

**Englischsprachige Programme zur Förderung
von Interkulturalität und Diversität
und deren Evaluation.
Das Beispiel der Fulbright Diversity-Initiative.**

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung

Dem Landesprüfungsamt für Erste Staatsprüfungen
für Lehrämter an Schulen vorgelegt von:

Benjamin Becker

Universität zu Köln, 8. Oktober 2009

Gutachterin: PD Dr. Andrea Gutenberg

Englisches Seminar I

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|---|-----------------|---|
| 1 | Einleitung..... | 4 |
|---|-----------------|---|

Teil I: Theoretischer Hintergrund und Rahmenbedingungen

| | | |
|-----|---|----|
| 2 | Interkulturalität | 6 |
| 2.1 | Interkulturelle Kompetenz als neues Lernparadigma | 6 |
| 2.2 | Dimensionen interkultureller Kompetenz..... | 7 |
| 2.3 | Interkulturalität gut, alles gut..?..... | 11 |
| 3 | Diversität | 12 |
| 3.1 | Das Konzept der Diversity..... | 12 |
| 3.2 | Diversity Management..... | 14 |
| 3.3 | Diversity im pädagogischen Bereich | 15 |
| 3.4 | Kritik und Kontroversen | 16 |
| 4 | Deutsches Bildungssystem und Migration | 19 |
| 4.1 | Historischer Rückblick | 19 |
| 4.2 | Die Situation von Migranten in Deutschland | 22 |
| 4.3 | Diskriminierung im deutschen Bildungssystem | 25 |

Teil II: Programme und deren Evaluation

| | | |
|-----|---|----|
| 5 | Austauschprogramme | 29 |
| 5.1 | Grundsätzliches zu Austauschprogrammen..... | 29 |
| 5.2 | Zur Wirkung von Austauschprogrammen | 30 |

| | | |
|-------|---|----|
| 6 | Die Fulbright Diversity-Initiative | 33 |
| 6.1 | Rahmenbedingungen der Diversity-Initiative..... | 34 |
| 6.2 | Ziele der Diversity-Initiative | 36 |
| 6.3 | Feedback zur Diversity-Initiative | 38 |
| 7 | Evaluation..... | 39 |
| 7.1 | Einführung in die Evaluationsforschung | 40 |
| 7.2 | Evaluation interkultureller Programme | 42 |
| 7.3 | Die Teilnehmerbefragung als Methode der Programmevaluation..... | 48 |
| 7.3.1 | Die mündliche Befragung..... | 49 |
| 7.3.2 | Die schriftliche Befragung..... | 52 |
| 8 | Schlussbetrachtung | 58 |
| | Literaturverzeichnis | 60 |
| | Anhang..... | 69 |

1 Einleitung

The essence of intercultural education is the acquisition of empathy--the ability to see the world as others see it, and to allow for the possibility that others may see something we have failed to see, or may see it more accurately.

US-Senator William J. Fulbright¹

Als Senator Fulbright diese Worte im Jahre 1989 schrieb, konnte er bereits auf eine mehr als 40-jährige Erfolgsgeschichte des nach ihm benannten Fulbright-Programms zurückblicken. Aus heutiger Sicht kann das Programm als geradezu visionär bezeichnet werden, da es unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges nicht nur den akademischen, sondern vor allem den interkulturellen Austausch in den Vordergrund rückte. Dies ist umso bemerkenswerter, da der interkulturelle Diskurs in den USA erst aus den Bürgerrechtsbewegungen der 1950er und 1960er Jahre hervorging – Fulbright war seiner Zeit also voraus.

Mittlerweile hat sich diesbezüglich einiges verändert. Interkulturalität ist in aller Munde und gilt auf beiden Seiten des Atlantiks als neues Lernparadigma. Hiervon profitieren auch internationale Austauschprogramme, da sie mehr denn je als Garanten für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz gelten. Englischsprachigen Austauschprogrammen kommt dabei aufgrund der Sonderstellung des Englischen als Weltverkehrssprache eine besondere, gewissermaßen doppelte Funktion zu: Neben der reizvollen Begegnung mit dem *Anderen* sollen sie vor allem auch englische Sprachkompetenz und somit eine berufliche Schlüsselqualifikation vermitteln.

Trotz der interkulturellen Euphorie deutet sich derzeit jedoch ein weiterer gesellschaftlicher Paradigmenwechsel an. Zwar gilt es spätestens seit dem Aufkommen der *Cultural Studies* als Konsens, dass es den Deutschen oder den Amerikaner nicht gibt, interkulturellen Theorien liegt aber oftmals eine implizite Homogenisierung der eigenen sowie der anderen Kultur zugrunde. Gerade im Zeitalter der Globalisierung und der weltweiten

¹ Fulbright, J. W. 1989. *The Price of Empire*. New York: Pantheon. Zitiert in: Fulbright Association 1996.

1. Einleitung

Migration spiegelt dies nicht mehr die gesellschaftliche Realität wieder, da insbesondere Migranten² eine Vielzahl kultureller Einflüsse mit sich bringen. Dennoch liegt nachwievor eine massive Bildungsbenachteiligung dieser Gruppe vor. Besonders deutlich wird das Gefälle zwischen Theorie und Praxis im Kontext internationaler Austauschprogramme: Obwohl fast jede fünfte in Deutschland lebende Person einen Migrationshintergrund hat, geht nur ein verschwindend geringer Teil von ihnen während der Schulzeit oder des Studiums ins Ausland.

Vor diesem Hintergrund könnte das Fulbright-Programm abermals eine Vorreiterrolle einnehmen. Die im Jahre 2006 ins Leben gerufene Fulbright Diversity-Initiative richtet sich speziell an junge Erwachsene mit Migrationshintergrund und möchte diesen Förderungsmöglichkeiten anbieten, die sie sonst womöglich niemals erhalten hätten. Neben Interkulturalität soll also explizit auch Diversität gefördert werden. Da sich das Programm derzeit noch in seiner Pilotphase befindet, kann über seinen Erfolg oder Misserfolg bislang nur spekuliert werden. Die vorliegende Arbeit nimmt dies zum Anlass, um am Beispiel der Diversity-Initiative Überlegungen zur Evaluation derartiger Programme anzustellen.

Die Arbeit gliedert sich in zwei große Teilbereiche: *Theoretischer Hintergrund und Rahmenbedingungen* (Teil I) und *Programme und deren Evaluation* (Teil II). Im ersten Teil soll zunächst anhand eines Forschungsüberblicks Diversität als Weiterentwicklung des Konzepts der Interkulturalität herausgearbeitet werden. Die anschließende Analyse der Situation von Migranten im deutschen Bildungssystem sorgt für eine notwendige Kontextualisierung von Programmen zur Förderung von Interkulturalität und Diversität, und speziell der Diversity-Initiative. Der zweite Teil befasst sich auf dieser Grundlage mit eben jenen Programmen und deren Evaluation. Hier soll anhand konkreter Beispiele im Zusammenhang mit der Diversity-Initiative verdeutlicht werden, wie die Vermittlung solch komplexer Konzepte wie Interkulturalität und Diversität evaluiert werden kann.

² Während der gesamten Arbeit wird, wann immer möglich, eine geschlechtsneutrale Form gewählt. Sollte dies – wie hier – nicht möglich sein, so bezieht sich die verwendete Form aufgrund einer besseren Lesbarkeit auf beide Geschlechter.

Teil I: Theoretischer Hintergrund und Rahmenbedingungen

2 Interkulturalität

2.1 Interkulturelle Kompetenz als neues Lernparadigma

Gerade im wirtschaftlichen Kontext ist Interkulturelle Kompetenz (IKK) mittlerweile ein in Mode gekommener Begriff, der als Schlüsselqualifikation für berufliches Vorankommen gilt. In der Fremdsprachendidaktik trat das Konzept in den frühen 1990ern seinen regelrechten Siegeszug an und löste die Kommunikative Kompetenz als ursprüngliches Globalziel des Fremdsprachenunterrichts ab (Volkmann 2002: 16). Hierbei wurde auch das bis dato geltende Ideal des *native speaker* in Frage gestellt. Vor dem Hintergrund der weltweiten Migration³ erschien es unklar, welche Referenz hierfür fortan herangezogen werden sollte. Claire Kramsch merkte beispielweise kritisch an: „Who is a native speaker? the child as well as the adult? the university professor as well as the worker on the assembly line? and what native speaker norm should we teach?“ (zitiert in Bredella 2002: 131). Als neues Leitbild etablierte sich in der Folge jenes des *intercultural speaker*. Bevor dessen Charakteristika herausgearbeitet werden, bedarf es eines kurzen Exkurses.

Den konzeptionellen Rahmen für den Siegeszug der IKK bildete ein Paradigmenwechsel innerhalb der Sozial- und Geisteswissenschaften, der hier am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts verdeutlicht werden soll. Die Vermittlung von Wissen über fremde Kulturen erfolgte im Fremdsprachenunterricht lange Zeit im Rahmen der traditionellen Landeskunde. Diese behandelte ein weites Themenspektrum, das von Geschichte über Politik bis hin zu Religion und Rechtswesen reichte, beschränkte sich aber inhaltlich-methodisch meist auf „facts and figures“ (Volkmann 2002: 14). Da die Landeskunde oft nur als „unsystematische Beigabe zum Fremdsprachenunterricht, der einem Lehrbuch oder dem Konzept des Lehrenden folgt“, verstanden wurde (Erdmenger 1992: 434),

³ Im Jahre 2005 gab es laut Banks weltweit rund 191 Millionen Migranten, die nicht mehr in ihrem Heimatland leben. Dies sind 3% der Weltbevölkerung (Banks 2009b: 10).

2. Interkulturalität

konnte sie sich bis zum heutigen Tage nicht als eigene Wissenschaft etablieren und „fristet(e) eher eine Existenz als Kellerkind“ (Volkmann 2002: 14). Mit dem Aufkommen der Kulturwissenschaften in den 1950er- und 1960er Jahren wurde das traditionelle Konzept der Landeskunde um zwei entscheidende Merkmale erweitert: Zum einen wurde Kultur nicht mehr ausschließlich als *Hochkultur* verstanden (sog. *Big C*), sondern nun als allumfassendes Konzept gedeutet, das auch Elemente der Pop-Kultur (sog. *small c*) beinhaltet. Zum anderen verstand sich dieser neue Ansatz der *Cultural Studies*, den Lenz als „Landeskunde im neuen Gewand“ bezeichnet (Nünning & Nünning 2000: 8), als interdisziplinär, was sich sowohl in der Wahl der Inhalte als auch in der Vermittlungsform niederschlug. Kultur galt demnach nicht mehr als starres Konzept, das durch reines Faktenwissen vermittelt werden kann, sondern vielmehr als dynamischer und offener Prozess (Haß 2006: 140).

Als geradezu revolutionär darf in diesem Zusammenhang die mit dem *Cultural Studies*-Ansatz verbundene Betonung der Vielfalt der Kulturen bezeichnet werden, die im krassen Gegensatz zur vorherigen Annahme eines homogenen Kulturgebildes steht. So zählt es laut Nünning und Nünning „zu den wichtigsten Erkenntnissen der Kulturwissenschaft, dass es ‚Kultur‘ nicht gibt, sondern nur ‚Kulturen‘“ (2000: 7). An die Stelle der traditionellen Suche nach einer einheitlichen nationalen Identität, die im Falle von England beispielsweise ihre Ausprägung im Konzept der *Englishness* findet, tritt somit ein neues Verständnis von Nationen als „imagined communities“, die in ihrer pluralistischen Ausprägung zu betrachten sind (Volkmann 2002: 24). Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit einer interkulturellen Kompetenz. Doch wie sieht diese genau aus? Und was muss eine Person mitbringen, um als interkultureller Sprecher zu gelten?

2.2 Dimensionen interkultureller Kompetenz

Antor definiert interkulturelle Kompetenz als „ein Profil von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Subjekt in die Lage versetzen, sich in

2. Interkulturalität

Situationen des Kontaktes mit anderen Kulturen angemessen zu verhalten“ (2007: 112). Die pluralische Formulierung weist darauf hin, dass es sich hierbei keineswegs um eine spezifische Fähigkeit, sondern vielmehr um ein „Geflecht aus Teilkompetenzen“ handelt. Im wörtlichen Sinne kann also von der interkulturellen Kompetenz nicht die Rede sein. Als wichtigste Bestandteile dieser „Dreidimensionalität der interkulturellen Kompetenz“ werden in der Literatur häufig die kognitive, affektive und pragmatische Teilkompetenz genannt. Die oft gescholtene Landeskunde bildet dabei den kognitiven Rahmen, denn „Faktenwissen ist und bleibt ein wichtiger Schlüssel für interkulturell kompetentes Verhalten“ (114).

Die affektive Teilkompetenz beschreibt die Fähigkeit des emotionalen Umgangs mit *dem Anderen* und somit auch des Umgangs mit Stereotypen. Erkenntnisse aus der Neurobiologie zeigen, dass deren Entstehung völlig natürlich und gewissermaßen unausweichlich ist: So bilden sich im Thalamus durch das sogenannte *Gating* reduzierte Abbildungen der Wirklichkeit, die uns eine Strukturierung der Welt ermöglichen. Hinzu kommt eine affektive Bewertung aller eingehenden Wahrnehmungen in der Amygdala (Keller 1992: 445). Der Mensch ist also von Natur aus ein „pattern-building animal“ (Antor 2007: 115), das auf die erwähnten Komplexitätsreduktionen angewiesen ist, um die Orientierung im Alltag zu behalten.

Wichtig ist jedoch, dass es nicht beim schemenhaften Denken bleibt und dass Konstrukte als solche erkannt werden. Wie Bredella betont, sind „Eigenes“ und „Fremdes“ nicht objektiv gegeben, sondern relationale Begriffe, die nicht unreflektiert als Maßstab genommen werden dürfen (2001: 10). Dass es dabei unerheblich ist, ob gerade in nationalen Stereotypen ein „Körnchen Wahrheit“ steckt, und wie absurd einige der vorherrschenden Bilder sind, verdeutlicht das folgende zugespitzte Beispiel:

Eigentlich weiß man doch schon alles über sie: sie tragen Kopftücher und manchmal sieht man darunter nur noch Augen und Nase. Sie laufen in knappen Tops herum und auf den höchsten Plateausohlen der Welt. Sie schleppen mit der Linken fünf Einkaufstüte <sic> und zerren mit der Rechten ein ‚Aane‘ plärrendes Kind hinter sich her. Sie haben ständig ihr Handy am Ohr und man trifft sie in Scharen bei H&M in der

2. Interkulturalität

Dessousabteilung. Sie sitzen mit keuschem Kopftuch an der Supermarktkasse und sie flirten wie verrückt. Sie sind (...) geschminkt – aber wehe ein Mann schaut sie zu lange an: dann kommt der große Bruder.

(Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit e.V. 2002: 9)

Gefährlich sind negative Stereotype dann, wenn sie zur Bildung kognitiver Schemata führen und sich somit im Alltagsdenken einer Person verankern – wenn sich also die Annahme von der Unaufhebbarkeit der Andersartigkeit durchsetzt (Bredella 2002: 137). Keller spricht hier von einer „Versklavung neuronaler Netzwerke“ (1992: 450). Damit es nicht dazu kommt, müssen interkulturelle Begegnungen immer wieder eingeübt werden. Hierbei bedarf es einer „Problembereitschaft“ (Antor 2007: 116) und der Fähigkeit, Differenzen hinnehmen zu können (19).

Zudem ist es natürlich essentiell, mit dem Anderen kommunizieren zu können, was eine pragmatische Kompetenz erfordert. Neben der Fremdsprachenkompetenz beinhaltet sie die eingangs erwähnte kommunikative Kompetenz sowie Verhandlungskompetenz. Letztere ist wichtig, um trotz vorhandener Unterschiede auch Gemeinsamkeiten entdecken zu können („negotiating common ground“) (Antor 2007: 123). Wenn man nun vom Konsens in der Literatur ausgeht, dass Sprache und Kultur eine untrennbare Einheit bilden (Bredella 2002: 126), dann werden fremdsprachliche Kontexte – also insbesondere der Fremdsprachenunterricht und internationale Begegnungen – zum zentralen Vermittlungs- und Einübungsort von interkultureller Kompetenz.

Ebenso komplex wie das Gefüge der interkulturellen Teilkompetenzen ist der Weg zur Erlangung eben jener. So gilt es mittlerweile als Konsens, dass interkulturelles Lernen in den Bereich des lebenslangen Lernens gehört (Erlil & Gymnich 2007: 148). Bennett hat diesen Lernprozess in seinem *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS)⁴ in sechs prototypische Phasen unterteilt: In der ersten Phase („Denial“) findet eine Verleugnung kultureller Unterschiede statt, die aus der Unfähigkeit resultiert, diese zu erkennen. Dies ändert sich in der

⁴ vgl. hierzu: Bennett 1993.

2. Interkulturalität

zweiten Phase („Defense“), indem den nunmehr entdeckten Unterschieden zunächst mit Widerstand begegnet wird. Nach einer allmählichen Abschwächung des Widerstands in der dritten Phase („Minimization“) findet in der vierten Phase („Acceptance“) eine erstmalige Akzeptanz und womöglich sogar Wertschätzung von kulturellen Unterschieden statt: „Unterschiede werden im Sinne kultureller Relativität als mögliche Lösungen in der Organisation der menschlichen Existenz angesehen“ (Roche 1992: 425). Diese maßgeblich wichtige Erkenntnis führt in der darauffolgenden Phase („Adaption“) zur Ausbildung von Fremdverständnis und Einfühlungsvermögen. In der letzten Phase („Integration“) werden kulturelle Differenzen schließlich internalisiert und als selbstverständlich angenommen. Interkulturelles Lernen wirkt somit „charakterverändernd“ und führt zur Herausbildung einer Identität, die sich gewissermaßen zwischen den Kulturen bewegt (Volkman 2002: 44).

Die Ausbildung dieser neuen Identität, die Kramsch als „third space“ bezeichnet (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 27), kann nur durch einen doppelten Perspektivwechsel gelingen. So gilt es zunächst, sich durch die Einnahme der Innenperspektive in Andere hineinzusetzen. Dies geschieht immer dann, „wenn wir nicht nur von uns her denken, sondern beachten, wie die Anderen sich selbst sehen“. In der Konsequenz „nehmen [wir] die Perspektive der Anderen ein und sehen die Welt mit ihren Augen“. Wie wichtig dieser Schritt ist, zeigen die Negativbeispiele von Hans-Herbert Kögler:

Wenn wir beispielsweise Naturreligionen vom Monotheismus her verstehen, erscheinen sie als Teufelswerk; wenn wir Frauen von den Wertvorstellungen einer patriarchalischen Gesellschaft her interpretieren, erscheinen sie emotional und unintelligent; wenn wir Homosexuelle von den Auffassungen der Heterosexuellen betrachten, erscheinen sie pathologisch und pervers.

(Bredella 2001: 12)

Die Einnahme der Innenperspektive setzt also ein wertungsfreies Annehmen der Andersartigkeit fremder Kulturen voraus und steht somit im direkten Gegensatz zum oftmals westlich geprägten Ethnozentrismus: „Was für mich das Fremde ist, ist für den Fremden das Eigene und umgekehrt“ (10).

