

Die kontextspezifische Erfassung kultureller Profile nach Hofstede: Pilotierung eines Kurzfragebogens für Lehrer

Schlingensiepen, Karina; Trempler, Kati; Ringeisen, Tobias

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schlingensiepen, K., Trempler, K., & Ringeisen, T. (2009). Die kontextspezifische Erfassung kultureller Profile nach Hofstede: Pilotierung eines Kurzfragebogens für Lehrer. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 8(9), 45-70. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-454711>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Inhalt

I Jahrgang 8 | Ausgabe 9 |

www.interculture-journal.com

Sofie Olbers
Austausch mit Anderem

Joachim Willems
*Interreligiöses und
interkulturelles Lernen*

Karina Schlingensiepen/
Kati Trempler/Tobias Ringeisen
*Die kontextspezifische Erfassung
kultureller Profile nach Hofstede*

Daniel H. Scheible
*Interkulturelles Training für
internationale Führungskräfte*

Margret Steixner
*„Fine-tuning“ durch
interkulturelles Coaching*

Michael Poerner
*China-Knigge für deutsche
Geschäftsleute?*

Susanne Wiegner/
Stefanie Rathje
*Interkulturelles Consulting zwischen
Wunsch und Wirklichkeit*

Interkulturalität als Gegenstand in Lehre, Training, Coaching und Consulting



Herausgeber:
Jürgen Bolten
Stefanie Rathje

2009

Die kontextspezifische Erfassung kultureller Profile nach Hofstede: Pilotierung eines Kurzfragebogens für Lehrer

Karina Schlingensiepen

Universität Wuppertal, Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften

Kati Trempler

Universität Wuppertal, Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften

Dr. Tobias Ringeisen

Bildungs- und Wissenschaftszentrum der Bundesfinanzverwaltung / FH des Bundes, Münster

Abstract

There is a lack of adequate instruments to capture the four dimensions of Hofstede's cultural model (individualism-collectivism, power distance, masculinity-femininity, and uncertainty avoidance) at the individual level. Available instruments are either restricted to assessment at the country level (multidimensional measures), or they allow only capturing a single dimension. Additionally, no context-specific measures exist for schooling and education. In response, the current study piloted a context-specific instrument which enables the simultaneous measurement of Hofstede's cultural dimensions at the individual level. Based on a sample of 80 teachers, a short questionnaire was constructed. With two items per scale, a 5-factor solution could be identified. Aside from one scale for masculinity-femininity, two separate scales emerged for individualism and collectivism, as well as for power distance (teacher and student perspective). For uncertainty avoidance, no scale could be found. Analyses indicated good psychometric properties and sufficient (content and discriminant) validity of the scales. In essence, the current study provided first evidence that Hofstede's cultural dimensions may simultaneously be assessed with a context-specific instrument for teachers at an individual level. On the basis of additional samples, further research should examine (construct and criterion) the validity of the extracted scale structure and investigate its predictive potential to unravel cultural variability in teacher's interaction with students at school.

1. Wie können kulturelle Profile gemessen werden? Ein empirisch-methodischer Überblick

Interkulturelle Lernumgebungen in Schule und Ausbildung gewinnen in Deutschland immer mehr an Bedeutung. Unterschiedliche Werte und Normen treffen dort aufeinander, wobei das Werteprofil von Lehrkräften und Schülern je nach kultureller Sozialisation sehr unterschiedlich geprägt sein kann (vgl. Triandis 1989). Begegnen sich nun Angehörige unterschiedlicher Kulturkreise, so folgt jeder der Beteiligten oft unbewusst weiterhin dem eigenen Interpretationsschema, also der eigenen ‚kulturellen Brille‘. In der Folge steigt das Risiko, sowohl das Verhalten des fremdkulturellen Gegenübers als auch die Folgen des eigenen Handelns falsch zu deuten. Beispielsweise erweisen sich im Kontext Schule vormals erfolgreiche Reaktionsmuster plötzlich als ineffektiv und es kommt zu Störungen der Kommunikation oder zu sozialen Konflikten. Besonders deutlich zeigen sich diese Probleme in multikulturellen Lernumgebungen (z. B. Ringeisen / Buchwald /

Mienert 2008a, Buchwald / Ringeisen / Vogelskamp / Teubert 2008).

Konflikte in multikulturellen Settings resultieren nicht allein aus dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Wertemuster, sondern werden durch Akkulturationserfahrungen der Beteiligten moderiert (z.B. Berry / Sam 1997). Beispielsweise sind viele Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland aufgewachsen und weisen ein kulturelles Profil auf, das sich von der Durchschnittsbevölkerung in Ihrem Herkunftsland unterscheidet. Umgekehrt begünstigen die Anforderungen des Schulalltags auch bei deutschen Lehrern die Ausbildung eines ‚untypischen‘ Werteprofiles, das vom durchschnittlichen deutschen Ausprägungsmuster abweicht (vgl. Ringeisen / Schwarzer / Buchwald 2008b). Die Bestimmbarkeit des individuellen kulturellen Profils würde somit helfen, das Entstehungsrisiko von interkulturellen Konflikten zu reduzieren. Lehrer könnten eigene Bewertungsschemata und Verhaltensweisen gezielter reflektieren, um ihre Handlungstendenzen in interkulturellen Situationen besser zu verstehen. Umgekehrt wird Schülern auf diese Weise ermöglicht, Erwartungen ihrer Lehrer hinsichtlich Mitarbeit und Unterrichtsgestaltung gezielter zu erkennen und zu beantworten.

