergeleiteten Untersuchungskategorien werden in den Kapiteln 3.5.1 und 3.5.2 inklusive ihres entwickelten inhaltlichen Umfangs dargestellt.

Die dergestalt definierten Kategorien ermöglichten das systematische Codieren der erhobenen Daten und die anschliessende, theorie- und empiriegestützte Interpretation der untersuchungsrelevanten Resultate (vgl. Kap. 4). Die Zuordnung der passenden Kategorien zu den selektionierten Inhalten gelang auch deshalb durchgehend gut, weil sich die überwiegende Mehrheit der befragten Jugendlichen in ihren Antworten differenziert auszudrücken vermochten.

## **2.8 Herausforderungen der internen Evaluation**

Bei einer internen Evaluation, im Besonderen bei Selbstevaluationen, steht dem herausragenden Mehrwert des zur Verfügung stehenden (spezifischen) Expertenwissens die Gefahr der unbewussten „Manipulation“ durch die Forschungsleitung gegenüber. Um dieser mit aller Entschiedenheit entgegenwirken zu kön-

nen, wurden die Mitarbeitenden des Geschäftsfeldes in möglichst viele Prozessschritte planmässig involviert. In dieser Hinsicht essenziell war der Einbezug in folgende Entwicklungen: Zwecksetzung, Nutzungsorientierung, Erarbeitung der Forschungsfragestellungen, Hypothesenbildung, Operationalisierung des Bewertungskriteriums und Datenerhebung (vgl. Kap. 2.3 und Kap. 2.4).

Im Rahmen des Pretests der Erhebungsinstrumente wurde klar erkennbar, dass die forschungsmethodischen Probleme des „erwünschten Sozialverhaltens“ (Schaffer, 2009, S. 126) und der „Sponsorship-Effekte“ (Schaffer, 2009, S. 128) eine punkto Objektivität der Erhebungen ungünstige Rolle spielten. Die Resultate bzw. die Rückmeldungen der befragten Jugendlichen fielen im Durchschnitt und in einer nicht zu vernachlässigenden Anzahl von Einzelfällen schlicht „zu gut“ aus. Die Differenz zwischen den Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden und den Fremdeinschätzungen der Projektdurchführenden, welche die Jugendlichen während des Projekts intensiv begleiteten und beobachten konnten, war in diesen Fällen auffällig gross. Die abteilungsinterne Diskussion dieser Erkenntnis führte zu folgenden zwei Entscheidungen: Die Erhebungen mussten von Personen durchgeführt werden, welche von den Jugendlichen nicht in Verbindung mit dem absolvierten Projekt gebracht werden konnten (vgl. Kap. 2.3 und 2.4). Dieser Entscheidung schloss die Ankündigung und die Anleitung der Erhebungen selbstverständlich mit ein. Des Weiteren durften die Begleit- und Lehrpersonen der Gruppen, die von den Jugendlichen zu Recht als Bestandteile des pädagogischen Leitungsteams angesehen wurden, während den Erhebungen nicht anwesend sein (vgl. Kap. 2.3). Die Teilnehmenden sollten sich in der Beantwortung der Fragebögen völlig frei und unbeobachtet fühlen. Die Fragebögen waren zwecks Nachvollziehbarkeit der individuellen Kompetenzentwicklungen nummeriert; ein Umstand, der die Abwesenheit von in das Projekt involvierten Erwachsenen erforderlich machte. Den geschilderten zwei Entscheidungen wurde anlässlich der Erhebungen in den Gruppen aus Basel, Serbien und Mazedonien im dritten und vierten Quartal 2013 konsequent Rechnung getragen. Die Ergebnisse in diesen Erhebungen (vgl. Kap. 3) fielen dann im Durchschnitt auch etwas weniger gut aus. Obwohl beim Vergleich von einzelnen Projekten bzw. Gruppen mit ihren durchschnittlichen sowie mit ihren individuellen Erfolgen Vorsicht geboten ist, darf die durchschnittliche Korrektur der Ergebnisse nach unten zumindest teilweise auf die forschungsmethodischen Anpassungen zurück geführt werden.

### **3 Ergebnisse**

Die quantitativen Ergebnisse werden entlang den vorgestellten und beschriebenen drei Dimensionen (vgl. Kap. 2.5.3 und 2.5.4) und neun Komponenten (vgl. Kap. 2.5.5) des Bewertungskriteriums „interkulturelle Kompetenz“ präsentiert. Zudem werden diejenigen Indikatoren bzw. Fragen, die zu zentralen Ergebnissen geführt haben, *kursiv* hervorgehoben. Die Bestimmung, welche Daten als zentrale Ergebnisse behandelt werden, basierte auf der sorgfältigen Lektüre der beiden im Kapitel 1.5 vorgestellten Studien und der im Kapitel 2.5.5 aufgeführten Fachliteratur sowie auf Fachdiskussionen innerhalb des Geschäftsfeldes. Die zentralen Ergebnisse, welche notabene in diesem Kapitel anhand von Tabellen veranschaulicht und präzisiert werden, stellen einen wichtigen Bezugspunkt in der Ergebnisdiskussion dar (vgl. Kap. 4.1 bis 4.3).

#### **3.1 Haltungen**

Von den im Kapitel 2.5.6 erwähnten je 35 Indikatoren der beiden quantitativen Erhebungen bedienen gemäss Planung fünfzehn Fragen die Dimension „Haltungen“. Anlässlich der ersten kritischen Durchsicht der Ergebnisse und der darauf folgenden Neubeurteilung des Fragebogens mussten aber zwei Fragen für in spezifischer Hinsicht nicht aussagekräftig bzw. irrelevant befunden werden. Es handelt sich dabei um die siebte und um die neunte Frage (vgl. Anhänge 3 und 4). Demzufolge bedienen letztlich fünf Fragen die Komponente „Offenheit und Interesse“, nur noch drei Fragen die Komponente „Akzeptanz von Differenz“ und fünf Fragen die Komponente „Bereitschaft und Zuständigkeit“.

##### **3.1.1 Offenheit und Interesse**

Auffallend bei dieser Haltungskomponente sind die hohen Ausgangswerte bei den teilnehmenden Jugendlichen: Von 130 Befragten freuten sich 106 Jugendliche (82 %) auf die Begegnung und nahmen sich dabei vor, möglichst viel über das Leben der Austauschpartnerinnen und -partner aus dem anderen Land in Erfahrung zu bringen. Die individuellen Ausmasse dieser Vorfreude und Neugierde variierten selbstverständlich, waren jedoch mehrheitlich stark ausgeprägt. Gar 107 Jugendliche äusserten den Willen, möglichst viele Wörter und Wendungen in der anderen Sprache zu lernen, um im Austausch erfolgreicher kommunizieren zu können. Die Absicht, die Abende und generell die Freizeit gemeinsam mit den Gleichaltrigen der anderen Gruppe zu verbringen, äussernten ebenfalls 107 Teilnehmende.

Diese Ausgangswerte lagen bei den je 40 Jugendlichen der Gruppen aus Mazedonien und Serbien deutlich höher als bei ihren 50 Altersgenossinnen und -genossen aus Basel. Freuten sich sämtliche Teilnehmenden aus Mazedonien und Serbien auf die Begegnung, war dies bei der Gruppe aus Basel lediglich bei 52 % der Jugendlichen der Fall. Das anfängliche Interesse an den unbekanntem Lebenswelten war in der Gruppe aus Serbien total (100 %) und in derjenigen aus Mazedonien ähnlich stark ausgeprägt (95 %). In der Gruppe aus Basel interessierten sich vor Beginn der Begegnung 28 von 50 Teilnehmenden (56 %) für das Leben der Anderen. Ähnlich verhielt es sich mit dem anfänglichen Willen, Wörter und Wendungen in der fremden Sprache zu erlernen: Alle Teilnehmenden aus Serbien und 38 von 40 Teilnehmenden (95 %) aus Mazedonien bejahten diese Absicht, 29 (58 %) waren es in der Gruppe aus Basel. Ebenfalls sämtliche Teilnehmenden aus Serbien und Mazedonien nahmen sich vor, ihre Freizeit gemeinsam mit den neu Kennengelernten der anderen Gruppe zu verbringen. In den beiden Basler Schulklassen befanden sich 27 Jugendliche (54 %) mit dieser Einstellung bzw. mit diesem Vorhaben.

Anders präsentiert sich der Blick auf die erzielten Effekte: Während 3 Teilnehmende aus Serbien (8 %) und deren 5 aus Mazedonien (13 %) mit weniger Freude das Projekt beendeten, als sie vor Beginn verspürt hatten, konnten 39 Jugendliche aus Basel (78 %) im Gegenteil mit gesteigerter Freude abschliessen. In der Gruppe aus Serbien versuchten sämtliche Teilnehmenden gemäss ihrer geäusserten Absicht, mehr über das Leben der Anderen zu erfahren, in der Gruppe aus Mazedonien gelang dieses Vorhaben 7 Jugendlichen (18 %) nicht. In der Gruppe aus Basel hingegen versuchten 30 von 50 Teilnehmenden (60 %) intensiver als geplant, das Leben der Jugendlichen aus Serbien zu entdecken. Der anfänglich dokumentierte Lernwille in Bezug auf die fremde Sprache hat alle Teilnehmenden aus Serbien und Mazedonien dazu gebracht, diesen Plan auch umzusetzen. 29 Baslerinnen und Basler (58 %), welche ihren diesbezüglichen Lernwillen zu Beginn als eher bescheiden definierten, engagierten sich tatsächlich stärker, um Wörter und Wendungen in der serbischen Sprache erlernen zu können.

Die Darstellung weiter unten belegt des Weiteren, dass es hinsichtlich der geäusserten Absicht bzw. des gehegten Wunsches, die Freizeit gemeinsam mit den Austauschpartnerinnen und -partnern zu verbringen, in der Gruppe aus Serbien ausschliesslich zu Bestätigungen kam, in der Gruppe aus Mazedonien

hingegen zu einer beträchtlichen Anzahl von Enttäuschungen (14 negative Effekte) und in der Gruppe aus Basel zu unerwartet vielen positiven und demnach erfreulichen Überraschungen (29 positive Effekte).

Die Kreuztabelle zeigt die erhobenen Effekte pro teilnehmende Gruppe und gesamthaft in Bezug auf die folgenden Fragen:

Vorher: *Ich freue mich darauf, meine Freizeit während des Projekts gemeinsam mit ihnen (den Austauschpartnerinnen und -partnern) zu verbringen.*

Nachher: *Es war schön, meine Freizeit während des Projekts gemeinsam mit ihnen (den Austauschpartnerinnen und -partnern) zu verbringen.*

			KID Kursidentifikation			Gesamt
			1 Gymi Basel	2 Mazedonien	3 Serbien	
EF05	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	14	0	14
		% von KID Kursidentifikation	.0%	35.0%	.0%	10.8%
	0 kein Effekt	Anzahl	21	23	32	76
% von KID Kursidentifikation		42.0%	57.5%	80.0%	58.5%	
1 positiver Effekt	Anzahl	29	3	8	40	
	% von KID Kursidentifikation	58.0%	7.5%	20.0%	30.8%	
Gesamt	Anzahl	50	40	40	130	
	% von KID Kursidentifikation	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tab. 3: Kreuztabelle zur 5. Frage (Effekte/Kursidentifikation (KID))

### 3.1.2 Akzeptanz von Differenz

Die drei relevanten Indikatoren dieser Haltungskomponente zeigen bezüglich der erhobenen Ausgangsbedingungen wiederum eindrücklich hohe Werte: 107 der 130 befragten Jugendlichen (82 %) erwarteten, dass sie mit den Gleichaltrigen aus dem anderen Land gleich viel Spass haben werden wie mit ihren Kolleginnen und Kollegen innerhalb der eigenen Gruppe. In den Gruppen aus Mazedonien und Serbien war man sich diesbezüglich einer Meinung. Bei den Jugendlichen aus Basel waren zwei Lager auszumachen: 22 von 50 Teilnehmenden (44 %) waren nicht dieser Auffassung, 28 (56 %) hingegen eher schon.

In Bezug auf die anfängliche Einschätzung, dass all den Unterschieden zwischen den Menschen der beiden aufeinander treffenden Gruppen viele Gemeinsamkeiten gegenüber stehen, waren dann auch die Teilnehmenden aus Basel optimistischer: 34 Jugendliche (68 %) bejahten diese These, 16 (32 %) eher nicht. Insgesamt waren es 112 Jugendliche (86.2 %), die den Austausch

mit dieser Einstellung antraten. Gar 120 Teilnehmende (92 %) bestätigten vor der ersten Begegnung die Formulierung, Unterschiedlichkeit bringe Chancen mit sich und sei bereichernd, darunter sämtliche Teilnehmende aus Mazedonien und Serbien sowie 40 aus Basel (80 %).

Nach dem Austauschprojekt konnte festgestellt werden, dass die Anzahl der Jugendlichen, die mit denjenigen der anderen Gruppe mindestens so viel Spass hatten wie innerhalb der eigenen Gruppe, im Vergleich zum Ausgangswert (insgesamt 107 Jugendliche) sogar noch zugenommen hatte: Nun waren es 116 Teilnehmende (89 %) aus den drei befragten Gruppen, die sich dementsprechend äusserten. Zu erwähnen gilt es jedoch, dass diese Steigerung im Gesamtwert von der starken, positiven Entwicklung in der Gruppe aus Basel ausgeht: Bei 38 Jugendlichen (76 %) aus Basel konnte nämlich ein positiver Effekt erhoben werden. Ein positiver Effekt bedeutet in dem Zusammenhang, dass diese Jugendlichen ihre diesbezügliche Einschätzung zu Projektbeginn nach oben korrigieren konnten; sei es, dass sie gänzlich überrascht wurden bzw. sich selbst überraschten, indem sie wider Erwarten überhaupt Spass mit den vor ein paar Tagen noch fremden Gleichaltrigen haben konnten, oder aber, dass sie einfach noch mehr Spass als eh schon erwartet hatten. Lediglich 4 junge Baslerinnen und Basler (8 %) von ursprünglich 22 mit einer negativen Einschätzung konnten in diesem Haltungsaspekt nicht zulegen. Auch hier kam es in der Gruppe aus Mazedonien zu etlichen Enttäuschungen (17 negative Effekte), während dem in der Gruppe aus Serbien nur zwei Enttäuschungen bzw. zwei negative Effekte auszumachen waren.

Die nächste Darstellung belegt die obigen Ausführungen zu den erhobenen Effekten in Bezug auf die folgenden Fragen:

Vorher: *Mit den Jugendlichen der anderen Gruppe kann ich genauso viel Spass haben wie mit meinen Kolleginnen und Kollegen innerhalb meiner Gruppe.*

Nachher: *Mit den Jugendlichen der anderen Gruppe konnte ich genauso viel Spass haben wie mit den Kolleginnen und Kollegen innerhalb meiner Gruppe.*

			KID Kursidentifikation			Gesamt
			1 Gymi Basel	2 Mazedonien	3 Serbien	
EF06	-1 negativer Effekt	Anzahl % von KID Kursidentifikation	2 4.0%	17 42.5%	2 5.0%	21 16.2%
	0 kein Effekt	Anzahl % von KID Kursidentifikation	10 20.0%	18 45.0%	27 67.5%	55 42.3%
	1 positiver Effekt	Anzahl % von KID Kursidentifikation	38 76.0%	5 12.5%	11 27.5%	54 41.5%
Gesamt		Anzahl % von KID Kursidentifikation	50 100.0%	40 100.0%	40 100.0%	130 100.0%

Tab. 4: Kreuztabelle zur 6. Frage (Effekte/Kursidentifikation (KID))

Weiter bestätigten nach dem Austauschprojekt insgesamt 124 Jugendliche (95 %), dass all den Unterschieden zwischen den Menschen verschiedener Herkunft viele Gemeinsamkeiten gegenüber stehen, welche ihnen den Austausch bzw. die Zusammenarbeit erleichtert hätten. Dies entspricht einer Zunahme im Vergleich zum Anfangswert von 12 Jugendlichen. Nur 6 Jugendliche aus den drei Gruppen (5 %) teilten diese Auffassung nicht. Noch deutlicher bekannten sich die Teilnehmenden zu der Aussage, Unterschiedlichkeit bringe Chancen mit sich und sei bereichernd: Von anfänglich 120 waren nun 127 Jugendliche (98 %) dieser Meinung, 3 Jugendliche (2 %) tendierten zu einem Nein.

### 3.1.3 Bereitschaft und Zuständigkeit

Bei dieser Haltungskomponente, in der es einerseits um die Lernbereitschaft bzw. um den Lernwillen der 130 jungen Teilnehmerinnen und Teilnehmer geht, zudem aber auch um das Gefühl der Zuständigkeit, zum Lernerfolg der Anderen beitragen zu wollen, sei es während oder nach dem Projekt (zu Hause), wird nachfolgend die jeweilige Entwicklung (von „vorher“ zu „nachher“) veranschaulicht. Der Gesamtentwicklung in den Teilaspekten dieser Komponente sind jeweils wiederum gruppenspezifische Erläuterungen zugefügt.

Die folgenden Kreuztabellen zeigen die erhobenen Endwerte („nachher“; Zeilen; z.B. F112) in Bezug zu den jeweiligen Ausgangswerten („vorher“; Spalten; z.B.

F111). Dabei gilt bezüglich der jeweiligen Ausprägungen: 1 = nein; 2 = eher nein; 3 = eher ja; 4 = ja.

Zur 11. Frage in den Fragebögen (vgl. Anhänge 3 und 4):

Vorher: *Von den Jugendlichen der anderen Gruppe kann ich viel lernen:*

Nachher: *Von den Jugendlichen der anderen Gruppe konnte ich viel lernen.*

			F111				Gesamt
			1	2	3	4	
F112	2	Anzahl	2	4	3	2	11
		% von F111	50.0%	21.1%	4.2%	5.7%	8.5%
	3	Anzahl	1	9	24	2	36
		% von F111	25.0%	47.4%	33.3%	5.7%	27.7%
	4	Anzahl	1	6	45	31	83
		% von F111	25.0%	31.6%	62.5%	88.6%	63.8%
Gesamt		Anzahl	4	19	72	35	130
		% von F111	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tab. 5: Kreuztabelle zur 11. Frage gesamt (130 TN) („nachher“/„vorher“)

Von den 119 Jugendlichen (92 %), die nach dem Projektende äusserten, dass sie viel von den Teilnehmenden der anderen Gruppe lernen konnten, entstammten 39 der Gruppe aus Serbien (98 % dieser Gruppe), 34 der Gruppe aus Mazedonien (85 % dieser Gruppe) und 46 der Gruppe aus Basel (92 % dieser Gruppe). Die eindrücklich hohen Endwerte sind der äusserst positiven Entwicklung während der Projekte zu verdanken: Hauptsächlich bei den Jugendlichen aus Basel konnten überwiegend positive Effekte festgestellt werden, nämlich bei 35 von 50 Teilnehmenden (70 %). Die positiven Effekte bei den Jugendlichen aus Serbien (16 oder 40 %) und bei denjenigen aus Mazedonien (13 oder 33 %) sind jedoch auch beträchtlich. Insgesamt wurden zu dieser Frage 64 positive Effekte erhoben, die in der obigen Tabelle (Tab. 5) beispielsweise anhand der 45 Teilnehmenden, die vor dem Projekt den „Wert 3“ („eher ja“) und nach dem Projekt den „Wert 4“ („ja“) auswiesen, zum Ausdruck kommen.

Zur 12. Frage in den Fragebögen (vgl. Anhänge 3 und 4):

Vorher: *Von den Jugendlichen der anderen Gruppe will ich lernen.*

Nachher: *Von den Jugendlichen der anderen Gruppe wollte ich lernen.*

			F121				Gesamt
			1	2	3	4	
F122	1	Anzahl	1	1	0	0	2
		% von F121	25.0%	4.5%	.0%	.0%	1.5%
	2	Anzahl	1	5	4	2	12
		% von F121	25.0%	22.7%	6.5%	4.8%	9.2%
	3	Anzahl	2	9	15	3	29
		% von F121	50.0%	40.9%	24.2%	7.1%	22.3%
	4	Anzahl	0	7	43	37	87
		% von F121	.0%	31.8%	69.4%	88.1%	66.9%
Gesamt		Anzahl	4	22	62	42	130
		% von F121	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tab. 6: Kreuztabelle zur 12. Frage gesamt (130 TN) („nachher“/„vorher“)

Insgesamt 116 Jugendliche (89 %) wollten während ihres Projekts von den Gleichaltrigen der anderen Gruppe lernen. Es konnten also auch einige Jugendliche von den neuen Bekannten aus dem anderen Land lernen (vgl. 11. Frage), die vor und während des Projekts keinen oder zumindest keinen ausgeprägten Lernwillen empfanden. Die Entwicklung des Lernwillens kommt derjenigen des Lernerfolgs (vgl. wiederum 11. Frage) nahe: 35 positive Effekte bei den Jugendlichen aus Basel (70 %), 12 positive Effekte bei den Jugendlichen aus Serbien (30 %) und 15 positive Effekte bei den Jugendlichen aus Mazedonien (38 %). Insgesamt wurden demnach zu dieser Frage 62 positive Effekte gemessen. Beispielhaft dafür: Die 43 Teilnehmenden, die vor dem Projekt zu dieser Frage den „Wert 3“ („eher ja“) und nach dem Projekt den „Wert 4“ („ja“) auswiesen.

Zur 13. Frage in den Fragebögen (vgl. Anhänge 3 und 4):

Vorher: *Ich will dazu beitragen, dass die Anderen auch von mir lernen können.*

Nachher: *Ich habe dazu beigetragen, dass die Anderen auch von mir lernen konnten.*

			F131				Gesamt
			1	2	3	4	
F132	2	Anzahl	3	4	4	0	11
		% von F131	75.0%	22.2%	6.9%	.0%	8.5%
	3	Anzahl	1	9	18	4	32
		% von F131	25.0%	50.0%	31.0%	8.0%	24.6%
	4	Anzahl	0	5	36	46	87
		% von F131	.0%	27.8%	62.1%	92.0%	66.9%
Gesamt		Anzahl	4	18	58	50	130
		% von F131	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tab. 7: Kreuztabelle zur 13. Frage gesamt (130 TN) („nachher“/„vorher“)

108 (83 %) der befragten 130 Jugendlichen fühlten sich bereits vor Projektbeginn dafür zuständig, einen eigenen Beitrag zum Lernerfolg der anderen Teilnehmenden zu leisten, gar 119 Jugendliche (92 %) handelten im Projektverlauf dementsprechend (vgl. Tab. 7). Wiederum die höchste Anzahl von positiven Effekten war in der Gruppe aus Basel festzustellen (37 oder 74 %). Die jungen Serbinnen und Serben verzeichneten deren 5 (13 %), die Jugendlichen aus Mazedonien deren 12 (30 %). Insgesamt wurden zu dieser Frage 54 positive Effekte, gleichbedeutend mit 54 von den betroffenen Teilnehmenden ungeplanten Eigenbeiträgen zwecks gemeinsamen Lernens, erhoben.