2. Interkulturalität

Da interkulturelles Verständnis immer ein beidseitiger Prozess ist, reicht es jedoch nicht aus, das Andere einfach nur als gegeben hinzunehmen. Dies würde ja ansonsten bedeuten, dass die eigene Position gänzlich ausgeklammert wird. Stattdessen ist es wichtig, dass nach dem Einnehmen der Innenperspektive der Wechsel in die Außenperspektive, d.h. in jene des kritischen Betrachters, erfolgt (Bredella 2002: 148). Erst das Zusammenspiel dieser beiden Perspektiven ermöglicht dann einen erfolgreichen interkulturellen Austausch. Zusammenfassend lässt sich mit den Worten von Bredella festhalten:

Die Innenperspektive ist notwendig, um den Ethnozentrismus zu überwinden, und die Außenperspektive ist notwendig, um sich nicht unkritisch der jeweiligen Innenperspektive anzuliefern. Ein reflektierendes interkulturelles Verstehen vollzieht sich, indem man die Spannungen zwischen Innen- und Außenperspektive entfaltet.
(2001: 12)

2.3 Interkulturalität gut, alles gut..?

Ob als Garant für einen toleranten Umgang miteinander oder als berufliche Schlüsselqualifikation – interkulturelle Kompetenz ist in aller Munde und scheint eine Antwort auf viele Fragen und Probleme der Vergangenheit zu sein. Durch das Ausgehen von einem dynamischen und pluralistischen Kulturkonzept wirkt die Fähigkeit, sich zwischen den Kulturen zu bewegen, gerade in Abgrenzung von früheren Modellen sehr modern und verleitet zu der Annahme, dass das Ende der Fahnenstange bereits erreicht sei. Neuere Forschungsansätze verlangen jedoch eine abermalige Ausweitung des zugrundeliegenden Kulturbegriffs. Wenn im fremdsprachlichen Kontext die Rede von Interkulturalität ist, dann liegt dieser zumeist die implizite Tendenz der Homogenisierung der eigenen sowie der anderen Kultur zugrunde. Dies „missachtet allerdings die immer stärkeren Hybridisierungsprozesse sowie die Diversität auch innerhalb von Kulturen“ (Antor 2007: 124). Zwar berücksichtigen auch interkulturelle Konzepte, dass es den Deutschen oder den Amerikaner nicht gibt. Die Diversität des Einzelnen, welche durch die immer stärkere Vernetzung der

Welt und die neuen Ausmaßen der weltweiten Migration rapide zunimmt, wird aber noch nicht ausreichend genug betont und gewürdigt. Hier setzen die sogenannten *Diversity Studies* an.

3 Diversität

3.1 Das Konzept der Diversity

Das Konzept der *Diversity*⁵ stammt aus dem angloamerikanischen Raum und wird dort unter dem Namen *Diversity Studies* bereits seit einiger Zeit an Colleges und Universitäten erforscht (Krell et al. 2007: 7). In Deutschland wurden in den vergangenen Jahren einzelne Publikationen veröffentlicht und erste Konferenzen organisiert, von einer etablierten, integrierenden Forschungsrichtung kann aber noch keine Rede sein. Das Diversity-Konzept hat seinen Ursprung in der *multicultural education*, die in den USA aus den Bürgerrechtsbewegungen hervorgegangen ist und einen gleichberechtigten Zugang zum Bildungssystem für ethnische Minderheiten zum Ziel hat (Banks 2009b: 13). Im westeuropäischen Raum wird *multicultural education* meistens als *intercultural education* bezeichnet (14).⁶ Die unterschiedlichen Präfixe deuten hierbei auf semantische Unterschiede der einzelnen Konzepte hin:

In multicultural education, the prefix *multi* describes the multiplicity of different cultures which live on the same territory and/or are taught in the same institution, for example in school or in higher education. In intercultural education the prefix *inter* underlines the interactive aspect.
(Allemann-Ghionda 2009: 135)

Dieser vielleicht punktuell erscheinende Unterschied schlägt sich in der unterschiedlichen gesellschaftlichen Umsetzung der Konzepte nieder: Während *multicultural education* in den USA von Anfang an das (positiv

⁵ Im Folgenden werden die Begriffe *Diversity*, *Diversität* und auch *Vielfalt* synonym verwendet. Gemeint ist jeweils das aus dem angloamerikanischen Raum stammende Diversity-Konzept.

⁶ In Großbritannien und Kanada wurde bzw. wird auch der Begriff *antiracist education* verwendet (Banks 2009b: 14).

3. Diversität

formulierte) Ziel des gleichen Zugangs zur Bildung für Migranten hatte, lag der Fokus der *intercultural education* in vielen europäischen Ländern bislang eher auf dem Umgang mit Migranten (Diez 2007: 7). Dies trifft auch auf Deutschland zu, wo es „vielfach einen negativen Migrationsbegriff [gibt]: Zuwanderung erscheint als Bedrohung von außen, die im Inneren vorwiegend soziale Probleme verursacht“ (Bade 2009: 5). Der daraus resultierenden Problem- oder Defizitperspektive versuchen Diversity Studies entgegenzuwirken.

Die Schwierigkeit der Definition von Diversity liegt – ebenso wie im Falle von Interkulturalität – in der Komplexität des Konzepts. So scheitert eine „allgemeine Theorie der Diversität“ laut Fuchs daran, dass Diversity Generalisierungen widersteht (2007: 17). Zudem wird der Begriff oftmals synonym für viele andere Begriffe verwendet, die Unterschiede betonen. Insbesondere europäische Institutionen benutzen ihn parallel zur bereits genannten *intercultural education* (Allemann-Ghionda 2009: 140). Dies führt laut Diez aber leicht zu einem „(over-)emphasis on difference“ und ist dann nicht mehr zielführend. Stattdessen gehe es ja eben um die Betonung von Vielfalt und gegenseitigem Respekt sowie um Toleranz. Besonderer Fokus liege hierbei auf der kulturellen Vielfalt und auf der Feststellung, dass keine Kultur einer anderen überlegen sei (2007: 8). Insofern beschreibt Diversity also sowohl einen bereits existenten Zustand (die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft) als auch einen zu erreichenden Zustand (den toleranten Umgang hiermit).

Gerade in Europa gibt es noch große Diskrepanzen zwischen der Wahrnehmung von Diversität in internationalen (vor allem akademischen) und in innergesellschaftlichen Kontexten. Stier beschreibt dies folgendermaßen:

Whereas the rationale of international co-operation in academia seems grounded in the common-sense assumption that „internationalisation is good per se“, the rationale for ethnic diversity seems to be that „it must be dealt with“.
(2003: 82)

Stier erklärt diese Unterscheidung mit dem „lighthouse principle“: Oftmals herrsche die Vorstellung vor, dass Internationalisierung nur im Ausland

stattfinde. Durch den ausschließlichen Blick in die Ferne übersehe man aber womöglich die reiche kulturelle Vielfalt am Fuße des Leuchtturms, d.h. in der unmittelbaren Umgebung (83).

Dass das Ausblenden von ethnischer Vielfalt mit der zunehmenden Internationalisierung der Gesellschaften immer schwieriger wird, dürfte auf der Hand liegen. Doch bereits heute ist Diversität ein „sozialer Tatbestand“, den es zu würdigen gilt (Fuchs 2007: 17). In wirtschaftlichen Kontexten setzt sich diese Ansicht zunehmend durch, da Diversity hier zunehmend als Chance für das eigene Unternehmen verstanden wird (Weiß 2009: 3). In diesem Falle spricht man dann von *Diversity Management*.

3.2 Diversity Management

Diversity Management ist ein Konzept der Unternehmensführung und kann als institutionalisierte Antwort auf den Umgang mit Diversität innerhalb der Belegschaft verstanden werden (Diez 2007: 14). Seine Implementierung in einem Unternehmen folgt – ähnlich dem Umgang mit Interkulturalität – in vielen Fällen einem bestimmten Schema, das Kimmelman folgendermaßen skizziert: Nach der „Resistenz-Perspektive“, die Diversität ignoriert und den Status Quo der angenommenen Homogenität innerhalb der Belegschaft erhalten will, folgt zunächst die „Fairness- und Diskriminierungsperspektive“, die benachteiligte Gruppen gleich behandeln möchte, deren Belange aber noch als Problem versteht. Erst in der darauffolgenden „Marktzutritts-Perspektive“ und der finalen „Lern- und Effektivitäts-Perspektive“ erscheint Diversity schließlich als profitables Konzept, das die Zufriedenheit innerhalb der Belegschaft steigert und somit auch profitabel für das Unternehmen ist (Kimmelman 2009: 7).

Ebenso wie Diversity selbst hat Diversity Management in den USA bereits eine längere Tradition. Aus den Erfahrungen der Bürgerrechtsbewegungen heraus hat sich hier eine regelrechte Ideologie entwickelt, die Diversity gewissermaßen als „Recht“ des Einzelnen beschreibt (Diez 2007: 9). In Deutschland, wo das Konzept gerade erst „neu entdeckt“ wurde (Kanschat 2009: 20), steht der „Business Case im

Vordergrund“ (Krell et al. 2007: 11). Aufgrund des fehlenden historischen Bezugs wird hier der betriebswirtschaftliche Nutzen von Diversity Management stärker betont. Dennoch sorgt dies natürlich nachwievor für den erwünschten Effekt der Zufriedenheit innerhalb der pluralistischen Belegschaft. Als positives Beispiel sei hier die Diversity-Strategie der Ford-Werke genannt, die unter dem Motto „Vielfalt als Lösung – nicht als Problem“ bereits seit 1996 erfolgreich implementiert wurde (Kellner 2009: 26). Andere Unternehmen haben mittlerweile gleichgezogen und versuchen, den Nachholbedarf in Deutschland auszugleichen. So wurde im Jahre 2006 in Kooperation mit der Staatsministerin und Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Prof. Maria Böhmer, die „Charta der Vielfalt“ ins Leben gerufen, in der sich die unterzeichnenden Unternehmen selbst verpflichten, die Vielfalt innerhalb ihrer Belegschaft anzuerkennen und zu fördern (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2009).

3.3 Diversity im pädagogischen Bereich

Dass Schule ein wichtiger Ort zur Förderung von Vielfalt und dem Umgang mit ihr ist, dürfte auf der Hand liegen. Die interkulturelle Pädagogik betont ja schon seit etlichen Jahren die Wichtigkeit eines selbstverständlichen Umgangs mit Heterogenität. Auernheimer benennt die Leitmotive einer solchen Pädagogik als „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft“, „die Haltung des Respekts für Andersheit“, „die Befähigung zum interkulturellen Verstehen“ sowie „die Befähigung zum interkulturellen Dialog“ (2003: 21). In Deutschland erfolgte der Umgang mit ethnischen Minderheiten im Schulunterricht jedoch lange Zeit im Rahmen der *Ausländerpädagogik*. Dieses aus den 1970ern stammende Konzept sah Pass und Herkunft als entscheidendes Kriterium an und betonte die Notwendigkeit der Eingliederung von Migranten ins deutsche System. Dabei wurde ein besonderer Wert auf die Förderung der Deutschkompetenz von Migranten gelegt (Manneke 2006: 86).

In Abgrenzung hiervon betonen Diversity Studies die Notwendigkeit eines natürlichen Umgangs mit Vielfalt. Statt der von der Ausländerpädagogik geforderten Assimilation von Migranten wird das Ziel der Integration betont. Diversität wird dabei nicht mehr aus einer Defizitperspektive, sondern als positiver Zugewinn betrachtet. Während europäische Institutionen und Regierungen diesen neuen Umgang mit Vielfalt in offiziellen Stellungnahmen feiern, herrscht laut Allemann-Ghionda dennoch oftmals ein paradoxes „Gefälle zwischen Theorie und Praxis sowie bildungspolitischer Rhetorik und wiederum Praxis“ vor (2008: 18f.). In Deutschland bezeugen dies die jüngsten Debatten über einen verpflichtenden Deutschunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund. Der abermalige – teilweise ausschließliche – Fokus auf Sprachkompetenz verhindert hierbei bisweilen die geforderte Integration. Dabei, so Khan-Svik, „muss Verschiedenheit und Heterogenität noch lange nicht gleichbedeutend mit unterschiedlichen (schulischen) Angeboten sein“. Diese Annahme sei „ein Erbe der Vergangenheit“ (2008: 564).

3.4 Kritik und Kontroversen

Neben dem Gefälle zwischen Theorie und Praxis wird das Diversity-Konzept selbst auch nicht kritiklos angenommen. Zwei Kritikpunkte werden hier häufig genannt: Die befürchtete Marginalisierung oder gar Verdrängung des Gender-Konzepts und der starke wirtschaftliche Fokus, gerade im Diversity Management (Krell et al. 2007: 12). Marginalisierungsängste werden vor allem von Feminismus-Vertretern geäußert. Diez weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Betonung von Minderheiten-Identitäten ein Zugang zu „*de facto* powers“ sein könne. Als Beispiel nennt er die in den USA üblichen „Quoten“ im Arbeitsbereich, die zunächst nur in Bezug auf Geschlechter existierten und nun auch auf den ethnischen Bereich ausgeweitet wurden (2007: 11). Dennoch bedeutet eine solche Ausweitung nicht notwendigerweise, dass klassische Genderfragen in Vergessenheit geraten. Vielmehr präsentieren sich Diversity Studies als Ergänzung von

3. Diversität

bereits vorhandenen Tendenzen. Insofern kann Diversity „sogar ein ‚Türöffner‘ für Gender sein“ (Krell et al. 2007: 12).

Der zweite Kritikpunkt, Diversity sei ein rein wirtschaftlich orientiertes Konzept, bezieht sich häufig auf das Konzept des Diversity Management. Dies ist zunächst durchaus verständlich, da zahlreiche Beispiele für eine wirtschaftliche Begründung von Vielfalt existieren. So betont die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) in ihrem International Migration Outlook 2009, dass „Arbeitsmigration eine Lösung [sei], die zur Behebung des Fachkräftemangels des in den kommenden Jahrzehnten zu erwartenden Arbeitskräftemangels beitragen könnte“ (OECD 2009: 2). Eine zeitlich befristete Migration sei aber „nur dann wirtschaftlich sinnvoll, wenn der Arbeitskräftebedarf nur von vorübergehender Dauer ist“ (3). Zudem müsse die Qualifikation von Migranten vor der Einreise eingehend getestet werden, damit „Zuwanderer mit Qualifikation in den Arbeitsmarkt eintreten, die tatsächlich gebraucht werden und anerkannt sind“ (5). Dennoch bedeutet dies selbstverständlich nicht, dass das Diversity-Konzept als solches eine reine Wirtschaftsorientierung impliziert. Gerade im Forschungssinne kann die Disziplin der Diversity Studies ja nur bestehen, wenn sie inter- und multidisziplinär durchgeführt wird. Gleiches gilt auch für das Diversity Management, welches sich neben der BWL auch Strömungen aus Psychologie, Pädagogik, Soziologie und vielen anderen Disziplinen bedient (Krell et al. 2007: 13).

Neben der ausgesprochenen Kritik existieren aus dem Diversity-Konzept resultierende Kontroversen, die aufgrund ihrer Relevanz an dieser Stelle kurz thematisiert werden sollen. Das aus den USA stammende Konzept der *affirmative action*, das in Deutschland oft als *positive Diskriminierung* bezeichnet wird, beschreibt Maßnahmen zum Chancenausgleich von sozial benachteiligten (in den meisten Fällen ethnischen) Gruppen. Es findet an vielen US-amerikanischen Universitäten Anwendung, gilt dort jedoch nicht nur als Quote, sondern als institutionalisierte Umsetzung von Diversity-Bestrebungen. In Deutschland werden von Zeit zu Zeit Stimmen laut, affirmative action auch an hiesigen

Universitäten einzuführen. Kritiker dieses Vorstoßes, wie Klaus Bade, weisen darauf hin, dass dies sowohl zu verstärktem Ausländerhass als auch zu einer Opferkonkurrenz führen könnte. Zudem wird befürchtet, dass eine mögliche Quote an deutschen Hochschulen womöglich der akademischen Qualität schadet (Prusky 2007: 12). Anstelle von „Schutzzonen“ wirbt Bade daher für eine bessere Begabtenförderung ("Das sollte sich ändern" 2007: 15). Auf einer abstrakteren Ebene kritisiert Diez außerdem, dass erfolgreichen multikulturalistischen Bewegungen, zu denen ja auch affirmative action gehört, ein statisches Kulturkonzept zugrunde liegt, das paradoxerweise die Unterschiede betont, die es ja zu bekämpfen gilt (2007: 12).

Das Verhältnis zwischen Integration und Identität von Migranten wirft weitere Fragen auf. So lässt sich zunächst feststellen, dass aus Diversität alleine nichts folgt – wichtig ist der Umgang mit ihr (Fuchs 2007: 18). Doch auch dann ist noch unklar, wie sich eine erfolgreiche Integration von Unterschieden zeigt. Ihr Geheimnis ist nämlich „gerade ihre Unauffälligkeit“ (Bade 2009: 5). Fälle wie die Kopftuchkontroversen in Deutschland und Frankreich offenbaren die Heterogenität von Europa und zeigen zudem, dass viele junge Migranten sehr deutlich zwischen nationaler Identität und Staatsbürgerschaft trennen (Banks 2009a: 312).

Prinzipiell gibt es laut Banks drei verschiedene Konzeptionen, um mit einer solchen Diversität umzugehen. Er benennt sie als „assimilationist“, „liberal“ und „universal“ (303). Während die assimilationistische Konzeption die Eingliederung von Migranten in die als homogen wahrgenommene Gesellschaft verlangt, betont die liberale die Wichtigkeit des Einzelnen in Abgrenzung von seiner Gruppenidentität. Die universale Konzeption schließlich verneint jegliche Gruppenunterschiede oder unterdrückt sie sogar. Die meisten westlichen Staaten vertraten in den 1960er und 1970er Jahren vor allem eine assimilationistische Politik (vgl. *Ausländerpädagogik*). Im Zeitalter von Internationalisierung und zunehmender Migration ist eine solche zwar eigentlich nicht mehr aufrecht zu erhalten, gerade in den letzten Jahren sind jedoch wieder rückläufige Tendenzen spürbar – in Deutschland beispielsweise durch den abermals

starken Fokus auf die Sprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund. Nachdem im Jahre 2005 mit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes Deutschland offiziell zum Einwanderungsland erklärt wurde, stellen sich also mehr denn je die aus der Diversität unmittelbar hervorgehenden Fragen: Wie können nationale Einheit und kulturelle Vielfalt in Einklang gebracht werden? Und wie können Migranten dann trotz – oder gerade wegen – ihrer diversen Hintergründe ein integraler Teil der Gesellschaft werden (Castles 2009: 56)?