Für die vorliegende Studie wird zu diesem Zweck auf das multidimensionale Kulturmodell von Hofstede (1980 und 2001) rekurriert. Aktuelle Forschungsarbeiten weisen darauf hin, dass der Vorhersagewert des Modells nicht nur auf den beruflichen Kontext begrenzt ist, sondern sich auch zur Erklärung kulturspezifischer Variation im Verhalten von Lehrern und Schülern eignet. So zeigte sich beispielsweise in ersten Studien, dass kulturelle Unterschiede in Hofstedes Werteprofil sowohl Interaktionsmuster im Unterricht als auch das Auftreten von und den Umgang mit Konflikten im Schulkontext beeinflussen können (Buchwald / Ringeisen 2007). Ein Überblick aktueller Forschungsarbeiten für den Kontext Schule findet sich bei Ringeisen et al. (2008a und 2008b).

Trotz empirischer Hinweise auf die Nützlichkeit des Modells fehlen bisher geeignete Instrumente für eine kontextspezifische Messung der Hofstedeschen Wertedimensionen in Schule und Ausbildung. Verfügbare mehrdimensionale Instrumente sind nur für Datenerhebung und -auswertung auf Länderebene geeignet. Für die Bestimmung des kulturellen Profils von Individuen existieren bisher nur eindimensionale Instrumente. Als Antwort auf den Mangel an adäquaten Instrumenten wird in der vorliegenden Studie ein Fragebogen pilotiert, der eine simultane Erfassung von Hofstedes Wertedimensionen auf der Individualebene ermöglicht. Ziel ist es dabei, ein kontextspezifisches und kurzes Instrument für den

Schulkontext zu entwickeln, das die zeitökonomische Erfassung des kulturellen Profils bei Lehrern erlaubt.

Als Hintergrund zur Fragebogenkonstruktion wird im folgenden Abschnitt zunächst die Bedeutung des Begriffes „Kultur“ als Konstellation von Normen und Werten vorgestellt und das mehrdimensionale Kulturmodell von Hofstede (2001, Hofstede / Hofstede 2006) eingeführt. Anhand von Beispielen wird im Anschluss erläutert, in welcher Form sich kulturelle Einflüsse im Denken, Fühlen und der Interaktion von Lehrern und Schülern manifestieren. Ergänzend werden bisherige Instrumente zur Erfassung von Hofstedes Werteprofil vorgestellt und methodische Probleme derselben skizziert.

Auf dieser theoretisch-empirischen Basis werden im zweiten Abschnitt die zentralen Forschungsfragen und Hypothesen abgeleitet. Die Forschungsmethodik wird im dritten Abschnitt vorgestellt, wobei der Fokus auf der Konstruktion des Instruments, der Stichprobe und dem Vorgehen bei Datenerhebung und Auswertung liegt. Komplementär zu den Forschungsfragen erfolgt die Darstellung der Ergebnisse im vierten Abschnitt. Im fünften Abschnitt schließlich werden die Ergebnisse unter Rückgriff auf die zuvor eingeführten Konzepte diskutiert und offene Fragen im Hinblick auf Messmethodik und weiteren Forschungsbedarf aufgezeigt.

1.1 Kultur als Konstellation von Normen und Werten

In den vergangenen drei Jahrzehnten hat die kulturvergleichende Psychologie eine Reihe von Ansätzen hervorgebracht, um kulturell bedingte Unterschiede auf Basis mehrerer Dimensionen zu beschreiben (z.B. Hofstede 1980, Schwartz 1994, Trompenaars 1993). In dieser Forschungstradition wird „Kultur“ als ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das sich aus einer Mischung von bestimmten Normen und Werten in einer Gesellschaft zusammensetzt (Lehman / Chiu / Schaller 2004). Die Bedeutsamkeit dieser Normen und Werte wird von ihren Mitgliedern geteilt und akzeptiert. Kultur übernimmt dabei die Funktion eines Orientierungssystems, das Wahrnehmung und Denkmuster sowie Gefühle und Handeln der Angehörigen einer Gesellschaft prägt.

Als zentrales Merkmal hat sich das Konstrukt *Individualismus-Kollektivismus* etabliert, welches das Ausmaß und die Qualität von wechselseitiger sozialer Abhängigkeit („social relatedness“) in verschiedenen Lebensbereichen abbildet (Hofstede 1980, Triandis 1995). Im Bereich von Lernsettings hat die Forschung eine Reihe weiterer Normen und Werte identifiziert, die beispielsweise die Gestaltung einer Lernumgebung oder den Umgang zwischen Schülern und Lehrern im Kontext Schule beeinflussen. Beispiele umfassen die Bedeutung von

Hierarchie vs. Gleichberechtigung, das Ausmaß von Strukturierung und Klarheit im Unterricht oder die Betonung von Wettbewerb und Leistungsorientierung als Gegenpol einer schülerzentrierten Förderung. Kulturspezifische Variationen in diesen Merkmalen einer Lernumgebung können durch zusätzliche Kulturdimensionen erklärt werden, die Geert Hofstede auf Basis eines weltweiten Forschungsprojektes ab den 1970er Jahren entwickelt und für den Kontext von Schule und Lernen spezifiziert hat (Hofstede 1986).

