

Christine Schlickum

Selbst- und Fremdzuschreibungen im Kontext von Europa

Christine Schlickum

# Selbst- und Fremdzuschreibungen im Kontext von Europa

Eine quantitative Studie zum  
Umgang von Schülerinnen und  
Schülern mit kultureller Vielfalt



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich 02 – Sozialwissenschaften, Medien und Sport  
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Jahr 2009 als Dissertation zur Erlangung des  
akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Dorothee Koch / Tanja Köhler

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede  
Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist  
ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere  
für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspei-  
cherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem  
Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche  
Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten  
wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: STRAUSS GMBH, Mörlenbach

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17081-7

# Inhalt

<b>1 Einleitung</b> .....	7
<b>2 Theoretische Bezüge</b> .....	19
2.1 Autoritäre Persönlichkeit im Spannungsfeld von Erziehung und Gesellschaft .....	21
2.2 Sozialisationsagenturen jenseits der Familie: Formale Schulbildung und sozialer Status .....	30
2.3 Soziale Kategorien und Identifikationsprozesse: Der Social Identity Approach .....	38
2.3.1 Gruppenzugehörigkeiten und soziale Identität.....	42
2.3.2 Selbstkategorisierungsprozesse.....	45
2.3.3 Interkulturelle Kontakte .....	50
<b>3 Methodische Anlage der Studie</b> .....	57
3.1 Heuristisches Modell und Hypothesen .....	57
3.1.1 Heuristisches Modell .....	58
3.1.2 Hypothesen .....	62
3.2 Erhebungsinstrumente .....	68
3.2.1 Instrumente zur Erfassung der unabhängigen Variablen: Soziale Orientierungen, Kontakt und Soziale Identifikationsprozesse.....	68
3.2.2 Instrumente zur Erfassung der abhängigen Variablen: Einstellungen im Umgang mit kultureller Vielfalt .....	74
3.3 Analysemethoden und Stichprobe .....	85
3.3.1 Gütekriterien der Messung .....	86
3.3.2 Auswertungsmethoden.....	88
3.3.3 Auswahlverfahren und Stichprobe.....	91

<b>4 Forschungsergebnisse .....</b>	<b>99</b>
4.1 Zur Struktur der Einstellungen	
im Umgang mit kultureller Vielfalt .....	99
4.1.1 Analyse der Einstellungskomponenten zur innergesellschaftlichen kulturellen Vielfalt: Art und Ziele der Koexistenz von ethnischen Gruppen, Kriterien gesellschaftlicher Assoziation, Bereitschaft zu interkulturellen Kontakten .....	100
4.1.2 Analyse der Einstellungskomponenten zur zwischenstaatlichen kulturellen Vielfalt: Art und Ziele der Koexistenz von Nationalstaaten, Kriterien staatlicher Assoziation, Bereitschaft zu transnationalen Mobilität.....	117
4.1.3 Bezüge und Interdependenzen innerhalb und zwischen den verschiedenen Einstellungsbereichen .....	128
4.2 Überprüfung des heuristischen Modells .....	133
4.2.1 Zum Einfluss Sozialer Identifikationsprozesse: Nationale versus europäische Identität? .....	134
4.2.2 Zum Einfluss Interkultureller Kontakte: Zufällige Kontakte, Freundschaftliche Kontakte und Urlaub .....	149
4.2.3 Zum Einfluss Sozialer Orientierungen: Selbstverwirklichung, Neoliberalismus und Konservatismus.....	162
4.2.4 Zum Einfluss Sozialer Ressourcen: Formale Schulbildung und Sozialer Status .....	180
4.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	192
 <b>5 Diskussion der Gesamtergebnisse .....</b>	 <b>203</b>
 <b>Literatur .....</b>	 <b>213</b>

# 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit geht auf die für die Schulpädagogik relevante Frage nach dem Umgang von Schülerinnen und Schülern mit kultureller Vielfalt und auf dessen Einflussfaktoren ein. Bezug genommen wird dabei sowohl auf die Anforderungen, die die zwischenstaatliche kulturelle Vielfalt – als Folge der europäischen Integration – an die Schülerinnen und Schüler stellt, als auch auf die Anforderungen, die die innergesellschaftliche kulturelle Vielfalt – als Folge der Migration innerhalb von und nach Europa – an die Schülerinnen und Schüler stellt<sup>1</sup>. Auf zwischenstaatlicher Ebene wäre das z. B. die Forderung, Mobilität über die Grenzen der Nationalstaaten hinweg zu entwickeln, auf gesellschaftlicher Ebene ist beispielsweise die Bereitschaft zu interkulturellen Kontakten und Anerkennung integrativer Maßnahmen zu nennen. Vor dem Hintergrund der sowohl auf (politik-)wissenschaftlicher als auch auf bildungspolitischer Ebene angesichts der europäischen Integration geforderten Vermittlung einer alle Bürgerinnen und Bürger umfassenden, gemeinsamen Identität wird vor allem nach der Bedeutung und dem Einfluss sozialer Kategorisierungs- bzw. Identifikationsprozesse auf die Einstellungen im Umgang mit der zwischenstaatlichen und innergesellschaftlichen kulturellen Vielfalt gefragt. Darüber hinausgehend werden jedoch auch die Einflüsse wertbezogener Orientierungen, formaler Schulbildung und Aspekte des Kontaktes bzw. der Erfahrung ‚mit dem Fremden bzw. Anderen,‘ in den Blick genommen.

---

1 Die Forschungsarbeit wurde im Rahmen des Graduiertenkollegs „Europäische Gesellschaft“ an der Universität Essen, das in den Jahren 2001 bis 2004 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde, unterstützt.