4 Deutsches Bildungssystem und Migration

Obwohl sich der theoretische Diskurs in den letzten Jahren stark gewandelt hat (weg von der Ausländerpädagogik, hin zu Interkulturalität und jüngst auch Diversität), bestehen in Deutschland immer noch sehr große soziale Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Ausmaße dieser strukturellen Bildungsbenachteiligung werden erst bei einer eingehenden Analyse des deutschen Bildungssystems im Zusammenhang mit Migration deutlich. Eine solche Betrachtung ist zudem eine notwendige Voraussetzung für die Beurteilung von zielgruppenspezifischen Förderungen wie beispielsweise der Fulbright Diversity-Initiative.

4.1 Historischer Rückblick

Ganz grundsätzlich lässt sich eine enge Verwobenheit zwischen der Situation und Integration von Migranten und dem Grad der Berücksichtigung ihrer kulturellen und sprachlichen Hintergründe im Bildungssystem des Einwanderungslandes feststellen (Allemann-Ghionda 2007: 23). Dies ist in Deutschland nicht erst seit PISA der Fall, sondern geht historisch bis zur Gründungszeit der Bundesrepublik zurück. Allemann-Ghionda nennt in einem selektiven Rückblick die folgenden entscheidenden Entwicklungsschritte: 1950 formulierte die Kultusministerkonferenz (KMK)

eine erste Stellungnahme zur Aufnahme von „fremden Volksgruppen“. Ein weiterer Beschluss von 1952 bestimmte die Schulpflicht ihrer Kinder. Recht schnell entwickelte sich eine starke Betonung der deutschen Sprache, die Migranten zu beherrschen hätten. Dennoch sollte die jeweilige Muttersprache ebenfalls beigehalten werden, was ab 1971 auch offiziell formuliert wurde. Im Jahre 1977 schließlich forderte die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) in einer Richtlinie die doppelseitige Integration von Migranten: „Die Förderung der Landessprache sollte mit der Förderung der jeweiligen Herkunftssprachen einhergehen“ (24). Dies wurde von den deutschen Schulbehörden bis heute jedoch nur zögerlich verwirklicht. Stattdessen entwickelte sich in der Zeit von den 1960er bis in die 1980er Jahre die bereits erwähnte Ausländerpädagogik, die Migration aus einer Defizitperspektive betrachtete.

Die Ausländerpädagogik wurde nach dem Paradigmenwechsel in den Geistes- und Sozialwissenschaften von der multi- oder interkulturellen Bildung abgelöst, die mittlerweile als Leitmotiv aller internationalen Bildungsbestrebungen gilt (Luchtenberg 2009: 465). In der Folge dieses Umdenkens hob die KMK „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ in ihrem Abschlussbericht 1996 erstmalig die Bedeutung von interkultureller Bildung als allgemeines Bildungsziel hervor – und das nicht mehr nur als bloße Reaktion auf Migration (Allemann-Ghionda & Deloitte Consulting Brussels 2008: 7). Vielmehr sollten demnach die Schüler Fähigkeiten wie Neugierde, Offenheit, Verständnis, Akzeptanz von anderem, Eingeständnis von Ängsten, Selbstreflexion und Perspektivwechsel erwerben (Ertl & Gymnich 2007: 158f.). Interkulturelle Kompetenz wurde also erstmalig offiziell als Prozess des lebenslangen Lernens sowie als „generelle Handlungskompetenz mit ‚interkulturellem Vorzeichen‘“ identifiziert (150).

Mittlerweile wurden die Empfehlungen der KMK von 1996 in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer umgesetzt (in NRW beispielsweise im Jahre 2004 durch die Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I), die Situation von Migranten in Deutschland hat sich aber immer noch nicht grundlegend verändert. Zwar wird nicht mehr offiziell von

Ausländerpädagogik gesprochen, gerade in den letzten Jahren werden aber wieder Kritik an der mangelnden Deutschfähigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund und in der Folge Forderungen nach speziellem Schulunterricht für sie laut. Ein Problem mag hierbei darin liegen, dass trotz der Erfahrungen der Vergangenheit immer noch der Eindruck herrscht, als sei die Schülerschaft (und auch die deutsche Gesellschaft) erst seit Kurzem heterogen. Die Illusion einer homogenen Vergangenheit erinnert noch an frühe Stufen der Ausländerpädagogik und an das „damalige Staunen über die ‚plötzliche‘ Anwesenheit von Kindern, die anders sprachen“. Dieses war laut Allemann-Ghionda damals schon „um so erstaunlicher, als sprachliche und kulturelle Vielfalt von jeher Europa (und die gesamte Welt) charakterisiert hat – nicht zuletzt durch wiederholte Migrationsbewegungen verschiedener Art“ (2008: 21). Während man früheren Berührungängsten vielleicht noch zugutehalten mag, dass die Zuwanderungswellen aufgrund des deutschen Wiederaufbaus tatsächlich ungewohnt stark waren, stellt sich die Situation heute gänzlich anders dar: Das Zeitalter der Gastarbeiter ist lange vorbei und „Migration prägt in Deutschland nachhaltig das Gesicht der jungen Generation im bildungsrelevanten Alter und somit der ganzen Gesellschaft“ (Allemann-Ghionda 2007: 26).

Schaut man sich nun an, wer die heute in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund sind, so lassen sich vier große Gruppen unterscheiden:

- Arbeitsmigranten und ihre Nachkommen aus den ehemaligen Anwerberländern Süd- und Osteuropas (**also ehemalige Gastarbeiter**)⁷,
- Kriegs- und Bürgerrechtsflüchtlinge, Kontingent- und Konventionsflüchtlinge sowie Asylbewerber,
- weitere Zuwanderer, etwa aus Staaten der EU, sowie
- deutschstämmige (Spät-)Aussiedler aus der Sowjetunion und aus Osteuropa.

(Stanat 2008: 688)

Insgesamt lebten im Jahre 2005 in Deutschland laut Mikrozensus 7,4 Millionen Ausländer (9%), 8,2 Millionen Deutsche mit Migrationshintergrund (10%) und 67,3 Millionen Deutsche ohne

⁷ Meine Anmerkung.

4. Deutsches Bildungssystem und Migration

Migrationshintergrund (81%) (Stanat 2008: 687). Fast jede fünfte in Deutschland lebende Person hat also eine Migrationsgeschichte. Kriegsflüchtlinge sind dabei die wohl heterogenste Gruppe, was Herkunftsländer, Muttersprache(n) und Bildungshintergrund angeht. Aufgrund von Gesetzesänderungen sind die Zuwanderungszahlen dieser Gruppe rückläufig, im Jahre 2006 beantragten aber immerhin noch 21.029 Menschen Asyl in Deutschland. In den letzten Jahren stammen die meisten Flüchtlinge aus dem Irak, aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie aus der Türkei (hier handelt es sich dann vor allem um Kurden) (Luchtenberg 2009: 464). Die ethnische Zusammensetzung der ausländischen Schüler hat sich im Laufe der Jahre auch grundsätzlich erheblich verändert. Dies liegt zum großen Teil an den unterschiedlich motivierten Zuwanderungswellen: Während in den 1970ern Italiener und Griechen zu den größten Gruppen zählten, kamen im Jahre 2005 die meisten ausländischen Grundschüler aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien (Stanat 2008: 695).

4.2 Die Situation von Migranten in Deutschland

Wie bedenklich die Situation von Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist, wurde durch die PISA-Studien der letzten Jahre verdeutlicht. Das Programme for International Student Assessment (PISA) wird seit dem Jahr 2000 von der OECD in Kooperation mit ihren Mitgliedsstaaten im Dreijahreszyklus durchgeführt und untersucht die Basiskompetenzen von jungen Menschen in den jeweiligen Ländern. In jedem Jahr steht dabei ein Kompetenzbereich („Hauptbereich“) im Mittelpunkt der Untersuchung. Dieser war im Jahre 2000 die Lesekompetenz, gefolgt von mathematischer Grundbildung (2003), naturwissenschaftlicher Grundbildung (2006) und abermals Lesekompetenz (2009). Die durchgeführten Tests sind standardisiert und sollen so eine internationale Vergleichbarkeit garantieren. Bei der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 nahmen rund 180.000 Schüler im Alter von 15 Jahren aus 132 Nationen teil. In Deutschland waren dies 5000 Schüler von 219 verschiedenen Schulen (Norrenbrock 2008: 23).

4. Deutsches Bildungssystem und Migration

Als eines der wichtigsten PISA-Ergebnisse lässt sich festhalten, dass Schüler mit Migrationshintergrund in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen schlechter abschneiden als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Dies ließ sich durch PISA offiziell bestimmen, da in der Auswertung erstmalig explizit Schüler *mit Migrationshintergrund* berücksichtigt wurden. In früheren Studien wurde lediglich zwischen *deutsch* und *ausländisch* unterschieden (21). Luchtenberg benennt unter anderem die folgenden PISA-Ergebnisse:

- Fast 20% der Schüler mit Migrationshintergrund erhalten keinen Schulabschluss.
 - Die meisten davon besuchen eine Hauptschule.
 - Viele weitere besuchen eine Sonderschule.
 - 40% beenden ihre Schullaufbahn mit einem Hauptschulabschluss.
 - Nur 13% legen die Abiturprüfung erfolgreich ab.
 - Viele von ihnen müssen eine Klasse wiederholen.
- (2009: 468f.)

Geradezu paradox an diesen Ergebnissen ist die Tatsache, dass die Hauptschuld für das schlechte Abschneiden von Migranten oft bei ihnen selbst gesucht wird (Norrenbrock 2008: 9). In einem OECD-Bericht aus dem Jahre 2006 wird aber explizit betont:

Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Umfang der zugewanderten Schülerpopulation in den Beispielländern und dem Umfang der zwischen Migrantenkindern und einheimischen Schülerinnen und Schülern beobachteten Leistungsunterschiede.

(OECD 2006: 2)

Stattdessen hebt der Bericht hervor, dass Schüler mit Migrationshintergrund in der Regel sehr lernmotiviert seien und eine positive Einstellung zur Schule hätten (2). Dieses Potential wird bislang jedoch nicht ausreichend ausgeschöpft. Denn während das deutsche Bildungssystem als Ganzes nach den PISA-Ergebnissen „auf dem Weg der Besserung“ ist, bleibt die Situation von Migrantenkindern bislang unverändert (Bade 2009: 6).

Zugespitzt könnte man behaupten, dass „das katholische Mädchen vom Lande heute [...] das Migrantenkind geworden [ist]“ (Prusky 2007: 11). Gemeint sind hierbei Migranten der sogenannten *zweiten Generation*, d.h. im Falle von Deutschland gebürtige Deutsche, deren Eltern beide in

4. Deutsches Bildungssystem und Migration

anderen Ländern geboren wurden. Diese Gruppe zeigt im Allgemeinen bessere Errungenschaften als ihre Elterngeneration, im Vergleich mit gleichaltrigen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund schneidet sie aber deutlich schlechter ab (Castles 2009: 54). Dass die Bildungsverteilung in Deutschland ungerecht ist, zeigt sich im direkten Vergleich zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. So besuchen von den Schülern ohne Migrationshintergrund nur 18% eine Hauptschule und ganze 33% ein Gymnasium (Allemann-Ghionda & Deloitte Consulting Brussels 2008: 12).

Doch auch außerhalb der Schule zeigt sich die schlechte Situation von Migranten in Deutschland. Dies beginnt schon im Kindergartenalter. Zwar sind die Kindergartenzahlen bei vierjährigen Migrantenkindern (84%) heute vergleichsweise hoch wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund (89%). Bei den Dreijährigen zeigen sich im direkten Vergleich aber große Unterschiede. Hier besuchen 72% der Kinder ohne, aber nur 56% der Kinder mit Migrationshintergrund eine öffentliche Einrichtung (Stanat 2008: 691). Im heranwachsenden Alter setzt sich die strukturelle Benachteiligung dann konsequent fort: Bei den unterfünfundzwanzigjährigen Migranten beträgt die Arbeitslosenrate satte 49% (Mutlu 2007: 154). Zudem erhielten im Jahre 2004 nur etwa 25% der 18- bis 20-Jährigen mit Migrationshintergrund eine Ausbildung, während dies bei 59% ihrer Altersgenossen ohne Migrationshintergrund der Fall war (Stanat 2008: 704). Als letzter Vergleichspunkt seien noch die Studierendenzahlen genannt. Hier gab das Statistische Bundesamt an, dass im Wintersemester 2005/2006 nur 3% der Studierenden an deutschen Hochschulen *Bildungsinländer*⁸ und 9,5% *Bildungsausländer* waren. Stanat weist darauf hin, dass Studierende mit Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, in der oben genannten Statistik als „Deutsche“ aufgeführt wurden und daher nicht gesondert erfasst sind (709). Tendenziell lässt sich jedoch festhalten, dass der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen auffallend gering ist.

⁸ Als Bildungsinländer werden ausländische Studierende bezeichnet, die ihr Abitur an einer deutschen Schule erworben haben.

4.3 Diskriminierung im deutschen Bildungssystem

Während das schlechte Abschneiden von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem statistisch erwiesen ist, sind die Ursachen hierfür umstritten. Allemann-Ghionda nennt mehrere Erklärungsansätze, die in der oftmals emotional geführten Debatte auftauchen. Die drei am häufigsten genannten sollen hier kurz skizziert werden. Ansatz A geht von einem „Defizit der Kinder und ihrer Familien“ aus. Hier wird der Bildungsmisserfolg der betroffenen Schüler mit ihren mangelnden Deutschkenntnissen zu erklären versucht. Das Bildungssystem als solches wird in diesem an die Ausländerpädagogik der 1970er Jahre erinnernden Ansatz vollkommen entschuldigt. Seitdem die Ergebnisse der ersten PISA-Studie bekannt sind, wird dieser Ansatz häufig herangezogen. Ansatz B geht von einer „systembedingten Behandlung der Differenz“ aus. Es handelt sich also um eine Theorie der institutionellen Diskriminierung, die auf der Annahme basiert, „dass die Benachteiligung aufgrund ethnischer und sozioökonomischer Merkmale der Schüler/innen nicht den einzelnen Lehrpersonen, sondern den Strukturen des Bildungssystems zuzuschreiben ist“ (Allemann-Ghionda 2006: 351). Ansatz D schließlich unterstellt eine „lückenhafte Kompetenz der Lehrpersonen in den Bereichen Diagnostik und Beurteilung“ (352). Hier liegt der Fokus auf der sprachlichen Diagnostik, die oftmals als Ersatz für eine allgemeine Leistungsdiagnostik genommen wird. Auf die beiden letztgenannten Ansätze – also institutionelle Diskriminierung und falsche Leistungsdiagnostik – soll im Folgenden detaillierter eingegangen werden.

Sprachliche Defizite von Schülern mit Migrationshintergrund sind ein häufiger Grund für benachteiligende Schuleinstufungen. Dies beginnt schon beim Eintritt ins Grundschulalter, wo mangelnde Deutschkenntnisse oft zu einer Rückversetzung in den Schulkindergarten führen (Norrenbrock 2008: 55). Am Ende der Grundschullaufbahn sieht es ähnlich aus. Hier erhalten Migrantenkinder aufgrund sprachlicher Defizite oftmals eine Real- oder Hauptschulempfehlung. Norrenbrock geht sogar so weit und vermutet, dass die Gesamtschule teilweise „als ‚die‘ passende Schule für

Migrantenschüler dargestellt [wird], um so Empfehlungen für das Gymnasium strategisch zu umgehen“ (58). In anderen Fällen erfolgt aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen sogar eine Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte (SOLB), obwohl ein solches Sprachdefizit in Bezug auf die Muttersprache der Schüler nicht diagnostiziert wurde (56).

Nun mögen sprachliche Defizite von Schülern mit Migrationshintergrund teilweise durchaus vorliegen. Das deutsche Schulsystem bietet aber keine ausreichenden Ressourcen, um solche Defizite schon frühzeitig zu kompensieren. Angesichts der Tatsache, dass rund 20% der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund haben, besteht hier dringender Nachholbedarf. Die Kritik geht hier in zwei Richtungen: Einerseits ist das deutsche Schulsystem strikt einsprachig und bietet keine koordinierte bilinguale Bildung für Migranten (Luchtenberg 2009: 466). Andererseits existiert beispielsweise auch kein Unterricht von Deutsch als Fremdsprache im deutschen Curriculum (Mutlu 2007: 154). Insbesondere PISA 2003 hat jedoch gezeigt, dass Länder mit geringen Leistungsunterschieden zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund „in der Regel fest etablierte Sprachförderungsprogramme mit relativ klar definierten Zielen und Standards auf[weisen]“ (OECD 2006: 6).

Ein weiteres Problem des deutschen Schulsystems besteht im Kulturverständnis vieler Lehrer. Norrenbrock formuliert dies in Berufung auf Auernheimer recht deutlich und moniert, „dass Lehrer aufgrund eines bestimmten Kulturverständnisses, das heute noch weit verbreitet zu sein scheint, zu diskriminierenden Einstellungen gegenüber den Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Eltern neigen“ (Norrenbrock 2008: 41). Gemeint sind hierbei jedoch nicht explizit rassistische Tendenzen. Es geht vielmehr um die Wahrnehmung von Kultur als starres „Großkollektiv“, das gleichgesetzt wird mit Konzepten wie „Staat“, „Volk“ oder „Nation“. In der Folge wird den Anderen „eher ein gruppentypisches und gruppendedeterminiertes Verhalten unterstellt, während Angehörige der eigenen Gruppe als Individuen angesehen werden“ (Leiprecht, zitiert in

Norrenbrock 2008: 42). Konkret bedeutet dies, dass die Handlungen von Schülern mit Migrationshintergrund auf deren kulturelle Hintergründe zurückgeführt werden. Die Betroffenen werden dann in den Augen ihrer Lehrer gleichgesetzt mit als typisch wahrgenommenen Eigenschaften ihrer jeweiligen Kulturen. Wie gefährlich dies sein kann, wurde bereits im Zusammenhang mit Stereotypen beschrieben: Im Extremfall können sich kognitive Schemata bilden, die Migranten bestimmter Kulturkreise grundsätzlich mit negativen Eigenschaften in Verbindung bringen (vgl. Kapitel 2.2: Dimensionen interkultureller Kompetenz). Dass Kultur – abgesehen von der Simplizität dieser Reduktion – beim Verständnis eines Menschen jedoch oftmals völlig irrelevant ist, zeigt ein anschauliches Beispiel aus der Musik:

Bei einer Musikveranstaltung ist die jeweilige Herkunftskultur eine eher von unerheblicher Bedeutung, wenn es um den Aspekt der Musik alleine geht. Hierbei ist lediglich wichtig, ob die Musiker ihre Instrumente beherrschen, Noten lesen können und im Zusammenspiel harmonieren. Ob es sich dabei um TürkInnen, JapanerInnen, Deutsche oder SpanierInnen handelt, ist zunächst unerheblich. Wie man eine Geige oder Posaune spielt, ist prinzipiell nicht abhängig davon, in welchem kulturellen Kontext man sozialisiert wurde und sich bewegt. Dies ist erst dann wichtig, wenn es um die Auswahl der Stücke geht, die gespielt werden. Dann stellt sich allerdings heraus, ob sich beim Zusammenspiel die jeweils dominante Kultur durchsetzt und die Auswahl der Stücke diktiert, oder ob alle Beteiligten dazu beitragen können, welche Musik gemacht wird.

(Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit e.V. 2002: 9)

In den Köpfen vieler Lehrer hat sich die Vielschichtigkeit kultureller und interkultureller Strukturen noch nicht gänzlich durchgesetzt. Gerade für ältere Lehrer, die aus der Generation der Ausländerpädagogik stammen, scheint interkulturelle Erziehung oftmals eine Kombination aus „Reparaturpädagogik“ für Migranten und „Toleranztrainings“ für Inländer zu sein. Die „interkulturelle Idee“ ist aber „viel mehr als eine Form des *social engineering* für das bessere Verständnis oder das Lösen von Konflikten zwischen In- und Ausländern“. Es geht also eben nicht um einen „Knigge der Ethnokulturalität“ (Allemann-Ghionda 2004: 800), sondern um

den selbstverständlichen Umgang mit Heterogenität. Dabei muss auch die Ausbildung der Lehrpersonen „die reale (...) Zusammensetzung der Schulbevölkerung“ berücksichtigen (Allemann-Ghionda 2007: 35). Hier hat sich seit der Kultusministerkonferenz 1996 schon einiges getan. Dennoch gibt es beispielsweise immer noch viel zu wenige Lehrer mit Migrationshintergrund, zu wenig Unterrichtsmaterial, das auf die verschiedensten Kulturen eingeht und eine oftmals zu hohe Konzentration von Schülern mit Migrationshintergrund in einzelnen Schulklassen (Norrenbrock 2008: 59ff.).

Obwohl die genannten Mängel bekannt sind, gibt es zudem weitere offene Forschungsfragen, die bis heute noch nicht eingehend geklärt werden konnten. So ist der genaue Zusammenhang zwischen Migration und Bildungserfolg trotz vorhandener Indizien noch nicht eindeutig geklärt. Dies liegt zu großen Teilen daran, dass erst wenige Studien existieren, die die Unterrichtsrealität in den Klassen explizit untersuchen (Allemann-Ghionda 2007: 36). Ebenso unklar ist außerdem, wie sprachliche Förderung in heterogenen Klassen umgesetzt wird, und wie bei Migranten zu Hause tatsächlich gesprochen wird (9). Bis diese Faktoren nicht eingehend empirisch untersucht werden, bleibt es bei der bloßen Feststellung des Bildungsmisserfolgs vieler Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund und bei der Vermutung, dass diese zu großen Teilen auf ein strukturell diskriminierendes Schulsystem zurückzuführen ist.

Teil II: Programme und deren Evaluation

5 Austauschprogramme

Im Folgenden wird vor dem Hintergrund der Bedeutung von Interkulturalität und Diversität, sowie auch angesichts der Situation von Migranten im deutschen Bildungssystem, der Komplex der Austauschprogramme näher beleuchtet. Als Austauschprogramme werden hier in einer sehr weitreichenden Auslegung Programme bezeichnet, bei denen ein Kulturaustausch in einem internationalen Begegnungskontext stattfindet. Die Besprechung der Charakteristika solcher Programme dient des Weiteren als Grundlage für die Frage nach deren Evaluation, welcher im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit nachgegangen wird.

5.1 Grundsätzliches zu Austauschprogrammen

Interkulturelle Begegnungsprogramme haben mittlerweile eine fast hundertjährige Tradition. Bereits seit dem Ersten Weltkrieg verfolgen Schüleraustausche die Ziele der Völkerverständigung und der Friedenssicherung (Müller-Hartmann & Grau 2004: 2). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden sogenannte *mobility and exchange programs* umso relevanter. Hier dominierten zunächst binationale Kooperationsprogramme wie zum Beispiel jenes der Fulbright-Kommission. Mit der Zeit gewannen aber vor allem in Europa supranationale Programme an Relevanz (Descy 2004: 93). In Deutschland gehören die EU-Programme Erasmus und Sokrates (letzteres unter anderem mit dem von der Kultusministerkonferenz koordinierten Comenius-Programm) neben den Programmen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) zu den bekanntesten und am häufigsten genutzten Förderungsmöglichkeiten (Allemann-Ghionda & Deloitte Consulting Brussels 2008: 31).

Insbesondere die USA blicken auf eine lange Erfolgsgeschichte in Bezug auf Austauschprogramme zurück. Offiziellen Schätzungen zufolge existierten im Jahre 2006 239 amerikanische Austauschprogramme, die von

5. Austauschprogramme

insgesamt 64 Bundesbehörden und -abteilungen verwaltet wurden. Dies liegt nicht zuletzt an der bereits erwähnten Bedeutung solcher Programme für die Außendarstellung der USA: „These programs bring foreign leaders to the United States to meet their American peers and receive professional training while gaining a better understanding of U.S. history and heritage.“ (Bellamy & Weinberg 2008: 60) In Deutschland werden solche Dimensionen selbstverständlich nicht erreicht. Hier ist aber ohnehin ein anderer Förderungsfokus erkennbar. So wurden in den 1990er Jahren rund 80% der Fördermittel im Austauschbereich für Bereiche wie Migration von Gastarbeitern, Flüchtlingsaufnahme, Auslands-Tourismus und Unterstützung von Projekten in der „Dritten Welt“ aufgewendet. Eine spezifische Förderung von internationalen Begegnungen fand nur mit 20% der von offizieller Seite zur Verfügung stehenden Mittel statt (Danckwortt 1995: 149).

5.2 Zur Wirkung von Austauschprogrammen

Austauschprogramme stellen aufgrund der ungewohnten Situation hohe kulturelle, intellektuelle und emotionale Anforderungen an die Teilnehmer. In kultureller Hinsicht erklärt Stier dies folgendermaßen: „Being an international student means being a stranger or foreigner in the eyes of the host culture.“ (2003: 79) Das Gefühl des Andersseins sei dabei durchaus vergleichbar mit jenem, das viele Migranten in ihrer neuen Heimat hätten – mit dem entscheidenden Unterschied natürlich, dass die Dauer des Aufenthalts vor vornherein festgelegt sei. Intellektuell gesehen ist die Konfrontation mit der anderen Kultur ebenfalls anspruchsvoll: „Going international‘ is an intellectual endeavour. How ‚successful‘ or beneficial it turns out to be for the individual depends on his or her attitude, self-confidence and degree of emotional and cultural coping.“ (80) Gerade angesichts der Tatsache, dass ein Austausch für einige Teilnehmer die erste richtige Auslandserfahrung darstellt, ist die Konfrontation mit Heterostereotypen, das heißt mit Stereotypen anderer über die eigene Kultur, dabei besonders herausfordernd. Schließlich löst dies dann auch

5. Austauschprogramme

verschiedenste Emotionen aus, mit denen es umzugehen gilt – von Vorfreude über Heimweh und Angst bis hin zu Erleichterung oder gegebenenfalls auch Enttäuschung. Glücklicherweise, so Stier, habe man als Teilnehmer eines Austauschs aber zumeist den Vorteil, dass man als Gast freundlich empfangen werde (80).

Trotz hoher Erfolgsquoten und der fast ausnahmslos positiven Rückmeldungen ehemaliger Teilnehmer ist der Austausch an sich noch nicht per se gut oder schlecht. „Der Kontakt ist weder ein Mittel als solches noch Selbstzweck“, betont Demorgon (1995). Von zentraler Bedeutung und entscheidend über Erfolg oder Misserfolg ist vielmehr die Art und Weise, wie die interkulturelle Begegnung gestaltet wird. Dies lässt sich besonders gut am Beispiel von Stereotypen zeigen. Entgegen der weitläufigen Annahme, dass Austauschprojekte so gut wie immer zu deren Abbau führen, haben einzelne Untersuchungen sogar das Gegenteil bewiesen:

Selbst bei Schüleraustauschfahrten, nach denen man sich ein vorurteilsfreies, differenziertes Auslandsbild erhofft, stellt man fest, dass sich im Gegensatz zur Erwartung bei den Schülern Stereotype bilden, die noch fester verankert sind als vor der Fahrt, **da sie durch die Meinung gestützt werden, man kenne die Verhältnisse nun aus eigener Anschauung.**

(Keller 1992: 444; meine Hervorhebung)

Insbesondere die letzten beiden Halbsätze unterstreichen die Wichtigkeit einer genauen Planung und Strukturierung von interkulturellen Begegnungen. Auf Grundlage empirische Untersuchungen gilt die immer noch weit verbreitete Annahme der Kulturkontakthypothese, „je mehr Austausch, desto besser“, mittlerweile als widerlegt (Müller-Hartmann & Grau 2004: 2).

Damit ein erfolgreicher interkultureller Austausch zustande kommt, müssen daher lernintensive Begegnungssituationen geschaffen werden. Hierbei ist es wichtig, dass die Programmteilnehmer bewusst mit der Zielkultur konfrontiert werden. Schließlich ist die „wirkliche“ Begegnung einzig „die Begegnung mit dem Anders-Sein“ (Demorgon 1995). Nicklas beschreibt das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen gar als Situation, in der auch krisenhafte Phasen dazugehören: „Was als ‚Scheitern‘ eines Programms im Sinne einer behavioristischen Lernpsychologie interpretiert

5. Austauschprogramme

werden müßte, kann bedeuten, daß Prozesse angestoßen worden sind, in denen es zentral um Interkulturelles geht.“ (1995) Falls eine Konfrontation mit der Zielkultur nicht erfolgt und sich die Teilnehmer stattdessen „in nationale Untergruppen zurückziehen“, stellt sich laut Winter kein wirklicher Lernerfolg ein (1995: 73). Bellamy und Weinberg benennen außerdem noch ein weiteres, sicherlich nicht nur auf Amerikaner beschränktes Phänomen, das den Erfolg eines Programms beeinträchtigt: „Too often, Americans use international programs with little regard for the people who live in them.“ (2008: 62) Den Programmbetreuern – seien diese während der Begegnung vor Ort oder nur aus der Ferne tätig – kommt in der Vorbereitung des Programms daher die wichtige Aufgabe zu, die Teilnehmer auf die interkulturelle Begegnung vorzubereiten. Hierbei ist die Vermittlung positiver (dabei jedoch realistischer) Bilder von der Zielkultur besonders wichtig, da diese die Neugierde am Anderen wecken sollen (73).

Bei entsprechender Durchführung sind Austauschprogramme gerade in persönlicher Hinsicht von unschätzbarem Wert für die Teilnehmer. Durch die Konfrontation mit dem Anderen wird ihre interkulturelle Kompetenz geschult und ihr Wissenshorizont erweitert; zudem führt die Bewältigung der erwähnten Herausforderungen zur Stärkung der eigenen Persönlichkeit. Stier schreibt hierzu: „The educational benefit lies in detecting differences between ‚here and there‘ and then taking advantage of them, as well as the unique competencies and expertise of the host institution.“ (2003: 79) Der Zugewinn an interkultureller Kompetenz sorgt in der Folge für eine verbesserte Interaktion mit Menschen unterschiedlichster Hintergründe und führt zu einer Reduktion von kulturell bedingten Missverständnissen (Bernhard 2002: 196).

Neben der persönlichen Bewusstseinsweiterung ist die Teilnahme an einem Austauschprogramm auch ein professioneller Zugewinn. Dies trifft insbesondere auf Programme zu, die die Teilnehmer ins englischsprachige Ausland führen. Während Fremdsprachenkompetenz im Allgemeinen heute als berufliche Schlüsselqualifikation gilt, kommt dem Englischen als Weltverkehrssprache die besondere Rolle einer „Kulturkompetenz wie Mathematik oder die Muttersprache“ zu (Bach 2003:

270). Dabei ist zu beachten, dass eine generelle Kompetenz in der englischen Sprache oftmals viel wichtiger ist als die Beherrschung von kontextspezifischem Fachvokabular (280).

Nun stellt sich gerade bei kürzeren Programmen das folgende Problem: Während ein Eintauchen in die fremde Kultur bei einem Halbjahres- oder Jahresaufenthalt in der Regel interkulturell fruchtbar ist, besteht bei kürzeren Aufenthalten von wenigen Wochen die Gefahr, dass der „Touristenstatus“ nicht verlassen wird. Daher ist es gerade bei solchen Kurzprogrammen von essentieller Wichtigkeit, dass die Teilnehmer umfassend auf den Aufenthalt vorbereitet werden (Müller-Hartmann & Grau 2004: 3). Bei Fulbright-Programmen findet beispielsweise stets eine intensive Vor- und oftmals auch Nachbereitung statt. Hierzu werden die Teilnehmer zu speziellen Seminaren eingeladen, in denen sie Informationen über die USA erhalten, Fragen stellen können und auf ihre Rolle als *kulturelle Botschafter* ihrer Heimatkultur(en) eingestimmt werden.

6 Die Fulbright Diversity-Initiative

Im Folgenden wird mit der Fulbright Diversity-Initiative ein Beispiel für ein interkulturelles Kurzförderungsprogramm vorgestellt. Die deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission richtet sich mit diesem Programm, das erst seit 2006 existiert, speziell an junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. Hierin wird eine Möglichkeit gesehen, eine ansonsten bildungsbenachteiligte Gruppe gezielt anzusprechen und somit Diversity-Bestrebungen praktisch umzusetzen. Derartige zielgruppenspezifische Förderungen, „etwa durch ausbildungsbegleitende Hilfen oder Zusatzqualifikationen“, stehen laut Reinhold Weiß vom Bundesinstitut für Berufsbildung auch „keineswegs im Gegensatz zum Diversity-Anspruch“, wenn es nicht beim bloßen Benachteiligungsausgleich bleibt (Weiß 2009: 4). Vor dem bereits dargelegten theoretischen Hintergrund von Interkulturalität und Diversität werden im Folgenden die Rahmenbedingungen des Programms, die Programmziele, sowie erste Reaktionen von Alumni der Diversity-Initiative vorgestellt.

6.1 Rahmenbedingungen der Diversity-Initiative

Das Fulbright-Programm gehört zu den renommiertesten Austauschprogrammen weltweit. Seit seiner Etablierung durch US-Senator William J. Fulbright im Jahre 1946 fördert es den interkulturellen und akademischen Austausch zwischen den USA und dem Rest der Welt und ist mittlerweile in mehr als 180 Ländern mit insgesamt 51 binationalen Kommissionen tätig (Deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission 2008). Im akademischen Jahr 2008 wurden rund 1.500 Studenten und 1.300 Forscher weltweit durch Fulbright-Stipendien gefördert. Die US-Regierung übernahm dabei insgesamt \$221.000 der Kosten (McMurtrie 2008: 17). Bellamy und Weinberg erläutern hierzu, dass Austauschprogramme wie das Fulbright-Programm neben Medien und Informationsdiensten das wichtigste Mittel der amerikanischen Öffentlichkeitsarbeit sind (2008: 56). Vor diesem Hintergrund ist das durchweg positive Feedback der ehemaligen Stipendiaten wenig verwunderlich:

- **Visiting Fulbright students** report the program's deep impact: 99% say the program increased their knowledge and understanding of the U.S. and its culture; 96% shared their Fulbright experiences in their home country through media or community activities; and 89% report that their Fulbright experiences allowed them to assume leadership roles after their programs.
- **U.S. Fulbright students** strongly agree (97%) that the program strengthens bilateral relationships, and deepened their understanding of their host country (100%). By several indices, American Fulbright students say the program significantly enhanced their leadership skills.
- Upon returning, **U.S. Fulbright scholars** make their campuses and communities more international: 73% have incorporated aspects of their Fulbright experience into courses and teaching methods.
(Fulbright Association 2009)

Gerade der letztgenannte Punkt deutet im Hinblick auf Diversity jedoch auf eine ernstzunehmende Kontroverse hin: Zwar sorgen 73% der teilnehmenden Forscher für einen internationaleren Campus an ihrer Heimatuniversität, die überwiegende Mehrzahl dieser späteren Multiplikatoren gehört aber der weißen Mehrheitskultur an: Von den 760 im Jahre 2008 geförderten US-Forschern waren beispielsweise nur 10,6%

African Americans oder *Hispanics*. Dieser Umstand beschäftigt die amerikanische Fulbright Association schon seit längerem: „We’re keenly interested in making sure that the Fulbright looks like the United States“, äußert sich der Deputy Assistant Secretary for Academic Programs im Bureau of Educational and Cultural Affairs des US State Department, Thomas A. Farrell. „We know we can’t just talk about diversity. We’ve had to be much more proactive.“ (McMurtrie 2008: 17) In Deutschland zeigt sich ein ähnliches Bild. Hier fragt sich der Geschäftsführende Direktor der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission, Rolf Hoffmann, „schon länger, warum unter seinen Stipendiaten praktisch niemand ‚mit Migrationshintergrund‘ war“ (Dernbach 2006). Von 250 Stipendiaten pro Jahr hätten bloß 2 oder 3, also rund 1%, einen Migrationshintergrund. „Das treibt uns schon seit Jahren um“, so Hoffmann (Zier 2009).

Eine Antwort auf diese Frage liefert die bereits erwähnte Bildungsbenachteiligung von Migranten im deutschen System. Der Bundesvorsitzende der Grünen, Cem Özdemir, kritisiert die hieraus resultierende mangelnde Diversität der Studierendenschaft: Entscheidend sei vor allem der sozioökonomische Hintergrund der Studierenden mit Migrationshintergrund und ihrer Eltern, die oft aus der Arbeiterschicht stammten und finanzielle Probleme hätten („Gleiche Startchancen gewähren“ 2007: 10). Ein rein rechtliches Problem ergibt sich außerdem für Bildungsinländer. Da diese keinen deutschen Pass besitzen, sind sie bei einigen Austauschprogrammen von vornherein ausgeschlossen – oftmals, obwohl sie ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben. Im Falle von Fulbright regelt dies beispielsweise der Staatsvertrag, der bei der Gründung der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission 1952 unterzeichnet wurde. Falls sich Bildungsinländer beim bekanntesten deutschen Stipendiengeber, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), bewerben möchten, müssen sie den Umweg über die deutsche Botschaft oder spezielle Außenstellen gehen. Spezielle Förderprogramme für Migranten bietet der DAAD derweil nicht an (Zier 2009).

Auf beiden Seiten des Atlantiks wird darüber hinaus mangelndes Wissen über Förderungsmöglichkeiten als Erklärungsansatz herangezogen.

6. Die Fulbright Diversity-Initiative

Farrell sieht ein großes Problem in der Tatsache, dass potentielle Stipendiaten, die einer ethnischen Minderheit angehören, sich oftmals erst gar nicht für ein Fulbright-Programm bewerben. Hier müsse man den verstärkten Kontakt zu ihnen suchen und beispielsweise betonen, dass die Zugangsschwelle nicht so unerreichbar hoch wie vermutlich angenommen sei (Dernbach 2006). Hoffmann merkt zudem an, dass Migrantenkinder selten Akademiker in der Familie hätten und daher in der Regel wenig über Förderungsmöglichkeiten im Rahmen eines Stipendiums wüssten. Zudem fühlten sich viele von ihnen schon im eigenen Land als „Ausländer“ ausgegrenzt. In der Folge hätten sie dann Angst, „außerhalb Deutschlands zum doppelten Ausländer zu werden“ (Dernbach 2006).