1.2 Das Kulturmodell von Hofstede

Hofstedes Modell (Hofstede 2001, Hofstede / Hofstede 2006) wurde auf Basis von mehr als 100.000 Mitarbeiterbefragungen in einem weltweit operierenden IT-Konzern entwickelt. Im Laufe der vergangenen 30 Jahre hat es mehr als 1000 Forschungsarbeiten zur Bedeutung von Kultur im Arbeitskontext angeregt und sich als ein bedeutendes Konzept zur Erklärung von kultureller Varianz im (sozialen) Verhalten entwickelt. In seinem Modell unterscheidet Hofstede neben dem bereits erwähnten Konzept von Individualismus-Kollektivismus die Dimensionen Machtdistanz, Maskulinität-Feminität und Unsicherheitsvermeidung. Studien aus der jüngeren Vergangenheit (z.B. Hofstede / Bond 1988, Hofstede 2001) haben eine Erweiterung des Modells um die Dimension der Lang- vs. Kurzzeitorientierung vorgeschlagen, welche die relative Bedeutung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Alltag abbildet. Nachfolgestudien konnten weder die Dimension transkulturell replizieren, noch konsistente Zusammenhänge mit spezifischen Verhaltensmustern im Schul-, Ausbildungs- und Berufskontext identifizieren (Fang 2003). Im Folgenden wird deshalb auf eine Berücksichtigung dieser Dimension bei der Fragenbogenkonstruktion verzichtet.

Die Dimension *Machtdistanz* beschreibt „das Ausmaß, zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist“ (Hofstede / Hofstede 2006:59). Hofstede beschreibt Deutschland, viele angloamerikanische Staaten und Skandinavien als Länder mit vergleichsweise geringer Machtdistanz und nennt die erreichte Gleichberechtigung besonders in Schule (zwischen Lehrern und Schülern) und Familie (zwischen den einzelnen Generationen) als hohes Gut. Lehrer gelten demnach nicht mehr als distanzierte Autoritätspersonen, welche den Schülern im Rahmen von Frontalunterricht Wissen vermitteln. Vielmehr übernehmen sie mittlerweile die Rolle von ansprechbaren Lerngestaltern, die den Schüler aktiv in die Gestaltung des Unterrichts einbeziehen, ihn ermuntern zu hinterfragen und seine freie Meinungsäußerung fördern sollten - unabhängig davon, ob

diese mit der des Lehrenden übereinstimmt oder nicht (vgl. Hofstede 2001). Ein ausgeprägter Gehorsam gegenüber Erziehungspersonen – wie in vielen ost-, südosteuropäischen oder südamerikanischen Ländern üblich – wird nicht mehr verlangt. In diesen Ländern mit hoher Machtdistanz stellen Lehrende zu respektierende Autoritätspersonen dar, deren Schüler zu ihnen in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen. Dort ist es nicht erwünscht, dass sich Schüler ohne Aufforderung zu Wort melden und Diskussionen mit dem Lehrer beginnen, die diesem einen Gesichtverlust bescheren könnten (Hofstede 1986 und 2001).

Die Dimension *Individualismus-Kollektivismus* beschreibt, zu welchem Grad Individuen in Gruppen integriert sind und wie diese Zugehörigkeit das Denken, Fühlen und Handeln beeinflusst (Hofstede 2001). Wie viele Länder des angloamerikanischen und west- bzw. nordeuropäischen Kulturkreises zeichnet sich Deutschland als individualistisch geprägte Gesellschaft aus, in der die Mitglieder vorrangig ihr eigenes Wohl und das ihrer engsten Freunde und Verwandten verfolgen. Kinder lernen, sich über persönliche Attribute zu definieren. Selbstverwirklichung stellt das primäre Lebensziel dar, für dessen Erreichen jeder selbst verantwortlich ist. Zu diesem Zweck wird in der Schule selbstgesteuertes Lernen gefördert, um Schüler beim Erwerb von Problemlösekompetenz zu unterstützen. Die eigenständige Beteiligung am Unterricht gilt dabei als zentrales Merkmal des Lernprozesses (Hesse 2001, Hofstede 1986).

In einer kollektivistischen Gesellschaft hingegen sind die Menschen mit einer durch Zusammenhalt geprägten Gruppe verwachsen, die die Interessen der Mitglieder schützt und ihre soziale Einbindung fördert, im Gegenzug aber permanente Loyalität erwartet. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe kann im Allgemeinen nicht frei gewählt werden, sondern ergibt sich aus der (familiären und ethnischen) Herkunft, der sozialen Schicht, der Religion, etc. Dementsprechend kann ein Mensch unterschiedlichen Gruppen wie einer Großfamilie, einem Unternehmen oder einer Bildungseinrichtung angehören (Hofstede / Hofstede 2006). In Lernsettings wird in vielen kollektivistischen Ländern – vor allem in Südamerika und Ostasien – die Einpassung des Schülers in die Klasse sowie in Peer-Groups gleicher ethnischer Herkunft erwartet. Verletzungen dieses Prinzips werden zumeist durch Sanktionen der Mitschüler beantwortet. Die Leistung des Einzelnen dient dem Wohl der gesamten Gruppe. Eine erfolgreiche Ausbildung oder ein abgeschlossenes Studium ermöglichen auf diese Weise den individuellen gesellschaftlichen Aufstieg, erhöhen aber auch Ansehen, Reputation und Stolz der In-Group (Hofstede / Hofstede 2006).