Forschungsmethodisch stützt sich die Arbeit auf eine eigens durchgeführte quantitative Befragung von insgesamt 831 Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klasse an Haupt-, Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Baden-Württemberg. Durchgeführt wurde die Untersuchung im Frühjahr/Sommer 2002, noch vor der Osterweiterung der Europäischen Union<sup>2</sup>. Der bis heute andauernde Erweiterungsprozess und die damit einhergehende Notwendigkeit der Integration immer neuer Mitgliedsstaaten in die Europäische Union nötigt nicht nur den Bürgerinnen und Bürgern die Fähigkeit zur kontinuierlichen Anpassung ihres Europabildes<sup>3</sup> auf, sondern erfordert auch ein Konzept einer europäischen Identität, das Veränderungsprozesse aufnehmen und integrieren kann. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie leisten dazu ihren Beitrag, indem sie zeigen, wie Identitätsbekundungen im Wandlungsprozess geäußert werden und durch welche Faktoren diese beeinflusst sind. Im Mittelpunkt der Studie steht folglich die Erhebung und Auswertung der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber ausgesuchten Aspekten europäischer und gesellschaftlicher Integrationsüberlegungen einerseits sowie die Analyse ihrer Bedingungen andererseits. Theoretisch knüpft die Arbeit dabei an vier komplexe Forschungstraditionen an und versucht diese zu verbinden:

- erstens werden Ansätze und Theorien aus der Sozialpsychologie in die Arbeit integriert, die sich mit dem Thema Vorurteile auseinandersetzen;

---

2 Die acht osteuropäischen Staaten – Estland, Lettland, Litauen, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechien und Ungarn – sind zusammen mit Malta und Zypern erst zwei Jahre später, im Mai 2004 der Europäischen Union beigetreten. Der Beitritt von Bulgarien und Rumänien wurde erst im Januar 2007 vollzogen.

3 Europa ist ein vielfältig definierter Begriff, der geographisch, kulturell und politisch verstanden werden kann. Einen einführenden Überblick über die verschiedenen Europadefinitionen bietet die Arbeit von Breit (2004). Die vorliegende Arbeit unterscheidet vor allem zwischen der politischen Institution Europa (Europäische Union) und den individuell verschiedenen Europabildern von Schülerinnen und Schülern.

- zweitens knüpft die Studie an Ansätze und Ergebnisse aus der Europaforschung an, die sich mit den Einstellungen von Personen zur europäischen Integration beschäftigen;
- drittens wird die sozial- und politikwissenschaftlich orientierte Jugendforschung berücksichtigt, die speziell die Einstellungen von Jugendlichen in den Blick nimmt, und
- viertens gilt es, Ansätze und Theorien aus der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Frage nach einem adäquaten Umgang mit sozialer, kultureller und sprachlicher Heterogenität auseinandersetzen, mit zu reflektieren.

Die interkulturelle Pädagogik ist als eine Bezugsdimension dieser Untersuchung besonders hervorzuheben (zusammenfassend vgl. Leiprecht/Kerber 2006: 11); und in Bezug auf die Anforderungen, die die europäische Integration an die Schülerinnen und Schüler stellt, knüpft diese Studie an diejenigen Ansätze und Überlegungen zur politischen Bildung an, die sich die Frage nach der Bereitschaft zur politischen Partizipation – auch in Bezug auf Europa – stellen und sich mit dem Thema der Förderung und Sicherung einer europäischen Identität auseinandersetzen (stellvertretend vgl. Massing 2004; Schelle 2004; Richter 2004). Im Folgenden wird, ausgehend von schulpädagogisch relevanten Überlegungen und dem als defizitär zu beurteilenden Stand der Forschung auf diesem Gebiet, die Problemstellung entwickelt.

Grundsätzlich ist hier zunächst zu konstatieren, dass es Aufgabe von Schule ist, zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und den individuellen Strukturen und Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu vermitteln (vgl. Combe/Helsper 2002: 40). Als eine der zentralen Anforderungen kann der Umgang mit kultureller Vielfalt genannt werden. Kinder und Jugendliche heute sind mit „einer immer weiter voranschreitenden Ausdifferenzierung von Handlungsbereichen, der Pluralisierung von Lebensformen und Weltdeutungen“ (Helsper et al. 2001: 63) und einer dem entgegengesetzten Entwicklung konfrontiert, nämlich einer sich verstärkenden gesellschaftlichen Tendenz zur Vereinheitlichung, Generalisierung und Standardisierung (vgl. ebd.; siehe auch

Helsper 2004: 68 ff.). Ökonomische und ökologische, politische und soziale Entwicklungen vollziehen sich in hohem Maße in weltweiten Bezügen. Ereignisse aus entfernten Regionen werden von den Medien täglich und unmittelbar präsentiert, moderne Kommunikations- und Verkehrsnetze ermöglichen weltweite Kontakte und Verbindungen, durch persönliche und berufliche Mobilität werden staatliche und kulturelle Grenzen überschritten – um nur einige wesentliche Charakterzüge der aktuellen Situation zu pointieren (vgl. KMK 1996; ausführlich siehe Beck/Giddens/Lash 1996; Giddens 1996). In diesem Zusammenhang wird von den Schülerinnen und Schülern gefordert, dass sie vorurteilsfrei mit Personen aus anderen kulturellen Zusammenhängen umgehen können, Interesse an anderen Kulturen entwickeln, Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernst nehmen (und in der Folge ‚abbauen,‘) und dass sie sich prinzipiell mit internationalen Prozessen und Entwicklungen auseinandersetzen. Dieser tendenziell universalistischen Orientierung steht die vor allem auf politischer und bildungspolitischer Ebene diskutierte Forderung nach einer alle Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union umfassenden spezifisch europäischen Identität gegenüber. Die politischen Hintergründe für diese Entwicklung und ihre Verankerung in die Bildungs- und Erziehungsdiskurse wird nachstehend skizziert.