6.2 Ziele der Diversity-Initiative

Die Fulbright Diversity-Initiative ist das bislang einzige deutsche Programm, das sich aufgrund der oben geschilderten Situation explizit an Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund sowie an Bildungsinländer richtet. Gefördert werden drei verschiedene Gruppen – Abiturienten, Studienanfänger und Lehramtsstudierende – die jeweils für fünf bis sechs Wochen an *summer schools* in den USA teilnehmen. Die anfallenden Kosten werden von der Fulbright-Kommission übernommen.

Beim *Programm für Abiturienten und Studierende mit Migrationshintergrund*, das Abiturienten und Studierende im Grundstudium fördert, steht der erste Kontakt mit der amerikanischen Kultur im Mittelpunkt, was selbstverständlich auch die amerikanische College-Kultur mit einschließt. Für die Programmteilnehmer aus beiden Gruppen wird ein spezielles *Fulbright Diversity Institute* an der jeweiligen Gastinstitution eingerichtet. In diesem Jahr handelt es sich hierbei um die University of Kentucky at Lexington. Das Diversity Institute

dient zum einen der Erweiterung der Englischkenntnisse für berufliche und akademische Zwecke. Zum anderen macht es die Teilnehmer mit dem Studium an einer amerikanischen Universität vertraut. Es vermittelt den Studierenden wichtige Kenntnisse im Bereich der interkulturellen Kommunikation.

6. Die Fulbright Diversity-Initiative

Praktische Einblicke in den *American Way of Life* eröffnen darüber hinaus die organisierten Ausflüge und Exkursionen, sowie die Einbindung der Teilnehmer in die kulturellen und sportlichen Aktivitäten der Gastgemeinde.

(Deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission 2009a)

Während des Aufenthalts können die Stipendiaten an akademischen Veranstaltungen ihrer Wahl teilnehmen und alle universitären Einrichtungen nutzen, die amerikanischen Studierenden zur Verfügung stehen. Zudem erhalten sie spezielle Kurse, in denen Professoren aus den unterschiedlichsten Disziplinen verschiedene Aspekte der USA präsentieren. Neben den akademischen Kursen werden den Studierenden im Rahmen von *extracurricular activities* beispielsweise die Teilnahme am universitätsinternen *career service* oder Ausflüge in die nähere Umgebung geboten. Hierdurch sollen sie das Gefühl einer „typical university experience“ erhalten (Deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission 2009c). Das *Summer Institute for Outstanding European Students in Education* bietet zudem Lehramtsstudierenden ab dem 5. Semester die Möglichkeit, im Rahmen eines ähnlichen Programms tiefergehende Einblicke in das amerikanische College- und Bildungssystem zu erhalten. Neben Landeskundeunterricht liegt der Fokus im Hinblick auf das angestrebte Berufsbild der Stipendiaten auch auf der Vermittlung von in den USA häufig verwendeten Lehrmethoden. Der Aufenthalt in den USA endet schließlich mit einem Abschlussseminar in Washington, D.C., wo die Erlebnisse der vergangenen Wochen zusammengetragen werden (Deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission 2009d).

Von den unterschiedlichen Programmen der Diversity-Initiative verspricht sich die Fulbright-Kommission eine spezifische Förderung von begabten Abiturienten und Studierenden mit Migrationshintergrund, die dieser Gruppe andernfalls vermutlich nicht zugänglich gewesen wäre. Die Hauptmotivation der meisten Teilnehmer ist dabei die Verbesserung der eigenen Englischkenntnisse (Zier 2009). Darüber hinaus erhalten die Stipendiaten, die Hoffmann als „young leaders“ bezeichnet, ein verbessertes interkulturelles Verständnis sowie einen Einblick in den *American Way of Life* (Hoffmann 2007: 13). Dies ist dem deutschen Fulbright-Direktor in mehrerlei Hinsicht wichtig: Einerseits soll gerade die Gruppe der

6. Die Fulbright Diversity-Initiative

Abiturienten und Studienanfänger für ein späteres Studium in den USA gewonnen werden. Andererseits gelten alle Teilnehmer, und insbesondere die Lehramtsstudierenden, als Multiplikatoren: „Sie werden als Lehrer weitergeben können, wie wichtig es ist, über die eigenen nationalen Grenzen hinauszudenken.“ (Dernbach 2006)

6.3 Feedback zur Diversity-Initiative

Eben jener oben genannte interkulturelle Zugewinn spiegelt sich auch in den Erfahrungsberichten der ehemaligen Diversity-Stipendiaten wieder. Ganz begeistert stellt eine Teilnehmerin des 2008er-Jahrgangs fest,

dass bei der „Diversity“-Initiative der Name tatsächlich Programm war. Abgesehen davon, dass die unterschiedlichsten Herkunftsländer vertreten waren, gab es keine zwei Teilnehmer, die sich in Bezug auf Interessen, Lebensstil und persönliche Ziele geähnelt hätten.

In der Folge hätte die Teilnahme am Programm ihr Interesse an den USA geweckt, so dass sie es kaum erwarten könne, bei sich bietender Gelegenheit „einen Teil [ihrer] Studienzeit auf der anderen Seite des Atlantiks zu verbringen“. Eine zweite Teilnehmerin des gleichen Jahrgangs gab sogar an, dass ihre Identifikation mit Deutschland jetzt noch stärker sei als vor der Abreise:

Ich, die Deutsche: Eines an mir habe ich in den USA bemerkt. Ich glaube, dass ich mich noch nie zuvor so stark im Ausland mit Deutschland identifiziert habe. Auf die Frage woher ich komme, antwortete ich stets, dass ich aus Deutschland komme, ursprünglich aber aus Algerien.

In Deutschland habe ich mich noch nie so als Deutsche fühlen können, wie während meines Aufenthalts in den USA. Auch wenn ich mich teilweise als Deutsche fühle, werde ich durch das Verhalten anderer Leute immer wieder daran erinnert, dass ich keine Deutsche bin. Ich persönlich finde es nicht schlimm, denn ich bin auch keine richtige Deutsche. (...)

Aber in den USA habe ich mich am meisten als Deutsche gefühlt- vielleicht mehr als je zuvor.

Wenn es um die deutsche Geschichte ging, habe ich immer das „wir“ benutzt. Ich hatte immer wieder das Gefühl Deutschland und unsere jetzige Generation verteidigen zu müssen, dass wir doch mit dem Naziregime nichts gemein haben. Und, dass

nicht die Mehrheit der Deutschen Nazis sind, sondern eine wirklich kleine Minderheit.
(Deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission 2009b)

Hierin sieht die Fulbright-Kommission eine der wertvollsten Erfahrungen, die Diversity-Stipendiaten durch die Teilnahme am Programm vermittelt bekommen. Im Ausland finde ein „Paradigmenwechsel“ statt (Zier 2009), den Hoffmann auf die folgende Formel bringt: „Sie gehen als deutsche Ausländer in die USA und kommen als Deutsche zurück.“ (Dernbach 2006) Das wiederum ist laut Cem Özdemir dann nicht nur gewinnbringend für die Stipendiaten selbst, denn „[w]as wir in diese Menschen investieren, werden sie langfristig an die Gesellschaft zurückgeben“ („Gleiche Startchancen gewähren“ 2007: 10). Für die Zukunft wünscht sich die Fulbright-Kommission daher, das Programm bei entsprechend positiver Resonanz ausweiten zu können. Von Seiten der amerikanischen Fulbright Association wurde derweil ein Parallelprogramm initiiert, in dem 20 amerikanische Diversity-Stipendiaten als Fremdsprachenassistenten an deutsche Schulen kommen. Ein Vergleich dieser beiden Programme könnte Gegenstand einer gesonderten Untersuchung sein.

7 Evaluation

Angesichts der hohen Summen, die für interkulturelle Austauschprogramme ausgegeben werden, drängt sich die Frage nach deren Evaluation geradezu auf. Natürlich ist es recht leicht, zu vorschnellen Schlussfolgerungen bezüglich der Effektivität einzelner Programme zu kommen. Leider sind die resultierenden Folgerungen in vielen Fällen aber entweder nicht empirisch abgesichert oder so allgemein, dass sie nicht in die Praxis umgesetzt werden können (Danckwortt 1995: 153). Im Folgenden werden daher – nach einer Einführung in die Evaluationsforschung – am Beispiel der Fulbright Diversity-Initiative Vorschläge für die Evaluation eines interkulturellen Austauschprogramms gemacht.

7.1 Einführung in die Evaluationsforschung

Die moderne Evaluationsforschung hat ihren Ursprung in der amerikanischen, behavioristisch geprägten Pädagogik (Nicklas 1995). Seit den 1930ern ist sie dort fester Bestandteil der Sozialpolitik und kommt im Bildungs- und im Gesundheitswesen zum Einsatz. Im deutschsprachigen Raum wurden Evaluationen erst ab den 1970er Jahren systematisch durchgeführt. Hier verweisen Bortz und Döring auf erste Erfolge in den Bereichen der Bildungsforschung, der Psychotherapieforschung, der Psychiatrieforschung, der Arbeitspsychologie sowie der Politikforschung. Ganz grundsätzlich handelt es sich bei der Evaluationsforschung also um keine eigene Disziplin, sondern vielmehr um eine Anwendung bekannter Methoden auf bestimmte Felder (Bortz & Döring 2006: 101).

Womit also beschäftigt sich Evaluationsforschung genau? Rossi und Freeman definieren sie folgendermaßen:

Evaluation research is the systematic application of social research procedures for assessing the conceptualization, design, implementation, and utility of social intervention programs.
(1993: 5)

Die OECD präzisiert die zu evaluierenden Projekte noch als „public policies, organisations or programmes“ und nennt „improve information and reduce uncertainty“ als zentrale Ziele von Evaluationsmaßnahmen (OECD 1998). Von zentraler Bedeutung ist dabei der empirische Charakter der zu gewinnenden Informationen, denn: „Evaluation is as much subject to the methodological standards of scientific research as is research“ (Descy 2004: 100). Es muss jedoch festgehalten werden, dass es sich bei Evaluationen niemals um Grundlagenforschung, sondern vielmehr um angewandte, zielgerichtete Untersuchungen handelt. Im Zentrum des Interesses steht einzig der Erfolg einer Maßnahme.

Innerhalb der Evaluationsforschung wird zwischen der *summativen* und der *formativen* Evaluation sowie zwischen *ziel-*, *prozess-* und *outcome-basierter* Evaluation unterschieden. Bei der summativen Evaluation handelt es sich um eine rückblickende Betrachtung, die im Nachhinein die

Wirksamkeit einer Maßnahme beurteilt. Ihr gegenüber steht die formative Evaluation, die anhand regelmäßiger Zwischenergebnisse untersucht, ob eine aktuell laufende Intervention effizient ist und ob sie gegebenenfalls modifiziert werden muss. Während summative Evaluationen den Großteil der Untersuchungen ausmachen, werden die beiden Evaluationsarten auch häufig kombiniert durchgeführt (Bortz & Döring 2006: 112f.). Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Programme im jährlichen Rhythmus stattfinden und wenn in der Folge sowohl die einzelnen Jahrgänge summativ als auch das Programm als solches formativ evaluiert werden sollen. Die zweite Unterscheidung bezieht sich auf den letztendlichen Anlass der Evaluation: Geht es also darum, die Ziele eines Programms zu evaluieren, oder sollen stattdessen interne Abläufe optimiert werden? (McNamara 2008) In den folgenden Ausführungen werden stets die Programmziele im Fokus der Betrachtung stehen.

Ein zusätzliches Unterscheidungskriterium bietet die Wahl des Evaluators. Wird die Evaluation vom Leiter einer Maßnahme beziehungsweise der durchführenden Organisation durchgeführt, spricht man von *Selbstevaluation*. Diese wird häufig durchgeführt, wenn der Fokus der Evaluation auf der Verbesserung interner Strukturen liegt (Schaefer 2000: 2). Wird hingegen ein externes Team mit der Evaluation eines Projekts beauftragt, so handelt es sich um eine *Fremdevaluation*. Eine solche Beurteilung von außen erhöht die Transparenz und Glaubwürdigkeit der Evaluation. Gerade wenn diese eher negativ ausfällt, stellt sich aber die Frage, inwieweit die Schlussfolgerungen von den Auftraggebern akzeptiert und umgesetzt beziehungsweise publik gemacht werden (OECD 1998). Dennoch sind Fremdevaluationen sehr verbreitet, da die meisten groß angelegten Evaluationen Drittmittelprojekte sind (Bortz & Döring 2006: 106).

Angesichts des häufigen Vorwurfs der Parteilichkeit von Evaluationen ist es wichtig, dass gerade große internationale Programme regelmäßig auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Wünschenswert ist ein Verständnis von Evaluation als selbstverständlicher Bestandteil eines jeden größeren Projektes, also eine „evaluation culture“ (OECD 1998). Ein

positives Beispiel hierfür im Bildungsbereich sind die *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* des European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Der mittlerweile in seiner dritten Auflage erschienene Bericht ist eine Antwort auf das im Rahmen des Bologna-Prozesses herausgegebene Berliner Kommuniqué aus dem Jahre 2003. Dieses forderte „an agreed set of standards, precedures and guidelines on quality assurance“ and ,to explore ways of ensuring an adequate peer review system for quality assurance and/or accreditation agencies or bodies“ (ENQA 2009: 6). Die erarbeiteten Hauptergebnisse des Berichts, die unter anderem die Aufstellung von verbindlichen Evaluationsstandards für interne sowie externe Qualitätssicherung sowie einen Evaluationszyklus von 5 Jahren für Qualitätssicherungsagenturen beschließen, kommen den Forderungen des Berliner Kommuniqués und somit der Realisierung einer Evaluationskultur nach.

Schließlich ergeben sich zwei verschiedene Funktionen der Evaluation, die der Evaluator zu erfüllen hat: Die Beratung und die Ergebnisevaluation. In der Beratung schärft der Evaluator den Blick des Auftraggebers für die Zielfragen des Projekts und macht dieses „überhaupt erst evaluierbar“. Zentrale Anliegen solcher Zielfragen sind das Schaffen von Transparenz und Klarheit sowie die Sicherung von Effizienz und Effektivität der zu untersuchenden Maßnahme. Die Ergebnisevaluation überprüft dann anhand von empirischen Untersuchungen die Wirksamkeit eines Projekts. Sie schließt mit einem Ergebnisbericht ab, in dem alle gewonnenen Erkenntnisse einschließlich ihrer Kontexte ausführlich dargelegt werden. Zum Schluss folgen konkrete Handlungsempfehlungen an die Auftraggeber (Schaefer 2000).

7.2 Evaluation interkultureller Programme

Die Programmevaluation ist eine Unterkategorie der Evaluationsforschung und folgt somit den gleichen bereits genannten Prinzipien. Insbesondere im Bildungsbereich sieht sie sich oft politischem

Druck ausgesetzt, da positive Evaluationen als wissenschaftliche Legitimation der Effizienz von Bildungsprogrammen gesehen werden (Schaefer 2000). Im Bereich der Austauschprogramme fällt auf, dass meistens nur Einzelprogramme evaluiert werden, während eine systematische Austauschforschung bislang noch nicht existiert (Danckwort 1995: 150). Dies mag laut Danckwort zum Teil auch auf die Vorbehalte der Austauschorganisationen zurückzuführen sein, die eine mögliche Offenlegung der Schwächen des eigenen Programms befürchten (151). Andererseits besteht gerade bei öffentlich geförderten Programmen neben dem Wunsch nach Verbesserung des eigenen Programms ein Legitimationszwang gegenüber den Geldgebern (Rudinger 2006). Es ist daher davon auszugehen, dass internationale Austauschprogramme stets zumindest intern evaluiert werden, selbst wenn die Ergebnisse nicht immer öffentlich zugänglich gemacht werden.

Bei der Evaluation interkultureller Programme ist die Erfolgsmessung eine besondere Herausforderung. Ganz generell geht es bei der Programmevaluation ja um die Frage, ob ein Programm gut (im Sinne von wirksam) oder weniger gut ist. Im Falle des Interkulturellen fällt es aber schwer, einen „quasi objektiven Standpunkt“ zur Beurteilung zu finden. Dies, so Müller, liege in der Natur der interkulturellen Begegnung selbst:

Das Vorhaben, interkulturelle Arbeit zu evaluieren, ist insofern ein paradoxes Vorhaben, als Evaluation nach gängigem Verständnis immer die Existenz homogener, möglichst unstrittiger Maßstäbe und Betrachtungsweisen unterstellt, während es bei interkultureller Arbeit immer in irgend einer Weise um die Frage geht: Was passiert, wenn die scheinbar selbstverständlichen Maßstäbe und Betrachtungsweisen nicht mehr funktionieren?
(1995c)

Nicklas argumentiert ähnlich und sieht die Schwierigkeit der Evaluation darin, dass das Interkulturelle „verborgen“ sei (1995).

Was also kann bei interkulturellen Programmen als zu evaluierender Erfolg herangezogen werden? Müller versteht Evaluation in diesem Falle als „Instrument der ‚Lesbarkeit‘ und Kommunizierbarkeit interkultureller Erfahrungen“ (1995a). Es gehe eben nicht darum, zu messen, wie viel Wissen ein Programm über das Zielland vermittelt oder inwiefern es dazu

beiträgt, Stereotype zu reduzieren. Vielmehr sei ein Programm dann gut, wenn es dazu beitrage, dass die Teilnehmer über ihre Erfahrungen reflektieren und sie anderen mitteilen können. Müller spricht hier von einem Modell des „kommunikativen Handelns“ (5). Das Problem einer solchen Zieldefinition liegt – ebenso wie beim Interkulturellen selbst – in der Messbarkeit des Erfolgs: Während landeskundliches Wissen und vorhandene Stereotype durch – oftmals standardisierte – Befragungen ohne Weiteres operationalisiert (d.h. empirisch gemessen) werden können, fällt dies im Falle von kommunikativem Handeln deutlich schwerer. Andererseits erfassen derartige Messungen nicht zwangsläufig die gesamte interkulturelle Begegnung – Klaus Eder warnt in diesem Zusammenhang vor der „Verführung der Zahl“ (Müller 1995b). Letztendlich muss im Einzelfall abgewägt werden, welche Erhebungsmethode den Erfolg eines Programmes am besten bestimmt. Meistens werden dann ohnehin quantitative und qualitative Untersuchungen kombiniert. Kommen wir nun also zum Ablauf der Evaluation eines interkulturellen Programms.

Zu Beginn der Evaluation erfolgt eine strukturelle Bestandsaufnahme, in der Basisdaten zum Programm gesammelt werden. So gilt es zunächst zu klären, welche Ressourcen bei der Durchführung zur Verfügung stehen, wie lange das Programm schon existiert und wie es organisiert ist. Hierfür bietet sich die Befragung der Programmverantwortlichen an, die in Form eines Interviews erfolgen kann. Zusätzlich sollten interne sowie externe Informationsmaterialien wie beispielsweise der Onlineauftritt der Austauschorganisation, Programmflyer oder Zeitungsartikel über das Programm herangezogen werden.