Die Dimension *Maskulinität-Feminität* bezieht sich auf die Verteilung von Rollen zwischen den Geschlechtern und den Grad der Geschlechtsrollenstereotypisierung (vgl. Hofstede 2001). Als eher maskulin gilt derjenige, welcher sich „hart und materiell orientiert“ (Hofstede / Hofstede 2006:165). Verständnisvolles, sensibles und bescheidendes Verhalten hingegen wird als feminin charakterisiert. Maskulinität wird als stereotype Verhaltensweise eines Mannes verstanden, während Feminität eher den Frauen zugeschrieben wird. Maskulin geprägte Kulturen erwarten in Schule, Ausbildung und Beruf von Männern Merkmale wie Ehrgeiz und Selbstbehauptung: Erfolg wird anhand von Leistung, Stärke und Schnelligkeit im Wettbewerb mit anderen gemessen. Frauen hingegen sollen soziale Verantwortung übernehmen und Fürsorge für Familie, Kinder und Bedürftige zeigen. Die beiden Pole der Dimension unterscheiden sich nicht nur in der Abgrenzung der zugrunde liegenden Geschlechtsrollenstereotype, sondern auch in der Rigidität, mit der ihre Einhaltung gefordert wird (vgl. Trautner 2002). Maskuline Kulturen unterscheiden zwischen geschlechtsrollenkongruentem und abweichendem Verhalten und sind rigide in ihrer Kategorisierung. Feminine Kulturen hingegen lassen eine flexiblere Definition der Geschlechtsrollen zu, die sich für beide Geschlechter auch überschneiden können. Generell tritt die Bedeutung von Wettbewerb und Leistung hinter Kooperation und Förderung des Einzelnen zurück.

Durch die Integration von Lernvoraussetzungen und Fördermöglichkeiten zeichnet sich beispielsweise Finnland als deutlich feminin geprägtes Land aus. Es weist ein adaptives und sensibles Schulsystem auf, das besonderen Wert darauf legt, allen Schülern die gleichen schulischen (Entwicklungs-) Chancen zu gewährleisten. Als Unterstützung des Lehrerkollegiums stehen dazu u. a. Assistenzlehrer, Simultandolmetscher und Sonderpädagogen zur Verfügung. Finnische Schüler erhalten keine Noten, sondern in schriftlicher Form eine individuelle Rückmeldung über ihre Leistungsentwicklung. Auf diese Weise soll der Wettbewerb unter den Schülern nivelliert werden, um negative Folgeeffekte wie die Absenkung ihres fachspezifischen Selbstkonzeptes, ihres Selbstwertes oder ihrer Leistungsfähigkeit abzufedern (vgl. Trautwein / Lüdtke / Köller 2006).

Im Hinblick auf das erwünschte Leistungsverhalten kann das deutsche Schulsystem als maskulin eingestuft werden, da es von Schülern besonders die Merkmale „Ehrgeiz, Leistungsbereitschaft und Selbstbehauptung“ (Ringeisen et al. 2008b:13) im Wettbewerb mit anderen erwartet. Bei jeder Zeugnisausgabe kann beobachtet werden, dass deutsche Schüler ihre Noten miteinander vergleichen. Der „Beste“ einer Klasse wird

ermittelt, um ihm eine gewisse Respektsäußerung zukommen zu lassen. Gleichzeitig haben feminine Aspekte im deutschen Schulsystem eine Bedeutung für die individuelle Förderung von Schülern sowie den Umgang miteinander. Von Schülern wie Lehrern beiderlei Geschlechts wird Kooperation und Integration gefordert, wobei der Erhalt eines funktionierenden Miteinanders im Vordergrund steht (Ringeisen / Buchwald / Schwarzer 2007). Schwächere werden respektiert und erhalten – beispielsweise im Falle von Leistungsdefiziten – bedarfsgerechte Förderung. Ein Beispiel stellt das Angebot eines Wahlfachsystems dar, in dem sich Schüler nach Ihrer Leistungsstärke und / oder Interessen in Kursen zusammenfinden können.