Angestoßen wurden die Debatten über „europäische Identität“ auf politischer Ebene durch den Bericht von Leo Tindeman aus dem Jahr 1976, der den Titel „Die Europäische Union“ trägt (vgl. Thiele 2000: 102). Ausgangspunkt der Überlegungen war die Frage nach den Voraussetzungen für die Weiterentwicklung der europäischen Integration. Für einen erfolgreichen Verlauf eines demokratischen europäischen Integrationsprozesses wurde die emotionale und legitimatorische Bindung der Bürgerinnen und Bürger an das Konstrukt Europa als notwendige Voraussetzung erkannt (vgl. ebd.: 103): Nur unter diesen Bedingungen seien legitime Mehrheitsentscheidungen letztendlich möglich (vgl. dazu auch die Debatten in den Sozial- und Politikwissenschaften u. a. in Hurrelmann 2005; Habermas 2001; Scharpf 1999). Auch wenn der von Tindeman angeregte Ansatz „Europa der Bürger“ nicht zu einem eigenständigen Programm der Europäischen Gemeinschaft wurde, beeinflusste er

die europäische Politik<sup>4</sup> und die EG/EU-Bildungspolitik jedoch zusehends: So wurde 1982 in der „EntschlieÙung zu einem Programm der Gemeinschaft im Bildungsbereich“ vom Europäischen Parlament die Notwendigkeit einer Erziehung zur europäischen Identität formuliert; 1984 wurde in dem „Entwurf eines Vertrages zur Gründung der Europäischen Union“ dem Bildungswesen und der Forschung beispielsweise die Aufgabe gestellt, „einen Rahmen zu schaffen, der den Bürgern zum Bewusstsein einer eigenen Identität der Union verhilft“ (Mickel 1993: 94). Konkretisiert wurden die Überlegungen 1988 in der „EntschlieÙung zur europäischen Dimension im Bildungswesen“ (Rat der EG 1988/Amtsblatt Nr. C 177). In dieser Verlautbarung wurde von den nationalen Bildungssystemen „eine verstärkte Berücksichtigung der europäischen Dimension im Bildungswesen“ gefordert (ebd.: 5). Folgende Ziele wurden anvisiert:

- „- das Bewusstsein der jungen Menschen für die europäische Identität [...] stärken und ihnen den Wert der europäischen Kultur und der Grundlagen, auf welche die Völker Europas ihre Entwicklung heute stützen wollen, nämlich insbesondere die Wahrung der Grundsätze der Demokratie, der sozialen Gerechtigkeit und der Achtung der Menschenrechte (Erklärung von Kopenhagen, April 1978), [...] verdeutlichen;
- die junge Generation auf ihre Beteiligung an der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Gemeinschaft und an der Erzielung konkreter Fortschritte zur Verwirklichung der Europäischen Union gemäß der Einheitlichen Europäischen Akte vor[...]bereiten;
- ihr sowohl die Vorteile als auch die Herausforderungen zum Bewusstsein [...] bringen, die die Gemeinschaft durch die Eröffnung eines wirtschaftlichen und sozialen Raumes mit sich bringt;
- den jungen Menschen eine bessere Kenntnis der Gemeinschaft und ihrer Mitgliedstaaten in ihren historischen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten [...] vermitteln und ihnen die Bedeutung der Zusammenarbeit der Staaten der Europäischen Gemeinschaft mit anderen Staaten Europas und der Welt näher[...]bringen“ (ebd.).

---

4 Zur politischen Weiterentwicklung des Konzeptes „Europa der Bürger“ bis zur Einführung der Unionsbürgerschaft in Artikel 17 EBV vgl. Thiele 2000: 103 ff.; vgl. auch Mickel 2002.

Auf bundesdeutscher Ebene erfuhr die „Entschließung zur europäischen Dimension im Unterricht“ im Beschluss der KMK vom 7. 12. 1990, „Europa im Unterricht“, erstmals ihre Umsetzung (vgl. KMK 1990). Der Beschluss wurde am 5. 5. 2008 unter anderem vor dem Hintergrund der „Einrichtung der europäischen Bildungsprogramme“ weiter fortgeschrieben (KMK 2008: 2). Unter Punkt 2 „Europäisches Bewusstsein als pädagogischer Auftrag“ wird als Aufgabe der Schule definiert:

„die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewusst zu machen. Sie soll dazu beitragen, dass in der heranwachsenden Generation ein Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür entwickelt wird, dass in vielen Bereichen unseres Lebens europäische Bezüge wirksam sind und europäische Entscheidungen verlangt werden.“ (ebd.: 5).

Erreicht werden soll dies durch die Vermittlung „europäischer Kompetenzen“ und der Europäischen Union gegenüber wohlwollenden Einstellungen. Im Einzelnen werden genannt:

- „- die Bereitschaft zur Verständigung, zum Abbau von Vorurteilen und zur Anerkennung des Gemeinsamen unter gleichzeitiger Bejahung der europäischen Vielfalt;
- eine kulturübergreifende Aufgeschlossenheit, die die eigene kulturelle Identität wahrt;
- die Achtung des Wertes europäischer Rechtsbindungen und der Rechtsprechung im Rahmen der in Europa anerkannten Menschenrechte;
- die Fähigkeit zum nachbarschaftlichen Miteinander und die Bereitschaft, Kompromisse bei der Verwirklichung der unterschiedlichen Interessen in Europa einzugehen;
- das Eintreten für Freiheit Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden sowie
- die Absicht, zukünftige Entwicklungen verantwortungsvoll mitzugestalten und sich für die Sicherung bzw. einen Ausbau der Zusammenarbeit in Europa aktiv einzusetzen“.

Ziel der pädagogischen Arbeit soll sein, „in den jungen Menschen das Bewusstsein einer europäischen Identität zu wecken und zu fördern“ (ebd.: 6 f.). Was aber hat es mit dieser Forderung auf sich?