Auf Grundlage der ersten Bestandsaufnahme werden danach die Programmziele definiert. Im Falle der Fulbright-Diversity-Initiative gehen diese direkt aus der Onlinebeschreibung des Programms sowie aus Interviews mit dem Direktor der deutsch-amerikanischen Fulbright-Kommission, Rolf Hoffmann, hervor. Zentrale Ziele der Diversity-Initiative bestehen demnach darin,

7. Evaluation

- die englischsprachige und interkulturelle Kompetenz der Teilnehmer zu erweitern,
- die ansonsten sozial benachteiligten Jugendlichen mit Migrationshintergrund zielgruppenspezifisch zu fördern,
- ihr Interesse an den USA, am *American Way of Life* und an der amerikanischen College-Kultur zu wecken und
- sie somit für ein späteres Studium in den USA zu interessieren.

Nach der Festlegung der Programmziele folgt ihre Überprüfung und somit die eigentliche Evaluation. Hierfür ist zunächst festzulegen, was überhaupt überprüft werden soll. Rudinger nennt die folgenden möglichen Kategorien:

- Wenn möglich: Interviews, Gruppendiskussionen mit allen Teilnehmern
- Analyse verwandter Literaturbereiche (Auslandsentsendung)
- Analyse von Programmunterlagen, Flyern
- Analyse von Politikerklärungen des Geldgebers
- Analyse von Zwischen- und Abschlussberichten der Teilnehmer
- Konfrontation und Diskussion der verschiedenen Ziele mit dem Auftraggeber, Zielranking (Rudinger 2006)

Im Falle der Fulbright-Diversity-Initiative würde sich eine Kombination aus allen der oben genannten Punkte anbieten. Die meisten der von Rudinger vorgeschlagenen Evaluationsquellen liegen entweder bereits vor oder könnten leicht eingeholt werden: Ein Literaturüberblick zu Interkulturalität, Diversität, dem deutschen Bildungssystem und der Austauschforschung wurde beispielsweise im Rahmen der vorliegenden Arbeit erbracht. Dieser könnte noch um die Analyse der spezifischen Zielsetzungen der deutschen und der amerikanischen Regierung (in ihrer Funktion als Hauptgeldgeber) erweitert werden. Erfahrungsberichte der Teilnehmer liegen ebenfalls teilweise vor. Jedoch merkt Müller kritisch an, dass sie ja im Grunde genommen nichts wirklich messen, sondern allenfalls individuelle Erfahrungen wiedergeben. Andererseits beschreiben Erfahrungsberichte konkrete Zugänge zum jeweiligen Austauschprogramm und enthalten daher – gerade bei Mehrfachnennung bestimmter Aspekte – wertvolle Informationen (Müller 1995b).

Schließlich müssen für eine umfangreiche Programmevaluation noch spezifische Befragungen der Teilnehmer sowie – erneut – der Programmacher (zur Diskussion der Programmziele) erfolgen. Gerade in Bezug auf die Teilnehmer ist der Zeitpunkt der Befragung von entscheidender Bedeutung. So sollten zumindest ein Pre- und ein Posttest durchgeführt werden, um bestimmte Variablen operationalisierbar zu machen. Rudinger schlägt darüber hinaus die Unterteilung des Auslandsaufenthalts in drei Gruppen vor, die jeweils zu zwei Zeitpunkten befragt werden:

- Gruppe 1: vor der Entsendung und zu Beginn des Aufenthalts
- Gruppe 2: während der Entsendung
- Gruppe 3: am Ende der Entsendung und nach der Rückkehr ins Heimatland
(Rudinger 2006)

Hierdurch können Entwicklungen innerhalb der Gruppen in Bezug auf bestimmte Variablen (z.B. vorhandene Stereotype) sowie die Effekte von Vor- und Nachbereitungsseminaren erfasst und analysiert werden. Gerade letzteres ist im Falle der Diversity-Initiative besonders interessant, da ja für die Lehramtsstudenten ein gesondertes Nachbereitungsseminar mit Teilnehmern aus den verschiedensten Ländern in Washington, D.C. stattfindet. Wie genau diese Befragungen durchgeführt werden können, wird im folgenden Kapitel näher beleuchtet. Zunächst stellt sich aber noch die Frage nach der Aussagekraft von Kurzevaluationen interkultureller Programme.

Diesbezügliche Zweifel könnten angesichts der sehr hohen Erfolgszahlen im Austauschbereich aufkommen. Meistens sind die Teilnehmer unmittelbar nach der Rückkehr in ihr Heimatland überwältigt von den gemachten Eindrücken und Erinnerungen und äußern sich dementsprechend positiv über die vergangenen Wochen und Monate. Aussagen bezüglich der Erfüllung der Programmziele und somit letztendlich auch der Effektivität des Programms lassen sich auf dieser Basis allerdings nur bedingt treffen. Im Falle der Diversity-Initiative kann zwar im Rahmen einer Kurzevaluation untersucht werden, inwiefern sich die englischsprachige und vielleicht auch interkulturelle Kompetenz der

Teilnehmer verbessert hat und ob ihr Interesse an den USA als potentiell Studienziel geweckt wurde. Gerade der Aspekt der zielgruppenspezifischen Förderung lässt sich aber unmittelbar nach Programmende noch nicht abschließend beurteilen.

Deshalb ist es bei lang angelegten Programmen wie der Diversity-Initiative notwendig, dass auch die Langzeiteffekte auf die Teilnehmer untersucht werden. Aus rein praktischen Gründen ist eine klassische Langzeitstudie leider nicht immer möglich, da es selten gelingt, eine adäquate Kontrollgruppe zu gewinnen und da die Beobachtung komplexer interkultureller Prozesse über Jahre hinweg sehr aufwendig ist (Descy 2004: 150f.). Dennoch wäre es beispielsweise sinnvoll, die Teilnehmer der Diversity-Initiative nach ca. 5 Jahren erneut anzusprechen und dann gezielt nach ihrer derzeitigen beruflichen Situation und nach möglichen Zusammenhängen zwischen Programmteilnahme und beruflichem Werdegang zu fragen. Sollte sich dann herausstellen, dass Teilnehmer der Diversity-Initiative überdurchschnittlich oft ein Studium in den USA aufgenommen haben, so wäre dies ein Anhaltspunkt für den Erfolg des Programms.

Denkbar ist laut Descy auch die Verknüpfung mehrerer Evaluationsjahrgänge in einer größeren Studie. Dies geht natürlich nur, wenn die Kompatibilität der Daten gewährleistet werden kann – wenn also die Teilnehmer der einzelnen Jahrgänge ähnliche Vor- und Nachbereitungen, Angebote in den USA usw. geboten bekommen. Hierfür sollten Langzeitevaluationen von Anfang an in die Programmplanung mit einfließen, so dass die Teilnehmer stets unmittelbar vor und nach dem Programm sowie 5 Jahre später zu ihren Einstellungen und Erfahrungen befragt werden. Ein solch selbstverständlicher Umgang mit Evaluationen wäre ein erster Schritt auf dem Weg zur eingangs erwähnten Evaluationskultur, von der letztendlich die gesamte Austauschlandschaft profitieren würde.

7.3 Die Teilnehmerbefragung als Methode der Programmevaluation

Die Befragung ist die häufigste empirische Methode und, wie bereits erwähnt, ein wichtiger Teil der Evaluation interkultureller Programme. Grundsätzlich wird zwischen der mündlichen Befragung (meistens in Form von Interviews) und der schriftlichen Befragung (meistens in Form von Fragebögen) unterschieden. Beide Befragungsformen haben ihre jeweiligen Vor- und Nachteile. Die Erstellung eines gut vorbereiteten und selbsterklärenden Fragebogens ist aber in der Regel trotz vorhandener, standardisierter Fragebögen weitaus aufwendiger als die Planung und Durchführung eines Interviews (Bortz & Döring 2006: 237).

Der wichtigste Unterschied zwischen Interview und Fragebogen liegt in der jeweiligen Erhebungssituation. So ist die Befragung mittels eines Fragebogens anonymere als ein mündliches Interview und liefert dementsprechend auch tendenziell ehrlichere Ergebnisse. Andererseits ist bei der Auswertung eines Fragebogens später nicht nachvollziehbar, von wem er tatsächlich ausgefüllt wurde, ob die Reihenfolge der einzelnen Fragen eingehalten wurde, wie lange die Bearbeitung gedauert hat, usw. Zudem ergibt sich das Problem des Rücklaufs, auf das an späterer Stelle noch eingegangen werden wird. Mündliche Befragungen werden zwar ebenfalls detailliert vorbereitet, ihr Verlauf ist jedoch nicht exakt vorhersagbar. Dies bedeutet für den Interviewer, dass er auf Verständnisfragen des Befragten eingehen und sich dessen Interesse gegebenenfalls anpassen muss (zum Beispiel durch die ausführlichere Behandlung eines bestimmten Fragenkomplexes) (237).

Ungeachtet der Erhebungssituation ist sowohl bei schriftlichen als auch bei mündlichen Befragungen darauf zu achten, dass die Bestimmungen zum Datenschutz jederzeit eingehalten werden. Dies ist umso wichtiger, da es sich bei den meisten Befragungen um Einstellungen zu gesellschaftsrelevanten Themen handelt. Die von den Teilnehmern gemachten Äußerungen sind somit sehr persönliche Daten, die absolut vertraulich behandelt werden müssen. Maßnahmen zur Einhaltung des Datenschutzes beinhalten unter anderem die sichere Aufbewahrung der

Fragebögen beziehungsweise Interviewprotokolle / Tonbandaufnahmen, die Verschllossenheit des Interviewers gegenüber Dritten sowie die Anonymisierung von Namen oder identifizierbaren Merkmalen der Befragten. Zur gegenseitigen Absicherung ist es wichtig, dass die Bestimmungen zum Datenschutz den Befragten im Vorfeld mündlich oder schriftlich mitgeteilt werden (313).

7.3.1 Die mündliche Befragung

Mündliche Befragungen werden in der Regel zur qualitativen Erhebung verwendet. Sie können entweder als persönliches Interview beziehungsweise *Face-to-Face-Interview* oder aber als Telefoninterview durchgeführt werden. Letzteres wird immer beliebter, da durch die Befragung aus der Ferne Zeit und Kosten gespart werden können. Zudem ist die Verweigerungsrate aufgrund der anonymeren Erhebungssituation niedriger als bei persönlichen Interviews (241). Eben jene Anonymität sorgt aber auch dafür, dass weniger Vertrauen zwischen Interviewer und Interviewtem aufgebaut werden kann. In der Folge wird der Befragte vermutlich seltener persönliche Angaben machen als dies bei einem persönlichen Interview der Fall wäre. Da Telefoninterviews aufgrund der speziellen und von einigen Leuten auch als anstrengend empfundenen Gesprächssituation nicht länger als 20 Minuten dauern sollten, eignen sie sich nur zur Erfragung von wenig komplexen Gegenstandsbereichen (242). Im Falle der Diversity-Initiative wären sie daher ungeeignet, um beispielsweise den interkulturellen Zugewinn oder das persönliche Erlebnis der Teilnehmer zu untersuchen.

Interviews lassen sich in erzählgenerierende Interviews und Leitfrageninterviews unterteilen. Erzählgenerierende Interviews haben das Ziel, den Befragten zu Erzählungen über ein bestimmtes Thema anzuregen. Sie sind in ihrer Durchführung sehr viel freier als Leitfrageninterviews, folgen aber dennoch einem gewissen, häufig wiederkehrenden Schema. So beginnt die Einstiegsphase in der Regel mit einer offenen Einstiegsfrage zum Interviewthema, die dem Befragten viel Spielraum zur Ausrichtung

seiner Antwort lässt. Die hieraus resultierende Einstiegserzählung des Befragten sollte in keinem Falle unterbrochen, wohl aber durch affirmatives Feedback aufrecht erhalten werden. Kurze Notizen ermöglichen es dem Interviewer, den Befragten in der darauffolgenden Nachfragephase zu weiteren Erzählungen anzuregen. Erst nachdem diese vollkommen beendet sind, stellt der Interviewer in der finalen externen Nachfragephase Rückfragen, beispielsweise zu Lücken in der Erzählung, fehlenden biographischen Angaben oder noch offenen Punkten. Das abschließende Ausklingenlassen des Interviews, beispielsweise in Form von Gesprächen über Alltägliches, rundet den lockeren Gesprächsverlauf ab und betont das Interesse des Interviewers am individuellen Erleben des Befragten (Henke-Bockschatz 2000: 32).

Demgegenüber dienen Leitfrageninterviews der gezielten Informationsgewinnung, beispielsweise um eine bestehende Vermutung zu bestätigen oder um die Erlebnisse verschiedener Personen miteinander zu vergleichen. Da sie zu großen Teilen vorstrukturiert sind und in der Regel geringere Ansprüche an das Einfühlungsvermögen des Interviewers stellen als erzählgenerierende Interviews, sind sie die häufigste Form qualitativer Befragungen. Dennoch lassen sie selbstverständlich genügend Spielraum, um auf die Bedürfnisse des Befragten einzugehen und eine Schwerpunktverlagerung im individuellen Interview vorzunehmen (Bortz & Döring 2006: 315).

Der Aufbau eines Leitfadenterviews erfolgt in zwei großen Schritten. Zunächst wird in der Makroplanung die Abfolge der abzudeckenden Themengebiete festgelegt. In der darauffolgenden Mikroplanung erfolgt dann eine Spezifizierung der genauen Inhalte, die abgefragt werden sollen. Hierzu gehört auch die für die spätere Auswertung wichtige Bestimmung der Frageformen: Während offene Fragen oftmals zu interessanteren und aussagekräftigeren Aussagen führen, sind geschlossene Fragen weitaus einfacher auszuwerten. Zudem müssen Einleitungs- und Übergangsfragen formuliert werden, die den Befragten ins Thema einführen und seine Motivation aufrecht erhalten (245). Zur Abrundung des

Interviews empfiehlt es sich, gegen Ende einfache Fragen zu stellen. Hierzu bieten sich die biographischen Angaben des Befragten an (246).

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass selbst bei einer gründlichen Interviewplanung und -durchführung stets Probleme auftreten können. Offensichtliche Schwierigkeiten ergeben sich aus der fehlenden Erreichbarkeit potentieller Interviewteilnehmer sowie aus einer Ablehnung einzelner Fragen oder gar der Verweigerung des gesamten Interviews (249f.). Weit aus subtilerer Natur sind hingegen Antwortverfälschungen, die oftmals unbewusst geschehen. Diese beinhalten beispielsweise den Wunsch des Befragten, dem Interviewer zu gefallen oder sein Streben nach einer konsequenten Antworttendenz. Zudem liegen in vielen Fällen sogenannte „Hawthorne-Effekte“ vor, denen zufolge „allein das Bewußtsein, Teilnehmer einer wissenschaftlichen Untersuchung zu sein, Auswirkungen auf die Reaktionen des Befragten“ hat (251).

Im Zusammenhang mit der Diversity-Initiative wären mündliche Interviews vor allem zur Kurzzeitevaluation des interkulturellen Zugewinns geeignet. Mit Hilfe von offenen oder halboffenen Fragen könnte unmittelbar nach Programmende beispielsweise nach dem einschlägigsten Erlebnis während des Aufenthalts in den USA oder nach konkreten Begegnungen mit alternativen Lebensstilen gefragt werden. Zudem sollten auch gezielte Wertfragen bezüglich des Lebens in den USA sowie Fragen nach zukünftigen Reise- oder Studienplänen gestellt werden. Im Falle einer Langzeitevaluation des Programms müssten die gleichen Wertfragen zu einem späteren Zeitpunkt (beispielsweise nach 3 oder 5 Jahren) erneut gestellt werden. Da dies aufgrund der Notwendigkeit, die ehemaligen Teilnehmer zu ausfindig zu machen und womöglich zum Interview einzuladen, mit einem sehr großen Aufwand verbunden wäre, sind mündliche Interviews für eine Langzeitevaluation des Programms ungeeignet. Hier bieten sich daher schriftliche Befragungen an.

7.3.2 Die schriftliche Befragung

Schriftliche Befragungen werden sowohl zur qualitativen als auch zur quantitativen Befragung eingesetzt. Die qualitative Variante kommt im Zusammenhang mit Austauschprogrammen vor allem in Form von Erfahrungsberichten zum Einsatz. Diese stellen es den Teilnehmern entweder völlig frei, von ihren Erlebnissen zu berichten, oder nennen grobe Kategorien wie z.B. den Gesamteindruck der Teilnehmer, das einschlägigste Erlebnis im fremden Land, wahrgenommene Unterschiede zwischen dem Heimat- und dem Zielland, usw. Da Erfahrungsberichte in vielen Fällen sehr subjektive Erlebnisse schildern, können sie teilweise nur bedingt zur systematischen Programmevaluation verwendet werden. Gerade Mehrfachnennungen unterschiedlicher Teilnehmer lassen aber Rückschlüsse auf einzelne Programmpunkte zu.

Weitaus einfacher in der Auswertung und daher auch sehr verbreitet sind quantitative Fragebögen. Bei deren Verwendung besteht ein zentraler erster Schritt in der Konzeptspezifikation. Diese definieren Rippl und Seidel folgendermaßen:

Mit Konzeptspezifikation wird in der empirischen Sozialforschung die Phase des Forschungsprozesses bezeichnet, in der es zu einer theoretischen Klärung des Gegenstandsbereichs kommt. Hier geht es darum, Theorie im weitesten Sinne für den jeweiligen Gegenstandsbereich brauchbar zu machen. Hierzu gehört die Spezifizierung der wesentlichen Begriffe bzw. Konzepte.
(2008: 63)

Die Konzeptspezifikation ist die Voraussetzung für die eigentliche Fragebogenkonstruktion, die danach folgt. Hier gilt es zunächst, die Art der Fragebogenverteilung festzulegen. Die Onlinebefragung dürfte mittlerweile die am häufigsten gewählte Variante sein, postalische Befragungen finden aber ebenfalls immer noch statt.

Danach erfolgt die Wahl der Messinstrumente und somit die Frage, ob auf einen vorhandenen Fragebogen zurückgegriffen wird oder ob ein neuer Fragebogen entwickelt wird. Aus Effizienzgründen sollte wenn möglich ein bereits vorhandener Fragebogen genutzt werden. Dies spart

nicht nur Kosten und Zeit, sondern ist auch ratsam, da der entsprechende Fragebogen bereits verwendet und seine Qualität somit erprobt wurde. In manchen Fällen ermöglicht die Wiederverwendung eines Fragebogens zudem die Replikation einer Studie und gewährleistet somit die Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Gegen die Wiederverwendung eines Fragebogens spricht in manchen Fällen die mangelnde Übertragbarkeit in den eigenen Untersuchungskontext. So enthalten einige Fragebögen kulturspezifische Fragen, die sich nicht ohne weiteres auf andere Kulturen übertragen lassen. Teilweise kommt es auch vor, dass Fragebögen veralten, wenn sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verändern oder wenn bestimmte Begrifflichkeiten (im interkulturellen Bereich zum Beispiel das Konzept des „Gastarbeiters“) nicht mehr verwendet werden (100).