Zur 14. Frage in den Fragebögen (vgl. Anhänge 3 und 4):

Vorher: *Ich möchte Freundschaften mit Jugendlichen der anderen Gruppe aufbauen und diese in der Zukunft pflegen.*

Nachher: *Ich habe Freundschaften mit Jugendlichen der anderen Gruppe aufgebaut, die ich weiter pflegen will.*

			F141				Gesamt
			1	2	3	4	
F142	1	Anzahl	1	1	1	0	3
		% von F141	33.3%	4.5%	1.7%	.0%	2.3%
	2	Anzahl	2	5	3	3	13
		% von F141	66.7%	22.7%	5.0%	6.7%	10.0%
	3	Anzahl	0	9	17	7	33
		% von F141	.0%	40.9%	28.3%	15.6%	25.4%
	4	Anzahl	0	7	39	35	81
		% von F141	.0%	31.8%	65.0%	77.8%	62.3%
Gesamt	Anzahl	3	22	60	45	130	
	% von F141	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tab. 8: Kreuztabelle zur 14. Frage gesamt (130 TN) („nachher“/„vorher“)

Dieser Indikator ist vor allem hinsichtlich einer gewissen Nachhaltigkeit der im Projektverlauf erfahrenen Lernimpulse von grosser Bedeutung. 105 Jugendliche (81 %) äusserten die Absicht, Freundschaften aufbauen und in der Zukunft pflegen zu wollen, vor Projektbeginn, 114 Jugendliche (88 %) beendeten ihr Projekt mit diesem mittlerweile konkreten Vorhaben (vgl. Tab. 8). Wiederum sticht bei den positiven Effekten die Gruppe aus Basel (40 oder 80 %) heraus. Zu den insgesamt 57 positiven Effekten trugen jedoch auch die beiden anderen Gruppen bei: Die Gruppe aus Mazedonien mit 13 (33 % dieser Gruppe) und die Gruppe aus Serbien mit 4 (10 % dieser Gruppe).

Zur 15. Frage in den Fragebögen (vgl. Anhänge 3 und 4):

Vorher: *Ich will das Erlernte nach dem Projekt weitergeben, damit Andere davon profitieren können.*

Nachher: *Ich will das im Austausch Erlernte weitergeben, damit Andere davon profitieren können.*

			F151				Gesamt
			1	2	3	4	
F152	1	Anzahl	2	0	0	0	2
		% von F151	66.7%	.0%	.0%	.0%	1.5%
	2	Anzahl	1	8	2	1	12
		% von F151	33.3%	30.8%	4.0%	2.0%	9.2%
	3	Anzahl	0	11	15	4	30
		% von F151	.0%	42.3%	30.0%	7.8%	23.1%
	4	Anzahl	0	7	33	46	86
		% von F151	.0%	26.9%	66.0%	90.2%	66.2%
Gesamt		Anzahl	3	26	50	51	130
		% von F151	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tab. 9: Kreuztabelle zur 15. Frage gesamt (130 TN) („nachher“/„vorher“)

Die Intension, das spezifisch Erlernte weitergeben zu wollen und bezüglich der Aussage zum Projektende auch zu können, ist wie der vorhergehende Indikator relevant, wenn es um die Beurteilung der Nachhaltigkeit der untersuchten pädagogischen Interventionen geht. 101 Jugendliche (78 %) nahmen ihr Projekt diesbezüglich absichtsvoll in Angriff, 116 Jugendliche (89 %) nahmen sich die Multiplikation des Erlernten am Ende des Projekts tatsächlich vor (vgl. Tab. 9). Im Vergleich zu den Ausgangswerten erfuhren 32 Teilnehmende aus Basel einen positiven Effekt (64 % dieser Gruppe) sowie 13 Jugendliche aus Mazedonien (33 % dieser Gruppe) und 7 Jugendliche aus Serbien (18 % dieser Gruppe). Insgesamt entspricht dies 52 positiven Effekten.

### 3.2 Wissen

Von den im Kapitel 2.5.6 erwähnten je 35 Indikatoren der beiden quantitativen Erhebungen bedienen gemäss Planung neun Fragen die Dimension „Wissen“. Anlässlich der ersten kritischen Durchsicht der Ergebnisse und der darauf folgenden Neubeurteilung des Fragebogens mussten jedoch auch in dieser Dimension zwei Fragen für in spezifischer Hinsicht nicht aussagekräftig bzw. irrelevant befunden werden. Es handelt sich dabei um die neunzehnte und um die zwanzigste Frage (vgl. Anhänge 3 und 4). Demzufolge bedienen letztlich drei Fragen die Komponente „Generelle Kulturabhängigkeit des Denkens, Deutens

und Handelns“, nur noch eine Frage die Komponente „Allgemeine Kulturdifferenzen und ihre Bedeutung“ und drei Fragen die Komponente „Allgemeine und spezifische Sprachkompetenzen“.

### **3.2.1 Generelle Kulturabhängigkeit des Denkens und Handelns**

Bezüglich des individuellen Bewusstseins bzw. des in das Austauschprojekt eingebrachten Vorwissens darüber, dass die Heimatkultur das eigene Denken prägt, liessen sich eindrücklich hohe Ausgangswerte feststellen: 114 von den befragten 130 Jugendlichen (88 %) teilten diese Auffassung vor Projektbeginn, 74 (57 %) sogar ganz entschieden („trifft voll zu“). Nur 16 Teilnehmende (14 aus Basel und 2 aus Mazedonien) reagierten auf diese Frage mit „trifft eher nicht zu“. Nach dem Projekt bestätigten 123 Absolventinnen und Absolventen (95 %) diese Aussage, 5 Jugendliche aus Basel und wiederum 2 Jugendliche aus Mazedonien (die gleichen zwei wie zu Beginn) blieben bei ihrer eher verneinenden Reaktion auf diese elementare Wissensfrage.

Auf die These, dass die Unterschiede zwischen den jungen Menschen verschiedener Herkunft, die im Projekt aufeinander treffen werden oder getroffen sind, zu einem beträchtlichen Teil kulturbedingt sind, reagierten die Teilnehmenden wie folgt: Vor dem Projekt bejahten diese wiederum 114 Jugendliche (88 %), 61 (47 %) ganz entschieden („trifft voll zu“). 13 Teilnehmende aus Basel und 3 aus Mazedonien antworteten mit „trifft eher nicht zu“. Nach Projektabschluss stimmten dann 120 Absolventinnen und Absolventen (92 %) zu, 10 Jugendliche (9 aus Basel und 1 aus Mazedonien) waren oder blieben anderer Meinung.

Die dritte und letzte Frage dieser Wissenskomponente zielt auf die Bedeutung der Beeinflussung durch andere Menschen, seien es bekannte oder fremde. Hier waren die Teilnehmenden vor Projektbeginn kritischer gestimmt: Lediglich 78 von 130 Jugendlichen (60 %) bestätigten, dass sie in ihrem Denken und Handeln von anderen Menschen beeinflusst werden, davon die Hälfte auch nur vage („trifft eher zu“). Die breite, teils gar dezidierte Ablehnung kam aus allen drei Gruppen: 33 Teilnehmende aus Basel, 12 aus Mazedonien und 7 aus Serbien trugen zu den 52 Verneinungen bei. Die Korrektur dieses Bildes folgte anlässlich der Erhebung nach dem Projekt: Nun waren es 113 Jugendliche (87 %), die dieser Formulierung zustimmten, 58 von ihnen ganz entschieden („trifft voll zu“). Nur noch 17 Jugendliche, davon 11 aus Basel und je 3 aus Mazedoni-

en und Serbien, hielten das Beeinflussungspotenzial von Menschen in ihrem Umfeld für eher unbedeutend.

Die folgende Kreuztabelle behandelt die dritte, zuletzt präsentierte Frage dieser Komponente und zeigt die erhobenen Endwerte („nachher“; Zeilen; F182U) in Bezug zu den jeweiligen Ausgangswerten („vorher“; Spalten; F181U). Dabei gilt bezüglich der jeweiligen Ausprägungen: 1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft voll zu.

Die 18. Frage in den Fragebögen (vgl. Anhänge 3 und 4) lautete:

Vorher: *Ich werde in meinem Denken und Handeln von mir bekannten, aber auch von fremden Menschen beeinflusst.*

Nachher: *Ich werde in meinem Denken und Handeln von mir bekannten, aber auch von fremden Menschen beeinflusst.*

			F181U				Gesamt
			1	2	3	4	
F182U	1	Anzahl	2	0	0	0	2
		% von F181U	16.7%	.0%	.0%	.0%	1.5%
	2	Anzahl	2	11	0	2	15
		% von F181U	16.7%	27.5%	.0%	5.3%	11.5%
	3	Anzahl	7	22	23	3	55
		% von F181U	58.3%	55.0%	57.5%	7.9%	42.3%
	4	Anzahl	1	7	17	33	58
		% von F181U	8.3%	17.5%	42.5%	86.8%	44.6%
Gesamt	Anzahl	12	40	40	38	130	
	% von F181U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Tab. 10: Kreuztabelle zur 18. Frage gesamt (130 TN) („nachher“/„vorher“)

### 3.2.2 Allgemeine Kulturdifferenzen und ihre Bedeutung

Der einzige für relevant befundene Indikator dieser Wissenskomponente (vgl. Kap. 3.2) entspricht der Frage an die teilnehmenden Jugendlichen, *ob sie glauben, die wichtigsten Unterschiede der aufeinander treffenden Herkunftskulturen zu kennen* (siehe 21. Frage in den Fragebögen, Anhänge 3 und 4).

Die beiden zu dieser Frage eingefügten Kreuztabellen zeigen die erhobenen Werte vor dem Projekt (F211U) und die erhobenen Werte nach dem Projekt (F212U) pro teilnehmende Gruppe und gesamthaft. Dabei gilt bezüglich der jeweiligen Ausprägungen: 1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft voll zu.

Vor dem Projekt:

			KID Kursidentifikation			Gesamt
			1 Gymi Basel	2 Mazedonien	3 Serbien	
F211U	1	Anzahl	4	0	0	4
		% von KID Kursidentifikation	8.0%	.0%	.0%	3.1%
	2	Anzahl	32	11	9	52
		% von KID Kursidentifikation	64.0%	27.5%	22.5%	40.0%
	3	Anzahl	13	23	25	61
		% von KID Kursidentifikation	26.0%	57.5%	62.5%	46.9%
	4	Anzahl	1	6	6	13
		% von KID Kursidentifikation	2.0%	15.0%	15.0%	10.0%
Gesamt		Anzahl	50	40	40	130
		% von KID Kursidentifikation	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tab. 11: Kreuztabelle zur 21. Frage („vorher“/Kursidentifikation (KID))

Insgesamt 74 Teilnehmende (57 %), davon jedoch nur 13 (10 %) mit Bestimmtheit, glaubten, die wichtigsten Kulturunterschiede zu kennen. In der Gruppe aus Serbien betrug die Zustimmung 78 %, in der Gruppe aus Mazedonien 73 % und in der Gruppe aus Basel lediglich 28 %. Die grosse Mehrheit derer, die nicht zustimmen konnten (52 oder 40 %), schienen jedoch zumindest Vorahnungen zu haben und antworteten mit „trifft eher nicht zu“.

Nach dem Projekt:

			KID Kursidentifikation			Gesamt
			1 Gymi Basel	2 Mazedonien	3 Serbien	
F212U	1	Anzahl	1	2	0	3
		% von KID Kursidentifikation	2.0%	5.0%	.0%	2.3%
	2	Anzahl	4	9	0	13
		% von KID Kursidentifikation	8.0%	22.5%	.0%	10.0%
	3	Anzahl	30	14	10	54
		% von KID Kursidentifikation	60.0%	35.0%	25.0%	41.5%
	4	Anzahl	15	15	30	60
		% von KID Kursidentifikation	30.0%	37.5%	75.0%	46.2%
Gesamt		Anzahl	50	40	40	130
		% von KID Kursidentifikation	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tab. 12: Kreuztabelle zur 21. Frage („nachher“/Kursidentifikation (KID))

Nach Absolvierung des Projekts glaubten 114 Jugendliche (88 %), die wichtigsten Unterschiede und deren Bedeutung zu kennen. Dies entspricht einer Zunahme von 40 Personen. 60 Teilnehmende (46 %) waren sich bezüglich der Verfügbarkeit dieses Wissens sogar sicher. In der Gruppe aus Serbien war die Zustimmung nun total (100 %), in der Gruppe aus Mazedonien betrug sie nach wie vor 73 % und in der Gruppe aus Basel 90 %.

### **3.2.3 Allgemeine und spezifische Sprachkompetenzen**

An Deutlichkeit kaum zu überbieten fielen die Resultate in Bezug auf die Gewissheit, dass allgemeine und spezifische Sprachkenntnisse von elementarer Bedeutung sind, aus: 121 Teilnehmende (93 %) bejahten die Aussage, es mache Sinn, ein paar Wörter und Wendungen in der Sprache der Austauschpartnerinnen und -partner zu kennen, bereits vor dem Projekt. 127 Zustimmungen (98 %) waren es nach dem Projekt, 116 davon ganz entschieden („trifft voll zu“). Nur in der Gruppe aus Basel gab es auch nach dem Projekt noch 3 Jugendliche, welche diese Auffassung nicht vollumfänglich teilten.

Ähnlich präsentieren sich die Ergebnisse hinsichtlich der Frage, ob die verfügbaren Englischkenntnisse den Austausch mit den Jugendlichen der anderen Gruppe erleichtern werden oder erleichtert haben: 120 Teilnehmende (92 %) stimmten vor dem Projekt zu, wiederum 127 (98 %) nach dem Projekt (115 davon ganz entschieden). Auch diese Frage verneinten nach Projektabschluss nur noch 3 Jugendliche, dieses Mal 2 aus Mazedonien und 1 aus Serbien.

Hochgradig geteilte Einsichten also, doch wie wurden diese im Projektverlauf umgesetzt? Die 130 Teilnehmenden mussten sich dazu äussern, *ob sie die Jugendlichen aus dem anderen Land in deren Sprache begrüßen und mit ihnen ein paar Worte in dieser Sprache wechseln können*. Vor Projektbeginn konnten diese Frage nur 18 Jugendliche (14 %) bejahen, nach dem Projekt waren es 115 Jugendliche (88 %), 90 davon ganz entschieden („trifft voll zu“). Von den 15 Jugendlichen, die sich noch nicht (ganz) im Stande fühlten, die andere Sprache in diesem Ausmass anzuwenden, entstammten 8 der Gruppe aus Basel und 7 der Gruppe aus Mazedonien.

Die folgende Häufigkeitstabelle dokumentiert die realen Effekte gesamthaft (aller drei Gruppen zusammen) in Bezug auf die zuletzt präsentierte Frage nach der Verfügbarkeit der im Projektverlauf erlangten Fremdsprachenkenntnis.

Dabei gilt: 0 = gleich viel bzw. kein Effekt; 1 = positiver Effekt bzw. + 1 Stufe; 2 = positiver Effekt bzw. + 2 Stufen; 3 = positiver Effekt bzw. + 3 Stufen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	16	12.3	12.3	12.3
1	20	15.4	15.4	27.7
2	29	22.3	22.3	50.0
3	65	50.0	50.0	100.0
Gesamt	130	100.0	100.0	

Tab. 13: Häufigkeitstabelle zur 23. Frage gesamt (130 TN) (reale Effekte)

Nur 16 Jugendliche (12 %) konnten also in diesem Wissensaspekt keinen Fortschritt erzielen. 114 Teilnehmenden (88 %) gelang der Wissenszuwachs, davon 94 Jugendlichen (72 %) gar ein massiver (+ 2 oder + 3 Stufen).

### 3.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten

Von den im Kapitel 2.5.6 erwähnten je 35 Indikatoren der beiden quantitativen Erhebungen bedienen elf Fragen die Dimension „Fähigkeiten und Fertigkeiten“. In dieser Dimension mussten keine Fragen für nicht aussagekräftig bzw. irrelevant befunden werden. Demzufolge bedienen drei Fragen die Komponente „Mechanismen der interkulturellen Kommunikation“, drei Fragen die Komponente „Selbstreflexion“ und fünf Fragen die Komponente „Multiperspektivität“.

#### 3.3.1 Mechanismen der interkulturellen Kommunikation

Bei den Variablen dieser Komponente geht es darum, die Bedeutung der Körpersprache einzuschätzen und *die individuellen Fertigkeiten, den eigenen Körper in der Kommunikation aktiv einsetzen sowie Unsicherheiten situationsangepasst thematisieren zu können*, zu beurteilen. 122 Jugendliche (94 %) schätzten vor Projektbeginn die Körpersprache als eher wichtig bis wichtig ein und hielten deren allgemein zugemessene zentrale Bedeutung für nicht übertrieben. Nach dem Projekt, geprägt von ihren neuen Erfahrungen, waren 129 Jugendliche (99 %) dieser Auffassung. Diese beinahe totale Zustimmung schürt die Neugierde hinsichtlich der Antworten auf die Frage nach der Ausprägung des diesbezüglichen, individuellen Könnens:

Lediglich 70 Teilnehmende (54 %) äusserten vor dem Projekt, dass sie ihren Körper aktiv einsetzen können, wenn sie mit fremden Menschen kommunizie-

ren. Nur 15 von diesen 70 Jugendlichen waren von ihrem Können überzeugt und antworteten demnach mit „trifft voll zu“. Nach Absolvierung des Projekts hielten sich 123 Jugendliche (95 %) für ausreichend gestärkt, ihren Körper aktiv einsetzen zu können, 58 davon ganz entschieden („trifft voll zu“). Der Blick auf die erhobenen Effekte verdeutlicht, dass bezüglich dieser Fertigkeit im Projektverlauf sehr viele individuelle Fortschritte erzielt werden konnten.

Die nachfolgende Kreuztabelle veranschaulicht die Effekte gesamthaft (aller drei Gruppen zusammen) in Bezug zu den jeweiligen Ausgangswerten der Jugendlichen (F251U). Dabei gilt: 1 = positiver Effekt (+ 1, + 2 oder + 3 Stufen).

			F251U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF25U	0 kein Effekt	Anzahl	0	5	28	15	48
		% von F251U	.0%	10.2%	50.9%	100.0%	36.9%
	1 positiver Effekt	Anzahl	11	44	27	0	82
		% von F251U	100.0%	89.8%	49.1%	.0%	63.1%
Gesamt		Anzahl	11	49	55	15	130
		% von F251U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tab. 14: Kreuztabelle zur 25. Frage gesamt (130 TN) (Effekte/„vorher“)

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass bei sämtlichen Jugendlichen, die vor dem Projekt den „Wert 1“ („trifft nicht zu“) ausgewiesen hatten, ein positiver Effekt gemessen werden konnte (11 positive Effekte). Bei den Jugendlichen mit dem „Ausgangswert 2“ wurden 44 positive Effekte erhoben und bei denjenigen mit dem „Ausgangswert 3“ 27 positive Effekte. Den insgesamt 82 positiven Effekten stehen 15 Bestätigungen des „Ausgangswertes 4“, also des höchst möglichen Wertes, und 33 Bestätigungen der „Ausgangswerte 2 oder 3“ gegenüber.

Beim letzten Indikator dieser Fertigkeitskomponente äusserten vor Inangriffnahme ihres Projekts 84 Jugendliche (65 %), auftretende Unsicherheiten im Austausch mit Fremden thematisieren zu können. Nur 28 von diesen 84 Jugendlichen waren sich jedoch diesbezüglich sicher. Nach dem Projekt fühlten sich 115 Jugendliche (89 %) in der Lage, Unsicherheiten situationsangepasst thematisieren zu können, 73 davon ganz entschieden („trifft voll zu“). Auch hinsichtlich dieser Fertigkeit, ähnlich wie beim aktiven Einsatz der eigenen Körpersprache, konnten viele persönliche Fortschritte erzielt werden. Von 130 Teilnehmenden konnte bei 70 (54 %) ein positiver Effekt (mindestens + 1 Stufe)

festgestellt werden und bei 27 eine Bestätigung des höchst möglichen Ausgangswertes („Wert 4“).

Die nachfolgende Kreuztabelle veranschaulicht die Effekte gesamthaft (aller drei Gruppen zusammen) in Bezug zu den jeweiligen Ausgangswerten der Jugendlichen (F271U). Dabei gilt: 1 = positiver Effekt (+ 1, + 2 oder + 3 Stufen).

			F271U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF27U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	0	1	1
		% von F271U	.0%	.0%	.0%	3.6%	.8%
	0 kein Effekt	Anzahl	0	12	20	27	59
		% von F271U	.0%	30.8%	35.7%	96.4%	45.4%
	1 positiver Effekt	Anzahl	7	27	36	0	70
		% von F271U	100.0%	69.2%	64.3%	.0%	53.8%
Gesamt		Anzahl	7	39	56	28	130
		% von F271U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tab. 15: Kreuztabelle zur 27. Frage gesamt (130 TN) (Effekte/„vorher“)

### 3.3.2 Selbstreflexion

Bei dieser Fertigkeitkomponente wurden die jungen Teilnehmenden vor und nach dem Projekt gefragt, ob ihnen der Austausch auch gelingen wird oder gelungen wäre, wenn sie nicht über sich selbst und ihr Verhalten nachdenken würden oder nachgedacht hätten. 117 Jugendliche (90 %) verneinten diese Frage bereits vor Projektbeginn, 128 Jugendliche (99 %) waren es nach Projektabschluss. 10 Teilnehmende aus den beiden Basler Schulklassen, die vor dem Projekt noch mit „trifft eher zu“ antworteten, wechselten ihre Meinung aufgrund ihrer gewonnenen Austausch Erfahrungen zu „trifft eher nicht zu“ oder gar zu „trifft nicht zu“. Nur 2 Teilnehmende aus Basel blieben bei der (vagen) Aussage, ihnen wäre der Austausch auch ohne Selbstreflexion gelungen. Von den 130 Jugendlichen wurde trotz den hohen Ausgangswerten bei 55 (42 %) ein positiver Effekt (mindestens + 1 Stufe) und bei 74 (58 %) eine Bestätigung ihres hohen Ausgangswertes („Wert 3 oder 4“) erhoben.

Die Frage, ob sie Selbstreflexion für lernbar halten, bejahten vor dem Projekt 108 Jugendliche (83 %), 44 davon ganz entschieden. Auch bei dieser Frage war die Verneinung in der Gruppe aus Basel am stärksten (26 %). Nach dem Projekt hielten sämtliche 130 Teilnehmenden Selbstreflexion für lernbar, 105 sogar ganz entschieden. Die positiven Effekte (70) und die Bestätigungen von hohen Ausgangswerten (59) bestätigen die Eindeutigkeit dieser Resultate.

Die konkretisierende Frage an die Jugendlichen, *ob sie sich bzw. ihre Denk- und Verhaltensmuster im Austausch mit Unbekannten genau kennen*, wurde wie folgt beantwortet: 82 Teilnehmende (63 %) stimmten dieser Aussage vor dem Projekt zu, 59 mit „trifft eher zu“ und 23 mit „trifft voll zu“. In allen drei Gruppen gab es Jugendliche, die nicht zustimmen konnten, deutlich am meisten jedoch in der Gruppe aus Basel (28 oder 56 % dieser Gruppe). Nach dem Projekt konnten dann 127 Jugendliche (98 %) mit „trifft eher zu“ (61) oder gar mit „trifft voll zu“ (66) antworten. Die wiederum eindrückliche Anzahl von individuellen Fortschritten (positiver Effekt von mindestens + 1 Stufe) beträgt 78. Demzufolge haben sich 60 % der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Selbstwahrnehmung und ihre Selbsteinschätzung verbessert.