Unabhängig von der harschen, wenn auch berechtigten Kritik Peter Massings, der konstatiert, dass sich der von der KMK schon 1990 postulierte Auftrag, in den Jugendlichen eine europäische Identität zu wecken, „hart an der Grenze zur Indoktrination“ bewege (ders. 2004: 154; ebenso Thiele 2000: 221 ff.; Richter 2004: 172 ff.), geht die vorliegende Arbeit der Frage nach den *Grenzen* und *Möglichkeiten* eines alle Bürgerinnen und Bürger der europäischen Gemeinschaft umfassenden Gemeinschaftsgefühls nach. Entgegen den gängigen Forschungsdesigns wird dabei sowohl der Einfluss der Identifikation mit Europa auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zur europäischen Integration als auch auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zur innergesellschaftlichen kulturellen Vielfalt in den Blick genommen.

In der empirischen Forschung werden die Einstellungen von Personen zu Europa bzw. zur europäischen Einigung und zur innergesellschaftlichen kulturellen Vielfalt zumeist getrennt voneinander erfasst und diskutiert. Arbeiten, die systematisch beide Teilbereiche sozialer Einstellungen in den Mittelpunkt ihres Interesses rücken, werden nur selten realisiert. Ein kurzer Überblick über die für die Arbeit relevanten empirischen Untersuchungen verdeutlicht, auf welches Desiderat die hier vorliegende Arbeit antworten soll.

Das Feld der empirischen (Einstellungs-)Forschung betrachtend lassen sich vor allem drei Forschungsbereiche benennen, die sich mit Fragen der Einstellungen gegenüber Europa, der europäischen Integration und gesellschaftlichen Integration auseinandersetzen: die Europaforschung, die Vorurteilsforschung sowie einzelne Arbeiten im Bereich der Jugendforschung. Insgesamt unterscheiden lassen sich die Studien sowohl hinsichtlich ihrer Motivation und des Interesses, der Zielgruppe und Fragestellung als auch hinsichtlich ihrer Erhebungs- und Auswertungsmethode: So gilt das Interesse der Studien im Rahmen der Europaforschung insbesondere der Frage nach dem Ausmaß und der historischen Entwicklung der Unterstützung des europäischen Integrationsprozesses durch

die Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union sowie der Frage nach der kollektiven Identität (zusammenfassend vgl. Brettschneider 2003: 10 f.). Während die Studien im Bereich der Vorurteilsforschung mit Schwerpunkt nach den Einflussfaktoren für Vorurteile, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit fragen (stellvertretend vgl. Zick 1997), lassen sich nur im Bereich der Jugendforschung Arbeiten finden, die sowohl nach den Einstellungen von Jugendlichen zur europäischen Integration als auch nach den Einstellungen zur innergesellschaftlichen Vielfalt fragen. Zu nennen sind hier insbesondere die Shell-Jugendstudien (2000, 2002, 2006) sowie die Einzeluntersuchungen von Iffert et al. (1995) und Noak/Kracke (1995). Eine systematische Überprüfung der Zusammenhänge wird jedoch auch in diesen Arbeiten nicht vorgenommen, auch wird nicht nach den beiden Einstellungsbereichen betreffenden grundlegenden Einflussfaktoren gefragt. Auch das Interesse der Forschung zur europäischen Identität gilt weniger der Frage, welchen Einfluss eine solche auf die Einstellungen von Personen ausübt, als der Frage, in welchem Ausmaß eine solche bereits vorliegt und welche Ansatzpunkte es für ihre Herausbildung gibt (vgl. Brettschneider et al. 2003: 11). Ausschließlich Westle fragt, auf der Datenbasis der Eurobarometererhebungen, nach dem Einfluss bzw. den Grenzen einer europäischen Identität (2003: 119 ff.). Die Ergebnisse referierend konstatiert sie:

„Die große Mehrheit der Europäer zieht zwar untereinander offenbar weniger ausgeprägte Grenzen als zum außereuropäischen (Kultur-)Raum. Allerdings bildet diese Grenzziehung keine Grundlage der europäischen Identifikation. Im Gegenteil: Es sind gerade die ausschließlich national Orientierten, die diese Außenabgrenzung am schärfsten vornehmen, während sich diejenigen, die sich sowohl national als auch europäisch definieren, größere Offenheit nicht nur gegenüber anderen Europäern, sondern auch gegenüber Menschen außerhalb der EU bzw. außerhalb des europäischen Raumes artikulieren. Lediglich bei den wenigen ausschließlich europäisch Orientierten deuten sich schwache Tendenzen zur Abgrenzung gegenüber Nicht-Europa im Gegensatz zur Offenheit innerhalb Europas an“ (Westle 2003: 146).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass das Verhältnis zwischen den Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zur europäischen Integration, zwischenstaatlichen kulturellen Vielfalt und innergesellschaftlichen kulturellen Vielfalt kaum untersucht worden ist und die Relevanz sozialer Identifikationsbezüge als Bedingungsfaktoren für die Einstellungen im Umgang mit kultureller Vielfalt dabei zu wenig berücksichtigt worden sind. Es fehlen zudem komplex angelegte Studien, die die Herausbildung der Einstellungen von Jugendlichen zur kulturellen Vielfalt vor dem Hintergrund des Zusammenspiels von individuellen, gruppalen und sozialen Faktoren untersuchen.

Genau an diesen Forschungsdefiziten setzt die hier vorgestellte Studie an, indem sie Fragen der Europaforschung, Jugendforschung und Vorurteilsforschung verbindet: Anknüpfend an die Perspektiven der Europaforschung und Jugendforschung, fokussiert die Studie in einem ersten Schritt auf die Analyse des Zusammenspiels der Einstellungen<sup>5</sup> von Jugendlichen gegenüber der europäischen Integration und multikulturellen Vielfalt. Auf der Basis eines eigens hierfür neu entwickelten Instruments zur Erfassung der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber der innergesellschaftlichen und zwischenstaatlichen kulturellen Vielfalt wurde gezielt nach den die Teilbereiche umfassenden gemeinsamen Strukturen gefragt.<sup>6</sup> Grundlegend unterschieden wurden

---

5 Unter einer Einstellung wird mit Bezug auf die der Arbeit zugrunde liegende Forschungsmethode die subjektive Bewertung einer Aussage durch die Schülerinnen und Schüler entlang einer bipolaren Urteilsdimension verstanden.