Falls nur einzelne Fragebogenelemente unpassend erscheinen, kann eine Modifikation des Fragebogens vorgenommen werden. Rippl und Seipel nennen in Anlehnung an Harkness et al. vier verschiedene Möglichkeiten hierzu:

1. *terminologische oder sachliche Anpassungen von landesspezifischen Sachverhalten*: z.B. Name des Parlaments (Congress; Parliament; Bundestag; Knesset); unterschiedliche Bezeichnungen für Schulabschlüsse oder Berufe
2. *strukturelle Unterschiede in der Sprache*: z.B. Anredeformen; feststehende Begriffe
3. *unterschiedliche Lesegewohnheiten*: z.B. Leserichtung von links nach rechts und ein entsprechender Aufbau der Antwortvorgaben müssten z.B. in arabischen Kulturen angepasst werden.
4. *kulturspezifische Normen, Gewohnheiten, Praktiken*: z.B. unterschiedliche Begrüßungsformen, unterschiedliche traditionelle Geschenke zu bestimmten Gelegenheiten (101)

Wichtig ist dabei, dass jeder modifizierte Fragebogen im Vorfeld der Untersuchung einem gründlichen *Pretest* unterzogen wird, um dessen Wirksamkeit zu überprüfen. Falls überhaupt kein passender Fragebogen zur Verfügung steht, muss gegebenenfalls ein eigener Fragebogen entwickelt werden. Gerade im (inter-)kulturellen Forschungsbereich hat eine solche Neuentwicklung den Vorteil, dass sie genau auf die zu untersuchende(n) Kultur(en) abgestimmt ist. Demgegenüber sehen sich Forscher, die einen

kulturspezifischen Fragebogen auf eine andere Kultur übertragen, teilweise einem „Imperialismus“-Vorwurf ausgesetzt, da sie kulturelle Unterschiede womöglich ignorieren (102). Dennoch ist es in den meisten Fällen üblich, dass erprobte, standardisierte Fragebögen an eine Zielgruppe angepasst und somit modifiziert verwendet werden (Bortz & Döring 2006: 254).

Wenn ein Fragebogen zumindest teilweise neu erstellt wird, muss dessen Form festgelegt werden. So können die einzelnen Items beispielsweise als Frage („Was war das tollste Erlebnis während des Aufenthalts?“) oder als Statement („Ich schätze mich als weltoffen ein.“) formuliert werden. Während Fragen besser für die Erkundung konkreter Sachverhalte sind, sollte zur Untersuchung von persönlichen Einstellungen eher Statements verwendet werden (254). Im Falle von Statements muss noch die grammatische Form festgelegt werden: Soll also die erste Person Singular („Ich bin ein toleranter Mensch“) oder eine unpersönliche Form („Man sollte tolerant sein“) verwendet werden? Analog hierzu wird bei Fragen die Wahl getroffen zwischen offenen und geschlossenen Formulierungen (Stangl 2009). Neben der Frageform muss zudem die Antwortform festgelegt werden. Hier wird in der Regel eine sogenannte *Likert-Skala* mit verschiedenen starken Abstufungen verwendet. Wichtig dabei ist, dass auf eine ungerade Anzahl von Antwortmöglichkeiten geachtet wird, damit die Befragten eine mittlere Antwortkategorie wählen können.

Ebenso wie bei Interviews ist es bei Fragebögen sehr wichtig, dass diese eine klare Struktur haben. Aus diesem Grund sollte die Anordnung der Items auf keinen Fall zufällig erfolgen, sondern aus einer gründlichen Makro- und Mikroplanung hervorgehen. Andernfalls kann es ohne weiteres geschehen, „dass die Befragten das Ausfüllen abbrechen, einfach irgend etwas <sic> ankreuzen oder aufgrund fehlender Informationen misstrauisch werden, was mit den gesammelten Informationen später geschehen wird“ (Stangl 2009). Zur klaren Struktur des Fragebogens gehört auch ein entsprechender Begleittext zu Beginn, der den Untersuchungszweck, den geschätzten Ausfüllaufwand, Hinweise zur Beantwortung sowie Informationen zum Datenschutz beinhaltet. Fragen zu den demographischen Daten der Teilnehmer sollten erst am Ende gestellt werden, da sie zu Beginn

ansonsten demotivierend wirken können. Zudem führt ein frühzeitiges Abfragen persönlicher Daten eventuell dazu, dass die Teilnehmer an der Anonymität ihrer Angaben zweifeln und somit in ihrem Antwortverhalten beeinflusst werden.

Nachdem ein Fragebogen fertiggestellt ist, muss er im Rahmen eines Pretests auf seine Wirksamkeit überprüft werden. Ein wichtiger Bestandteil dieses Vorabtests ist die sogenannte *Itemanalyse*, in der die einzelnen Items hinsichtlich ihrer Schwierigkeit und ihrer Trennschärfe untersucht werden. Hierdurch soll festgestellt werden, ob die verwendeten Items angemessen schwer (*Schwierigkeit*) und aussagekräftig genug (*Trennschärfe*) sind. Als weitere zu berücksichtigende Hinweise nennt Stangl in Berufung auf Edwards:

- Man vermeide Fragestellungen, die sich auf Vergangenheit oder Gegenwart beziehen.
- Man vermeide Fragestellungen, die sich auf Tatsächliches beziehen oder so interpretiert werden könnten.
- Man vermeide Fragestellungen, die sich auf mehr als eine Weise interpretieren lassen.
- Man vermeide Fragestellungen, die entweder von fast jedem oder fast niemandem bejaht werden können.
- Man wähle eine einfache, klare, direkte Sprache.
- Feststellungen sollten kurz sein und nur selten mehr als zwanzig Wörter enthalten.
- Jede Feststellung sollte nur einen einzigen vollständigen Gedanken enthalten.
- Man vermeide Wörter, die von den beantwortenden Personen nicht verstanden werden.
- Man vermeide den Gebrauch doppelter Verneinung.
(Stangl 2009)

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass alle Items für die Fragestellung relevant und eindeutig formuliert sein müssen.

Trotz guter Planung können auch bei der Verwendung von Fragebögen zahlreiche Probleme auftreten. Die bereits im Zusammenhang mit mündlichen Befragungen genannten Punkte treffen hier ebenfalls zu. Darüber hinaus spielt die Rücklaufquote bei Fragebögen eine wichtige Rolle. Diese schwankt in der Literatur zwischen 10% und 90% und ist daher ein schwer kalkulierbarer Faktor. Bortz und Döring weisen aber darauf hin, dass sie bei kleinen, homogenen Gruppen sowie bei einer interessanten

Thematik recht hoch ist (2006: 257). Im Falle der Diversity-Initiative dürften beide Kriterien erfüllt sein, da die zu befragenden Personen alle am selben Programm teilnehmen, für das sie sich aus Interesse explizit beworben haben.

Die spezielle Erhebungssituation bei der Fragebogenbeantwortung kann ebenfalls Schwierigkeiten bereiten. Da die Befragten bei der Beantwortung keine Rückfragen bezüglich der Items stellen können, ist nicht auszuschließen, dass ihre Antworten aufgrund von Unklarheiten oder Missverständnissen verzerrt werden. In kulturvergleichenden Studien kann es zudem zu sogenanntem *item bias* aufgrund von unterschiedlichen Begriffskonnotationen oder einer unterschiedlichen Vertrautheit mit den genannten Konzepten kommen. Rippl und Seipel verdeutlichen dies anhand eines zugespitzten Beispiels von Van de Vijver: Während japanische Schüler auf die Frage nach der Hauptstadt Polens sicherlich oft danebenliegen, dürfte dies bei polnischen Schülern nicht der Fall sein. Will man also das geographische Wissen von japanischen und polnischen Schülern vergleichen, so gilt es, nach einer Stadt zu fragen, die beiden Gruppen „gleich fremd“ ist (Rippl & Seipel 2008: 99). Im interkulturellen Bereich ist dieses Problem noch ungleich komplexer, da insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund ja in mehreren, teilweise sehr unterschiedlichen Kulturkreisen aufgewachsen sind. Dies soll natürlich nicht bedeuten, dass *item bias* in diesem Kontext zwangsläufig kulturbedingt ist. Es unterstreicht aber die Notwendigkeit eines Pretests, bevor ein Fragebogen im interkulturellen Bereich verwendet wird.

Bei entsprechend sorgfältiger Vorbereitung sind Fragebögen insbesondere für die Langzeitevaluation eines interkulturellen Programms wie der Diversity-Initiative sehr geeignet. Während mündliche Interviews, (beispielsweise in Form einer Nachbesprechung) sowie schriftliche Erfahrungsberichte ideal sind, um das interkulturelle Erleben der Teilnehmer zu erfassen, eignen sie sich aus Praktikabilitätsgründen nur bedingt für die systematische Langzeitevaluation eines komplexen interkulturellen Programms. Hier sind insbesondere Fragebögen sehr hilfreich, da sie eine standardisierte und somit ressourcensparende

Auswertung ermöglichen. Darüber hinaus können fast alle Hauptziele der Diversity-Initiative mit einfachen Fragebögen auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden.

Bei der Makroplanung eines solchen Fragebogens sollten daher in Anlehnung an die Ziele der Diversity-Initiative die folgenden Themenbereiche berücksichtigt werden:

- Fremdsprachenkompetenz Englisch
- Interkulturelle Kompetenz
- Interesse an den USA und an US-amerikanischer Kultur
- Bisherige berufliche Situation / Studiensituation
- Geplante berufliche Situation / Studiensituation
- Interesse an einem Studium in den USA

Da es sich bei einem Evaluationsfragebogen um keinen Test handelt, sollten zur Feststellung der Englischkompetenz der Teilnehmer Selbsteinschätzungsfragen gestellt werden. Hierzu könnte das Raster zur Selbstbeurteilung für die gemeinsamen Referenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (CEF) verwendet werden (Trim et al. 2009). Die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmer könnte – in Ergänzung zu den Auswertungen der Erfahrungsberichte und der mündlichen Interviews – anhand von Statements zur US-amerikanischen Kultur ermittelt werden. Dies sollte auch bewusst Stereotype („Die Amerikaner sind oberflächlich“) mit einschließen. Bei den Fragen zur beruflichen Situation sollte schließlich spezifisch nach den bisherigen Möglichkeiten und den zukünftigen Plänen gefragt werden.

Zur Evaluation der Programmziele müssten die Teilnehmer je kurz vor und nach dem Programm sowie einige Jahre nach Programmende mit einem inhaltsgleichen Fragebogen befragt werden. Die vergleichende Auswertung der Antworten würde dann Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern die Diversity-Initiative einen Einfluss auf das Leben und die Einstellungen der Teilnehmer gehabt hat. Sollte sich dabei beispielsweise herausstellen, dass die Teilnahme am Programm mit einer positiveren Einstellung gegenüber US-Amerikanern, mit einem Studium in den USA, oder aber mit einer international ausgerichteten Arbeitsweise korreliert, so wäre dies ein starkes Anzeichen für den Erfolg der Diversity-Initiative.

8 Schlussbetrachtung

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Vision von Senator Fulbright, der unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs die Wichtigkeit des interkulturellen Austauschs betonte. Seitdem sind mehr als 60 Jahre vergangen und Auslandsaufenthalte sind für den Großteil der deutschen Schüler und Studierenden nicht mehr ganz so exklusiv wie damals. Eine Ausnahme bildet die Gruppe der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die bis zum heutigen Tage unter einer massiven Bildungsbenachteiligung im deutschen System zu leiden hat. Paradoxerweise wird eben jener Bildungsmissstand in vielen Fällen den Migranten selbst zugerechnet. Die hieraus resultierenden öffentlichen Debatten erinnern dabei bisweilen an die Ausländerpädagogik-Rhetorik der 1970er. Demgegenüber verfolgt die Fulbright Diversity-Initiative das Ziel einer spezifischen Förderung ansonsten benachteiligter junger Migranten im Sinne der aktuellen politischen und wissenschaftlichen Tendenzen.

Da es sich bei dem Programm um ein Pilotprojekt handelt, ist seine Wirkung bislang noch unklar. Zwar deuten die ersten Erfahrungsberichte auf einen kurzfristigen Erfolg der Diversity-Initiative hin, aufgrund der finanziellen und gesellschaftlichen Tragweite ist eine ausführliche Evaluation aber eine wichtige Voraussetzung, um das Programm auch längerfristig zu etablieren. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, Kriterien für eine solche Evaluation aufzustellen. Ausgehend vom theoretischen Diskurs über Interkulturalität und Diversität wurde die Schwierigkeit der Messung solch komplexer Konzepte herausgearbeitet. Teilnehmerinterviews und Erfahrungsberichte erscheinen aber dennoch als geeignete Mittel, um das interkulturelle Erlebnis der Teilnehmer zu erfassen.

Zur Langzeitevaluation der zielgruppenspezifischen Förderung, welche die Diversity-Initiative verspricht, sollten Fragebögen verwendet werden. Hier wurde der Vorschlag gemacht, die Teilnehmer unmittelbar vor und nach dem Programm sowie einige Jahre nach Programmende zu ihren Einstellungen bezüglich der US-amerikanischen Kultur sowie zu ihrem

beruflichen Werdegang zu befragen. Eine positive Korrelation zwischen der Programmteilnahme und einer positiveren Einstellung zu US-Amerikanern, einem Studium im Ausland oder der Arbeit in einem englischsprachigen Kontext wären dann Anzeichen für den Erfolg des Programms.

Abgesehen von der Evaluation der Programmziele könnte die Diversity-Initiative zukünftig auch Ausgangspunkt für eine weitergehende Analyse des Diversity-Begriffs und seiner praktischen Umsetzung in Deutschland sein. Hier stellt sich beispielsweise die Frage, welches Konzept von Diversity dem Programm zugrunde liegt: Handelt es sich im Kern also um einen reinen Nachteilsausgleich für Migranten oder gar um affirmative action? Oder verfolgt das Programm letztendlich höhere gesellschaftliche Ziele im Sinne einer Sensibilisierung für Minderheitenfragen? Letzteres wäre gerade im Hinblick auf die Außenwirkung des Programms interessant, da bei entsprechendem Erfolg der Diversity-Initiative weitere Programme mit ähnlichem Fokus folgen könnten. Hierbei muss natürlich darauf hingewiesen werden, dass Einzelprogramme keine endgültige Antwort auf eine strukturelle Bildungsbenachteiligung sein können. Insofern könnte der größte Erfolg der Diversity-Initiative in der Tat in der gesellschaftlichen Sensibilisierung liegen.

Interessant könnte zudem eine kulturvergleichende Analyse des US-amerikanischen und des deutschen Diversity-Konzepts sein. Am Beispiel des Diversity Management wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit ja bereits angedeutet, dass Diversity-Fragen in Deutschland nicht ideologisch besetzt sind, wie dies beispielsweise in den USA der Fall ist. Es stellt sich also die Frage, ob dies rein historisch bedingt ist (Stichwort: Bürgerrechtsbewegung) oder ob eine Ausweitung des Diversity-Diskurses angesichts der immer deutlicher werdenden Bildungsbenachteiligung von Migranten im deutschen System letztendlich auch hierzulande zu einer Ideologisierung mit praktischen Implikationen führt. Sollte dem so sein, so könnte wahrhaftig von einem weiteren Paradigmenwechsel gesprochen werden. Eine ausführliche Evaluation der Diversity-Initiative und ähnlicher Programme würde also neben der eigentlichen Evaluation auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Diversity-Diskurses liefern.

Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, Cristina. 2004. „Interkulturalität und Internationalität im Curriculum - vom theoretischen Postulat zur Institutionalisierung? Einführung in den Thementeil“. *Zeitschrift für Pädagogik* 50/6, 798-802.
- . 2006. „Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung“. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 350-362.
- . 2007. „Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit - Thesen und Forschungsbedarf“. Cristina Allemann-Ghionda und Saskia Pfeiffer (Hgg.). *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme, 23-44.
- . 2008. „Für die Welt Diversität feiern - im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? Von gegenläufigen Entwicklungen in der Politik, Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung in Europa“. *Zeitschrift für Pädagogik* 54/1, 18-33.
- . 2009. „From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe“. James A. Banks (Hg.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York and London: Routledge, 134-145.
- Allemann-Ghionda, Cristina, und Deloitte Consulting Brussels (Hgg.). 2008. *Intercultural Education in Schools. Study*.
<<http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies.do?language=eng>> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Antor, Heinz. 2007. „Inter-, multi- und transkulturelle Kompetenz. Bildungsfaktor im Zeitalter der Globalisierung“. Heinz Antor (Hg.). *Fremde Kulturen verstehen - fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 111-126.

- Auernheimer, Georg. 2003. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bach, Gerhard. 2003. „Fremdsprachenkompetenz als europäische Kulturtechnik“. Gerhard Bach (Hg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen u.a.: Francke, 269-287.
- Bade, Klaus J. 2009. „Mehr Mut zur Umsetzung neuer Formen der Integrationsförderung: Interview mit Prof. Dr. Klaus J. Bade“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2009/1, 5-6.
- Banks, James A. 2009a. „Diversity, group identity, and citizenship education in a global age“. James A. Banks (Hg.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York und London: Routledge, 303-322.
- . 2009b. „Multicultural Education. Dimensions and Paradigms“. James A. Banks (Hg.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York und London: Routledge, 9-32.
- Bellamy, Carol, und Weinberg, Adam 2008. „Educational and Cultural Exchanges to Restore America's Image“. *The Washington Quarterly* 31/3, 55-68.
- Bennett, Milton J. 1993. „Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity“. R. Michael Paige (Hg.). *Education for the Intercultural Experience*. 2. Auflage. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.
- Bernhard, Nicole. 2002. „Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch – „Spielend“ zu interkultureller Kompetenz“. Laurenz Volkmann, Klaus Stierstorfer und Wolfgang Gehring (Hgg.). *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr, 193-216.
- Bortz, Jürgen und Döring, Nicola. 2006. *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 87 Tabellen*. 4. Auflage. Berlin: Springer.