Die nachfolgende Kreuztabelle bestätigt die obigen Ausführungen bzw. die erhobenen Effekte (pro teilnehmende Gruppe und gesamthaft):

			KID Kursidentifikation			Gesamt
			1 Gymi Basel	2 Mazedonien	3 Serbien	
EF28U	0 kein Effekt	Anzahl % von KID Kursidentifikation	15 30.0%	16 40.0%	21 52.5%	52 40.0%
	1 positiver Effekt	Anzahl % von KID Kursidentifikation	35 70.0%	24 60.0%	19 47.5%	78 60.0%
Gesamt		Anzahl % von KID Kursidentifikation	50 100.0%	40 100.0%	40 100.0%	130 100.0%

Tab. 16: Kreuztabelle zur 28. Frage (Effekte/Kursidentifikation (KID))

### 3.3.3 Multiperspektivität

Zur Messung der dritten Komponente der Dimension „Fähigkeiten und Fertigkeiten“, bei der die Rollen- und Perspektivenübernahme im Zentrum des Interesses steht, standen fünf Indikatoren zur Verfügung: Die Jugendlichen wurden u.a. aufgefordert, sich selbst in Bezug auf ihre Fertigkeit, anderen Menschen zuhören zu können, einzuschätzen. Vor Projektanfang äusserten 78 Teilnehmende (60 %), aus jeder Gruppe anteilmässig ungefähr gleich viele, über diese Fertigkeit bereits zu verfügen. Nur 15 dieser 78 waren sich diesbezüglich aber gewiss. Die Erhebung nach dem Projekt zeitigte dann ein deutlich verändertes Bild: 120 Jugendliche (92 %) hielten sich nun für eher gute (59) bis gute (61) Zuhörerinnen und Zuhörer. 78 erhobene positive Effekte (mindestens + 1 Stufe) und 42 Bestätigungen bzw. Festigungen der hohen Ausgangswerte

(„Wert 3 oder 4“) zeugen von den vielen eindrücklichen, individuellen Fortschritten bei diesem Indikator, dem eine basale Bedeutung für die anderen vier Indikatoren dieser Komponente zugewiesen wird.

Auf die These, fremde Ansichten zuzulassen sei wichtig, solange diese die eigenen Einschätzungen nicht in Fragen stellten, reagierten die befragten 130 Jugendlichen wie folgt: 109 Teilnehmende (84 %) verwarfen sie erfreulicherweise schon vor Projektbeginn. In allen drei Gruppen entsprach dies der überwiegenden Mehrheit, in der Gruppe aus Serbien waren es sogar 39 von 40 Jugendlichen. 58 dieser 109 Teilnehmenden antworteten mit „trifft nicht zu“, 51 immerhin mit „trifft eher nicht zu“. Nach dem Projekt verneinten 126 Jugendliche (97 %) die obige Formulierung, 89 davon ganz entschieden („trifft nicht zu“). Es kam zu 49 positiven Effekten (mindestens + 1 Stufe) und 78 Bestätigungen von hohen individuellen Ausgangswerten („Wert 3 oder 4“).

Auf noch höherem Niveau geteilte Einsichten dann hinsichtlich der persönlich eingeschätzten Wichtigkeit, in einem Konflikt die anderen Parteien verstehen zu wollen und zu können: 125 Jugendliche (96 %) bekannten sich bereits vor dem Projekt zu dieser Auffassung. Nur 5 junge Baslerinnen und Basler äusserten sich dahingehend, dass es ihnen eher nicht wichtig sei, die anderen Konfliktparteien zu verstehen. Nach Projektende standen sogar 129 Jugendliche (99 %) für diese Formulierung, 102 von ihnen ganz entschieden („trifft voll zu“).

Die nächste Beurteilungsgrundlage lautete: Wenn ich jemanden nicht verstehe bzw. nicht verstanden habe, frage ich direkt nach bzw. habe ich direkt nachgefragt. 111 Teilnehmerinnen und Teilnehmer (85 %) konnten sie bereits vor dem Projekt bejahen, 71 davon aber nur vage („trifft eher zu“). Der Anteil derjenigen, die sich noch nicht bereit fühlten, in solchen Situationen unmittelbar zu intervenieren und dadurch eine für sie wichtige Klärung herbeizuführen (im Gesamten 15 %), teilte sich gleichmässig auf alle drei Gruppen auf. Durch die Projekterfahrung gestärkt schätzten sich nach dem Projekt 126 Jugendliche (97 %) als diesbezüglich befähigt ein, 91 von ihnen ganz entschieden („trifft voll zu“).

*Ob es den jungen Teilnehmenden in der Regel gut gelingt, sich in andere Menschen „hinein zu versetzen“ bzw. ob ihnen dies im Austauschprojekt gut gelungen ist*, mussten die Befragten ebenfalls beurteilen. Vor Projektbeginn bejahten dies 84 Jugendliche (65 %), jedoch nur 25 ganz entschieden („trifft voll zu“). Von den 46 Teilnehmenden, die über diese Fertigkeit (noch) nicht zu verfügen

glaubten, stammten 27 aus der Gruppe von Basel, was der Mehrheit in dieser Gruppe entsprach. Nach dem Projekt äusserten 117 Jugendliche (90 %), über ein eher gutes (58) oder sogar gutes (59) Einfühlungsvermögen zu verfügen. 7 Jugendliche aus Basel und je 3 aus Serbien und Mazedonien mussten sich eingestehen, zu diesem Zeitpunkt (nach Projektende) nicht oder noch nicht über diese Fertigkeit zu verfügen.

Die nachfolgende Kreuztabelle dokumentiert die für diesen Indikator erhobenen Effekte pro teilnehmende Gruppe und gesamthaft:

			KID Kursidentifikation			Gesamt
			1 Gymi Basel	2 Mazedonien	3 Serbien	
EF34U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	2	2	4
		% von KID Kursidentifikation	.0%	5.0%	5.0%	3.1%
	0 kein Effekt	Anzahl	22	17	22	61
		% von KID Kursidentifikation	44.0%	42.5%	55.0%	46.9%
	1 positiver Effekt	Anzahl	28	21	16	65
		% von KID Kursidentifikation	56.0%	52.5%	40.0%	50.0%
Gesamt		Anzahl	50	40	40	130
		% von KID Kursidentifikation	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tab. 17: Kreuztabelle zur 34. Frage (Effekte/Kursidentifikation (KID))

Bei der Hälfte aller Teilnehmenden konnte ein persönlicher Fortschritt in Bezug auf ihr Einfühlungsvermögen festgestellt werden, was 65 positiven Effekten (mindestens + 1 Stufe) entspricht. Dem gegenüber stehen nur 4 negative Effekte (mindestens - 1 Stufe).

### 3.4 Entwicklung der „interkulturellen Kompetenz“

Das ursprüngliche Vorhaben, zwecks Darstellung von Gesamtergebnissen, welche alle erhobenen Resultate der einzelnen Indikatoren zusammenfassen würden, an dieser Stelle „Zusammenzüge“ von Resultaten zu präsentieren, musste verworfen werden. Während die errechneten Interkorrelationen zwischen den Variablen im Hauptaspekt „Haltungen“ deutlich eindimensional sind, sind diejenigen in den Hauptaspekten „Wissen“ und „Fähigkeiten/Fertigkeiten“ überwiegend mehrdimensional. Teilweise lassen sich innerhalb dieser beiden Hauptaspekte sogar kaum Verknüpfungen feststellen. Die Deutung dieser Mehrdimensionalität und der Fälle, in denen kaum Zusammenhänge erkennbar sind, wäre sehr aufwendig und voraussetzungsvoll, da sie selbstverständlich theoriegestützt erarbeitet werden müsste. Auf jeden Fall würde diese Interpreta-

tionsleistung den Ressourcenrahmen dieser Untersuchung sprengen. Falls dieses Forschungsprojekt jedoch eine Fortsetzung findet, indem beispielsweise inskünftig mit dem gleichen Design weitere Gruppen untersucht würden, sollte zumindest geprüft werden, ob die erwähnten Deutungsversuche nützlich sein könnten. Zumindest aus der Perspektive dieser Studie wäre es interessant, die nicht auf Antriebe erklärbaren Zusammenhänge oder das Fehlen von vermuteten Zusammenhängen zwischen Variablen des gleichen Hauptaspekts von „interkultureller Kompetenz“ zu verstehen.

Obwohl aus den dargelegten Gründen auf die Präsentation von „Zusammenhängen“ gänzlich verzichtet wird, können dennoch Aussagen zur Entwicklung der „interkulturellen Kompetenz“ bei den Teilnehmenden, zumindest im Sinne eines Gesamtüberblicks, gemacht werden. Die erhobenen individuellen Entwicklungen in den 31 für relevant befundenen Indikatoren sind aussagekräftig in Bezug auf eine zumindest annähernde Beurteilung der Gesamtentwicklung.

Im Folgenden werden pro Indikator die positiven Effekte (mindestens + 1 Stufe), die Bestätigungen bzw. Festigungen von hohen Ausgangswerten („Wert 3 oder 4“), die Bestätigungen von tiefen Ausgangswerten („Wert 1 oder 2“) und die negativen Effekte (mindestens - 1 Stufe) gesamthaft (aller drei Gruppen zusammen) aufgeführt. In Anlehnung an die Ausführungen in Kap. 1.8 wird auf die detaillierte Ausweisung der realen Effekte verzichtet, weil die in objektiver Betrachtungsweise als eher klein erscheinenden Fort- und Rückschritte für die einzelnen Teilnehmenden mit ihren ganz persönlichen, subjektiv empfundenen Ausgangsbedingungen genauso bedeutungsvoll sein können wie die erhobenen auffällig grossen positiven und negativen Entwicklungen. Die messbare individuelle Stärkung im Bewertungskriterium „interkulturelle Kompetenz“ bzw. die möglichst vielen intendierten individuellen Fortschritte (persönliche Kompetenzsteigerungen) bleiben damit im Fokus des Interesses.

Die Daten in der nachfolgenden Tabelle entstammen dem als Anhang angefügten Auswertungsdokument zu den Effekten (gesamthaft, in Bezug zu den Werten „vorher“; vgl. Anhang 5). Bei den 130 Jugendlichen aus den drei Gruppen wurden bezüglich der 31 relevanten Indikatoren (vgl. Kap. 3.1, 3.2 und 3.3) die folgenden Resultate erhoben:

<b>Indikator/ Frage</b>	<b>Positive Effekte</b>	<b>Bestätigungen von hohen Ausgangswerten</b>	<b>Bestätigungen von tiefen Ausgangswerten</b>	<b>Negative Effekte</b>
1	49 (38 %)	70 (54 %)	3 (2 %)	8 (6 %)
2	52 (40 %)	66 (51 %)	5 (4 %)	7 (5 %)
3	48 (37 %)	76 (59 %)	3 (2 %)	3 (2 %)
4	18 (14 %)	44 (34 %)	11 (8 %)	57 (44 %)
5	40 (31 %)	70 (54 %)	6 (4 %)	14 (11 %)
6	54 (42 %)	53 (41 %)	2 (1 %)	21 (16 %)
8	44 (34 %)	76 (59 %)	3 (2 %)	7 (5 %)
10	53 (41 %)	73 (56 %)	1 (1 %)	3 (2 %)
11	64 (49 %)	55 (43 %)	4 (3 %)	7 (5 %)
12	62 (48 %)	52 (40 %)	6 (4 %)	10 (8 %)
13	54 (42 %)	64 (49 %)	4 (3 %)	8 (6 %)
14	57 (44 %)	52 (40 %)	6 (4 %)	15 (12 %)
15	52 (40 %)	61 (47 %)	10 (8 %)	7 (5 %)
16	33 (25 %)	80 (62 %)	6 (4 %)	11 (9 %)
17	34 (26 %)	81 (63 %)	7 (5 %)	8 (6 %)
18	56 (43 %)	56 (43 %)	13 (10 %)	5 (4 %)
21	75 (58 %)	39 (30 %)	11 (8 %)	5 (4 %)
22	46 (35 %)	82 (63 %)	1 (1 %)	1 (1 %)
23	114 (88 %)	12 (9 %)	4 (3 %)	0 (0 %)
24	42 (32 %)	85 (66 %)	0 (0 %)	3 (2 %)
25	82 (63 %)	43 (33 %)	5 (4 %)	0 (0 %)
26	36 (28 %)	93 (71 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
27	70 (54 %)	47 (36 %)	12 (9 %)	1 (1 %)
28	78 (60 %)	51 (39 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
29	55 (42 %)	74 (57 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
30	70 (54 %)	59 (45 %)	0 (0 %)	1 (1 %)
31	78 (60 %)	42 (32 %)	10 (8 %)	0 (0 %)
32	40 (31 %)	89 (68 %)	1 (1 %)	0 (0 %)
33	49 (38 %)	78 (60 %)	2 (1 %)	1 (1 %)
34	65 (50 %)	52 (40 %)	9 (7 %)	4 (3 %)
35	61 (47 %)	62 (48 %)	2 (1 %)	5 (4 %)

Tab. 18: Tabelle zu den individuellen Entwicklungen pro relevanten Indikator

### **3.5 Qualitative Rückmeldungen**

Die qualitativen Ergebnisse werden entlang den im Auswertungsprozess entwickelten Kategorien (vgl. Kap. 2.7.2) präsentiert und den jeweiligen Indikatoren des qualitativen Erhebungsteils (vgl. Anhänge 3 und 4) zugeordnet. Die *kursiv* hervorgehobenen Kategorien werden kurz beschrieben und anhand von für diese Untersuchung „typischen“ (oft formulierten) Aussagen der Jugendlichen präzisiert. Zudem wird jeweils erwähnt, wie viele Aussagen von Befragten der verschiedenen Gruppen sich den entsprechenden Kategorien zuordnen liessen.

#### **3.5.1 Vor dem Begegnungsprojekt**

Die Fragen, die den Jugendlichen vor dem Projekt zur Beantwortung vorgelegt wurden, intendieren einerseits eine Vertiefung der quantitativen Befunde (vgl. Kap. 3.1 bis 3.4) und andererseits die Exploration von Hinweisen zur Optimierung der Vorbereitungsphase (vgl. Kap. 1.3.3, „Struktur“).

*Mit welchem Grundgefühl bin ich angereist und nehme ich die Projektwoche in Angriff?*

*Neugierig und aufgeregt:* 34 Jugendliche (32 aus Basel und 2 aus Mazedonien) äusserten sich dahingehend, dass sie „mal schauen werden, was auf sie zukommt“. Sie seien zwar durchaus neugierig, hätten aber keine klare Vorstellung davon, was sie zu erwarten und zu tun hätten. Angst wurde nicht thematisiert, Respekt vor den bevorstehenden Aufgaben hingegen schon. 18 Jugendliche bekundeten eine gewisse Nervosität, deuteten diese aber nicht als negativ.

*Erwartungsfroh und voller Tatendrang:* 82 Jugendliche (40 aus Serbien, 38 aus Mazedonien und 4 aus Basel) gaben an, sich auf das Projekt zu freuen und für den Austausch bereit zu sein. Sie äusserten die Hoffnung, möglichst viel Zeit mit den Gleichaltrigen der anderen Gruppe verbringen zu können und mit ihnen auch informell „abzuhängen“. 21 Jugendliche erwähnten zudem, dass sie sich seit langem auf diesen Moment, auf die erste Begegnung, gefreut hätten.

*Zurückhaltend und orientierungslos:* 14 Jugendliche (allesamt aus Basel) schienen aufgrund ihrer Rückmeldungen gänzlich ahnungslos zu sein, was den Inhalt der kommenden Projektstage betraf. 8 von ihnen äusserten, sie wüssten nicht, was sie hier (im Kinderdorf) täten, und sie seien nur hier, weil sie hier sein müssten. Auf jeden Fall würden sie sich nicht engagieren, so viel sei klar. „Auch diese Woche wird vorbei gehen“, schrieben 7 Jugendliche.

*Welche Erwartungen habe ich in Bezug auf den Austausch an mich selbst?*

*Bescheiden, aber bewusst:* 49 Jugendliche (28 aus Basel, 16 aus Mazedonien und 5 aus Serbien) schienen sich zwar bewusst zu sein, über welche Ressourcen sie in der Interaktion mit Unbekannten verfügen, mochten aber nicht zu hohe Ansprüche an sich selbst stellen. „Alles mitmachen“, „wenn nötig über den eigenen Schatten springen“ und „zu allen höflich sein“ lauteten viele Antworten. 15 Jugendliche bekundeten, allfällige Probleme bewältigen zu wollen.

*Ich kann und ich werde:* 67 Jugendliche (35 aus Serbien, 24 aus Mazedonien und 8 aus Basel) waren sich gewiss darüber, was sie in den Austausch investieren wollten und konnten. „Möglichst viel lernen“, „Freundschaften begründen“, „in Englisch kommunizieren“ und „nonverbal kommunizieren“ hiess es in vielen Antworten. 23 Teilnehmende äusserten, sie seien bereit zu helfen, wenn Andere, egal aus welcher Gruppe, auf Unterstützung angewiesen wären.

*Warum ich?* 14 Jugendliche (allesamt aus Basel) sahen sich nicht dazu veranlasst, Ansprüche an sich selbst zu stellen. Sie müssten schon teilnehmen und „werden dann schon mitmachen“, so die meisten Rückmeldungen in dieser Kategorie. „Irgendwie überleben“, schrieben drei männliche Jugendliche. Den 14 Voten war klar zu entnehmen, dass sich diese Teilnehmenden nicht in einer aktiven Rolle in Bezug auf das bevorstehende Projekt sahen.

*Welche Erwartungen habe ich in Bezug auf den Austausch an die Jugendlichen der anderen Gruppe?*

*Spass muss sein:* Für 107 Jugendliche (40 aus Serbien, 39 aus Mazedonien und 28 aus Basel) war es am wichtigsten, mit den Gleichaltrigen der anderen Gruppe Spass zu haben. Sie schienen dies für möglich zu halten und hatten bis auf wenige Ausnahmen keine spezifischen Erwartungen an die Unbekannten. Lediglich 17 erwähnten, die Anderen sollten gut kooperieren. 14 wünschten sich gute, lehrreiche Gespräche mit den Austauschpartnerinnen und -partnern.

*Wenn das nur gut kommt:* 23 Jugendliche (22 aus Basel und 1 aus Mazedonien) hofften schlicht, „dass alles gut kommt“. Sie waren in ihren Ausführungen nicht bestimmt und verorteten ihre vagen Erwartungen teilweise in den Programmaktivitäten bzw. bei der oder dem Projektdurchführenden. Nur 12 Jugendliche äusserten negative Vorurteile in Bezug auf die Anderen, indem sie beispielsweise „Pünktlichkeit“ oder „keine Aggressivität“ forderten.

*Wie muss die Austauschprojektwoche verlaufen, damit ich Ende Woche zufrieden sein werde?*

*Programm versus Freizeit:* 69 Jugendliche betonten (27 aus Serbien, 22 aus Mazedonien und 20 aus Basel), sie seien bereit und willig zu lernen, aber wünschten sich auch „möglichst viel Freizeit“. Auffallend war die von vielen konstruierte Abgrenzung der informellen Zeit vom geplanten Lernen während den veranschlagten Kurszeiten. Man wolle beispielsweise hin und wieder unbeaufsichtigt sein, die Natur genießen oder einfach gemeinsam „abhängen“.

*Neue Freundschaften:* 35 Jugendliche (11 aus Serbien, 10 aus Mazedonien und 6 aus Basel) schrieben, dass sie Freundschaften, welche das Projekt überdauern sollten, eingehen möchten. Vielen dieser Äusserungen war die durch das Fremde, die durch das z.T. gänzlich Unbekannte ausgelöste Faszination zu entnehmen. Die meisten diesbezüglichen Äusserungen wurden derart klar formuliert, dass sie wie persönliche Zielsetzungen wirkten.

*Mitsprache:* 26 Aussagen der Befragten (16 aus Basel, 8 aus Mazedonien und 2 aus Serbien) wurden dieser Kategorie zugewiesen. Im Wesentlichen ging es diesen Jugendlichen darum, sich und ihre Bedürfnisse in die Programmaktivitäten einbringen zu können. Sie erhofften sich Mitspracherecht und eine gewisse Flexibilität der Projektverantwortlichen und der Betreuungspersonen. Einige erwähnten, es sei doch „eher ein Lager als ordentliche Schule“.

*Was will ich während dieser Woche unbedingt lernen?*

*Die andere Sprache:* 63 Teilnehmende (25 aus Serbien, 21 aus Mazedonien und 17 aus Basel) bekannten sich bei dieser Frage dazu, möglichst viele Wörter und Wendungen in der anderen Sprache lernen zu wollen.

*Das Leben der Anderen:* 29 Jugendliche (11 aus Basel, 9 aus Serbien und 9 aus Mazedonien) wollten primär erfahren, wie die Gleichaltrigen im anderen Land leben, mit welchen Bedingungen sie dort konfrontiert sind.

*Kochen und essen:* 21 Befragte (12 aus Basel, 5 aus Mazedonien und 4 aus Serbien) interessierten sich sehr für das unbekanntes Kulinarische. Einige wünschten sich sogar gemeinsame Kochaktivitäten.

*Wie ich so bin:* 11 Jugendliche (4 aus Serbien, 4 aus Mazedonien und 3 aus Basel) nahmen sich vor, sich selbst besser kennenzulernen.

### 3.5.2 Nach dem Begegnungsprojekt

Die Antworten der Teilnehmenden auf die Fragen, die ihnen nach dem Projekt vorgelegt wurden, sollen ebenfalls die quantitativen Befunde (vgl. Kap. 3.1 bis 3.4) möglichst vertiefen und zudem aufschlussreiche Hinweise zur Optimierung der Durchführungsphase (vgl. Kap. 1.3.3, „Struktur“ und „Aktivitäten“) und der Nachbereitungsphase (vgl. Kap. 1.3.3, „Struktur“) liefern.

*Mit welchem Gefühl reise ich nach Hause?*

*Bereichert und aufgewühlt:* 123 Jugendliche (45 aus Basel, 40 aus Mazedonien und 38 aus Serbien) äusserten, sie würden die Heimreise „mit einem weinenden und einem lachenden Auge“ antreten. Sie waren traurig darüber, sich schon nach ein paar Tagen des Austauschs von den neuen Bekannten verabschieden zu müssen, aber sie erwähnten auch durchwegs, dass sie gestärkt und durch die gewonnenen Kontakte bereichert abreisen würden.

*Zeit zu gehen:* 7 Jugendliche (5 aus Basel und 2 aus Serbien) waren gemäss ihren Aussagen froh, dass sie das Austauschprojekt nun „hinter sich gebracht haben“. Spezifisch negative Formulierungen gab es nicht, eher allgemein gehaltene wie beispielsweise: „Fünf Tage haben gereicht.“ 4 dieser 7 Befragten gaben an, wider Erwarten Einiges gelernt zu haben, ohne darauf einzugehen, worum es sich bei diesen Lerneffekten handelte.