6 Ein grundlegendes Problem, vor dem wissenschaftliche Arbeiten stehen, insbesondere solche mit quantitativer Ausrichtung, ist die Verwendung von Kategorien. Nicht nur die Geschlechterkategorie, welche schon vielfach in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskussion kritisiert wurde (vgl. u. a. Butler 1998), sondern grundsätzlich die Einordnung von Personen durch oder ihre Reduktion auf Einzelmerkmale ist zu problematisieren. Nicht nur aufgrund ihrer undifferenzierten, teilweise sogar stereotypen Zuschreibung und der damit verbundenen Suggestion, dass es sich hierbei um eine homogene Gruppe handle, sondern auch hinsichtlich ihrer konstitutiven Funktion (vgl. Kapitel 2.3 ). Trotzdem kann auch diese Arbeit nicht vollständig vermeiden, auf ordnende Kategorien zurückzugreifen, wenn es um die Operationalisierung der Fragestellung geht, da bisher noch keine Methode entwickelt wurde, die zufriedenstellend sowohl das Problem berücksichtigt, als auch ein effektives Arbeiten ermöglicht.

vor allem integrative von separatistischen Überlegungen, wirtschaftliche von kulturellen Assoziationskriterien sowie die Bereitschaft oder Ablehnung, in Kontakt mit Personen unterschiedlicher kultureller Hintergründe zu treten. Den Hauptpunkt der Arbeit stellt indes die Analyse der die Einstellungen beeinflussenden Faktoren dar. Im Fokus der Betrachtung stehen die Bedeutung und der Einfluss sozialer Kategorisierungs- bzw. Identifikationsprozesse auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit der zwischenstaatlichen und innergesellschaftlichen kulturellen Vielfalt. Die Analyse sozialer Kategorisierungs- und Identifikationsprozesse verspricht, Aufschluss über den Stand und die Bedeutung europabezogener Identitätskonzepte zu geben, auch im Vergleich mit nationalen/ethnischen Bezügen und universellen Identitätsangeboten<sup>7</sup>. Vor dem Hintergrund der bildungspolitisch relevanten Diskussion um die Etablierung einer europäischen Identität wird vor allem nach den Möglichkeiten und den Grenzen europäischer Identifikationsprozesse im Umgang mit kultureller Vielfalt gefragt. Überdies zur Diskussion stehen die Einflüsse wertbezogener Orientierungen, formaler Schulbildung und interkultureller Kontakte.

Die Orientierung an verschiedenen Werten und Lebenszielen wird in Anlehnung an die Überlegungen zur autoritären Persönlichkeit als Ausdruck grundlegender persönlichkeitsstrukturierender Charakteristika betrachtet. Erwartet wird, dass Personen, die autoritär-konservativen Werten gegenüber positiv eingestellt sind, eher bereit sind, sich den gesellschaftlich vorgegebenen Kategorien unterzuordnen bzw. sich und andere einzuordnen, als Personen, die sich durch liberalere Orientierungen auszeichnen. Überdies ist anzunehmen, dass sich Personen mit einer autoritären Orientierung gegen die Tendenz aussprechen, bestehende Konventionen zu verändern. Sie neigen dazu, einmal getroffene Gruppengrenzen verstärkt zu verteidigen. Personen und Gruppen, die als „schwächer“, wahrgenommen werden, dürfte dieser Personenkreis tendenziell ablehnend gegenüberstehen. Bezogen auf die Einstellungen zur zwischenstaatlichen und innergesellschaftlichen kulturellen Vielfalt ließe

---

7 Für eine vorläufige Erörterung zu diesem Thema vgl. Schlickum 2005.

sich schlussfolgern, dass sich Personen, die sich durch eine autoritär-konservative Orientierung auszeichnen, eher gegen integrative Konzepte aussprechen.

Der Einbezug der formalen Schulbildung sowie des Bildungsstands der Eltern ermöglicht die Überprüfung von Ansätzen, die einerseits die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, andererseits den mit der formalen Schulform verbundenen sozialen Status einer Person als ausschlaggebend im Umgang mit kultureller Vielfalt diskutieren. Ferner lassen sich Wechselwirkungen zwischen dem familiären und schulischen Kontext einer Person und deren wertbezogenen Orientierungen annehmen.

Und schließlich ermöglicht der Einbezug der Erfahrungen im Umgang mit kultureller Vielfalt die Überprüfung affektiver Komponenten des Umgangs mit kultureller Vielfalt. Überdies zur Diskussion stehen Aspekte der Redefinition sozialer Kategorien vor dem Hintergrund intergruppalen Kontakte. Damit ist ein recht umfangreiches und komplexes Modell von Einflussfaktoren skizziert, das einer empirischen Überprüfung unterzogen werden soll.

Die vorliegende Arbeit versteht sich in dreierlei Hinsicht als ein pädagogischer Beitrag zur Erforschung der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. Im Zentrum steht zweifellos die beschreibende Ebene. Als relevante Einflussgrößen werden nicht nur, aber wesentlich pädagogisch relevante Faktoren betrachtet. Zum anderen wird in der Arbeit mit Einstellungen von Jugendlichen gegenüber kultureller Vielfalt ein erziehungswissenschaftlich/bildungstheoretisch bedeutsames Konstrukt vorgelegt, das an grundsätzliche Erziehungsziele anknüpft. Neben einer deskriptiven und pädagogischen Betrachtung liegt der Arbeit ebenso ein präskriptiver Ansatz zugrunde. Abhängig von den empirischen Ergebnissen ist es denkbar, Schlussfolgerungen für pädagogisch relevante Fragestellungen zuzulassen. Abschließend gilt es, den inhaltlichen Aufbau der Arbeit kurz zu skizzieren.