- Bredella, Lothar. 2001. „Zur Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Verstehen“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 53, 10-14.
- . 2002. „Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts“. Lothar Bredella (Hg.). *Literarisches und Interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr, 125-152.
- Castles, Stephen. 2009. „World population movements, diversity, and education“. James A. Banks (Hg.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York and London: Routledge, 49-61.
- Danckwortt, Dieter. 1995. „Bericht über die Austauschforschung in Deutschland 1950-1990“. Alexander Thomas und Martine Abdallah-Pretceille (Hgg.). *Interkultureller Austausch: Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen* (Deutsch-Französische Studien). Baden Baden: Nomos, 149-56.
- „„Das sollte sich ändern“: Interview mit Klaus J. Bade“. 2007. *duz - das unabhängige Hochschulmagazin* 2007/9, 15.
- Demorgon, Jacques. 1995. „5. Evaluation als Suche nach sachgerechten Maßstäben. Internationale und interkulturelle Begegnungen: Für eine Evaluation dessen, was tatsächlich geschieht“. Übersetzung aus dem Französischen von Gernot Glaeser. Burkhard Müller (Hg.). *Evaluation internationaler Begegnungen* (Deutsch-Französisches Jugendwerk). <<http://www.ofaj.org/paed/texte/evalua/evalua.html>> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Dernbach, Andreas. 2009. „US-Stiftung engagiert sich für Migranten“. *Der Tagesspiegel Online*. <<http://www.tagesspiegel.de/magazin/wissen/gesundheit/art300,1995335>> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Descy, Pascaline. 2004. *Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe. Background report* (CEDEFOP reference series. 57). Luxembourg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

- Deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission. 2009a. *Abiturienten und Studierende. Deutsch-amerikanische Fulbright-Kommission.* <www.fulbright.de/diversity0/abiturienten-und-studierende.html> (zuletzt aktualisiert am 9. April 2009; zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- . 2009b. *Ausschnitte aus Erfahrungsberichten zur Diversity-Initiative: Teilnahme am Diversity Summer Institute 2008 an der California State University at East Bay* (siehe Anhang).
- . 2009c. *Fulbright Diversity Institute 2009 at the University of Kentucky. Program Description.* <http://www.fulbright.de/fileadmin/files/diversity/2009_Application-Diversity/2009_Kentucky_Programmbeschreibung.doc> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- . 2009d. *Lehramtsstudierende.* <<http://www.fulbright.de/diversity0/lehramtsstudierende.html>> (zuletzt aktualisiert am 6. April 2009; zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. 2009. *Charta der Vielfalt - Die Charta im Wortlaut. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.* <<http://www.vielfalt-als-chance.de/index.php?id=14>> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Diez, Gunther. 2007. „Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10/1, 7-30.
- Erdmenger, Manfred. 1992. „Das landeskundliche Curriculum“. Udo O. H. Jung (Hg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Auflage. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 434-439.
- Erl, Astrid, und Gymnich, Marion. 2007. *Interkulturelle Kompetenzen - erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen* (Uni-Wissen Kernkompetenzen). Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). 2009. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. 3. Auflage. Helsinki: ENQA.

- Fuchs, Martin. 2007. „Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen“. Gertraude Krell et al. (Hgg.) *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt und New York: Campus Verlag, 17- 34.
- Fulbright Association. 1996. *Quotes from Senator James William Fulbright*. <www.fulbright.org/ifad/manual/quotes.pdf> (zuletzt aktualisiert im Mai 2003; zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- . 2009. *Fulbright Program Impact*. <www.fulbright.org/Advocacy/Background/2009/Impact_of_Fulbright_Program.pdf> (zuletzt abgerufen am 24. September 2009).
- Fulbright Kommission. 2008. *Das Deutsch-Amerikanische Fulbright-Programm*. <<http://www.fulbright.de/commission/about-the-program/beschreibung-des-programmes.html>> (zuletzt aktualisiert am 22. Januar 2008; zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009.)
- „Gleiche Startchancen gewähren: Interview mit Cem Özdemir“. 2007. *duz Special: Mit Fulbright in die USA*. 25.05.2007, 10-11.
- Haß, Frank. 2006. *Fachdidaktik Englisch: Tradition - Innovation - Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Henke-Bockschatz, Gerhard. 2000. „Frage- und Dokumentationstechnik“. *Geschichte lernen* 76, 32-33.
- Hoffmann, Rolf. 2007. „Fulbright Diversity Initiative“. *FRANKly* 18, 13.
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. 2002. *Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbewegungen - aber wie?* <www.idaev.de/html/Interkulturelles_Lernen%20.pdf> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Kanschat, Katharina. 2009. „Diversity - Erfolgsfaktor im Unternehmen: Die Charta der Vielfalt“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2009/1, 20-21.
- Keller, Gottfried. 1992. „Stereotype im Unterricht. Ihre Entstehung, ihre Behandlung“. Udo O. H. Jung (Hg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Auflage. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 444-451.

- Kellner, Magdalene. 2009. „Pädagogik der Vielfalt in der Berufsausbildung. Die Diversity-Strategie der Ford-Werke“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2009/1, 26-29.
- Khan-Svik, Gabriele. 2008. „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund - soziale und schulische Benachteiligung?“ *Erziehung und Unterricht* 2008/7-8, 560-675.
- Kimmelman, Nicole. 2009. „Diversity Management - (k)ein Thema für die berufliche Bildung?“ *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2009/1, 7-10.
- Krell, Gertraude, et al. 2007. „Einleitung - Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung“. Gertraude Krell et al. (Hgg.). *Diversity Studies: Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt und New York: Campus Verlag, 7-16.
- Luchtenberg, Sigrid. 2009. „Migrant minority groups in Germany: Success and failure in education“. James A. Banks (Hg.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York and London: Routledge, 463-473.
- Manneke, Karin. 2006. „Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Bildung, Migrationspädagogik - wer steigt da noch durch? Versuch einer Entwirrung“. Hartmut Merz und Bianca Brohmer (Hgg.). *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule-Beruf*. Offenbach am Main: INBAS, 85-96.
- McMurtrie, Beth. 2008. „Fulbright Emphasizes Diversity Among Its Fellows“. *Chronicle of Higher Education*. 24.10.2008, 17.
- McNamara, Carter. 2008. *Basic Guide to Program Evaluation*. <http://managementhelp.org/evaluatn/fnl_eval.htm> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Müller, Burkhard. 1995a. „5. Evaluation als Suche nach sachgerechten Maßstäben. Evaluation in der Schule und in der interkulturellen Begegnung. Ein Vergleich“. Burkhard Müller (Hg.). *Evaluation internationaler Begegnungen* (Deutsch-Französisches Jugendwerk). <<http://www.ofaj.org/paed/texte/evalua/evalua.html>> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).

- . 1995b. „4. Beschreiben und vergleichen statt prüfen und messen“. Burkhard Müller (Hg.). *Evaluation internationaler Begegnungen* (Deutsch-Französisches Jugendwerk).
<<http://www.ofaj.org/paed/texte/evalua/evalua.html>>
(zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- . 1995c. „3. Welche Probleme impliziert „interkulturelle Arbeit“ für die Evaluation?“ Burkhard Müller (Hg.). *Evaluation internationaler Begegnungen* (Deutsch-Französisches Jugendwerk).
<<http://www.ofaj.org/paed/texte/evalua/evalua.html>>
(zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Müller-Hartmann, Andreas und Grau, Maike. 2004. „Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in der Begegnung“. *Der Fremdsprachliche Unterricht* 70, 2-9.
- Müller-Hartmann, Andreas und Schocker-von Ditfurth, Marita. 2004. *Introduction to English language teaching* (Uni Wissen Anglistik/Amerikanistik). Stuttgart: Klett.
- Mutlu, Öczan. 2007. „The immigrants' educational situation in Germany“. *Lifelong Learning in Europe* 2007/3, 153-155.
- Nicklas, Hans. 1995. „5. Evaluation als Suche nach sachgerechten Maßstäben. Scheitern und Gelingen. Zur Spezifität interkultureller Lernprozesse und ihrer Folgen für die Evaluation“. Burkhard Müller (Hg.). *Evaluation internationaler Begegnungen* (Deutsch-Französisches Jugendwerk).
<<http://www.ofaj.org/paed/texte/evalua/evalua.html>>
(zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Norrenbrock, Petra. 2008. *Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*.
<<http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2009/843/pdf/nordef08.pdf>>
(zuletzt abgerufen am 01. Oktober 2009).
- Nünning, Vera und Nünning, Ansgar. 2000. „British Cultural Studies konkret. 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, 4-10.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 1998. *Best Practice Guidelines for Evaluation*.
<www.oecd.org/dataoecd/11/56/1902965.pdf> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- . 2006. *Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgschancen? Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003*.
<www.oecd.org/dataoecd/40/35/43183079.pdf> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- . 2009. *International Migration Outlook: SOPEMI 2009. Zusammenfassung in Deutsch*.
<www.oecd.org/dataoecd/40/35/43183079.pdf> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Prusky, Christine. 2007. „Damit es Erkan später leichter hat“. *duz - das unabhängige Hochschulmagazin* 2007/9, 10-13.
- Rippl, Susanne und Seipel, Christian. 2008. *Methoden kulturvergleichender Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roche, Jörg. 1992. „Interkulturelle Kompetenz“. Udo O. H. Jung (Hg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Auflage. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 422-434.
- Rossi, Peter Henry und Freeman, Howard E.. 1993. *Evaluation: A systematic approach*. 5. Auflage. Newbury Park: Sage.
- Rudinger, Georg. 2006. *Evaluation von internationalen Austauschprogrammen - Erfahrungen aus der Praxis*. Workshop „Evaluation in der auswärtigen Kulturpolitik“. 23. Juni 2006 am Centrum für Evaluation der Universität des Saarlandes (Zentrum für Evaluation und Methoden).
<www.ifa.de/fileadmin/content/informationsforum/dossiers/downloads/evaluation_rudinger.ppt> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Schaefer, Birgit. 2000. *Evaluative Planung eines Bildungsprogramms*. Vortrag am 5.9.2000 im Rahmen einer Sitzung des Projektverbunds NRW in Bielefeld.

- <http://www.swa-programm.de/texte_Material/swa_vortraege/evaplan.html> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Stanat, Petra. 2008. „Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen“. Kai S. Cortina et al. (Hgg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 685-831.
- Stangl, Werner. 2008. *Der Fragebogen*. <<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Fragebogen.shtml>> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).
- Stier, Jonas. 2003. „Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies“. *Intercultural Education* 14/1, 77-91.
- Trim, John et al. 2009. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Volkman, Laurenz. 2002. „Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz“. Laurenz Volkman, Klaus Stierstorfer und Wolfgang Gehring (Hgg.). *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr, 11-47.
- Weiß, Reinhold. 2009. „Vielfalt anerkennen und entwickeln“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2009/1, 3-4.
- Winter, Gerhard. 1995. „Programme internationaler Jugendarbeit im Schnittpunkt unterschiedlicher Interessen und Zugangsweisen“. Alexander Thomas und Martine Abdallah-Preteille (Hgg.). *Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen (Deutsch-Französische Studien)*. Baden Baden: Nomos, 71-79.
- Zier, Jan. 2006. „Die kommen als Deutsche zurück“. *taz.de* 28.06.2006. <<http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2006/06/28/a0264>> (zuletzt abgerufen am 1. Oktober 2009).

Anhang

Ausschnitte aus Erfahrungsberichten zur Diversity-Initiative:
Teilnahme am Diversity Summer Institute 2008
an der California State University at East Bay

Teilnehmerin A:

Auch nachdem ich nun schon seit über zwei Wochen in Deutschland bin, muss ich fast jeden einzelnen Tag an meinen Aufenthalt in den USA denken. Es ist eben unvergesslich: Die Leute, das Klima (vom Wetter als auch vom Sozialen her), die Landschaft, der Ozean, die Stipendiaten, die „summer school“, die Vorlesungen, das Gespräch mit dem Präsidenten der CSUEB, das Gespräch mit der Justizministerin Zypris, der Besuch in der „Federal Bank of America“, der Besuch in dem Wald „Muir Woods“, der Besuch in „Santa Cruz Beach“ und, und, und...(…)

Ich, die Deutsche: Eines an mir habe ich in den USA bemerkt. Ich glaube, dass ich mich noch nie zuvor so stark im Ausland mit Deutschland identifiziert habe. Auf die Frage woher ich komme, antwortete ich stets, dass ich aus Deutschland komme ursprünglich aber aus Algerien.

In Deutschland habe ich mich noch nie so als Deutsche fühlen können, wie während meines Aufenthalts in den USA. Auch wenn ich mich teilweise als Deutsche fühle, werde ich durch das Verhalten anderer Leute immer wieder daran erinnert, dass ich keine Deutsche bin. Ich persönlich finde es nicht schlimm, denn ich bin auch keine richtige Deutsche.

Ich selber fühle mich zuallererst als Mensch.

Die Frage wer ich bin (national gesehen) ist keine einfache. Meine Antwort hierzu war immer: „Nun ja, ich bin eine Mischlings-Algerierin. Meine Mutter ist Araberin und mein Vater ist Berber. Aber ich bin in Deutschland aufgewachsen“.

Ich bin stolz darauf so viel in mir „vereint“ zu haben. Es ist in meinen Augen ein großer Reichtum. Da habe ich eine Gemeinsamkeit mit den Amerikanern gefunden. Aber in den USA habe ich mich am meisten als Deutsche gefühlt- vielleicht mehr als je zuvor.

Wenn es um die deutsche Geschichte ging, habe ich immer das „wir“ benutzt. Ich hatte immer wieder das Gefühl Deutschland und unsere jetzige Generation verteidigen zu müssen, dass wir doch mit dem Naziregime nichts gemein haben. Und, dass nicht die Mehrheit der Deutschen Nazis sind, sondern eine wirklich kleine Minderheit.

Auf den Studienfahrten nach England und Frankreich hatte ich dieses Gefühl der intensiven Identifikation mit Deutschland und den Deutschen nicht so stark, wie in den USA. Vielleicht hängt es damit zusammen, dass ich damals noch jünger war und auch nicht solange im Ausland war.

Fazit: Es war ein toller und unvergesslicher Sommer.

In meiner Bewerbung schrieb ich Ihnen, dass dieser Aufenthalt auch ein Schritt zum Erwachsen werden sein soll. Ich wurde schon immer so erzogen, dass ich selbstständig und selbstbewusst werden sollte. Das bin ich schon in Deutschland gewesen. Aber in den USA erreichte das eine noch höhere Stufe. Es war eine gute Vorbereitung auf das WG-Leben, welches mit dem Studienbeginn auf mich zukommen wird.

Ich begegnete unterschiedlichen und tollen Leuten. „international students“, Fulbright-Stipendiaten und Amerikanern, von denen ich vieles lernen konnte und mich dabei selber besser kennen lernen konnte.

Ich habe den „melting-pot“ richtig erlebt, anstatt nur aus den Büchern zu lesen. Es war dort nicht möglich die Frage zu stellen: „Where are you from?“. Denn es kamen eine Menge von Antworten, die nur vage waren, denn nur die wenigen wissen ihre genaue Abstammung. Dort ist es genau so wie ich es mir immer gedacht habe. Man ist einfach Mensch, egal woher man kommt, denn alle sind Mischlinge- so wie ich auch.

Ich habe auch gelernt, dass die Vorurteile, die man hier häufig hat Amerikaner seien arrogant und rücksichtslos nicht stimmen. Aber ein Vorurteil stimmt: Sie essen viel fettiges. ;-).

Teilnehmerin B:

Das erste Gefühl, das wir verspürten, als wir am Flughafen von San Francisco aus dem Flugzeug stiegen, war banalerweise Hunger. Wegen des Lufthansa-Streiks hatten wir auf dem 11-Stunden-Flug aus Frankfurt nur ein einziges Mal eine spärliche Mahlzeit serviert bekommen. Uns allen war es etwas mulmig zumute, als wir die amerikanischen Sicherheitskontrollen passierten – die Mitarbeiter dort stellten uns mal mehr, mal weniger Fragen (es waren umso mehr Fragen, je ausländischer die jeweilige Person aussah), wobei sie unsere Anspannung – wie die meisten Bürokraten – sichtlich genossen. Der Beamte, welcher für die Schlange, in der ich mich befand, verantwortlich war, händigte mir nach fünfminütigem, in einem bellend-barschen Ton stattfindenden Verhör über die von mir angegebenen Daten und den Sinn meines Aufenthalts mit einem falschen Lächeln und den Worten „Welcome to the USA“ meinen Reisepass aus und ließ mich passieren. Adrenalin pur.

Bereits beim Reisevorbereitungstreffen hatten wir Fulbright-Stipendiaten festgestellt, dass bei der „Diversity“-Initiative der Name tatsächlich Programm war. Abgesehen davon, dass die unterschiedlichsten Herkunftsländer vertreten waren, gab es keine zwei Teilnehmer, die sich in Bezug auf Interessen, Lebensstil und persönliche Ziele geähnelt hätten. Einerseits hat dies dazu beigetragen, die Reise interessant zu gestalten, denn jeden Tag etwas voneinander lernen zu können ist ein einzigartiges Erlebnis. Andererseits gab es dadurch sehr unterschiedliche Vorstellungen von unserer Reise.

Für eine gläubige Muslimin zum Beispiel wäre es tabu, in einer gewöhnlichen deutschen oder amerikanischen Disco tanzen zu gehen, wo sich knapp bekleidete Frauen auf der Tanzfläche räkeln und wo Alkohol

getrunken wird. Natürlich akzeptiere ich diese Entscheidung – das bedeutet aber nicht, dass ich nicht trotzdem mal eine amerikanische Disco von innen erlebt haben wollte.

Diese Differenzen und der unterschiedliche Bedarf an Freiräumen führten zu Grüppchenbildung. Mit der ganzen Gruppe zusammen waren nur Unternehmungen möglich, die jeder interessant gefunden hätte und die niemand aus zeitlichen, persönlichen oder religiösen Gründen ablehnen würde, und so waren die von der CSUEB angebotene Stadtführung durch San Francisco, der Besuch beim Präsidenten der Universität und schließlich die Graduation-Feier wohl die einzigen drei Veranstaltungen, bei denen die Fulbright-Gruppe tatsächlich komplett war – der größte gemeinsame Teiler war bei uns wirklich nicht besonders groß. So kommt es auch, dass ich in manchen Summer-School-Teilnehmern sehr gute Freunde gefunden habe, während ich von anderen kaum mehr in Erinnerung habe als ein Gesicht, ihren Namen und das Herkunftsland.

Die Summer School in Kalifornien war die beste Reise meines bisherigen Lebens und ohne jeden Zweifel genau die Art von Erfahrung, die ein Teenager gern zwischen Abitur und Studium machen würde. Als wir im Flugzeug sitzend San Francisco hinter uns ließen, war uns klar: Wir hatten zwar viel gesehen, aber noch viel mehr nicht gesehen. Wir sechs hatten uns spätestens auf dem Weg nach L.A. in das sonnige Kalifornien verliebt. Jedes Mal, wenn eine Zeitschrift über eine neue Entdeckung aus Stanford berichtet, wenn ein Modelabel eine Kleidungsreihe mit dem Titel „Welcome to Yosemite“ herausbringt oder wenn eine Konferenz in der Bay Area stattfindet, verspüre ich noch heute ein unangenehmes Kribbeln im Magen, das mir signalisiert, wo ich im Moment gerne wäre. Ich kann es kaum abwarten, bis sich die Gelegenheit ergibt, einen Teil meiner Studienzeite auf der anderen Seite des Atlantiks zu verbringen. Es war wirklich wunderschön. Ich möchte mich nochmals bei allen für diese tolle Möglichkeit bedanken.

Der britische Komponist Benjamin Britten sagte einmal:

„Lernen ist wie Rudern gegen den Strom, sobald man aufhört treibt man zurück.“ Ich danke Ihnen allen dafür, dass Sie mit uns in einem Ruderboot saßen und uns beim Rudern gegen den Strom geholfen haben. Wir haben viel gelernt! Danke!