*Wurde ich meinen Erwartungen an mich selbst gerecht?*

*Mit sich zufrieden:* 101 Teilnehmende (38 aus Mazedonien, 37 aus Serbien und 26 aus Basel) waren mit dem persönlich Geleisteten und dadurch Gelernten zufrieden und äusserten beispielsweise, sie hätten sich „die ganze Woche hindurch bemüht“ oder sie hätten stets „ihr Bestes versucht zu geben“. Spezifisch waren nur wenige Aussagen. 11 Jugendliche schrieben jedoch, sie hätten sich viel vorgenommen und ihre Vorhaben auch in die Tat umgesetzt.

*Gemeinsam zum Ziel:* 58 Jugendliche (24 aus Serbien, 19 aus Mazedonien und 15 aus Basel) betonten das gemeinsam Erreichte. Sie mochten zu diesem Zeitpunkt den Fokus offensichtlich nicht auf sich ziehen und beurteilen, was genau ihr persönlicher Beitrag zum gemeinsamen Erfolg war. 33 Bekundungen gingen in die Richtung, „nur gemeinsam stark zu sein“, „als echtes Team viel erreichen zu können“ oder „das Wir sei wichtiger als das Ich“.

*Ja ja:* 5 Jugendliche (alle aus Basel) äusserten, sie seien zufrieden mit sich, denn sie hätten „sich ja gar nichts vorgenommen“ und „die Woche dennoch gut überlebt“. „Manchmal muss man halt tun, was Andere von einem verlangen“, schrieben 2 männliche Jugendliche. Frustration war bei diesen Äusserungen, auch im Kontext mit den anderen Antworten dieser Befragten, nicht auszumachen, vielmehr eine gewisse „Coolness“.

*Haben sich meine Erwartungen in Bezug auf die Jugendlichen der anderen Gruppe bestätigt? Falls ja, welche? Falls nein, welche nicht?*

*Alles gut:* 63 Jugendliche (28 aus Mazedonien, 24 aus Serbien und 11 aus Basel) hielten sich kurz und schrieben beispielsweise: „Alle waren toll.“ Oder: „Man muss die Menschen nehmen, wie sie sind.“ Sie hätten durchwegs Spass mit den neuen Bekannten gehabt und hätten gut mit der Unterschiedlichkeit umgehen können. Kommunikative Störungen hätten sich gut, teilweise „total unkompliziert“ beheben lassen. Alle hätten sich „Mühe gegeben“.

*Aha, doch Vorurteile:* 87 Teilnehmende (35 aus Basel, 28 aus Mazedonien und 24 aus Basel) behandelten zu dieser Frage ihre vor Projektbeginn gehegten Vorurteile in Bezug auf die Gleichaltrigen der anderen Gruppe. Dies war insofern erstaunlich, da sich anlässlich der Befragung vor dem Projekt nur 12 Jugendliche aus Basel konkret zu ihren (negativen) Vorurteilen äusserten. Den 87 Bekundungen in dieser Kategorie war nun zu entnehmen, dass die betreffenden Jugendlichen vor dem ersten Aufeinandertreffen sehr wohl konkrete positive sowie negative Vorurteile mit sich trugen, diese aber nicht dokumentieren mochten. Es waren 82 Korrekturen von negativen Vorurteilen festzustellen, beispielsweise seien die Anderen „gar nicht unpünktlich“ und „schon gar nicht aggressiv oder gewalttätig“. 5 Jugendliche aus Basel blieben bei ihren anfänglichen Einschätzungen hinsichtlich ihrer negativen Vorurteile. Die positiven Vorurteile wie „die sind doch gar nicht so anders“ wurden mit 3 Ausnahmen bestätigt oder gar verstärkt. Die Antworten, welche diese Kategorie bedienen, machen deutlich, dass im Projektverlauf zur Thematik „Vorurteile und Stereotypisierungen“ spezifisch gearbeitet wurde. Die Jugendlichen waren fähig, sich differenziert und doch mit eigenen Worten zu ihren Vorurteilen und zur Entwicklung dieser auszudrücken, indem sie beispielsweise von „Bildern im Kopf“, von „irgendwie entstandenen Erwartungen an und Ideen über die Anderen“ oder von „komisch bis unwahr an sie Überliefertem“ schrieben.

*Am Mittwoch fand kein Austauschprogramm statt. War das gut so? Falls ja, weshalb? Falls nein, weshalb nicht?*

*Ja:* 23 Jugendliche (13 aus Basel, 5 aus Mazedonien und 5 aus Serbien) hielten die Austauschpause zur Wochenmitte für angebracht und wohltuend. Sie hätten eine Pause „gebraucht“, um „etwas zur Ruhe zu kommen“. 9 äusserten, sie hätten es genossen, „wieder einmal unter sich“ zu sein. Für 4 Jugendliche aus Basel hätte das Projekt zu diesem Zeitpunkt „vorbei sein können“, da sich eh nichts mehr zum Besseren gewendet hätte.

*Nein:* Für 107 Jugendliche (37 aus Basel, 35 aus Mazedonien und 35 aus Serbien) kam die Pause zu einem falschen Zeitpunkt („jetzt wurde es erst so richtig spannend“) oder gänzlich ungelegen (99 Äusserungen). Diese überwiegende Mehrheit begründete ihr Nein damit, dass „die Projektwoche eh schon sehr kurz gewesen sei“ und dass „das Programm ja nicht so anstrengend gewesen sei, um derart lange Pause einlegen zu müssen“.

*Was habe ich während dieser Woche gelernt?*

*So Vieles:* 48 Jugendliche (20 aus Basel, 16 aus Serbien und 12 aus Mazedonien) gaben an, sehr Vieles gelernt zu haben. Sie fühlten sich „bereichert“ oder gar „beschenkt“. Die allermeisten Aussagen dieser Kategorie waren allgemein gehalten und lauteten beispielsweise: „Ich hätte nie gedacht, dass wir so gut miteinander auskommen“. Oder: „Wenn man versucht zusammenzuarbeiten, gelingt es auch.“ Oder sogar: „Frieden ist möglich.“

*Spezifische Erkenntnisse:* 86 Teilnehmende (30 aus Serbien, 29 aus Mazedonien und 27 aus Basel) schrieben über ganz konkrete Lernerfahrungen oder gewonnene Erkenntnisse. Darunter: „Mein Englisch ist gar nicht so schlecht.“ Oder: „Ich kann mich ein wenig unterhalten in der anderen Sprache.“ Oder: „Ich bin geduldiger geworden.“ Oder: „Unglaublich, wie weit man ohne Worte kommt.“ Oder: „Über sich selbst nachdenken macht Sinn.“

*Nicht viel bis nichts:* Lediglich 4 Jugendliche aus Basel antworteten dahingehend, sie hätten „nun wirklich nicht viel“ oder sogar „gar nichts gelernt“. 3 von ihnen schrieben zudem, sie hätten es ja „von Anfang an gewusst“. Aber „wenigstens sei die Disco, wenn auch viel zu kurz, o.k. gewesen“. Starke Enttäuschungen war diesen Antworten nicht zu entnehmen, zumal alle 4 Teilnehmenden konstruktive Optimierungsvorschläge einbrachten (siehe die letzte Frage).

*Würde ich in Zukunft gerne wieder an einem solchen Projekt teilnehmen?*

*Lieber morgen als übermorgen:* 122 Jugendliche (45 aus Basel, 40 aus Mazedonien und 37 aus Serbien) antworteten eindeutig mit Ja. 57 wünschten sich ergänzend, dass sie hoffentlich „sehr bald“ eine nächste Gelegenheit dazu erhalten werden. Es gäbe noch viel zu erfahren und zu lernen.

*Nein danke:* 8 Teilnehmende (5 aus Basel und 3 aus Serbien) würden nicht mehr an einem solchen Projekt teilnehmen, schon gar nicht freiwillig. 3 Jugendlichen aus Serbien und ebenfalls 3 aus Basel waren sich diesbezüglich aber nicht sicher: Sie bräuchten nun erst mal Zeit, das Erlebte zu verdauen.

*Das muss noch „gesagt“ werden:*

*Danke:* 97 Jugendliche (35 aus Mazedonien, 34 aus Serbien und 28 aus Basel) bedankten sich ausdrücklich für die Zeit im Kinderdorf und für das Engagement der Projektverantwortlichen (inkl. der Begleitpersonen).

*Höhere Intensität:* 63 Teilnehmende (27 aus Serbien, 25 aus Mazedonien und 11 aus Basel) hätten sich noch mehr (v.a. freiwilliges) Programm gewünscht, besonders, was die Angebote an den Abenden betrifft.

*Längere Mittagspause:* 28 Jugendliche (12 aus Mazedonien, 8 aus Serbien und 8 aus Basel) äusserten, sie seien in der Mittagspause oft „gestresst“ gewesen. Man könne doch am Nachmittag etwas später beginnen und aufhören.

*Mitgestalten:* 24 Teilnehmende (14 aus Basel, 7 aus Mazedonien und 3 aus Serbien) schrieben, sie hätten ihre Ideen gerne stärker eingebracht. Diese Rückmeldungen betrafen das offizielle Programm und das Zusammenleben.

*Im gleichen Haus wohnen:* 18 Jugendliche (10 aus Serbien, 5 aus Mazedonien und 3 aus Basel) hätten während dem Projekt gerne eine gemeinsame, gruppendurchmischte Unterkunft gehabt.

*Reise nach Serbien:* 11 Jugendliche aus Basel hielten es für interessant, ihre neuen Bekannten oder Freundinnen bzw. Freunde in Serbien besuchen zu können. Dieses Vorhaben sei zweifellos realistisch.

*Gemeinsam abreisen:* 9 Jugendliche aus Serbien empfanden die Tatsache, dass die Schweizerinnen und Schweizer früher, gleich nach dem Abschluss ihrer Projektwoche, abreisen mussten, als unglücklich und sehr schade.

## 4 Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kap. 3.1 bis 3.5) werden anschliessend empirie- und theoriegestützt interpretiert. Dabei werden sie primär in Bezug auf die beiden im Kapitel 1.5 vorgestellten Studien und deren Ergebnisse und Erkenntnisse sowie sekundär auf die im Literaturverzeichnis aufgeführten Fachtexte möglichst kontrovers diskutiert, bevor dann abschliessend ein Fazit gezogen wird (vgl. Kap. 4.5). Die Struktur der Ergebnisdiskussion lehnt sich an diejenige der priorisierten, *kursiv* hervorgehobenen Haupt- und Teilfragestellungen (vgl. Kap. 1.7.1) an, wobei die einzelnen Kapitel jeweils mit einer Stellungnahme zu den allgemein gehaltenen Hypothesen der Fachkräfte des Geschäftsfeldes „Interkultureller Austausch“ (vgl. Kap. 1.7.2) lanciert werden. Die Methodenkritik (vgl. Kap. 4.4) findet ihren Platz direkt vor dem Fazit. Die allgemeinen und die spezifischen Empfehlungen (vgl. Kap. 4.6.1 und 4.6.2) werden aus diesem abgeleitet und intendieren die Abrundung des Diskussions- teils und des gesamten Forschungsberichts, indem sie die gewonnenen Erkenntnisse in die Zukunftsperspektive des „Interkulturellen Austauschs“ der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi zu integrieren versuchen.

### 4.1 Die Ergebnisse in Bezug auf die 1. Hauptfragestellung

*Welche Wirkungen erzielen die Projekte des „Interkulturellen Austauschs“ bei den teilnehmenden Jugendlichen?*

#### 4.1.1 Teilfragestellung 1)a)

*In welchem Ausmass tragen die Projekte des „Interkulturellen Austauschs“ zur intendierten Stärkung der interkulturellen Kompetenz bei den Jugendlichen bei?*

Die Fachkräfte des „Interkulturellen Austauschs“ gehen davon aus, dass die Mehrheit der Teilnehmenden von den Projekten spezifisch profitiert, indem sie in ihren für den Umgang mit Vielfalt relevanten Kompetenzen gestärkt wird. Der Hauptaspekt „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ werde dabei am stärksten gefördert, da in den Projekten vor allem trainiert werde. Die Effekte erzeugten in den Teilnehmenden zumindest einen Impuls, der im Optimalfall stark genug sei, um auf Einstellungsmuster, Haltungen und Verhaltensweisen einzuwirken, so die Praktikerinnen und Praktiker des Geschäftsfeldes weiter (vgl. Kap. 1.7.2).

Ein Blick auf die „Tabelle zu den individuellen Entwicklungen pro relevanten Indikator“ (vgl. Tab. 18 in Kap. 3.4) zeigt, dass die obige Haupthypothese bestä-

tigt werden kann: Mit einer Ausnahme (4. Indikator; siehe dazu die Erläuterungen im Kap. 4.1.2) wurde bei allen Indikatoren der neun definierten Komponenten von „interkultureller Kompetenz“ eine deutlich überwiegende Mehrheit von positiven Resultaten erhoben. Als positive Resultate werden neben den positiven Effekten selbstverständlich auch die Bestätigungen von hohen Ausgangswerten gewertet, da die Festigung einer bereits gut ausgeprägten Kompetenz ebenfalls einem positiv zu deutenden Lerneffekt, einer Stärkung entspricht. Diese Festigungen können für die entsprechenden Teilnehmenden und ihre Lebenswelten von ebenso grosser Bedeutung sein wie objektiv messbare kleine und grosse Fortschritte bzw. wie die positiven Effekte im statistischen Sinn.

Die Teilhypothese, dass die „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ der Jugendlichen am stärksten gefördert würden, kann ebenfalls bestätigt werden, wenn auch nur unter Wahrung einer gewissen Vorsicht: Der Mittelwert sämtlicher positiven Entwicklungen in diesem Hauptaspekt (96 %) liegt zwar leicht über denjenigen der anderen zwei Hauptaspekte, doch sind die Ausmasse dieser ebenfalls enorm ausgeprägt (Haltungen: 90 % (exkl. 4. Indikator); Wissen: 92 %). Zudem sei an dieser Stelle auf das im Kapitel 2.5.3 beschriebene, im Geschäftsfeld angewendete Bildungsmodell der „UNESCO“ und die diesbezüglichen Ausführungen hingewiesen: Aus pädagogischer Sicht ist es von zentraler Bedeutung, dass das Lernen in den jeweiligen Hauptaspekten von Kompetenz gleichzeitig stattfindet. Der schrittweise, umsichtige und gleichzeitige, auf die Lernfortschritte in den anderen Hauptaspekten abgestimmte und dadurch anschlussfähige Kompetenzzuwachs in den Hauptaspekten des interkulturellen Lernens entspricht einer didaktisch-methodischen Notwendigkeit. Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnis kann festgehalten werden, dass die oben erwähnte Teilhypothese zwar zu bestätigen ist, dass diese Bestätigung jedoch vor allem hinsichtlich der inhaltlichen Weiterentwicklung relevant ist (vgl. Kap. 4.6.2).

Die zweite Teilhypothese, dass in den Teilnehmenden im Optimalfall ein ausreichend starker Impuls bewirkt werde, der positive Veränderungen bezüglich ihrer Einstellungsmuster, Haltungen und Verhaltensweisen auszulösen vermag, kann aufgrund der erfreulich hohen Anzahl an positiven Resultaten in der Dimension „Haltungen“ (90 %) bestätigt werden. Für die Fachkräfte sowie für die teilnehmenden Jugendlichen ist hier jedoch eine gewisse Bescheidenheit angezeigt: Die erhobenen individuellen Fortschritte und Festigungen, summarisch also die Gesamtheit der erfassten individuellen Stärkungen in diesem Hauptaspekt, sind

zwar äusserst wichtige, aber frühe Momentaufnahmen in einem langen Aneignungs- bzw. Veränderungsprozess und als solche bei Weitem noch nicht nachhaltig integriert. Zwecks Erlangung von vertieften, zumindest für Pädagoginnen und Pädagogen elementaren Einsichten und Erkenntnissen in Bezug auf diese persönlichen Wachstums- bzw. Entwicklungsprozesse und im Besonderen bezüglich der zu erwartenden Krisen in den verschiedenen Lebensphasen empfiehlt sich die Lektüre von Eriksons „Identität und Lebenszyklus“ (2013).

Berechtigterweise optimistisch im Zusammenhang mit den obigen Ausführungen zu den erhofften und schliesslich konstatierten Impulsen, die positive Veränderungen der persönlichen Einstellungsmuster, Haltungen und Verhaltensweisen initiieren oder verstärken sollen, stimmen zahlreiche qualitative Rückmeldungen der Jugendlichen anlässlich der Befragung nach dem Projekt (vgl. Kap. 3.5.2). 123 Jugendliche hätten den Austausch mit den Gleichaltrigen aus dem anderen Land gerne fortgesetzt, und sie erwähnten, die Heimreise gestärkt und durch die gewonnenen Kontakte bereichert antreten zu können. 82 Jugendliche äusserten, obwohl sie nicht direkt danach gefragt wurden, dass sie ihre negativen Vorurteile gänzlich abbauen konnten. Die positiven Vorurteile hingegen wurden im Austausch fast ausnahmslos bestätigt. Neben 86 geäusserten spezifischen Lernerfahrungen gaben 48 Teilnehmende an, „sehr Vieles“ gelernt zu haben. Darunter waren von den Jugendlichen total unerwartete, teilweise nicht für möglich gehaltene Lerneffekte auszumachen, beispielsweise: „Ich hätte nie gedacht, dass wir so gut miteinander auskommen.“ Diese sehr zahlreichen konstruktiven und differenzierten Bekundungen sind mit der dezidierten Willensäusserung von 122 Teilnehmenden zu ergänzen, die möglichst bald an einem weiteren Austauschprojekt teilnehmen möchten, um ihre interkulturellen Lernprozesse vorantreiben zu können.

Berechtigt ist der gerade empirisch hergeleitete Optimismus auch im Hinblick auf die Erkenntnisse der Studie von Thomas, Abt und Chang (2006): 52 % der Befragten, die zum Zeitpunkt ihrer Teilnahme an einem Austauschprojekt ungefähr gleich alt waren wie die Jugendlichen in der vorliegenden Untersuchung, gaben nämlich zehn Jahre nach ihrer Teilnahme an, dass die Austausch Erfahrung in einem positiven Zusammenhang mit der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenz steht. 51 % bestätigten einen positiven Zusammenhang zwischen ihrer Austausch Erfahrung und ihrer persönlichen Offenheit, Flexibilität und Gelassenheit. Sogar 62 % orteten einen positiven Effekt auf ihr interkulturelles

Lernen. Die Gesamtbedeutung der Austausch Erfahrung klassifizierten 71 % der Befragten als wichtig, 39 % gaben an, die Bedeutung sei zeitlich stabil geblieben. Bei 19 % wurde die Bedeutung im Laufe der Zeit sogar stärker. Bezüglich der biografischen Integration der Austausch Erfahrung äusserten 51 %, sie sei ein Beitrag unter vielen anderen in ihrem persönlichen Werdegang, 31 % massen ihr die Bedeutung eines Anstosses, einer Initialzündung, eines Anfangs oder eines Grundsteins für darauf aufbauende Ereignisse und Aktivitäten zu und 7 % gar diejenige eines Wendepunkts, einer Kehrtwende, eines Ausbruchs aus eingefahrenen Strukturen oder eines Anfangspunkts für ein anderes Leben.

Die Erkenntnis der Autorschenschaft der obigen Studie, dass neben der Motivation für die Teilnahme an einer internationalen Jugendbegegnung vor allem die Divergenzerlebnisse (vgl. Kap. 1.5) und die diesbezüglichen Reflexionsprozesse wichtig für die Entwicklung von Langzeitwirkungen sind, verstärkt den erläuterten Optimismus bezüglich einer gewissen Nachhaltigkeit von positiven Veränderungen der persönlichen Einstellungsmuster, Haltungen und Verhaltensweisen. Dies zum Einen deshalb, weil wie weiter oben bereits erwähnt sehr viele der 130 in dieser Untersuchung befragten Jugendlichen genau von solchen unerwarteten und überraschenden Lernerfahrungen berichteten. Zweitens wurden bei 99 % der Teilnehmenden positive Resultate bezüglich der Fertigkeit, die eigenen Denk- und Verhaltensmuster im Austausch mit Unbekannten genau zu kennen, erhoben (vgl. Kap. 3.3.2, Tab. 16 und Kap. 3.4, Tab. 18). Mit einer Ausnahme äusserten demzufolge nach dem Projekt alle Jugendlichen, im in langfristiger Hinsicht zentralen Aspekt „Selbstreflexion“ gestärkt worden zu sein.

Da (mit Ausnahme des 4. Indikators; vgl. Kap. 4.1.2) bei allen Indikatoren (und somit in allen Teil- und Hauptaspekten der gemessenen Entwicklung von „interkultureller Kompetenz“) für die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden (Ausprägungen von 83 % bis 99 %) positive Resultate erhoben wurden, kann abschliessend von Folgendem ausgegangen werden: Trotz der zahlreich erwähnten spezifischen Auslösern, die von den Jugendlichen mit den erzielten Wirkungen in Verbindung gebracht wurden und häufig emotional besetzt waren (vgl. Kap. 3.5.2), ist dem Austausch als Gesamterlebnis bzw. als „Grossauslöser“ bilanzierend eine stärkere Bedeutung als den spezifischen Auslösern zuzuweisen. Diese Erkenntnis steht im Hinblick auf die inhaltliche Weiterentwicklung zwingend zur Debatte, da sie für die zukünftige Konzeption und Durchführung von Begegnungsprojekten im Kinderdorf richtungsweisend sein dürfte.

#### **4.1.2 Teilfragestellung 1)b)**

*Welche nicht-intendierten Wirkungen lassen sich bei den teilnehmenden Jugendlichen feststellen?*

Die Mitarbeitenden des Geschäftsfeldes vermuten, dass es in den grossen Gruppen, mit denen in den Projekten gearbeitet wird, auch „Verlierer“ gäbe: Jugendliche, die eine engere, intensivere Begleitung bräuchten, als dies in den Grossgruppen angeboten werden könne. Es sei aber möglich, dass auch diese jungen Menschen positive Impulse aufnehmen würden, ohne dass dies die projektzuständigen Fachkräfte feststellen könnten. Als vermutete negative Wirkung wird die Bestätigung von dominant negativen Vorurteilen genannt. Auch in diesem Zusammenhang wird erwähnt, dass die Grösse einer Projektgruppe in schwierigen Situationen nachteilig sein könne, dann nämlich, wenn einzelne Jugendliche einer „echten“ Bezugsperson bedürften (vgl. Kap. 1.7.2).