Die Arbeit ist in fünf Kapitel unterteilt: Der Einleitung nachstehend werden im *zweiten* Kapitel die verschiedenen sozialpsychologischen Theorien und Erklärungsansätze dargelegt und diskutiert. Im Rückgriff auf die theoretische Auseinandersetzung wird zu verschiedenen Einflussfaktoren hingeführt. Grundlegend unterschieden werden intra- und interpersonale sowie inner- und intergrupale Erklärungsebenen. Als relevante theoretische Bezüge werden die Ansätze und Überlegungen zur autoritären Persönlichkeit (2.1), die Überlegungen und Ansätze zum Einfluss formaler Schulbildung und dem sozialen Status einer Person, die im Rahmen des so genannten Poor-White-Racism-Phänomens entstanden sind (2.2), sowie der Social Identity Approach (2.3) diskutiert. Der Schwerpunkt der theoretischen Diskussion liegt auf der Entwicklung der Einflussgrößen, Merkmale und strukturellen Bezüge sozialer Identifikationsprozesse. Im *dritten* Kapitel stehen die grundlegenden Annahmen und methodischen Grundlagen der empirischen Studie zur Diskussion. Zunächst wird das heuristische Modell sowie die daraus abgeleitete Fragestellung und die Hypothesen erläutert (3.1.). Anschließend folgen die Beschreibung der Erhebungsinstrumente, das Verfahren der Datenanalyse und die Beschreibung der Stichprobe (3.2). Im *vierten* Teil der Arbeit werden die Forschungsergebnisse präsentiert: Unter Punkt 4.1 werden die Ergebnisse zur Struktur und dem Zusammenspiel der Einstellungen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit der innergesellschaftlichen und zwischenstaatlichen kulturellen Vielfalt aufgeführt. Der Darstellung der Einstellungskomponenten folgt die Überprüfung der angenommenen Hypothesen (4.2). Eine zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse schließt die Darstellung des Kapitels ab (4.3). Im *fünften* und letzten Kapitel wird die Relevanz der Untersuchung und ihrer Ergebnisse für die Schulpädagogik diskutiert.

## 2 Theoretische Bezüge

In den folgenden Kapiteln geht es um die für die Analyse der Einstellungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit kultureller Vielfalt als relevant erachteter theoretischer Erklärungsansätze. Bezug wird insbesondere auf Theorien der sozialpsychologischen (Vorurteils-)Forschung<sup>8</sup> genommen, die sich mit Blick auf die hier verhandelte Forschungsfrage – welchen Einfluss nehmen soziale Kategorien und damit verbundene Identifikationsprozesse auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit kultureller Vielfalt – als aufschlussreich erwiesen haben. Die Orientierung an den Ansätzen der sozialpsychologischen (Vorurteils-) Forschung birgt den Vorteil, auf eine Vielzahl schon vorhandener empirischer Studien zurückgreifen zu können und theoretische Annahmen zu integrieren, die mehrfach empirisch überprüft worden sind. Der folgende Überblick nimmt Bezug auf die Systematik der zu behandelnden theoretischen Perspektiven.

In Kapitel 2.1 wird nach den Wechselbeziehungen zwischen gesellschaftlich relevanten Kategorien und personalen Dispositionen gefragt. Zur Beantwortung dieser Frage wird auf die Überlegungen zur „Autoritären Persönlichkeit“ rekurriert. Bei der Theorie zur „Autoritären Persönlichkeit“ handelt es sich um einen psychologischen Ansatz, der auf einer individuellen Erklärungsebene anzusiedeln ist, die zugleich einen Bezug zur Sozialität des Menschen herstellt. Einstellungsunterschiede im Umgang mit Personen anderer kultureller oder ethnischer Herkunft lassen sich auf intrapersonale Determinanten – genauer: auf die Persönlichkeitsstruktur – zurückführen. Zusätzlich liefert die Theorie der „Autoritären

---

8 Einen systematischen Überblick über die verschiedenen Theorien und Erklärungsansätze der Vorurteilsforschung bieten die Arbeiten von Zick 1992 und 1997.

Persönlichkeit“ Antworten auf die Frage, welchen Einfluss gesellschaftliche Prozesse und Strukturen auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben: Psychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung werden mit soziologischen Erklärungsansätzen verbunden.<sup>9</sup>

In Kapitel 2.2 wird der Einfluss bildungsspezifischer Merkmale erörtert. Bezug genommen wird diesbezüglich auf die im Rahmen des so genannten „Poor-White-Racism“-Konzepts (Zick 1997: 187) entwickelten Erklärungsansätze. In diesem Zusammenhang werden sowohl diejenigen Erklärungsansätze, die gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten in Abhängigkeit von der Schicht- und Bildungszugehörigkeit in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen, als auch Ansätze, die den Einfluss unterschiedlicher kognitiver und affektiver Möglichkeiten in Abhängigkeit vom Bildungsniveau einer Person diskutieren, behandelt.