Unsicherheitsvermeidung charakterisiert schließlich das Ausmaß, zu welchem unstrukturierte, mehrdeutige oder unbekannte Situationen als bedrohlich empfunden werden. Eine hohe Ausprägung drückt sich u. a. in einem starken Bedürfnis nach Vorhersehbarkeit aus (Hofstede 2001). Eine geringe Unsicherheitsvermeidung hat z. B. im Schulalltag zur Folge, dass Lehrer flexibel mit unvorhergesehenen Situationen umgehen und - falls notwendig - improvisieren, ohne sich dadurch bedroht zu fühlen. Menschen in Ländern mit hoher Tendenz zur Unsicherheitsvermeidung wie in Deutschland, Griechenland oder Spanien entwickeln zur Bewältigung oft genau definierte Verhaltensregeln, nach denen bestimmte Formen von Verhalten in einer Situation angemessen sind oder nicht. In der Schule zeigt sich eine hohe Unsicherheitsvermeidung dadurch, dass der Unterricht durch klare Strukturen gekennzeichnet ist, definierte Regeln für den Umgang zwischen Lehrern und Schülern bestehen und die Lehrenden zumeist sehr gut vorbereitet sind. In der Folge können Fragen sofort und korrekt beantwortet werden, um die Unterrichtsplanung nicht durch ausufernde Diskussionen durcheinander zu bringen.

1.3 Messung des kulturellen Profils nach Hofstede

Die weltweite und damit kulturübergreifende Gültigkeit des mehrdimensionalen Modells von Hofstede wurde in vielen Studien für den Schul- und Arbeitskontext nachgewiesen. Die relative Bedeutung der einzelnen Dimensionen kann jedoch sowohl zwischen Gesellschaften auf der Länderebene als auch zwischen Gruppen und Individuen innerhalb einer Gesellschaft variieren (vgl. Hofstede / Hofstede 2006, van de Vijver / Leung 1997). Abbildung 1 grenzt diese drei Betrachtungsebenen schematisch voneinander ab.

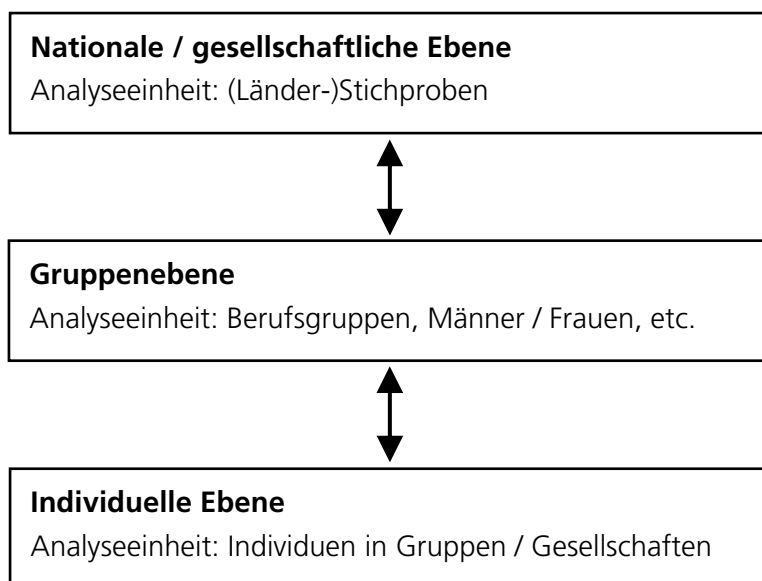


Abb. 1: Ebenen der kulturellen Analyse

Konkrete Abweichungen in den Dimensionsausprägungen zeigten sich zwischen den standardisierten Ausprägungsprofilen auf nationaler Ebene und den Profilen einzelner Berufsgruppen innerhalb eines Landes (Hofstede 2001, Hofstede / Hofstede 2006). Profilverchiebungen auf der Gruppen- oder Individualebene können dabei auf Lernprozesse in der beruflichen Sozialisation zurückführbar sein. Beispielsweise verschieben sich in maskulin geprägten Ländern wie Deutschland mit zunehmender Berufserfahrung offensichtlich die Ausprägungswerte bei Lehrern in Richtung Feminität, während sich die Werte für Machtdistanz verringern (Ringeisen et al. 2008b).

Die Ausprägungen der einzelnen Dimensionen können psychometrisch erfasst und zur Bestimmung eines kulturellen Profils zusammengeführt werden. Zu diesem Zweck hat Hofstede das „Value Survey Module“ (VSM) entwickelt. In seiner Fassung von 1994 stellt das VSM (kurz: VSM 94, vgl. Hofstede 1994) zurzeit das einzige verfügbare Instrument dar, um Hofstedes Kulturdimensionen konstruktvalid zu erfassen. 2008 wurde eine überarbeitete Version (VSM 08) veröffentlicht, die bei Untersuchungsbeginn aber noch nicht vorlag. Das VSM 94 enthält 26 Items, wovon sechs demografische Daten erheben. Im Einklang mit seinem Modell decken jeweils vier Fragen die Dimensionen Machtdistanz, Individualismus-Kollektivismus, Maskulinität-Feminität, Unsicherheitsvermeidung sowie Langzeitorientierung ab. Alle Items sind mit einer 5-stufigen Likert-Skala versehen. Durch Standardisierung werden die Items einer Skala zu Indizes zusammengefasst, die im Allgemeinen Werte zwischen 0 und 100 erreichen können.