Die Haupthypothese, in den Grossgruppen gäbe es auch „Verliererinnen und Verlierer“, bei denen aufgrund der fehlenden bzw. nicht in ausreichendem Ausmass zur Verfügung stehenden Begleitung nicht-intendierte negative Wirkungen auszumachen seien, kann nur schwer beurteilt werden, muss tendenziell jedoch bestätigt werden. Weshalb: Auch wenn die erhobenen positiven Resultate überzeugen (vgl. Kap. 4.1.1), gibt es doch bei jedem einzelnen Indikator eine Minderheit von Teilnehmenden, bei welchen negative Entwicklungen gemessen wurden (vgl. Kap. 3.4, Tab. 18). Als negative Resultate angesehen werden, im Umkehrschluss zur Bewertungsweise für die Eruiierung der positiven Resultate, zusätzlich zu den negativen Effekten auch die Bestätigungen von tiefen Ausgangswerten. Die Festigung einer ungenügend ausgeprägten Kompetenz wird demnach in dieser Untersuchung als spezifische Schwächung gewertet, da eine solche für die entsprechende Teilnehmende oder den entsprechenden Teilnehmenden ebenso bedeutungsvoll wie ein statistisch gemessener kleiner oder grosser Negativeffekt sein kann. Wie die Ausprägungen der Negativentwicklungen bei den einzelnen Indikatoren (von 1 % bis 17 %; exkl. 4. Indikator) und insgesamt aus interner, professioneller Sicht beurteilt werden sollen, ist nicht geklärt, da konzeptionell keine Erfolgsquote(n) im Sinne von Messlatten für die Beurteilung der projektbezogenen Zielerreichung verankert bzw. vorgegeben sind (vgl. Kap. 1.8). Obwohl aus den qualitativen Rückmeldungen der Teilnehmenden, die nach dem Projekt erhoben wurden, keine Äusserungen direkt auf eine mangelhafte individuelle Betreuung und Begleitung hinweisen (vgl. Kap.

3.5.2), darf die diesbezügliche Vermutung der projekterfahrenen Fachkräfte nicht ohne Gegenbeleg abgewiesen werden. Genauso wenig darf ohne weitere Klärungen davon ausgegangen werden, diese vermutete bzw. in der alltäglichen Praxis erfahrene konzeptionelle Schwäche der Projekte sei hauptauschlaggebend für den anhand dieser Untersuchung erhärteten Fakt, dass es die die sogenannten „Verliererinnen und Verlierer“ tatsächlich gibt. Vielmehr scheint es angezeigt, das Erfordernis, in Einzelfällen bilaterale Coachings anbieten zu können, und die damit zusammenhängende Ressourcenfrage in den Fachdiskurs aufzunehmen und gemeinsam zu klären (vgl. Kap. 4.6.2).

Die Notwendigkeit, die oben erläuterte Problemstellung im Fachdiskurs zu klären, wird anhand der folgenden Erkenntnis von Krok, Rink und Bruhns (2010) noch deutlicher: In ihrer Studie (vgl. Kap. 1.5) kommen sie zum Schluss, dass es auch Teilnehmende gäbe, die sich in der Gemeinschaft nicht wohl fühlten, Einsamkeit verspürten oder sich von den Betreuenden ungerecht behandelt fühlten. Diese Minderheit stelle eine besondere Herausforderung für die Gestaltung von derartigen Begegnungen sowie für die Betreuung während der Begegnung, insbesondere im Hinblick auf die Initiative und Aufmerksamkeit der Betreuenden, dar. Auch wenn die Befragten in der referierten Studie deutlich jünger waren (vgl. Kap. 1.5) als diejenigen in der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kap. 2.1), ist die erfahrungsbasierte Einschätzung, dass die obige Feststellung in projekt- und gruppenspezifischer Hinsicht auch auf Jugendliche zutreffen kann, zulässig. Ein weiteres Indiz dafür, diese Thematik zu prüfen.

Krok et al. (2010) weisen zudem darauf hin, dass durch das Anstossen und die Unterstützung von Reflexionen des Erlebten unerwünschte Entwicklungen wie Missverständnisse, Frustrationen, Kommunikationsabbrüche oder Stereotypisierungen vermieden und interkulturelles Lernen gefördert werden können (vgl. wiederum Kap. 1.5). Der Formulierung ist zu entnehmen, dass die erforderlichen Reflexionsprozesse der (fachkundigen) Begleitung bedürfen.

Die Teilhypothese in Bezug auf nicht-intendierte Wirkungen, es käme in den Projekten zu Bestätigungen von dominant negativen Vorurteilen, insbesondere wiederum bei Teilnehmenden mit dem unerfüllten Bedürfnis nach intensiverer Begleitung und Betreuung, kann mit Blick auf die diesbezüglichen qualitativen Rückmeldungen (vgl. Kap. 3.5.2) abgelehnt werden: 82 Jugendliche berichteten nach dem Projekt, ohne auf ihre anfänglich gehegten Vorurteile direkt ange-

sprochen worden zu sein, sie hätten ihre negativen Vorurteile im Projektverlauf gänzlich abbauen können. „Nur 5“ von 12 Jugendlichen aus Basel, die das Projekt mit negativen Vorurteilen über die jungen Serbinnen und Serben in Angriff nahmen, äusserten, diese hätten sich bestätigt. Selbstverständlich muss dieser Fakt ernst genommen werden, doch darf er angesichts der 82 dokumentierten Korrekturen von negativen und der 84 ausgewiesenen Bestätigungen von positiven Vorurteilen nicht dazu führen, die diesbezügliche Teilhypothese zu bestätigen. Vielmehr soll auch diese Erkenntnis in den Fachdiskurs aufgenommen werden, um mögliche Anpassungen der Reflexionsprozesse während und nach dem Projekt (in der Nachbereitungsphase) zu prüfen.

In Bezug auf die Resultate des vierten Indikators gilt es Folgendes anzumerken: Die Teilnehmenden wurden vor dem Projekt nach ihrer Motivation bzw. ihrer Absicht, die Jugendlichen der anderen Gruppe während der gemeinsamen Freizeit in deren Wohnhäusern zu besuchen, gefragt. Nach dem Projekt sollten sie Auskunft darüber geben, ob sie ihre Vorhaben umgesetzt haben oder entgegen ihrer Ausgangsmotivation in den Häusern der Anderen zu Besuch waren respektive eben nicht. Bei 48 % der Befragten wurde eine positive Entwicklung (ein positiver Effekt oder eine Bestätigung eines hohen Ausgangswertes) und bei 52 % eine negative (ein negativer Effekt oder eine Bestätigung eines tiefen Ausgangswertes) erhoben (vgl. Kap. 3.4). Nach dem Projekt „Mazedonien 6/2013“ (vgl. Kap. 2.2), anlässlich der Projektevaluation unter den Erwachsenen, wurde klar, dass die Betreuungspersonen der anderen Gruppe in „ihren“ Häusern aufgrund einer missverstandenen Dorfregel ein Besuchsverbot aussprachen. Dieser zu spät erkannte Umstand kann als ausreichender Grund dafür angenommen werden, dass viele Jugendlichen aus Mazedonien (31) ihre Besuchsvorhaben nicht in die Tat umsetzten bzw. umsetzen konnten. Aufgrund der Kenntnis dieser Gegebenheit wurden die Resultate dieses Indikators nicht in die Beurteilung der Teilfragestellung 1)a) miteinbezogen.

Abschliessend ein Kommentar zu den erhobenen vermeintlich nicht-intendierten positiven Wirkungen: Dass sich viele Jugendliche in ihren Projekten eine höhere Programmintensität, mehr Partizipationsmöglichkeiten in Bezug auf die Projektgestaltung, eine gemeinsam mit ihren Austauschpartnerinnen und -partnern geteilte Unterbringung, das zeitlich gemeinsame Abreisen oder gar eine Reise in die Herkunftsregion ihrer neuen Freundinnen und Freunde wünschten (vgl. Kap. 3.5.2), entspricht zweifelsohne positiv zu deutenden Resultaten. Diese

jedoch als nicht-intendiert zu betrachten, entspricht nicht der Auffassung von „interkultureller Kompetenz“ und der Vorstellung darüber, wie sich deren Erwerb bzw. deren Stärkung auf das Individuum auswirkt, wie sie der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegen (vgl. Kap. 2.5.2): „Die Frage nach dem Erwerb „interkultureller Kompetenz“ sei eine Frage nach Veränderungen auf der individuellen affektiven, kognitiven und handlungsbezogenen Ebene.“ Unter dieser Betrachtungsweise sind die geäußerten Wünsche der jungen Menschen aus Basel, Serbien und Mazedonien weitere Belege für die zahlreichen positiven, individuellen Veränderungen, die per obiger Definition und gemäss den Zielsetzungen für das Geschäftsfeld „Interkultureller Austausch“ (vgl. Kap. 1.3.3, „Konzept“) intendiert sind und sich auf der affektiven, kognitiven und handlungsbezogenen Ebene bemerkbar machen. Roth (2007) befasst sich eingehend mit der Frage, wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Zur Vertiefung der komplexen Zusammenhänge, wie sich die erwähnten drei Ebenen eines menschlichen Individuums wechselseitig beeinflussen, eignet sich dieser Fachtext bestens.

#### **4.1.3 Teilfragestellung 1)c)**

*Gibt es Unterschiede in den Wirkungen zwischen Gruppen mit unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft?*

Erhebliche Unterschiede in den Wirkungen aufgrund der ethnisch-kulturellen Herkunft seien nicht zu erwarten, so die Praktikerinnen und Praktiker des „Interkulturellen Austauschs“. Sie begründen ihre Hypothese einheitlich damit, dass die sorgfältige Berücksichtigung genau dieser Unterschiede in der Planung und Durchführung der Projekte dazu führen solle, potenziellen Benachteiligungen von gewissen Gruppen, Kleingruppen oder von Einzelnen präventiv entgegenzuwirken. Als Beispiel für diese praktizierte Sorgfalt wird das konsequente Dolmetschen in allen Aktivitäten des Programms genannt (vgl. Kap. 1.7.2).

Die Analyse der zentralen Ergebnisse (vgl. Kap. 3.1 bis 3.3), die basierend auf den zwei interpretierten und häufig referierten Forschungsarbeiten (vgl. Kap. 1.5), dazu auf der für die Operationalisierung von „interkultureller Kompetenz“ beigezogenen Fachliteratur (vgl. Kap. 2.5.5) sowie auf Fachdiskussionen innerhalb des Geschäftsfeldes hergeleitet wurden, eröffnet die folgende Perspektive:

Bei elf der vierzehn Indikatoren, die zu den zentralen Ergebnissen geführt haben, sind in der Gruppe aus Basel deutlich mehr positive Effekte (mindestens + 1 Stufe) auszumachen als in den Gruppen aus Mazedonien und Serbien. Ein

Beispiel: Die 13. Frage an die Teilnehmenden, *ob sie zum Lernerfolg der Gleichaltrigen aus dem anderen Land beitragen wollen (vor dem Projekt) bzw. beigetragen haben (nach dem Projekt)*, führte zu folgenden Resultaten: 74 % der Jugendlichen aus Basel erzielten einen positiven Effekt, was nur 30 % der Jugendlichen aus Mazedonien und vermeintlich bescheidenen 13 % der Jugendlichen aus Serbien gelang (vgl. Kap. 3.1.3). Auf den ersten Blick waren die jungen Baslerinnen und Basler als Gruppe demnach klar erfolgreicher als ihre Austauschpartnerinnen und -partner aus Serbien und auch als die Befragten aus Mazedonien, indem sie schlicht deutlich mehr messbare Fortschritte hinsichtlich dieser Kompetenz des Hauptaspekts „Haltungen“ ausweisen konnten. Das Beispiel veranschaulicht das eingangs erwähnte Muster bei den zentralen Ergebnissen in Bezug auf die erhobenen positiven Effekte. Während für die Jugendlichen aus Basel bei jedem einzelnen der vierzehn Indikatoren, welche die zentralen Ergebnisse repräsentieren, ein Anteil von mehr als 50 % an positiven Effekten gemessen werden konnte, sieht es bei den Jugendlichen aus Mazedonien und Serbien ganz anders aus: In der Gruppe aus Mazedonien konnte nur bei fünf der vierzehn Indikatoren ein Anteil von mehr als 50 % an positiven Effekten gemessen werden, in der Gruppe aus Serbien bei gar nur deren drei.

Die drei Indikatoren, die nicht in dieses Muster passen, fragen jeweils nach einer spezifischen Fertigkeit („ich kann“), anhand dieser das folgende spezifische Können erhoben wurde: Die *Anwendung von ein paar Worten und Wendungen in der anderen Sprache* (Frage 23; vgl. Anhänge 3 und 4), die *Fertigkeit, Unsicherheiten thematisieren zu können* (Frage 27), und die *Fertigkeit, sich in andere Menschen „hinein versetzen“ zu können* (Frage 34). Der Anteil der Jugendlichen, bei denen positive Effekte zu diesen drei Fragen erhoben werden konnten, ist in den drei Gruppen aus Basel, Mazedonien und Serbien ähnlich hoch.

Bezüglich der gemessenen Effekte ist zu ergänzen, dass bei den Teilnehmenden aus Mazedonien im Hauptaspekt „Haltungen“ deutlich höhere Anteile an negativen Effekten erhoben wurden als in den Gruppen aus Basel und Serbien. Die Bandbreite dieser Anteile an negativen Effekten beträgt in der Gruppe aus Mazedonien 13 % (Frage 15) bis 43 % (Frage 6), diejenige in der Gruppe aus Basel 0 % bis 4 % und jene in der Gruppe aus Serbien 0 % bis 5 %. Die Ausnahme bildet die Frage nach dem *Wunsch (vor dem Projekt) bzw. nach dem umgesetzten Plan (nach dem Projekt), mit Jugendlichen der anderen Gruppe Freundschaften einzugehen und aufzubauen* (Frage 14): Keine negativen Effekte.

te in der Gruppe aus Basel, ein Anteil von 15 % an negativen Effekten in der Gruppe aus Mazedonien und ein Anteil von 23 % an negativen Effekten in der Gruppe aus Serbien (vgl. Kap. 3.1.3). Hier scheint es bei den Jugendlichen aus Mazedonien und Serbien zu etlichen Enttäuschungen gekommen zu sein.

Vorausgesetzt, die erhobenen positiven und negativen Effekte, wie sie in den Kapiteln 3.1 bis 3.4 dokumentiert sind, werden der Bedeutung der Wirkungen, die mit der Teilfragestellung 1)c) gemeint sind, gleichgesetzt, muss die Hypothese der Mitarbeitenden des „Interkulturellen Austauschs“ abgelehnt werden. Bei den positiven und negativen Effekten sind tatsächlich erhebliche Unterschiede zwischen den Gruppen festzustellen. Hinzu kommt, dass aufgrund dieser „engen“ Auslegung von Wirkungen nicht ausgeschlossen werden kann, dass die unterschiedlichen ethnisch-kulturellen Herkunftsbedingungen mit- oder sogar hauptauschlaggebend für die unterschiedlichen Wirkungsweisen sind.

Erweitert man hingegen den Fokus, wie Wirkungen gefasst und beurteilt werden sollen, analog der Handhabung in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2, eröffnet sich eine Möglichkeit, die abgelehnte Hypothese präziser zu prüfen (vgl. dazu die Ausführungen in Kap. 4.1.5). Für die spezifischen Empfehlungen zuhanden der Projektverantwortlichen des Geschäftsfeldes vorzumerken ist an dieser Stelle der zu führende Fachdiskurs über die Art und Weise, wie die intendierten und die nicht-intendierten Wirkungen der pädagogischen Interventionen gedeutet, konzeptionell verankert und in der Projektpraxis für die Arbeit mit individuellen Zielsetzungen gehandhabt werden sollen (vgl. Kap. 4.6.2).

#### **4.1.4 Teilfragestellung 1)d)**

*Lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Wirkungen feststellen?*

Anhand der gleichen Begründung wie in der vorangehenden Hypothese (vgl. Kap. 4.1.3), dass die sorgfältige Berücksichtigung dieses Unterschieds in der Planung und Durchführung der Projekte potenziellen Benachteiligungen von gewissen Gruppen oder von Einzelnen präventiv entgegenwirken sollte, seien gemäss den Mitarbeitenden des „Interkulturellen Austauschs“ keine bzw. keine „überraschenden“ geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Wirkungen zu erwarten (vgl. Kap. 1.7.2).

Aufgrund der erhobenen Datenmenge zu den 35 Indikatoren des quantitativen Erhebungsteils und zu den qualitativen Indikatoren, die viele ergiebige Auswer-

tungen für die Variablen „Kursgruppe“, „Wert vorher“ und „Wert nachher“ ermöglichten, wurden keine Auswertungen zur Beurteilung der obigen Fragestellung angefertigt. Die Erfassung und Interpretation der Entwicklung der „interkulturellen Kompetenz“ auf der individuellen Ebene sowie pro Kursgruppe und insgesamt wurde derjenigen bezüglich Geschlecht bevorzugt. Eine erste Sichtung der Rohdaten anlässlich der Datenerfassung zeitigte keine Auffälligkeiten im Sinne von zu erwartenden starken Zusammenhängen zwischen den Variablen „Geschlecht“ und „Wert vorher“ bzw. „Wert nachher“.

Der Anteil an weiblichen Teilnehmenden der 130 Befragten liegt bei 59 %, wobei er in den beiden Gruppen aus Mazedonien und Basel genau 50 % betrug (vgl. Kap. 2.1). In den beiden referierten Forschungsarbeiten lag er bei 66 % (Thomas, Abt & Chang, 2006) bzw. bei 61 % (Krok, Rink und Bruhns, 2010). Beide Studien gehen an vereinzelt Stellen auf geschlechtsspezifische Unterschiede in den Wirkungen ein. Beispielsweise stellten Krok et al. fest, dass Mädchen in kommunikativer Hinsicht vielseitiger agierten als Jungen, wobei es bei dieser kommunikativen Vielseitigkeit darum geht, sich gestisch oder mimisch zu behelfen, andere Teilnehmende oder die Betreuenden um Hilfe zu bitten oder zu versuchen, sich in einer Drittsprache zu verständigen. Zudem wollten sie häufiger als Jungen mit den neu Kennengelernten aus dem Ausland in Kontakt bleiben. Und sie realisierten dieses Vorhaben auch häufiger.

#### **4.1.5 Teilfragestellung 1)e)**

*Wie lassen sich allfällige Unterschiede in den Wirkungen in Bezug auf die ethnisch-kulturelle Herkunft erklären?*

Die „enge“ Auslegungsvariante von Wirkungen hat im Kap. 4.1.3 dazu geführt, dass die Hypothese der Pädagoginnen und Pädagogen des Geschäftsfeldes, es seien keine ethnisch-kulturell bedingten Wirkungsunterschiede zu erwarten, abgelehnt werden musste. Die erhobenen Diskrepanzen in Bezug auf die positiven und die negativen Effekte zwischen den Gruppen aus Basel, Mazedonien und Serbien sind erheblich und liessen keinen anderen Schluss zu.

Werden die Wirkungen jedoch als positive und negative Resultate interpretiert, entsprechend der Handhabung in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2 und wie es aus pädagogischer Sicht zwingend angezeigt ist, muss die Hypothese neu geprüft bzw. getestet werden. Unter Einbezug der Ausgangswerte in den einzelnen

Aspekten von „interkultureller Kompetenz“ gelangt man in der Beurteilung der individuellen Veränderungen zu komplett anderen Erkenntnissen:

Bei den Jugendlichen aus Basel wurden vor dem Projekt mit zwei Ausnahmen (Frage 23 und Frage 27) bei allen zentralen Indikatoren massiv tiefere Ausgangswerte erhoben als in den Gruppen aus Mazedonien und Serbien (vgl. Kap. 3.1 bis 3.3). Die Ausgangswerte in den beiden Gruppen aus Südosteuropa sind ähnlich stark ausgeprägt, bei einigen zentralen Indikatoren sogar identisch. Die Interpretation dieser offensichtlich in gruppenspezifischer Hinsicht sehr unterschiedlichen Ausgangsniveaus und ihr Einfluss auf die individuellen Zielerreichungen werden im Kapitel 4.2.1 diskutiert. Ob die Ablehnung der Hypothese zur Teilfragestellung 1)c) revidiert werden muss, ist erst anlässlich dieser bevorstehenden Auseinandersetzung zu klären.

An dieser Stelle gilt es lediglich festzuhalten: Analog zu den abschliessenden Erläuterungen im Kapitel 4.1.3 wird anhand der obigen Ausführungen deutlich, dass der professionelle Entscheid für und somit auch gegen eine Deutungsweise von Wirkungen auf der individuellen Ebene von zentraler Bedeutung ist.

## **4.2 Die Ergebnisse in Bezug auf die 2. Hauptfragestellung**

*Wie können die Projekte des „Interkulturellen Austauschs“ optimiert werden?*

### **4.2.1 Teilfragestellung 2)a)**

*Wie beeinflussen die Projektstruktur und die Projektdauer die Zielerreichung, den angestrebten Kompetenzzuwachs, bei den teilnehmenden Jugendlichen?*

Allgemein besteht im Geschäftsfeld „Interkultureller Austausch“ die Hypothese, der Kompetenzentwicklungsprozess bei den teilnehmenden Jugendlichen aus der Schweiz sei weniger stark ausgeprägt und gefestigt, da im Vergleich mit den Gruppen aus dem Ausland viel weniger Zeit zur Verfügung stehe. Es fehle vor allem an der gezielten und umsichtigen Vorbereitung der Jugendlichen: Ein Umstand, der in oft unklaren Erwartungshaltungen der Teilnehmenden zu Beginn des Projekts zum Ausdruck käme. Zudem sei es in der relativ kurzen Projektzeit schwierig, genügend Zeit für das angemessene Reflektieren des Erlebten zu finden, äussern die Fachkräfte des „Interkulturellen Austauschs“ weiter. Auch nach der Projektwoche sei es für die Klassenlehrerinnen und -lehrer der Teilnehmenden aus der Schweiz ein äusserst anspruchsvolles Unterfangen, zusätzlich zur Vermittlung des ordentlichen Schulstoffs eine ergiebige Nachbe-

reitung des interkulturellen Austauschs durchzuführen. Die Teilnehmenden aus dem Ausland, die während zwei Wochen im Kinderdorf zu Gast sind und be-  
gegnungsspezifisch arbeiten, seien punkto Projektstruktur und -dauer klar im  
Vorteil. Im Austausch erlebte Schwierigkeiten oder gar erfahrene Verletzungen  
könnten an den Folgetagen, in weiteren Kurssequenzen oder aber in der Frei-  
zeit, „aufgefangen“ und bearbeitet werden (vgl. Kap. 1.7.2).

Dass die Teilnehmenden aus der Schweiz bzw. die Schweizer Schulklassen  
aus den oben aufgeführten Gründen betreffend Projektstruktur im Vergleich zu  
den Gruppen aus dem Ausland benachteiligt sind, ist im Geschäftsfeld erkannt  
und entspricht der einheitlichen Auffassung der pädagogischen Fachkräfte. Es  
fehlt eindeutig an den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen in der  
Vorbereitungs- und in der Nachbereitungsphase der Projekte. Ob die kürzere  
Projektdauer der „Schulprojekte“ im Vergleich zu den „Interkulturellen Aus-  
tauschprojekten“ (vgl. Kap. 1.3.3, „Aktivitäten“) ebenfalls einem eindeutigen  
Nachteil im bedeutungsvollen Zusammenhang mit den individuellen Zielerrei-  
chungsprozessen entspricht, muss im Fachdiskurs geklärt werden. Die Vermu-  
tung liegt nahe, dass die kürzere Projektdauer gerade deswegen nachteilig „ins  
Gewicht fällt“, weil eben den Schweizer Schulklassen viel weniger Zeit für die  
Vor- und Nachbereitung der Projekte zur Verfügung steht.