Und schließlich, in Kapitel 2.3, steht der Einfluss sozialer Identifikationsprozesse zur Diskussion. Zurückgegriffen wird auf die im Rahmen des Social Identity Approach aufgestellten Theorien und Erklärungsansätze. Der Social Identity Approach ist ein kognitiv-motivationaler Ansatz, der Kontexteinflüsse auf intergrupale Prozesse in die Analyse der psychischen Determinanten einbezieht; die Betrachtung intergruppalen Prozesse steht hier geradezu im Mittelpunkt. Als relevante Bezugsgrößen werden das Wechselverhältnis zwischen Gruppenzugehörigkeit und sozialer Identität (2.3.1), Selbstkategorisierungsprozesse (2.3.2) und der Einfluss von Kontakt und Erfahrung auf soziale Identifikationsprozesse (2.3.3) diskutiert. Ausgehend von diesen theoretisch fundierten Perspektiven wird es möglich, eine systematische Analyse der europäischen Identitätsfrage im Kontext des Spannungsverhältnisses zwischen nationalen, europäischen und außereuropäischen (Identitäts-)Bezügen vorzunehmen.

---

9 Zudem ist anzumerken, dass dem Prozess der (primären und sekundären) Sozialisation im Rahmen des „Social Identity Approach“ nur beiläufig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Auf gewisse Weise füllen die Integration der Theorie zur „Autoritären Persönlichkeit“ sowie die Ausführungen zum „Poor-White-Racism“-Phänomen (ausführlich im Verlauf) diese ‚theoretische Lücke‘.

## 2.1 Autoritäre Persönlichkeit im Spannungsfeld von Erziehung und Gesellschaft

Im Fokus des folgenden Kapitels steht die Frage nach dem Einfluss charakterlicher Dispositionen auf den Umgang von Personen mit gesellschaftlich relevanten Kategorien. Die Arbeit knüpft hier an die Überlegungen zur „Autoritären Persönlichkeit“ von Horkheimer et al. (1987), Adorno et al. (1950) und Adorno (1973) an. Bei der Theorie der „Autoritären Persönlichkeit“ handelt es sich um einen psychologischen Ansatz, der hauptsächlich auf einer individuellen Erklärungsebene argumentiert (vgl. Zick 1997: 58). Gefragt wird nach den personalen Bedingungen der „Empfänglichkeit“ einer Person für gesellschaftlich verankerte Ideologien (Adorno 1973: 6).<sup>10</sup> Als entscheidender Faktor wird die bezeichnende Disposition einer Person, sich autoritären Strukturen unhinterfragt unterzuordnen, genannt. Wie eine solche Charakterstruktur entsteht, ist Gegenstand der nachfolgenden Überlegungen. Zurückgegriffen wird in der Darstellung vor allem auf die theoretischen Überlegungen zur „Autoritären Persönlichkeit“. Vorab soll jedoch kurz der aktuelle Diskurs zur „Autoritären Persönlichkeit“ umrissen werden<sup>11</sup>.

Die meisten Studien, die sich heute mit der Thematik „Autoritarismus“ befassen, konzentrieren sich auf die Frage der quantitativen Erfassung autoritärer Orientierungen (vgl. Funke 2003, 2005; Stellmacher/Petzel 2005; Hiel et al. 2007; Dukitt/Sibley 2007), oftmals unter Berücksichtigung verschiedener kultureller Kontexte (vgl. Lederer/Kindervater 1995; Feldman/Watts 2000; Todosijevic 2005; Rubinstein 2005; Duriez/Hiel/Kossowska 2005), und auf die Analyse möglicher Korrelate. Sehr häufig werden Autoritarismusskalen als erklärende Faktoren für ethno-

---

10 Ideologien werden definiert als ein „System von Meinungen, Attitüden und Wertvorstellungen – für eine Denkweise über Mensch und Gesellschaft“ (Adorno 1973: 2). Sie bestehen unabhängig vom Einzelnen und sind ebenso Resultat historischer Prozesse wie des sozialen Zeitgeschehens (ebd.: 3).

11 Eine ausführliche Diskussion der empirischen Studien zum autoritären Charakter wird hier nicht angestrebt. Für einen Überblick über die Aktualität des Ansatzes und deren Folgearbeiten vgl. Six 2006; Rippl/Kindervater/Seipel 2000; Zick 1997; Lederer 1995; kritisch vor allem Oesterreich 1993, 1996, 2000, 2005.

zentrische, rechtsextreme oder antisemitische Orientierungen eingesetzt (vgl. z. B. Oepke 2005; Hadjar 2007; Kindervater et al. 2007). Überdies wird der Zusammenhang zwischen Autoritarismusneigung und verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Buttler 2000; Feldman 2003; Duriez/Soenens 2006), zwischen ethischen bzw. moralischen Orientierungen/Werten (z. B. Wilson 2003; McFarland/Mathews 2005) sowie Freizeitverhalten (z. B. Peterson/Pan 2006) untersucht. Im Bereich der Prädiktorenforschung stellt sich insbesondere die Frage nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Autoritarismus (vgl. u. a. Hopf, W. 2000; Scheuregger/Spier 2007). Der Einfluss von Erziehungspraktiken auf autoritäre Einstellungen (insbesondere Milburn et al. 1995; für einen Forschungsüberblick siehe Milburn/Conrad 2000; Oedke 2005; Duriez et al. 2007) und der Zusammenhang zwischen Autoritarismus und formaler Schulbildung (z. B. Heyder/Schmidt 2000; zusammenfassend Dekker/Ester 2005) werden in eigenen Studien erörtert. Auch wird der Einfluss „sozialen Bedrohungserlebens“ auf autoritäre Reaktionen (z. B. Duckitt/Fisher 2003; Lavine/ Lodge/Freitas 2005; Rippl/Baier/Boehnke 2007) sowie die Gruppenbezogenheit autoritärer Phänomene (Stellmacher/Petzel 2005) diskutiert. Die zentrale theoretische Diskussion aber dreht sich um die Frage nach der Genese von Autoritarismus, wobei die grundlegenden sozialisationstheoretischen Überlegungen zwar kritisiert (vgl. Altemeyer 1981; Hopf et al. 1995; Oesterreich 1993, 1996, 2000, 2005; Duckitt 1989), nicht aber verworfen werden (vgl. Rippl/Kindervater/Seipel 2000: 22 f.). Kritik erfuhr das Konzept des „Autoritarismus“ vor allem hinsichtlich seiner methodischen Mängel (ausführlich Oesterreich 1996: 51). Im Folgenden werden diese grundlegenden theoretischen Annahmen, die für die Studie Relevanz besitzen, der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Dispositionen sowie der Einfluss von Erziehungspraktiken dargestellt. Zurückgegriffen wird dabei vor allem auf die theoretischen Entwürfe über Autorität und Familie von Horkheimer und Fromm.