Nach Hofstede (2001) eignet sich der VSM 94 primär zur Erfassung und dem Vergleich von kulturellen Profilen bei Länderstichproben auf der nationalen Ebene. Ein Einsatz auf der Gruppen- oder Individualebene ist nicht explizit vorgesehen. Nichtsdestotrotz wurde das VSM 94 in Ermangelung alternativer Instrumente in einer Reihe von Studien eingesetzt (z.B. Teubert 2008). In der Folge wurde eine Reihe von psychometrischen Problemen offensichtlich, die stichprobenabhängige Muster in Iteminterkorrelationen und resultierenden Faktorstrukturen sowie eine geringe Homogenität der Skalen umfassen. Hofstede (2001) selbst berichtet das Auftreten dieser Probleme im Rahmen der Validierungsstudien zu seinem Kulturmodell. Verschiedene Berufsgruppen scheinen demnach unterschiedliche Beziehungen zu den einzelnen Dimensionen aufzuweisen. Vergleichbare messmethodische Probleme zeigen sich auch bei anderen mehrdimensionalen Kulturfragebögen (z.B. Bresnahan et al. 2005).

In deutscher Sprache stehen für die Messung des kulturellen Werteprofiles auf der individuellen Ebene nur eindimensionale Instrumente bereit. Sie erfassen jeweils nur eine von Hofstedes Dimensionen. Ein validiertes Instrument zur simultanen Messung aller vier Dimensionen existiert bisher nicht. Der weitaus größte Teil der verfügbaren Instrumente fokussiert auf die Dimension Individualismus-Kollektivismus (z.B. Bierbrauer / Meyer / Wolfradt 1994). Ebenso mangelt es an kontextspezifischen Instrumenten, welche im Bereich von Schule und Ausbildung die Ermittlung des kulturellen Profils von Lehrern erlauben. Für Hofstedes mehrdimensionales Modell stehen bisher lediglich Skalen zum Umgang mit multikulturellen Lernumgebungen zur Verfügung, die entweder die Perspektive des Lehrenden (Ringeisen / Spanowski / Buchwald 2009, Lichtblau / Over / Mienert 2008) oder des Schülers (Cultural Learning Environment Questionnaire (CLEV), Fisher / Waldrip 1999) abbilden.

2. Forschungsfragen und Hypothesen

Als Antwort auf die methodischen Probleme von verfügbaren Instrumenten wurde in der vorliegenden Studie ein Fragebogen pilotiert, der eine simultane Erfassung von Hofstedes Wertedimensionen auf der Individualebene ermöglicht. Ziel war es dabei, ein kurzes Instrument für den Schulkontext zu entwickeln, das die zeitökonomische Erfassung des kulturellen Profils bei Lehrern erlaubt. Als Antwort auf die methodischen Probleme bisheriger Instrumente erfolgte eine theoriegeleitete Itementwicklung, die sich eng an bisherigen Forschungsergebnissen zum mehrdimensionalen Kulturmodell von Hofstede orientierte. Drei Forschungsfragen und zugehö-

rige Hypothesen leiteten die Analyse des Fragebogenentwurfs:

1. Zeigt sich in Übereinstimmung mit dem zugrunde liegenden Modell von Hofstede eine mehrdimensionale Lösung, welche die vier Kulturdimensionen widerspiegelt?

Es wurde angenommen, dass sich auf Basis der Datenstruktur mindestens vier gut abgrenzbare Komponenten ergeben, die sich inhaltlich als Dimensionen von Hofstedes Modell interpretieren lassen (vgl. Hofstede 2001).

2. Entsprechen die entwickelten Skalen den Anforderungen an gruppenvergleichende Instrumente, um zur Erfassung von kontextspezifischen Kulturprofilen auf der individuellen Ebene eingesetzt werden zu können?

Es wurde erwartet, dass sich aus den zu entwickelnden Itemgruppen Skalen bilden lassen, die trotz ihrer Kürze den inhaltlichen und statistischen Kriterien für gruppenvergleichende Verfahren genügen.

3. Eignen sich die Skalen, um im Sinne der diskriminanten Validität zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrern zu unterscheiden?

Aufgrund der unterschiedlichen politischen Entwicklung während der deutschen Teilung wurde angenommen, dass die Skalen territoriale Unterschiede im kulturellen Profil von Lehrern in Ost- und Westdeutschland abbilden können. Diese Annahme stützt sich auf zwei Befunde. Zum einen wurde ein bedeutender Teil der heutigen Lehrerschaft zur Zeit des kalten Krieges ausgebildet und unterrichtet heute in demselben Landesteil (vgl. Statistisches Bundesamt 2006). Zum anderen finden sich auch knapp 20 Jahre nach der Wiedervereinigung noch Unterschiede in den Werteprofilen zwischen Ost- und Westdeutschen, die offensichtlich eine hohe Stabilität aufweisen (vgl. Gulyanska 2005, Rieger 1992). Vor diesem Hintergrund wurden die folgenden Hypothesen aufgestellt: Es wurde angenommen, dass ostdeutsche Lehrer eine höhere Machtdistanz und höhere Kollektivismus-Werte als ihre westdeutschen Kollegen aufweisen. Im Bereich von Maskulinität-Feminität und Unsicherheitsvermeidung wurden keine Unterschiede erwartet, da diese Merkmale für beide Bildungssysteme Deutschlands charakteristisch waren und nicht ausschlaggebend durch die unterschiedliche politische Entwicklung beeinflusst gewesen sein sollten (vgl. Ahnert / Lamb 2000 und 2001).