Ob aber der Kompetenzentwicklungsprozess bei den teilnehmenden Jugendli-  
chen aus Basel aufgrund der beschriebenen strukturellen Benachteiligungen  
tatsächlich weniger stark ausgeprägt und gefestigt ist als bei den Teilnehme-  
nden aus Mazedonien und Serbien, ist damit noch nicht geklärt. Die Beurteilung  
dieser Haupthypothese bedarf der Würdigung der positiven und der negativen  
Resultate in allen drei Gruppen bei den vierzehn zentralen Indikatoren:

Wie bereits ausgeführt (vgl. Kap. 4.1.5) stehen der deutlich höheren Anzahl von  
positiven Effekten in der Gruppe aus Basel, unter Berücksichtigung der drei  
dokumentierten Ausnahmen (Fragen 23, 27 und 34; vgl. Kap. 4.1.3), massiv  
tiefere Ausgangswerte gegenüber, ebenfalls unter Berücksichtigung der zwei  
dokumentierten Ausnahmen (Fragen 23 und 27; vgl. Kap. 4.1.5). Die relevante  
Frage, die sich nun stellt, lautet: Vermögen die deutlich mehr positiven Effekte  
der jungen Baslerinnen und Basler bei elf der vierzehn zentralen Indikatoren  
ihre massiv tieferen Ausgangswerte zu kompensieren? Die Antwort, mit Blick  
auf die Endwerte (vgl. Kap. 3.1 bis 3.3): Bei zwölf der vierzehn zentralen Indika-

toren ist dies der Fall. Bei lediglich zwei Indikatoren (Fragen 15 und 18) konnten die Teilnehmenden aus Basel ihren zu Projektbeginn bestehenden durchschnittlichen „Rückstand“ auf die Gruppen aus Mazedonien und Serbien nicht „aufholen“ (Ausprägungen dieser beiden „Rückstände“ in den Endwerten: Frage 15: 20 % im Vergleich zur Gruppe aus Mazedonien, 17 % im Vergleich zur Gruppe aus Serbien; Frage 18: je 15 % im Vergleich zu den Gruppen aus Mazedonien und Serbien).

Basierend auf der obigen Herleitung muss die Haupthypothese abgelehnt werden: Der Kompetenzentwicklungsprozess bei den Jugendlichen mit struktureller Benachteiligung, namentlich bei den Teilnehmenden aus Basel, ist überwiegend (bei zwölf von vierzehn zentralen Indikatoren) nicht weniger stark ausgeprägt als bei den Teilnehmenden aus Mazedonien und Serbien. Die Anzahl an positiven Resultaten (eben nicht an positiven Effekten) ist in den drei Gruppen (bei zwölf von vierzehn zentralen Indikatoren) ähnlich hoch. Oder mit anderen Worten: Die Projektstruktur und die Projektdauer beeinflussten, zumindest in diesen drei Gruppen, die Zielerreichung, den angestrebten Kompetenzzuwachs bei den teilnehmenden Jugendlichen, nicht offenkundig.

Somit ist (nachträglich) auch klar geworden, dass die Ablehnung der Hypothese zur Teilfragestellung 1)c) revidiert werden muss (vgl. Kap. 4.1.3 und 4.1.5). Die Hypothese der Mitarbeitenden des „Interkulturellen Austauschs“, es seien bei den Teilnehmenden keine Unterschiede in den Wirkungen aufgrund der ethnisch-kulturellen Herkunft zu erwarten, kann bestätigt werden. Begründung: Es existieren gemäss obiger Herleitung keine offenkundigen Unterschiede in den Wirkungen. Der angestrebte individuelle Kompetenzzuwachs bei möglichst vielen Jugendlichen (vgl. Kap. 1.8) wurde in allen drei Gruppen mit einer vergleichbar starken Ausprägung erreicht. Die feststellbaren Unterschiede zwischen den Gruppen beschränken sich auf die Art und Weise, auf den Weg, wie diese individuellen Stärkungen erreicht werden konnten.

#### **4.2.2 Teilfragestellung 2)b)**

*Wie beeinflusst der Kontext der Teilnahme die Zielerreichung bei den teilnehmenden Jugendlichen?*

Die Ausgangsmotivation bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern der Schweizer Schulklassen sei im Durchschnitt deutlich tiefer als jene der freiwillig teilnehmenden Altersgenossinnen und -genossen aus dem Ausland (vgl. dazu

die Ausführungen im Kap. 1.3.3, „Income“), vermuten die Mitarbeitenden des Geschäftsfeldes. Dieser Umstand wirke sich wiederum negativ auf den Kompetenzentwicklungsprozess aus (vgl. Kap. 1.7.2).

Die Auffassung bezüglich der im Durchschnitt tieferen Ausgangsmotivation bei den im Pflichtkontext teilnehmenden Jugendlichen der Schweizer Schulklassen wird im Geschäftsfeld „Interkultureller Austausch“ von allen Pädagoginnen und Pädagogen einheitlich geteilt. Ihre Befürchtung, diese tiefere Ausgangsmotivation sei erfolgsrelevant bzw. hinderlich für die intendierten Kompetenzentwicklungsprozesse, wird durch die Befunde in den zwei referierten Studien erhärtet: In beiden Forschungsarbeiten wird der Teilnahme- bzw. Ausgangsmotivation eine zentrale Bedeutung zugewiesen. Eine hohe Motivation zur Teilnahme an einer internationalen Begegnung sei eine essenzielle Voraussetzung für interkulturelles Lernen und demzufolge für die Entwicklung von positiven Langzeitwirkungen (vgl. Kap. 1.5).

Die vor den Projekten erhobenen quantitativen Rückmeldungen auf die Fragen, welche auf die Vorfremde und die Ausgangsmotivation der Jugendlichen aus Basel, Mazedonien und Serbien zielten, bestätigen eindrücklich, dass die Teilnehmenden aus Basel diesbezüglich deutlich weniger stark ausgestattet in ihr Projekt starteten als ihre Altersgenossinnen und -genossen aus Mazedonien und Serbien (vgl. Kap. 3.1.1 und 3.1.2). Diese tieferen Ausgangswerte im Hauptaspekt „Haltungen“ haben jedoch auch nicht dazu geführt, dass die intendierte Stärkung der Jugendlichen in ihrer „interkulturellen Kompetenz“ ausgeblieben oder schwächer ausgefallen ist als bei den Teilnehmenden der anderen Gruppen (vgl. Begründung zur Ablehnung der Hypothese zur Teilfrage 2)a); Kap. 4.2.1). Die Hypothese der Mitarbeitenden, die tiefere Ausgangsmotivation habe schwächer ausgeprägte individuelle Zielerreichungen bei den Jugendlichen aus Basel zur Folge, muss abgelehnt werden.

#### **4.2.3 Teilfragestellung 2)c)**

*Welche Optimierungsideen haben Jugendliche aus der Schweiz und aus dem Ausland, die an einem „Schulprojekt“ bzw. an einem „Interkulturellen Austauschprojekt“ teilgenommen haben?*

Betreffend Optimierungsideen der Jugendlichen gehen die projekterfahrenen Fachkräfte davon aus, dass diese zahlreich und differenziert geäußert und

demnach plausibel sein würden. Sie seien aus Erfahrung völlig ergebnisoffen, werde man doch immer wieder überrascht (vgl. Kap. 1.7.2).

Die Jugendlichen der drei befragten Gruppen äusserten anlässlich der Erhebung kurz nach Projektabschluss zwar nicht viele, dafür aber substantielle, bedeutungsvolle Ideen zur Optimierung der Projekte (vgl. Kap. 3.5.2). Die bereits im Kapitel 4.1.2 kommentierten Wünsche der Teilnehmenden gilt es in den Fachdiskurs aufzunehmen (vgl. dazu auch Kap. 4.6.2). Es handelt sich dabei primär um folgende, zahlreich bekundete Anliegen bzw. Wünsche:

- Höhere Programmintensität (v.a. zusätzliche freiwillige Angebote)
- Mehr Partizipationsmöglichkeiten in der Programmgestaltung
- Gemeinsame, gruppendurchmischte Unterbringung
- Zeitlich gemeinsames Abreisen mit der anderen Gruppe
- Reisen in die Herkunftsländer der Austauschpartnerinnen und -partner

### **4.3 Die Ergebnisse in Bezug auf die 3. Hauptfragestellung**

*Welche Implikationen für weitere Verwendungszwecke der Evaluationsergebnisse und -erkenntnisse können abgeleitet werden?*

Die Mitarbeitenden erwarten aussagekräftige, neue Erkenntnisse, die auch für die externe Kommunikation geeignet sein dürften. Man wünsche sich seit längerer Zeit einen substantiellen Bericht zu den Wirkungen der im Kinderdorf angebotenen Begegnungsprojekte. Die Möglichkeit, in Zukunft auch die mittel- und langfristigen Wirkungen bei ehemaligen Teilnehmenden erheben zu können, erachten sie als vielversprechend und als Chance, sich mit der angestrebten Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen. Und sie möchten in die Nutzung der Ergebnisse und Erkenntnisse (ab 3. Q. 2014) involviert werden (vgl. Kap. 1.7.2).

#### **4.3.1 Teilfragestellung 3)a)**

*Wie können die Evaluationsergebnisse und -erkenntnisse für die externe Rechenschaftslegung und generell für die externe Kommunikation genutzt werden?*

Gemäss Nutzungsplanung (vgl. Kap. 1.1.2) ist der Einbezug der Mitarbeitenden des Geschäftsfeldes in die Verwertung der gewonnenen Informationen vereinbart. Ihre Mitwirkung in den dafür vorgesehenen Nutzungsprozessen ist nicht wegzudenken, die Nutzung ihres Expertenwissens von zentraler Bedeutung.

In erster Linie wird es in den nächsten Wochen darum gehen, die zahlreichen Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Studie in eine „anwendungsfreundliche“ Form zu bringen, damit basierend auf dieser die Weiterarbeit bzw. die definierten Nutzungen in den verschiedenen Gremien lanciert werden können.

#### **4.3.2 Teilfragestellung 3)b)**

*Wie können die Evaluationsergebnisse und -erkenntnisse für die Entscheidungsfindung bezüglich der Durchführung von künftigen Erhebungen mittel- und langfristiger Wirkungen genutzt werden?*

Vgl. die Ausführungen im Kapitel 4.3.1.

#### **4.4 Methodenkritik**

Primär stellt sich im Rahmen der Methodenkritik die Frage nach dem optimalen Zeitpunkt für die „Nachher-Befragung“. Auch wenn es in der vorliegenden Untersuchung um die Erhebung der unmittelbaren Wirkungen ging, waren die Zeitpunkte für die Befragungen nach dem Projekt wohl etwas zu früh angesetzt. Ein Tag oder zwei Tage nach dem Projekt wären wohl noch differenziertere Antworten, vor allem im qualitativen Teil der Erhebung, zu erwarten gewesen.

Für künftige Erhebungen muss des Weiteren geklärt werden, ob zusätzlich zu schriftlichen Befragungen andere Erhebungsformen und -instrumente eingesetzt werden sollen. Dies, um den Grad der Verlässlichkeit der Daten erhöhen zu können. Denkbar wären eine Form der Beobachtung und mündliche Befragungen durch nicht direkt ins Projekt involvierte Fachpersonen.

Der Würdigung der Pretests hätte noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollen, um die nachträglichen Korrekturen im Fragebogen (vier Indikatoren wurden für nicht aussagekräftig genug bzw. für nicht relevant befunden) vermeiden und damit auch Ressourcen einsparen zu können.

Im Übrigen sei auf die Ausführungen in den Kapiteln 2.4 und 2.8 verwiesen.

Die „SEVAL-Standards“ wurden eingehalten (vgl. Literaturverzeichnis).

#### **4.5 Fazit**

Merchel weist auf die Differenz zwischen Zufriedenheit und Wirkung hin (2010, S. 132). Die Zufriedenheit mit einer Leistung sei nicht identisch mit deren Wirkung, die beiden Ergebnisaspekte (die Zufriedenheit und die Wirkung) seien

stets zu unterscheiden. Die Praktikerinnen und Praktiker des Geschäftsfeldes „Interkultureller Austausch“ der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi (SKP) werden sehr häufig, ob bewusst oder unbewusst, mit dieser Problematik konfrontiert. In aller Regel verabschieden sich die Jugendlichen, die in den Tagen und Wochen zuvor an einem Begegnungsprojekt im Kinderdorf teilgenommen haben, in emotional bewegter Verfassung und eine „unmissverständliche“ Zufriedenheit artikulierend von den Projektzuständigen der SKP. Diese „bleiben einsam zurück“ an ihrem Arbeitsort. Früher oder später, mit gewonnener Distanz zum in Eigenregie geplanten und angeleiteten Projekt, stellt sich wohl jede Fachkraft die Frage, was die pädagogische Intervention bei den Teilnehmenden bewirkt haben mag: Die vorliegende Forschungsarbeit intendiert die Annäherung an mögliche Antworten, auch wenn aufgrund der darin interpretierten Resultate nicht auf alle Jugendlichen geschlossen werden darf, die irgendwann an einem solchen Austauschprojekt im Kinderdorf teilgenommen haben oder in Zukunft noch teilnehmen werden (vgl. dazu Kap. 2.7.1).

Die drei aus Sicht des Untersuchungsleiters wichtigsten neuen Erkenntnisse:

- Die überwiegende Mehrheit der befragten Jugendlichen wurde in ihrer persönlichen „interkulturellen Kompetenz“ gestärkt. Die positiven Resultate in sämtlichen Kompetenzaspekten, welche von zentraler Bedeutung für die individuelle Stärkung sind, sind stark ausgeprägt und entsprechen im Durchschnitt einem Anteil von rund 90 % aller (also der erhobenen positiven und negativen) Resultate.
- Die Erkenntnisse in den beiden referierten und renommierten Studien zu internationalen Jugend- bzw. Kinderbegegnungen konnten weitgehend in die vorliegende Forschungsarbeit integriert werden. Die gewonnenen Informationen über die Wirkungsweisen der pädagogischen Interventionen des „Interkulturellen Austauschs“ der SKP sind in Bezug auf die erwähnten Studien plausibel und demnach anschlussfähig.
- Es konnte Optimierungspotenzial geortet und in die inhaltliche Weiterentwicklung des „Interkulturellen Austauschs“ verortet werden, sei es in die vereinbarte und geplante Nutzung der gewonnenen Informationen oder aber in den auszuweitenden Fachdiskurs im Geschäftsfeld. Anzuehende Entwicklungsaufgaben konnten thematisch und strukturell klar benannt und aussagekräftig gedeutet werden.

## **4.6 Empfehlungen für die Konzeption von Begegnungsprojekten**

Nachfolgend werden die in der Einleitung des vierten Kapitels angekündigten Empfehlungen, welche primär auf die Konzeption und sekundär auf die Durchführung der Begegnungsprojekte der Stiftung Kinderdorf Pestalozzi ausgerichtet sind, in kurzer, summarischer Form aufgeführt.

### **4.6.1 Allgemeine Empfehlungen**

Aufgrund einerseits der breiten Anerkennung in europäischen Fachkreisen und andererseits der hochgradig geteilten Einsichten und Auffassungen des Untersuchungsleiters der vorliegenden Studie wird an dieser Stelle auf die Gelingensbedingungen und Empfehlungen in den beiden häufig referierten Forschungsarbeiten hingewiesen und diese zur sorgfältigen Lektüre empfohlen:

- Thomas, Abt und Chang (2006, S. 175-222)
- Krok, Rink und Bruhns (2010, S. 160-173)

### **4.6.2 Spezifische Empfehlungen**

Die spezifischen Empfehlungen zuhanden der Verantwortlichen des Geschäftsfeldes „Interkultureller Austausch“ lauten:

- Weitere, vertiefte Auseinandersetzung mit dem Konzept der „interkulturellen Kompetenz“ und mit anderen Konzepten für den „Umgang mit Vielfalt“ → zwecks Förderung der inhaltlichen Kohärenz (vgl. Kap. 1.1.2)
- Integration der von den Jugendlichen geäußerten Anliegen bzw. Wünsche in den Fachdiskurs → zwecks Optimierung der Konzeption und Durchführung der Projekte (vgl. Kap. 3.5.2, 4.1.2 und 4.2.3)
- Initiierung der methodisch-didaktischen Auseinandersetzung über die Gewichtung der Hauptaspekte „Haltungen“, „Wissen“ und „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ in der Konzeption und Durchführung der Projekte → zwecks Optimierung der Projekte (vgl. Kap. 4.1.1)
- Initiierung der konzeptionellen Auseinandersetzung über das vermutete Erfordernis, in den Projekten situativ bilaterale Coachings anbieten zu können, und der damit zusammenhängenden Ressourcenfrage → zwecks Optimierung der Projekte (vgl. Kap. 4.1.2)
- Initiierung der methodisch-didaktischen Auseinandersetzung über die Art und Weise, wie die intendierten und die nicht-intendierten Wirkungen gedeutet, konzeptionell verankert und in der Projektpraxis für die Arbeit

mit individuellen Zielsetzungen gehandhabt werden sollen → zwecks Optimierung der Projekte (vgl. Kap. 4.1.3 und 4.1.5)

- Erarbeitung eines einfach zu handhabenden Messdesigns für die Erhebung der unmittelbaren Wirkungen nach dem Projekt („Follow-Up“) → zwecks Optimierung der Projekte (vgl. Kap. 1.1.2)
- Terminliche Einplanung der Nutzung der gewonnenen Informationen bzw. der einzelnen Nutzungsprozesse → zwecks Optimierung der Projekte (vgl. Kap. 1.1.2)

## Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (2010a). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Auernheimer, G. (2010b). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (7., überarb. Aufl.). Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bennett, M. J. (2001). Developing intercultural competence for global leadership. In R.-D. Reineke & C. Fussinger (Hrsg.), *Interkulturelles Management: Konzeption - Beratung - Training* (S. 2-15). Wiesbaden: Verlag Dr. Th. Gabler.
- Beywl, W., Kehr, J., Mäder, S. & Niestroj, M. (2008). *Evaluation Schritt für Schritt: Planung von Evaluationen* (2. Aufl.). Münster: hiba heidelberger institut beruf und arbeit.
- Cinfo. (2011). *Interkulturelle Kompetenz in der internationalen Zusammenarbeit*. Biel: cinfo Zentrum für Information, Beratung und Bildung für Berufe in der internationalen Zusammenarbeit.
- Diekmann, A. (2011). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen - Methoden - Anwendungen* (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Erikson, E. H. & Hügel, K. (2013). *Identität und Lebenszyklus* (26. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Eser Davolio, M. & Gerber, B. (2012). *Interkulturell Bilden. 10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich*. Hochschule Luzern - Soziale Arbeit (Hrsg.). Luzern: interact.
- Hamburger, F. (2012). *Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.

- Krok, I., Rink, B. & Bruhns, K. (2010). *Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung. Hauptstudie: Die Kinder im Mittelpunkt*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Merchel, J. (2010). *Evaluation in der Sozialen Arbeit*. München: UTB Ernst Reinhardt Verlag.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Roth, G. (2007). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert* (4., vollst. überarb. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schäfer, M. (2008). *Brücken bauen. Ein Kurshandbuch zur interkulturellen Pädagogik*. Stiftung Kinderdorf Pestalozzi (Hrsg.). Bern: hep verlag.
- Schaffer, H. (2009). *Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Schweizerische Evaluationsgesellschaft. (2000). *Evaluations-Standards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL-Standards)*. Freiburg: Schweizerische Evaluationsgesellschaft.
- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (chapter 1, pp. 2-45). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Pubn
- Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. (2005). *Leitbild - Mission Statement - Charte*. Trogen: Stiftung Kinderdorf Pestalozzi.
- Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. (2008). *Strategie 2012*. Trogen: Stiftung Kinderdorf Pestalozzi.
- Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. (2009a). *Interkulturelle Austauschprojekte*. Trogen: Stiftung Kinderdorf Pestalozzi.
- Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. (2009b). *Intercultural Exchange Projects - basic principles*. Trogen: Stiftung Kinderdorf Pestalozzi.

- Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. (2009c). *Intercultural Exchange Projects - preparation, criteria, functions, rules for all participants*. Trogen: Stiftung Kinderdorf Pestalozzi.
- Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. (2009d). *Konzept für die Abteilung Interkulturelle Austauschprojekte*. Trogen: Stiftung Kinderdorf Pestalozzi.
- Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. (2010). *Dorfrundgang - Guided round course*. Trogen: Stiftung Kinderdorf Pestalozzi.
- Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. (2011). *Intercultural Exchange Projects - course catalogue*. Trogen: Stiftung Kinderdorf Pestalozzi.
- Stiftung Kinderdorf Pestalozzi. (2013). *Jahresbericht 2013*. Trogen: Stiftung Kinderdorf Pestalozzi.
- Straub, J. (2007). Kultur. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder* (S. 7-24). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Thomas, A., Abt, H. & Chang, C. (2006). *Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance. Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung“*. Köln: Forscher-Praktiker Dialog zur internationalen Jugendbegegnung.
- Wittmann, F. (2012). *Internationale Kompetenz. Der Weg zu erfolgreichen Berufslaufbahnen im In- und Ausland*. Bern: SDBB Verlag.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Programmbaum nach Wolfgang Beywl (Beywl et al., 2008, S. 23)

Abb. 2: Projektzyklus der „Interkulturellen Austauschprojekte“

## **Tabellenverzeichnis**

Tab. 1: Liste der potenziellen Nutzungen der bereit gestellten Informationen

Tab. 2: Untersuchungsplan

Tab. 3: Kreuztabelle zur 5. Frage (Effekte/Kursidentifikation (KID))

Tab. 4: Kreuztabelle zur 6. Frage (Effekte/Kursidentifikation (KID))

Tab. 5: Kreuztabelle zur 11. Frage gesamt (130 TN) („nachher“/„vorher“)

Tab. 6: Kreuztabelle zur 12. Frage gesamt (130 TN) („nachher“/„vorher“)

Tab. 7: Kreuztabelle zur 13. Frage gesamt (130 TN) („nachher“/„vorher“)

Tab. 8: Kreuztabelle zur 14. Frage gesamt (130 TN) („nachher“/„vorher“)

Tab. 9: Kreuztabelle zur 15. Frage gesamt (130 TN) („nachher“/„vorher“)

Tab. 10: Kreuztabelle zur 18. Frage gesamt (130 TN) („nachher“/„vorher“)

Tab. 11: Kreuztabelle zur 21. Frage („vorher“/Kursidentifikation (KID))

Tab. 12: Kreuztabelle zur 21. Frage („nachher“/Kursidentifikation (KID))

Tab. 13: Häufigkeitstabelle zur 23. Frage gesamt (130 TN) (reale Effekte)

Tab. 14: Kreuztabelle zur 25. Frage gesamt (130 TN) (Effekte/„vorher“)

Tab. 15: Kreuztabelle zur 27. Frage gesamt (130 TN) (Effekte/„vorher“)

Tab. 16: Kreuztabelle zur 28. Frage (Effekte/Kursidentifikation (KID))

Tab. 17: Kreuztabelle zur 34. Frage (Effekte/Kursidentifikation (KID))

Tab. 18: Tabelle zu den individuellen Entwicklungen pro relevanten Indikator

## **Anhangsverzeichnis**

A1: Zusammenfassung Interview Nr. 1 mit X (Schulsozialarbeiterin)

A2: Zusammenfassung Interview Nr. 2 mit Y (Schulsozialarbeiterin)

A3: Fragebogen „vorher“ (quantitativ, qualitativ) zur Erhebung der Wirkungen

A4: Fragebogen „nachher“ (quantitativ, qualitativ) zur Erhebung der Wirkungen

A5: Kreuztabellen zu allen Fragen gesamt (130 TN) (Effekte/„vorher“)

## **Anhänge**

### **Anhang 1: Interview Nr. 1 mit X (Schulsozialarbeiterin)**

*Gemeinde: .....*

*Datum des Interviews: 14. Mai 2013 (schriftlich + telefonisch)*

Folgende Trends im Zusammenleben der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen sieht ..... in naher Zukunft: „Abbau von Ängsten betreffend anderen Kulturen“, „Schaffung der geteilten Erkenntnis, dass Religion ein privates Gut ist“, „Weiterentwicklung eines familienfreundlichen Schulsystems und von familienfreundlichen Arbeitsplätzen“. Sie erwartet eine Phase der „Retraditionalisierung“ - inter- und auch transkulturelle Prämissen werden von den meisten Menschen verinnerlicht und gelebt werden (müssen), was den teils äusserst kontroversen Diskurs punkto Intensität und Präsenz in der Öffentlichkeit abschwächen wird. Als zentrale Anforderung, welche sich den Menschen im Zusammenleben stellen wird, sieht sie folglich die fortdauernde Suche nach Gleichgewichten in der Gesellschaft, allem voran nach dem Gleichgewicht zwischen Individualismus und Gemeinschaftssinn. In unserer medialen „High-Speed-Welt“ werden die Menschen ihrer Meinung nach die Fähigkeit zur „Entschleunigung“ brauchen und sich demzufolge verstärkt in „Abgrenzung“ üben müssen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene müssten wieder lernen, in einer multioptionalen Gesellschaft Entscheidungen treffen zu können.