Der Theorie der „Autoritären Persönlichkeit“ zufolge steht die Charakterstruktur einer Person – ähnlich wie das Selbstkonzept (vgl. Kapitel 2.3) – in enger Beziehung zum gesellschaftlichen Ganzen. Sie ist nicht von Anfang an gegeben, sondern ist als Resultat der jeweiligen Umweltbedingungen aufzufassen. Als ausschlaggebende Momente im Hinblick auf die Entwicklung und Ausgestaltung der Charakterstruktur einer Person gelten die geschichtlich je spezifischen Herrschafts- und Machtverhältnisse einer Gesellschaft; sie bestimmen die charakteristischen Dispositionen und Reaktionsweisen des Menschen. Psychische Zustände, welche das Fühlen, Denken und Handeln der Menschen bedingen, werden als von den gesellschaftlichen Strukturen erzeugte Phänomene definiert.

„Bei allen grundlegenden Verschiedenheiten, durch welche die menschlichen Typen in den einzelnen Zeitabschnitten der Geschichte sich voneinander abheben, ist es ihnen doch gemeinsam, durch das jeweils die Gesellschaft kennzeichnende Herrschaftsverhältnis in allen Wesenszügen bestimmt zu sein. Wenn man die Ansicht, dass der Charakter aus dem völlig isolierten Individuum zu erklären sei [...] fallen liess<sup>12</sup> und den Menschen als je schon vergesellschaftetes Wesen begreift, so heisst dies zugleich, dass [...] die charaktermässigen Dispositionen und Reaktionsweisen von dem jeweiligen Herrschaftsverhältnis geprägt sind, in dem der gesellschaftliche Lebensprozess sich abspielt. Nicht bloss [...] in den Vorstellungen, grundlegenden Begriffen und Urteilen, sondern auch im Herzen des Einzelnen, in seinen Vorlieben und Wünschen spiegelt sich die Klassenordnung wider, in der sein äusseres Schicksal verläuft“ (Horkheimer 1987: 23).

Gesellschaften, so Horkheimer, produzieren die Charaktere, die sie am besten reproduzieren können, mit Hilfe des Faktors „Autorität“ (vgl. ebd.; ausführlich Meloen 2000). Die „Bejahung“ des gegebenen Herrschaftsverhältnisses einer Gesellschaft wird als die Bedingung für das Aufrechterhalten der jeweiligen Ordnung genannt. Kennzeichen dieser bejahenden Abhängigkeit sei „der Glaube des Einzelnen, frei handeln zu

---

12 Die Autorin geht davon aus, dass die Manuskripte auf englischen Schreibmaschinen abgefasst wurden. Aufgrund dessen wird das fehlende ‚ß‘ im Folgenden nicht als orthographischer Fehler kommentiert.

können, während doch die Grundzüge der gesellschaftlichen Ordnung selbst sich dem Willen des Einzelnen entziehen“ (Horkheimer 1987: 43 f.). In Anlehnung an Simmel definiert Fromm Autorität immer als ein Prinzip, dem ein Rest von Freiwilligkeit innewohnt. Das Autoritätsverhältnis ist kein bloß erzwungenes Verhalten, sondern beruht auf einer gefühlsmäßigen Bindung, die sowohl Furcht als auch Liebe, Bewunderung und Respekt mit einschließt. Von Autorität könne man nur dann sprechen, wenn das Verhältnis nicht rein als Zwang empfunden, sondern durch gefühlsmäßige Beziehungen ergänzt und verstärkt wird (vgl. Fromm 1987: 79 f.). Des Weiteren führt der Soziologe aus:

„Das Verhältnis der Individuen zur Autorität [...] bedingt ein dauerndes Zusammenwirken der gesellschaftlichen Institutionen zur Erzeugung und Festigung der ihm entsprechenden Charaktertypen. Diese Wirksamkeit erschöpft sich nicht in bewussten Massnahmen [...], sondern mehr noch als durch die absichtlich auf Menschenbildung gerichteten Handlungen wird diese Funktion durch den stetigen Einfluss der herrschenden Zustände selbst, durch die gestaltende Kraft des öffentlichen und privaten Lebens, durch das Vorbild von Personen, die im Schicksal des Einzelnen eine Rolle spielen, kurz auf Grund vom Bewusstsein nicht kontrollierter Prozesse ausgeübt“ (ebd.: 49).

Die Bedeutung der Anerkennung des Autoritätsverhältnisses für die charakterliche Disposition einer Person wird als abhängig vom „Grad der Differenziertheit der von ihm umspannten Individuen“ und ihrer gegenwärtigen Funktion in der Gesellschaft definiert (ebd.: 25):

„Ob die faktische Bejahung eines bestehenden Abhängigkeitsverhältnisses [...] tatsächlich den verschieden entwickelten menschlichen Kräften in der betreffenden Periode entspricht und daher objektiv angemessen ist, ob die Menschen, indem sie ihre abhängige Existenz instinktiv oder mit vollem Bewusstsein akzeptieren, sich um das ihnen erreichbare Mass an Kräfteentfaltung und Glück betrügen oder dieses für sich selbst oder die Menschheit herbeiführen helfen [...] vermag allein die Analyse der jeweiligen gesellschaftlichen Situation in ihrer Totalität zu beantworten. Es gibt kein allgemein gültiges Urteil in dieser Hinsicht“ (ebd.: 25).