3. Methode

3.1 Konstruktion des Fragebogens

Basis dieser Studie waren Selbsteinschätzungen von Lehrkräften aus berufsbildenden Schulen, die mittels eines neu konstruierten Fragebogens erhoben wurden. Zu diesem Zweck wurden nach dem deduktiven Prinzip (Lienert / Raatz 1994) für jede der vier Dimensionen von Hofstedes Kulturmodell (Maskulinität-Feminität, Individualismus-Kollektivismus, Machtdistanz und Unsicherheitsvermeidung) fünf bis sieben Items entwickelt. Die Formulierung orientierte sich an vorliegenden Forschungsergebnissen zur Bedeutung der Dimensionen für Unterrichtsgestaltung und Lehrer-Schüler-Interaktion (z.B. Hofstede 1986, Ringeisen et al. 2007, 2008a und 2008b). Aufgrund des Mangels an angemessenen Messinstrumenten war die Möglichkeit der Übernahme bereits erprobter Items aus anderen Verfahren nur begrenzt vorhanden. Aus einem Fragebogen zur Evaluation eines interkulturellen Kompetenz-Trainings für Lehrer (Ringeisen et al. 2009), der auf Basis von Hofstedes Kulturmodell entwickelt worden war, konnten jedoch einzelne Items in abgewandelter Form verwandt werden.

Insgesamt wurden 25 Items konstruiert, die jeweils dimensionsspezifische Denkmuster, empathisches Einfühlen oder Verhaltenstendenzen aus Sicht des Lehrers im Schulkontext abbilden. Im Hinblick auf die jeweils zu erfassende Dimension wurde darauf geachtet, sowohl Items mit positiver als auch negativer Formulierung zu kombinieren. Neben theoretischen Annahmen und empirischen Befunden zu Hofstedes Modell orientierte sich die Formulierung der Items an allgemeinen Kriterien zur Konstruktion von Interviewfragen sowie an speziellen Hinweisen zur Formulierung von Fragebogenitems (Bortz / Döring 2006, Mummendey 1987).

Alle Items wurden mit einer 5-stufigen Likert-Ratingskala von „1= trifft überhaupt nicht zu“, über „2 = trifft eher nicht zu“, „3 = teils - teils“, „4 = trifft eher zu“ bis „5 = trifft völlig zu“ versehen. Über die Einleitung „In einer multikulturell zusammengesetzten Klasse ...“ wurde versucht, die Auswirkung des als ‚Brille‘ wirkenden Hofstede-Profiles auf die Präferenz von Denkmustern, Einfühlungsvermögen und Verhalten in multikulturellen Alltagssituationen zu erfassen. Itembeispiele für die Dimension Machtdistanz umfassen „... halte ich es für selbstverständlich, dass mich die Schüler als gleichberechtigten Arbeitspartner ansehen“ (Wissen), „... verstehe ich, dass ich die Schüler auffordern muss, sich am Unterricht zu beteiligen“ (Empathie) und „... lasse ich es zu, dass sich die

Schüler ohne Aufforderung am Unterricht beteiligen“ (Verhalten).

Der finale Fragebogenentwurf bestand aus einer allgemeinen Einleitung, dem Itempool sowie einer Abfrage von soziodemographischen Daten und Informationen zur Schule.

3.2 Stichprobe

Der Fragebogenentwurf wurde einer Stichprobe von $N = 80$ Lehrkräften aus berufsbildenden Schulen in NRW (Wuppertal; $n = 30$) und Sachsen-Anhalt (Eisleben und Hettstedt im Mansfelder Land; $n = 50$) vorgelegt, die sich zu zwei Dritteln aus Lehrerinnen ($n = 58$) sowie zu einem Drittel aus Lehrern ($n = 22$) zusammensetzte. Das durchschnittliche Alter der Lehrenden betrug 44,82 Jahre ($SD = 10,25$) und variierte nicht zwischen den beiden Länderstichproben. Die ungleiche Verteilung von Lehrerinnen und Lehrern (Verhältnis 2,6 : 1) entspricht in etwa den realen Verhältnissen in diesen Bundesländern (Statistisches Bundesamt 2006).

Knapp 60% der Lehrkräfte aus Sachsen-Anhalt hatten weniger als zehn Dienstjahre Berufserfahrung, während der gleiche Anteil in NRW zwischen 10 und 20 Dienstjahren aufwies. 22,7% waren schon mehr als 20 Jahre als Lehrer tätig. Dieser Unterschied in den Dienstjahren, trotz ähnlicher Altersstruktur, lässt sich durch die höhere Anzahl an Quereinsteigern in den Lehrerberuf in Sachsen-Anhalt erklären, die vor allem in den Bereichen Hygiene, Wirtschaft, Technik, Gestaltung und Handwerk unterrichten.

Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in den Klassen der befragten Lehrkräfte wies eine hohe Spannweite auf. In den Wuppertaler Schulen variierte der Anteil zwischen 10% und 65%, wobei er in den Einstiegsklassen höher als in den weiterführenden Klassen lag. Deutlich geringere Werte wiesen die Schulen in Sachsen-Anhalt auf, deren Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund nur maximal 10% betrug. Parallel differierte die Herkunft der Schüler. Während an den Schulen in NRW der Großteil aus der Türkei, Marokko und den Ländern des Mittelmeerraumes stammte, waren die Schüler mit Migrationshintergrund in Sachsen-Anhalt meist osteuropäischer (und hier zum Großteil russischer) Herkunft.