Betreffend Projekten und Aktivitäten, welche Kinder und Jugendliche dazu befähigen sollen, als engagierte Menschen einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung und Frieden leisten zu können, hält ..... für wichtig, dass die Kinder für die relevanten Themen sensibilisiert werden, vor allem auch in der Schule. Hier sieht sie viel Entwicklungsbedarf bezüglich Lehrplänen und Lernräumen. Also, Sensibilisierung steht im Vordergrund - Verantwortungen, welche in die Erwachsenenwelt gehören, dürften auf keinen Fall Kindern angelastet werden. „Kinder müssen Kinder sein dürfen.“ Kinder würden hauptsächlich anhand von Vorbildern lernen, demnach sei die gelebte Toleranz die effektivste Methode.

Den Unterstützungs- und Entlastungsbedarf von Lehrpersonen hält sie für gross. Geeignete und einfach anwendbare Instrumente und Techniken seien gefordert und wären willkommen. Auch Eltern sollten je nach Möglichkeit in sol-

che Projekte und Aktivitäten eingebunden werden. Schülerinnen und Schüler seien i.d.R. motiviert, an solchen Projekten teilzunehmen, da sie vom Schulalltag abweichen. Die Nachhaltigkeit dieser Interventionen hinge allerdings von der Weiterbehandlung im Klassenrahmen ab, also zentral von der Klassenlehrperson. Damit sinnvolle Projekte überhaupt umgesetzt bzw. in Anspruch genommen werden können, seien noch viel mehr Sensibilisierungsarbeit in der Öffentlichkeit und mehr finanzielle Ressourcen notwendig. Partnerorganisationen wie die SKP können ..... Meinung nach Ressource wie auch Hindernis sein, eine breite Abstützung sei aber auf jeden Fall angezeigt, stelle jedoch hohe Anforderungen an die professionelle Kommunikation.

Bestehenden Angeboten sei kaum Innovatives zu entnehmen, die meisten Projekte basierten auf sehr ähnlichen Ansätzen. Gewaltprävention sei das dominierende Thema und Mädchen (zunehmend auch als „Täterinnen“) rückten im Schulalltag immer stärker in den Fokus. Bei den Anbietern sieht sie einen „Privatisierungstrend“, selbständige Einzelpersonen oder kleine Unternehmungen seien die Hauptanbieter. Die „Flut an neuen Anbietern“ sei beinahe überfordernd, für sie selbst und für die Lehrpersonen erst recht („Dschungel“).

Noch einmal erwähnt ....., dass für Schulen und Lehrpersonen „nur einfach umsetzbare, praktikable, ressourcensparende Konzepte“ brauchbar sind. Sie begründet dies u.a. damit, dass die Lehrpersonen in ihrer Ausbildung nach wie vor nicht gut genug auf die praktischen Herausforderungen in ihrem späteren Berufsalltag vorbereiten würden. Sie erlebe vor allem viele „JunglehrerInnen“, die mit den realen Bedingungen des Unterrichtens überfordert sind. Dieser Eindruck werde ihr auch von PraxisanleiterInnen bestätigt.

Des Weiteren kommt sie auf die Rolle der Familie und der Eltern zurück: Der Einbezug der Familie/der Eltern sei sehr wichtig und auch praktikabel. Die Familie sei nach wie vor die wichtigste Ressource, nachhaltige Interventionen seien auch von diesem Einbezug abhängig. .... erwartet eine Veränderung der Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern in Richtung Förderung/Stärkung von Basiskompetenzen, besonders der Frustrationstoleranz.

..... als Schulsozialarbeiterin sieht sich in ihrem Berufsalltag hauptsächlich mit folgenden Herausforderungen und Problemfeldern konfrontiert: „Umgang mit Kindern mit schwerem ADHS, geringe Frustrationstoleranz, Mobbing (be-

sonders unter Mädchen, ab Kindergartenalter), physische und psychische Gewalt (in Klassen und in der Familie), Suchtprobleme in der Familie, Provokationen gegen Lehrpersonen, Respektlosigkeit, Verweigerung, Überforderung von Lehrpersonen, allgemein sozial auffällige Schülerinnen und Schüler, Unsicherheiten und Überforderung von Eltern, Streitereien und Unstimmigkeiten nach Scheidungen, Platzierungen und andere vormundschaftliche Massnahmen“. Ihr eigener Unterstützungsbedarf sei mannigfaltig und vor allem systemischer Natur (Bildungssystem, Disziplin „Schulsozialarbeit“). „Ausserdem wäre etwas Ordnung im Dschungel der Unterstützungsangebote hilfreich. Beim Recherchieren stösst man auf so viele Angebote. Aber welche sind gut? Welche sind passend? Und welche sind bezahlbar?“

### **Die 7 wichtigsten Erkenntnisse:**

- Abgrenzungs- und Entscheidungsfähigkeit in der Multioptionalität = Schlüsselkompetenzen
- Sensibilisierung und Training für Kinder anstatt Verantwortungstransfer an die Kinder
- Bedürfnis der Lehrpersonen nach einfach anwendbarer, ressourcensparender Entlastung
- Projektmotivation von Schülerinnen und Schülern ist in aller Regel vorhanden
- Einbezug von Eltern/Familie in Projekte = wichtiger Erfolgsfaktor punkto Nachhaltigkeit
- Klassenlehrperson/Weiterbehandlung im Klassenrahmen = entscheidender Erfolgsfaktor
- Erfordernis verständlicher, klarer, zielgerichteter Angebote für potenzielle Anwendende

## **Anhang 2: Interview Nr. 2 mit Y (Schulsozialarbeiterin)**

*Gemeinde: .....*

*Datum des Interviews: 8. April 2013 (schriftlich + telefonisch)*

Als wichtigste Anforderungen im menschlichen Zusammenleben sieht ..... die sich wandelnden gesellschaftlichen Werte und Normen, die Schnelllebigkeit und den daraus resultierenden Stress, den zunehmenden Leistungsdruck, den Umgang mit kultureller Unterschiedlichkeit, die sich im Wandel befindenden Familienstrukturen (insbesondere Patch-Work- und Eineltern-Familien) und die immer stärker werdende Beeinflussung und Überbeanspruchung durch die modernen Medien. Das Zurechtkommen mit diesen vielfältigen Anforderungen verlange nach folgenden Fähigkeiten: Gestärkte Selbst- und Sozialkompetenzen, Offenheit und Interesse an Andersartigkeit, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Zivilcourage, ein kritischer, prüfender und differenzierender Verstand, Improvisationsfähigkeit, Kreativität, eine positive, akzeptierende Lebenshaltung.

Die Frage nach der Wichtigkeit von Projekten und Aktivitäten hält ..... für nicht allgemein beantwortbar. Sie wünscht sich jedoch, dass solche Projekte von Fachpersonen noch viel stärker beachtet und genutzt werden und dass mehr finanzielle Mittel zur Realisierung/Teilnahme an diesen Projekten zur Verfügung gestellt werden.

Sie stellt fest, dass die Erziehungsdirektionen und Schulbehörden solche Projekte zunehmend für wichtig befinden. Dasselbe gilt für Lehrerinnen und Lehrer, obwohl sich diese aufgrund des Schulplans und des Leistungsdrucks in der Praxis meistens nicht für die Teilnahme an einem Projekt entscheiden können. Bei den Eltern seien grosse Unterschiede betreffend der Haltung gegenüber derartigen Projekten auszumachen, bei Schülerinnen und Schülern ebenso, da sie von den Eltern und ihrer Schule spürbar geprägt würden.

Eine Entwicklung bei den Angeboten sei dahingehend festzustellen, dass die Zahl der Schulen, welche Schulsozialarbeit anbieten, stetig steigt. Auf diesem Weg seien auch neue Ansätze und innovative Projekte in den Schulalltag eingeführt worden, beispielsweise der „Lösungsorientierte Ansatz“ und das Projekt „Peace Maker“. Im Vordergrund: Die Förderung der Selbstkompetenzen, der persönlichen Ressourcen und der Eigenverantwortung.

Das diesbezüglich herausragende Bedürfnis der Schulen und Lehrkräfte sei, „das alles von alleine läuft und kein Mehraufwand entsteht“. Eine rasche, niederschwellige Unterstützung, v.a. in akuten Situationen (Überforderung bei Gewaltvorfällen, Mobbing etc.) sei gefordert.

Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite wollen gemäss ..... schlicht wahr- und ernstgenommen und wertgeschätzt werden. Punkto Unterstützungsbedarf ständen im Schul-Setting Fachpersonen im Vordergrund, welchen den „Personenzentrierten Ansatz“ und den „Lösungsorientierten Ansatz“ verinnerlicht haben und diesen anwenden/umsetzen.

Zu den grossen Herausforderungen und Problemfeldern in ihrer Funktion gehörten die unterschiedlichen Grundhaltungen und Interessen der Anspruchsgruppen (Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleiter, Sozialbehörde, Gemeinde, Fachstellen) sowie die überlasteten Fachstellen. Thematisch handle es sich um die Problematiken der Ausgrenzung und des Mobbings, der Verwahrlosung, der familiären Gewalt und um die Suchtproblematik. Unterstützungsbedarf habe die Schulsozialarbeiterin in Form des Austauschs und der Zusammenarbeit mit Fachkolleginnen und -kollegen (Fachteamsitzung), des Weiteren in Form der Supervision und von spezifischen Weiterbildungen.

#### **Die 7 wichtigsten Erkenntnisse:**

- Erfordernis vielfältiger Kompetenzen für ein gelingendes, friedliches Zusammenleben
- Erfordernis der stärkeren Beachtung und Nutzung der Projekte durch Fachpersonen
- Erkenntnis der systemischen Hürden für Lehrpersonen, an Projekten teilzunehmen
- Bedürfnis von Schulen und Lehrkräften nach rascher, niederschwelliger Unterstützung
- Erkenntnis, dass die Schulsozialarbeit mit den gleichen Konzepten arbeitet wie wir (IKA)
- Erfordernis der breiten Anwendung/Umsetzung dieser Konzepte im Schulalltag
- Fachstellen und vielerorts auch die Schulsozialarbeit sind oft überlastet.



### "Interkultureller Austausch" - Wirkungsmessung - Gymnasium Basel - "VORHER"

#### Haltung(en)

##### Offenheit und Interesse

	nein	eher nein	eher ja	ja
Ich freue mich darauf, mit den Jugendlichen aus Serbien in einer Gruppe zu arbeiten.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte möglichst viel über das Leben der Jugendlichen aus Serbien erfahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich will möglichst viele serbische Wörter lernen, um besser mit ihnen kommunizieren zu können.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An den Abenden/in meiner Freizeit werde ich die Jugendlichen aus Serbien in ihren Häusern besuchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich freue mich darauf, meine Freizeit während des Projekts gemeinsam mit ihnen zu verbringen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

##### Akzeptanz von Differenz

	nein	eher nein	eher ja	ja
Mit den Jugendlichen aus Serbien kann ich genauso viel Spass haben wie mit meinen Klassenkolleginnen und -kollegen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Unterschiedlichkeit zwischen mir und meinen Klassenkolleginnen/-kollegen kann grösser sein als jene zwischen mir und den Jugendlichen aus Serbien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
All den Unterschieden zwischen den Menschen aus den beiden Gruppen stehen viele Gemeinsamkeiten gegenüber.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterschiedlichkeit ist oft anstrengend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterschiedlichkeit birgt Chancen und ist bereichernd.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Bereitschaft und Zuständigkeit

	nein	eher nein	eher ja	ja
Von den Jugendlichen aus Serbien kann ich viel lernen.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Von den Jugendlichen aus Serbien will ich lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich will dazu beitragen, dass sie auch von mir lernen können.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Ich möchte Freundschaften mit Jugendlichen aus Serbien aufbauen und diese in der Zukunft pflegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich will das Erlernte nach dem Projekt weitergeben, damit Andere davon profitieren können.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

## Wissen

### Generelle Kulturabhängigkeit des Denkens, Deutens und Handelns

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Meine Heimatkultur prägt mein Denken.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Die Unterschiede zwischen uns und den Jugendlichen aus Serbien sind zu einem beträchtlichen Teil kulturbedingt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde in meinem Denken und Handeln von mir bekannten, aber auch von fremden Menschen beeinflusst.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

### Allgemeine Kulturdifferenzen und ihre Bedeutung

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Der konstruktive Umgang mit kulturellen Differenzen ist einfach, wenn man die richtige Einstellung hat.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Die serbische und unsere Kultur unterscheiden sich erheblich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, die wichtigsten Unterschiede zwischen den beiden Kulturen zu kennen.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

### Allgemeine und spezifische Sprachkompetenzen

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Es macht Sinn, ein paar serbische Wörter und Wendungen zu kennen.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Ich kann jemanden in der serbischen Sprache begrüßen und mit ihr/ihm ein paar Worte wechseln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Englischkenntnisse erleichtern mir den Austausch mit den serbischen Jugendlichen.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

## Fertigkeiten

### Mechanismen der interkulturellen Kommunikation

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich kann meinen Körper aktiv einsetzen, wenn ich mit fremden Menschen kommuniziere.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Körpersprache ist wichtig, deren Bedeutung aber total überschätzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich mich im Austausch mit Fremden unsicher fühle, kann ich diese Unsicherheit thematisieren.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Selbstreflexion

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich kenne mich bzw. meine Denk- und Verhaltensmuster im Austausch mit Unbekannten genau.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir gelingt der interkulturelle Austausch auch, wenn ich nicht über mich und mein Verhalten nachdenke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstreflexion ist lernbar.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Multiperspektivität

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Es fällt mir leicht, anderen Menschen zuzuhören.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In einem Konflikt ist es mir wichtig, die anderen Parteien zu verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fremde Ansichten zuzulassen ist wichtig, solange sie die eigenen Einschätzungen nicht in Frage stellen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gelingt mir in der Regel gut, mich in andere Menschen "hinein zu versetzen".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ganz allgemein: Wenn ich jemanden nicht verstehe, frage ich direkt nach.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Mit welchem Grundgefühl bin ich angereist und nehme ich die Projektwoche in Angriff?

**Welche Erwartungen habe ich in Bezug auf den Austausch an mich selbst?**

**Welche Erwartungen habe ich in Bezug auf den Austausch an die Jugendlichen aus Serbien?**

**Wie muss die Austauschprojektwoche verlaufen, damit ich Ende Woche zufrieden sein werde?**

**Was will ich während dieser Woche unbedingt lernen?**

Vielen Dank für Deine Teilnahme.

Dein Name (optional): .....

Deine Email-Adresse (optional): .....



## "Interkultureller Austausch" - Wirkungsmessung - Gymnasium Basel - "NACHHER"

### Haltung(en)

#### Offenheit und Interesse

	nein	eher nein	eher ja	ja
Ich habe mich gefreut, mit den Jugendlichen aus Serbien in einer Gruppe zu arbeiten.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe versucht, möglichst viel über ihr Leben in Serbien zu erfahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe versucht, möglichst viele serbische Wörter zu lernen, um besser mit ihnen kommunizieren zu können.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An den Abenden/in meiner Freizeit habe ich die Jugendlichen aus Serbien in ihren Häusern besucht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es war schön, meine Freizeit während des Projekts gemeinsam mit ihnen zu verbringen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Akzeptanz von Differenz

	nein	eher nein	eher ja	ja
Mit den Jugendlichen aus Serbien kann ich genau so viel Spass haben wie mit meinen Klassenkolleginnen und -kollegen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Unterschiedlichkeit zwischen mir und meinen Klassenkolleginnen/-kollegen kann grösser sein als jene zwischen mir und den Jugendlichen aus Serbien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
All den Unterschieden zwischen uns stehen viele Gemeinsamkeiten gegenüber, welche uns den Austausch bzw. die Zusammenarbeit erleichtert haben.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Unterschiedlichkeit zwischen uns war oft anstrengend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Unterschiedlichkeit birgt Chancen und ist bereichernd.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Bereitschaft und Zuständigkeit

	nein	eher nein	eher ja	ja
Von den Jugendlichen aus Serbien konnte und kann ich viel lernen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Von den Jugendlichen aus Serbien wollte und will ich lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe dazu beigetragen, dass sie auch von mir lernen konnten.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Freundschaften mit Jugendlichen aus Serbien aufgebaut, die ich weiter pflegen will.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich will das in der Austauschwoche Erlernte weiter geben, damit Andere davon profitieren können.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Wissen

### Generelle Kulturabhängigkeit des Denkens, Deutens und Handelns

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Meine Heimatkultur prägt mein Denken.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Unterschiede zwischen uns und den Jugendlichen aus Serbien sind zu einem beträchtlichen Teil kulturbedingt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde in meinem Denken und Handeln von mir bekannten, aber auch von fremden Menschen beeinflusst.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Allgemeine Kulturdifferenzen und ihre Bedeutung

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Der konstruktive Umgang mit kulturellen Differenzen ist einfach, wenn man die richtige Einstellung hat.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die serbische und unsere Kultur unterscheiden sich erheblich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, die wichtigsten Unterschiede zwischen den beiden Kulturen zu kennen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Allgemeine und spezifische Sprachkompetenzen

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Es macht Sinn, ein paar serbische Wörter und Wendungen zu kennen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann jemanden in der serbischen Sprache begrüßen und mit ihr/ihm ein paar Worte wechseln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Englischkenntnisse haben mir den Austausch mit den serbischen Jugendlichen erleichtert.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Fertigkeiten

### Mechanismen der interkulturellen Kommunikation

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich kann meinen Körper aktiv einsetzen, wenn ich mit fremden Menschen kommuniziere.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Körpersprache ist wichtig, deren Bedeutung aber total überschätzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich mich im Austausch mit Fremden unsicher fühle, kann ich diese Unsicherheit thematisieren.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Selbstreflexion

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich kenne mich bzw. meine Denk- und Verhaltensmuster im Austausch mit Unbekannten genau.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir gelingt der interkulturelle Austausch auch, wenn ich nicht über mich und mein Verhalten nachdenke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstreflexion ist lernbar.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Multiperspektivität

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Es fällt mir leicht, anderen Menschen zuzuhören.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anlässlich eines Missverständnisses oder in einem Konflikt ist es mir wichtig, die anderen Parteien zu verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fremde Ansichten zuzulassen ist wichtig, solange sie die eigenen Einschätzungen nicht in Frage stellen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gelang mir in dieser Woche gut, mich in andere Menschen "hinein zu versetzen".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich jemanden nicht verstanden habe, habe ich direkt nachgefragt.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Mit welchem Gefühl reise ich nach Hause?

**Wurde ich meinen Erwartungen an mich selbst gerecht?**

**Haben sich meine Erwartungen in Bezug auf die Jugendlichen aus Serbien bestätigt?**

**Falls ja, welche?**

**Falls nein, welche nicht?**

**Am Mittwoch fand kein Austauschprogramm statt. War das gut so?**

**Falls ja, weshalb?**

**Falls nein, weshalb nicht?**

**Was habe ich während dieser Woche gelernt?**

**Würde ich in Zukunft gerne wieder einmal an einem solchen Projekt teilnehmen?**

**Das muss noch "gesagt" werden:**

Vielen Dank für Deine Teilnahme.

# Anhang 4

Dein Name (optional): .....

Deine Email-Adresse (optional): .....

## EF01 \* F011

**Kreuztabelle**

			F011				Gesamt
			1	2	3	4	
EF01	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	2	6	8
		% von F011	.0%	.0%	4.3%	10.0%	6.2%
	0 kein Effekt	Anzahl	0	3	16	54	73
		% von F011	.0%	14.3%	34.8%	90.0%	56.2%
	1 positiver Effekt	Anzahl	3	18	28	0	49
		% von F011	100.0%	85.7%	60.9%	.0%	37.7%
Gesamt		Anzahl	3	21	46	60	130
		% von F011	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.656	.044	-13.813	.000
		EF01 abhängig	-.606	.042	-13.813	.000
		F011 abhängig	-.715	.051	-13.813	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.894	.048	-13.813	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF02 \* F021

**Kreuztabelle**

			F021				Gesamt
			1	2	3	4	
EF02	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	2	5	7
		% von F021	.0%	.0%	4.3%	8.3%	5.4%
	0 kein Effekt	Anzahl	1	4	11	55	71
		% von F021	25.0%	20.0%	23.9%	91.7%	54.6%
	1 positiver Effekt	Anzahl	3	16	33	0	52
		% von F021	75.0%	80.0%	71.7%	.0%	40.0%
Gesamt		Anzahl	4	20	46	60	130
		% von F021	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.640	.051	-12.706	.000
		EF02 abhängig	-.590	.051	-12.706	.000
		F021 abhängig	-.698	.057	-12.706	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.845	.056	-12.706	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF03 \* F031

Kreuztabelle

			F031				Gesamt
			1	2	3	4	
EF03	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	1	0	2	3
		% von F031	.0%	4.8%	.0%	2.7%	2.3%
	0 kein Effekt	Anzahl	1	2	4	72	79
		% von F031	50.0%	9.5%	12.1%	97.3%	60.8%
	1 positiver Effekt	Anzahl	1	18	29	0	48
		% von F031	50.0%	85.7%	87.9%	.0%	36.9%
Gesamt		Anzahl	2	21	33	74	130
		% von F031	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.754	.059	-12.742	.000
		EF03 abhängig	-.695	.059	-12.742	.000
		F031 abhängig	-.823	.064	-12.742	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.891	.061	-12.742	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF04 \* F041

Kreuztabelle

			F041				Gesamt
			1	2	3	4	
EF04	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	13	26	18	57
		% von F041	.0%	65.0%	53.1%	32.1%	43.8%
	0 kein Effekt	Anzahl	5	6	6	38	55
		% von F041	100.0%	30.0%	12.2%	67.9%	42.3%
	1 positiver Effekt	Anzahl	0	1	17	0	18
		% von F041	.0%	5.0%	34.7%	.0%	13.8%
Gesamt		Anzahl	5	20	49	56	130
		% von F041	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	.052	.069	.762	.446
		EF04 abhängig	.050	.066	.762	.446
		F041 abhängig	.054	.071	.762	.446

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		.075	.099	.762	.446
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF05 \* F051

Kreuztabelle

			F051				Gesamt
			1	2	3	4	
EF05	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	1	13	14
		% von F051	.0%	.0%	2.6%	19.1%	10.8%
	0 kein Effekt	Anzahl	0	6	15	55	76
		% von F051	.0%	30.0%	38.5%	80.9%	58.5%
	1 positiver Effekt	Anzahl	3	14	23	0	40
		% von F051	100.0%	70.0%	59.0%	.0%	30.8%
Gesamt	Anzahl		3	20	39	68	130
	% von F051		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.629	.041	-12.302	.000
		EF05 abhängig	-.598	.048	-12.302	.000
		F051 abhängig	-.664	.042	-12.302	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.889	.044	-12.302	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF06 \* F061

Kreuztabelle

			F061				Gesamt
			1	2	3	4	
EF06	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	2	4	15	21
		% von F061	.0%	9.5%	8.2%	25.9%	16.2%
	0 kein Effekt	Anzahl	1	1	10	43	55
		% von F061	50.0%	4.8%	20.4%	74.1%	42.3%
	1 positiver Effekt	Anzahl	1	18	35	0	54
		% von F061	50.0%	85.7%	71.4%	.0%	41.5%
Gesamt		Anzahl	2	21	49	58	130
		% von F061	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.595	.058	-10.836	.000
		EF06 abhängig	-.590	.058	-10.836	.000
		F061 abhängig	-.600	.061	-10.836	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.783	.074	-10.836	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF07 \* F071

**Kreuztabelle**

			F071				Gesamt
			1	2	3	4	
EF07	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	4	8	1	13
		% von F071	.0%	10.3%	11.3%	8.3%	10.0%
	0 kein Effekt	Anzahl	4	10	44	11	69
		% von F071	50.0%	25.6%	62.0%	91.7%	53.1%
	1 positiver Effekt	Anzahl	4	25	19	0	48
		% von F071	50.0%	64.1%	26.8%	.0%	36.9%
Gesamt		Anzahl	8	39	71	12	130
		% von F071	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.318	.070	-4.482	.000
		EF07 abhängig	-.311	.068	-4.482	.000
		F071 abhängig	-.326	.074	-4.482	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.512	.104	-4.482	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF08 \* F081

**Kreuztabelle**

			F081				Gesamt
			1	2	3	4	
EF08	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	2	5	7
		% von F081	.0%	.0%	3.8%	8.5%	5.4%
	0 kein Effekt	Anzahl	1	2	22	54	79
		% von F081	50.0%	12.5%	41.5%	91.5%	60.8%
	1 positiver Effekt	Anzahl	1	14	29	0	44
		% von F081	50.0%	87.5%	54.7%	.0%	33.8%
Gesamt	Anzahl		2	16	53	59	130
	% von F081		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.606	.049	-10.907	.000
		EF08 abhängig	-.557	.049	-10.907	.000
		F081 abhängig	-.664	.055	-10.907	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.873	.056	-10.907	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF09 \* F091

**Kreuztabelle**

			F091				Gesamt
			1	2	3	4	
EF09	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	22	52	2	76
		% von F091	.0%	53.7%	61.2%	66.7%	58.5%
	0 kein Effekt	Anzahl	1	13	28	1	43
		% von F091	100.0%	31.7%	32.9%	33.3%	33.1%
	1 positiver Effekt	Anzahl	0	6	5	0	11
		% von F091	.0%	14.6%	5.9%	.0%	8.5%
Gesamt		Anzahl	1	41	85	3	130
		% von F091	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.110	.084	-1.295	.195
		EF09 abhängig	-.118	.091	-1.295	.195
		F091 abhängig	-.103	.079	-1.295	.195

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.212	.157	-1.295	.195
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF10 \* F101

**Kreuztabelle**

			F101				Gesamt
			1	2	3	4	
EF10	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	0	3	3
		% von F101	.0%	.0%	.0%	6.0%	2.3%
	0 kein Effekt	Anzahl	0	1	26	47	74
		% von F101	.0%	11.1%	37.1%	94.0%	56.9%
	1 positiver Effekt	Anzahl	1	8	44	0	53
		% von F101	100.0%	88.9%	62.9%	.0%	40.8%
Gesamt		Anzahl	1	9	70	50	130
		% von F101	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.648	.040	-12.859	.000
		EF10 abhängig	-.621	.042	-12.859	.000
		F101 abhängig	-.679	.046	-12.859	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.971	.029	-12.859	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF11 \* F111

**Kreuztabelle**

			F111				Gesamt
			1	2	3	4	
EF11	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	3	4	7
		% von F111	.0%	.0%	4.2%	11.4%	5.4%
	0 kein Effekt	Anzahl	0	4	24	31	59
		% von F111	.0%	21.1%	33.3%	88.6%	45.4%
	1 positiver Effekt	Anzahl	4	15	45	0	64
		% von F111	100.0%	78.9%	62.5%	.0%	49.2%
Gesamt	Anzahl		4	19	72	35	130
	% von F111		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.541	.050	-9.642	.000
		EF11 abhängig	-.518	.045	-9.642	.000
		F111 abhängig	-.565	.060	-9.642	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.828	.062	-9.642	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF12 \* F121

**Kreuztabelle**

			F121				Gesamt
			1	2	3	4	
EF12	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	1	4	5	10
		% von F121	.0%	4.5%	6.5%	11.9%	7.7%
	0 kein Effekt	Anzahl	1	5	15	37	58
		% von F121	25.0%	22.7%	24.2%	88.1%	44.6%
	1 positiver Effekt	Anzahl	3	16	43	0	62
		% von F121	75.0%	72.7%	69.4%	.0%	47.7%
Gesamt		Anzahl	4	22	62	42	130
		% von F121	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.509	.061	-8.421	.000
		EF12 abhängig	-.481	.057	-8.421	.000
		F121 abhängig	-.541	.069	-8.421	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.715	.080	-8.421	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF13 \* F131

**Kreuztabelle**

			F131				Gesamt
			1	2	3	4	
EF13	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	4	4	8
		% von F131	.0%	.0%	6.9%	8.0%	6.2%
	0 kein Effekt	Anzahl	0	4	18	46	68
		% von F131	.0%	22.2%	31.0%	92.0%	52.3%
	1 positiver Effekt	Anzahl	4	14	36	0	54
		% von F131	100.0%	77.8%	62.1%	.0%	41.5%
Gesamt		Anzahl	4	18	58	50	130
		% von F131	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.578	.051	-11.187	.000
		EF13 abhängig	-.540	.046	-11.187	.000
		F131 abhängig	-.621	.060	-11.187	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.815	.061	-11.187	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF14 \* F141

**Kreuztabelle**

			F141				Gesamt
			1	2	3	4	
EF14	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	1	4	10	15
		% von F141	.0%	4.5%	6.7%	22.2%	11.5%
	0 kein Effekt	Anzahl	1	5	17	35	58
		% von F141	33.3%	22.7%	28.3%	77.8%	44.6%
	1 positiver Effekt	Anzahl	2	16	39	0	57
		% von F141	66.7%	72.7%	65.0%	.0%	43.8%
Gesamt		Anzahl	3	22	60	45	130
		% von F141	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.524	.057	-9.166	.000
		EF14 abhängig	-.506	.056	-9.166	.000
		F141 abhängig	-.542	.061	-9.166	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.739	.075	-9.166	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF15 \* F151

**Kreuztabelle**

			F151				Gesamt
			1	2	3	4	
EF15	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	2	5	7
		% von F151	.0%	.0%	4.0%	9.8%	5.4%
	0 kein Effekt	Anzahl	2	8	15	46	71
		% von F151	66.7%	30.8%	30.0%	90.2%	54.6%
	1 positiver Effekt	Anzahl	1	18	33	0	52
		% von F151	33.3%	69.2%	66.0%	.0%	40.0%
Gesamt		Anzahl	3	26	50	51	130
		% von F151	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.528	.057	-9.265	.000
		EF15 abhängig	-.480	.056	-9.265	.000
		F151 abhängig	-.586	.062	-9.265	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.745	.069	-9.265	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF16U \* F161U

Kreuztabelle

			F161U			Gesamt
			2	3	4	
EF16U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	1	10	11
		% von F161U	.0%	2.5%	13.5%	8.5%
	0 kein Effekt	Anzahl	6	16	64	86
		% von F161U	37.5%	40.0%	86.5%	66.2%
	1 positiver Effekt	Anzahl	10	23	0	33
		% von F161U	62.5%	57.5%	.0%	25.4%
Gesamt		Anzahl	16	40	74	130
		% von F161U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.590	.050	-9.278	.000
		EF16U abhängig	-.551	.059	-9.278	.000
		F161U abhängig	-.636	.049	-9.278	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.867	.054	-9.278	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF17U \* F171U

Kreuztabelle

			F171U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF17U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	3	5	8
		% von F171U	.0%	.0%	5.7%	8.2%	6.2%
	0 kein Effekt	Anzahl	0	7	25	56	88
		% von F171U	.0%	46.7%	47.2%	91.8%	67.7%
	1 positiver Effekt	Anzahl	1	8	25	0	34
		% von F171U	100.0%	53.3%	47.2%	.0%	26.2%
Gesamt		Anzahl	1	15	53	61	130
		% von F171U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.480	.057	-7.337	.000
		EF17U abhängig	-.428	.058	-7.337	.000
		F171U abhängig	-.547	.063	-7.337	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.760	.075	-7.337	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF18U \* F181U

Kreuztabelle

			F181U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF18U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	0	5	5
		% von F181U	.0%	.0%	.0%	13.2%	3.8%
	0 kein Effekt	Anzahl	2	11	23	33	69
		% von F181U	16.7%	27.5%	57.5%	86.8%	53.1%
	1 positiver Effekt	Anzahl	10	29	17	0	56
		% von F181U	83.3%	72.5%	42.5%	.0%	43.1%
Gesamt		Anzahl	12	40	40	38	130
		% von F181U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.576	.048	-11.195	.000
		EF18U abhängig	-.501	.044	-11.195	.000
		F181U abhängig	-.676	.054	-11.195	.000

a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.845	.053	-11.195	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF19U \* F191U

Kreuztabelle

			F191U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF19U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	2	2	4
		% von F191U	.0%	.0%	3.0%	5.4%	3.1%
	0 kein Effekt	Anzahl	3	7	26	35	71
		% von F191U	75.0%	31.8%	38.8%	94.6%	54.6%
	1 positiver Effekt	Anzahl	1	15	39	0	55
		% von F191U	25.0%	68.2%	58.2%	.0%	42.3%
Gesamt	Anzahl		4	22	67	37	130
	% von F191U		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.429	.063	-6.649	.000
		EF19U abhängig	-.394	.059	-6.649	.000
		F191U abhängig	-.471	.070	-6.649	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.673	.087	-6.649	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF20U \* F201U

Kreuztabelle

			F201U			Gesamt
			2	3	4	
EF20U	-1 negativer Effekt	Anzahl	1	1	12	14
		% von F201U	8.3%	1.7%	20.0%	10.8%
	0 kein Effekt	Anzahl	2	27	48	77
		% von F201U	16.7%	46.6%	80.0%	59.2%
	1 positiver Effekt	Anzahl	9	30	0	39
		% von F201U	75.0%	51.7%	.0%	30.0%
Gesamt		Anzahl	12	58	60	130
		% von F201U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.573	.054	-9.473	.000
		EF20U abhängig	-.557	.059	-9.473	.000
		F201U abhängig	-.590	.054	-9.473	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.865	.074	-9.473	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF21U \* F211U

Kreuztabelle

			F211U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF21U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	5	0	5
		% von F211U	.0%	.0%	8.2%	.0%	3.8%
	0 kein Effekt	Anzahl	1	10	26	13	50
		% von F211U	25.0%	19.2%	42.6%	100.0%	38.5%
	1 positiver Effekt	Anzahl	3	42	30	0	75
		% von F211U	75.0%	80.8%	49.2%	.0%	57.7%
Gesamt	Anzahl		4	52	61	13	130
	% von F211U		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.424	.062	-6.508	.000
		EF21U abhängig	-.392	.056	-6.508	.000
		F211U abhängig	-.461	.070	-6.508	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.698	.084	-6.508	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF22U \* F221U

### Kreuztabelle

			F221U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF22U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	0	1	1
		% von F221U	.0%	.0%	.0%	1.3%	.8%
	0 kein Effekt	Anzahl	1	0	6	76	83
		% von F221U	33.3%	.0%	13.6%	98.7%	63.8%
	1 positiver Effekt	Anzahl	2	6	38	0	46
		% von F221U	66.7%	100.0%	86.4%	.0%	35.4%
Gesamt	Anzahl		3	6	44	77	130
	% von F221U		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

### Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.842	.040	-15.711	.000
		EF22U abhängig	-.790	.048	-15.711	.000
		F221U abhängig	-.900	.035	-15.711	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

### Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.976	.024	-15.711	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF23U \* F231U

Kreuztabelle

			F231U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF23U	0 kein Effekt	Anzahl	2	2	0	12	16
		% von F231U	2.0%	16.7%	.0%	100.0%	12.3%
	1 positiver Effekt	Anzahl	98	10	6	0	114
		% von F231U	98.0%	83.3%	100.0%	.0%	87.7%
Gesamt		Anzahl	100	12	6	12	130
		% von F231U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.595	.077	-4.336	.000
		EF23U abhängig	-.462	.087	-4.336	.000
		F231U abhängig	-.833	.094	-4.336	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.945	.034	-4.336	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF24U \* F241U

Kreuztabelle

			F241U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF24U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	1	2	3
		% von F241U	.0%	.0%	2.4%	2.5%	2.3%
	0 kein Effekt	Anzahl	0	0	8	77	85
		% von F241U	.0%	.0%	19.5%	97.5%	65.4%
	1 positiver Effekt	Anzahl	2	8	32	0	42
		% von F241U	100.0%	100.0%	78.0%	.0%	32.3%
Gesamt		Anzahl	2	8	41	79	130
		% von F241U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.796	.048	-12.427	.000
		EF24U abhängig	-.751	.049	-12.427	.000
		F241U abhängig	-.847	.054	-12.427	.000

a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.956	.043	-12.427	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF25U \* F251U

**Kreuztabelle**

			F251U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF25U	0 kein Effekt	Anzahl	0	5	28	15	48
		% von F251U	.0%	10.2%	50.9%	100.0%	36.9%
	1 positiver Effekt	Anzahl	11	44	27	0	82
		% von F251U	100.0%	89.8%	49.1%	.0%	63.1%
Gesamt		Anzahl	11	49	55	15	130
		% von F251U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.566	.048	-9.916	.000
		EF25U abhängig	-.483	.042	-9.916	.000
		F251U abhängig	-.683	.061	-9.916	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.909	.044	-9.916	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

### Kreuztabelle

		F261			Gesamt	
		2	3	4		
EF26	0 kein Effekt	Anzahl	1	24	69	94
		% von F261	12.5%	45.3%	100.0%	72.3%
	1 positiver Effekt	Anzahl	7	29	0	36
		% von F261	87.5%	54.7%	.0%	27.7%
Gesamt		Anzahl	8	53	69	130
		% von F261	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

### Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.654	.046	-9.617	.000
		EF26 abhängig	-.566	.054	-9.617	.000
		F261 abhängig	-.775	.044	-9.617	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

### Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.978	.022	-9.617	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF27U \* F271U

Kreuztabelle

			F271U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF27U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	0	1	1
		% von F271U	.0%	.0%	.0%	3.6%	.8%
	0 kein Effekt	Anzahl	0	12	20	27	59
		% von F271U	.0%	30.8%	35.7%	96.4%	45.4%
	1 positiver Effekt	Anzahl	7	27	36	0	70
		% von F271U	100.0%	69.2%	64.3%	.0%	53.8%
Gesamt		Anzahl	7	39	56	28	130
		% von F271U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.466	.062	-7.103	.000
		EF27U abhängig	-.407	.052	-7.103	.000
		F271U abhängig	-.546	.075	-7.103	.000

a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.729	.082	-7.103	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF28U \* F281U

**Kreuztabelle**

			F281U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF28U	0 kein Effekt	Anzahl	0	1	28	23	52
		% von F281U	.0%	2.8%	47.5%	100.0%	40.0%
	1 positiver Effekt	Anzahl	12	35	31	0	78
		% von F281U	100.0%	97.2%	52.5%	.0%	60.0%
Gesamt		Anzahl	12	36	59	23	130
		% von F281U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.632	.032	-14.310	.000
		EF28U abhängig	-.540	.028	-14.310	.000
		F281U abhängig	-.762	.046	-14.310	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.980	.020	-14.310	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Kreuztabelle**

			F291				Gesamt
			1	2	3	4	
EF29	0 kein Effekt	Anzahl	0	1	29	45	75
		% von F291	.0%	9.1%	40.3%	100.0%	57.7%
	1 positiver Effekt	Anzahl	2	10	43	0	55
		% von F291	100.0%	90.9%	59.7%	.0%	42.3%
Gesamt		Anzahl	2	11	72	45	130
		% von F291	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.625	.041	-12.073	.000
		EF29 abhängig	-.582	.037	-12.073	.000
		F291 abhängig	-.674	.053	-12.073	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.970	.030	-12.073	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF30U \* F301U

Kreuztabelle

			F301U			Gesamt
			2	3	4	
EF30U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	1	1
		% von F301U	.0%	.0%	2.3%	.8%
	0 kein Effekt	Anzahl	0	16	43	59
		% von F301U	.0%	25.0%	97.7%	45.4%
	1 positiver Effekt	Anzahl	22	48	0	70
		% von F301U	100.0%	75.0%	.0%	53.8%
Gesamt		Anzahl	22	64	44	130
		% von F301U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.730	.030	-19.015	.000
		EF30U abhängig	-.664	.026	-19.015	.000
		F301U abhängig	-.810	.041	-19.015	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-1.000	.000	-19.015	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF31U \* F311U

**Kreuztabelle**

			F311U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF31U	0 kein Effekt	Anzahl	0	10	27	15	52
		% von F311U	.0%	21.7%	42.9%	100.0%	40.0%
	1 positiver Effekt	Anzahl	6	36	36	0	78
		% von F311U	100.0%	78.3%	57.1%	.0%	60.0%
Gesamt		Anzahl	6	46	63	15	130
		% von F311U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.429	.064	-6.186	.000
		EF31U abhängig	-.380	.054	-6.186	.000
		F311U abhängig	-.494	.078	-6.186	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.736	.089	-6.186	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF32U \* F321U

Kreuztabelle

			F321U			Gesamt
			2	3	4	
EF32U	0 kein Effekt	Anzahl	1	25	64	90
		% von F321U	20.0%	41.0%	100.0%	69.2%
	1 positiver Effekt	Anzahl	4	36	0	40
		% von F321U	80.0%	59.0%	.0%	30.8%
Gesamt		Anzahl	5	61	64	130
		% von F321U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.646	.048	-10.152	.000
		EF32U abhängig	-.579	.056	-10.152	.000
		F321U abhängig	-.729	.048	-10.152	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.973	.027	-10.152	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF33 \* F331

**Kreuztabelle**

			F331				Gesamt
			1	2	3	4	
EF33	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	0	1	1
		% von F331	.0%	.0%	.0%	1.7%	.8%
	0 kein Effekt	Anzahl	0	2	21	57	80
		% von F331	.0%	11.1%	41.2%	98.3%	61.5%
	1 positiver Effekt	Anzahl	3	16	30	0	49
		% von F331	100.0%	88.9%	58.8%	.0%	37.7%
Gesamt		Anzahl	3	18	51	58	130
		% von F331	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Richtungsmaße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.687	.037	-14.597	.000
		EF33 abhängig	-.606	.038	-14.597	.000
		F331 abhängig	-.793	.042	-14.597	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

**Symmetrische Maße**

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.964	.026	-14.597	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF34U \* F341U

Kreuztabelle

			F341U				Gesamt
			1	2	3	4	
EF34U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	0	2	2	4
		% von F341U	.0%	.0%	3.4%	8.0%	3.1%
	0 kein Effekt	Anzahl	1	8	29	23	61
		% von F341U	33.3%	18.6%	49.2%	92.0%	46.9%
	1 positiver Effekt	Anzahl	2	35	28	0	65
		% von F341U	66.7%	81.4%	47.5%	.0%	50.0%
Gesamt		Anzahl	3	43	59	25	130
		% von F341U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.513	.056	-8.675	.000
		EF34U abhängig	-.466	.049	-8.675	.000
		F341U abhängig	-.570	.065	-8.675	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.793	.067	-8.675	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## EF35U \* F351U

Kreuztabelle

			F351U			Gesamt
			2	3	4	
EF35U	-1 negativer Effekt	Anzahl	0	2	3	5
		% von F351U	.0%	2.8%	7.5%	3.8%
	0 kein Effekt	Anzahl	2	25	37	64
		% von F351U	10.5%	35.2%	92.5%	49.2%
	1 positiver Effekt	Anzahl	17	44	0	61
		% von F351U	89.5%	62.0%	.0%	46.9%
Gesamt		Anzahl	19	71	40	130
		% von F351U	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Somers-d	Symmetrisch	-.595	.045	-11.470	.000
		EF35U abhängig	-.570	.039	-11.470	.000
		F351U abhängig	-.623	.056	-11.470	.000

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

Symmetrische Maße

			Wert	Asymptotischer Standardfehler <sup>a</sup>	Näherungsweise T <sup>b</sup>	Näherungsweise Signifikanz
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Gamma		-.897	.050	-11.470	.000
Anzahl der gültigen Fälle			130			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

## Persönliche Erklärung Einzelarbeit

### Erklärung des/der Studierenden zur Master-Thesis-Arbeit

Studierende/r: Fankhauser Marco  
(Name, Vorname)

---

Master-Thesis-Arbeit: Stiftung Kinderdorf Pestalozzi,  
(Titel) Interkultureller Austausch:

---

Wirkungen der pädagogischen Interventionen  
und Hinweise für die Qualitätsentwicklung

---

Abgabe: 08. August 2014  
(Tag, Monat, Jahr)

---

Fachbegleitung: Prof. Rolf Nef  
(Dozent/in)

---

Ich, obgenannter Studierender, habe die obgenannte Master-Thesis-Arbeit selbstständig verfasst.

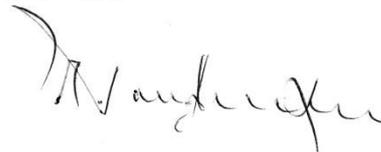
Wo ich in der Master-Thesis-Arbeit aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfasste Text *referiere*, habe ich dies reglementsconform angegeben.

Ort, Datum:

Winterthur, 07.08.2014

---

Unterschrift:



---