3.3 Vorgehen bei Datenerhebung und Auswertung

Die Datenerhebung erfolgte in den Jahren 2007 und 2008, wobei Verteilung und Rücklauf der Fragebögen durch direkten Kontakt der beiden Erstautorinnen mit den Direktoren bzw. Fachlehrern der jeweiligen Schulen koordiniert wurden. Nach Eingabe der Daten wurden die negativ formulierten Items recodiert. Zur Auswertung wurden die Stichproben-

daten einer Hauptkomponentenanalyse (Principle components analysis, PCA) unterzogen, die zunächst ohne Rotation durchgeführt wurde. Items, die teststatistische Mindestanforderungen nicht erfüllten und/oder ähnlich hohe Mehrfachladungen aufwiesen, wurden entfernt (vgl. Lienert / Raatz 1994). Um mögliche Interkorrelationen der Subskalen zu identifizieren, wurde für die verbliebenen Items eine anschließende PCA mit schiefwinkliger Rotation gewählt. Jedes Item sollte eine möglichst hohe Hauptladung ($a > .40.$) und eine möglichst geringe Nebenladung aufweisen ($a < .30$). Items mit Doppelladungen wurden nach dem Rost-Schermer-Kriterium (Rost / Schermer 1986) einer Skala zugeordnet. Die Homogenität der einzelnen Skalen wurde anhand einer Reliabilitätsanalyse (interne Konsistenz anhand Cronbach's Alpha) ermittelt. Ergänzend wurden Trennschärfen und Schwierigkeitsindizes bestimmt. Die Berechnung des Skalenzusammenhangs erfolgte anhand der Pearson-Produkt-Moment-Korrelation.

4. Ergebnisse

4.1 Identifizierung der Dimensionen

Nach der mehrstufigen faktoriellen Auswertung konnten aus dem Datensatz infolge eines Scree-Tests und einer Parallelanalyse fünf Faktoren extrahiert werden, die 84% der Gesamtvarianz aufklären. Jeweils zwei Items luden auf einem Faktor, die finale Lösung umfasste somit insgesamt 10 Items. Die Eigenwerte reichten von 2,2 (22% Varianzaufklärung = VA) bis 1,0 (9,8% VA). Alle Hauptladungen waren $> .60$ und die Nebenladungen – mit einer Ausnahme – alle $< .30$. Abbildung 2 zeigt den so entstandenen Itemsatz mit den zugehörigen Faktorladungen über alle fünf identifizierten Dimensionen.

Wie erwartet konnten für die einzelnen Dimensionen von Hofstedes Modell separate Skalen identifiziert werden, die im Hinblick auf Struktur und Inhalt aber leicht vom erwarteten Muster abwichen. Ohne Ausnahme luden die Items einer Skala hoch auf einen inhaltlich kongruenten Faktor, während sie auf den anderen Faktoren deutlich niedrigere oder gar Nullladungen aufwiesen.

Itemformulierung	F1	F2	F3	F4	F5
<i>Skala Individualismus</i>					
Item 16: ... erwarte ich, dass Schüler Fragen stellen, wenn sie etwas nicht verstehen.	.95	.06			
Item 23: ... erwarte ich von den Schülern, dass sie mich auf falsche Antworten aufmerksam machen.	.86	-.24	.10		
<i>Skala Kollektivismus</i>					
Item 10: ... erwarte ich, dass sich Schüler gleicher ethnischer Herkunft zusammenfinden.	-.16	.82			-.09
Item 13: ... erwarte ich, dass sich die Schüler nicht von selbst am Unterricht beteiligen, um ein Herausstechen aus der Gruppe zu vermeiden.		.88	.07		.11
<i>Skala Maskulinität-Feminität</i>					
*Item 3: ... gibt es in meinem Unterricht unterschiedliche Angebote für unterschiedlich leistungsstarke und interessierte Schüler.		.05	.93	.10	
*Item 5: ... erwarte ich, dass sich Schüler nach Interessen und Neigungen zusammenfinden.	.08		.92	-.13	
<i>Skala Machtdistanz Lehrersicht</i>					
*Item 19: ... kann ich gut Kontakt zu meinen Schülern herstellen.	.05		-.06	.92	-.13
Item 24: ... ist der größte Teil meines Unterrichtes Frontalunterricht.		-.18	.06	.81	.21
<i>Skala Machtdistanz Schülersicht</i>					
*Item 7: ... halte ich es für selbstverständlich, dass mich die Schüler als gleichberechtigten Arbeitspartner ansehen.	-.16	-.10		.12	.94
*Item 15: ... schätzen mich meine Schüler aufgrund meiner Freundlichkeit oder Lockerheit.	-.33	-.27	-.13	-.18	.75

Abb. 2: Faktorladungen der Skalen

Anmerkung: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationstechnik: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung (delta = 0); Ladungen <.05 sind nicht dargestellt; * negativ gepolte Items; F1 bis F5 = Faktorladungen je Skala (Hauptladungen sind kursiv hervorgehoben).

Die Items zu *Maskulinität-Feminität* bildeten wie erwartet eine homogene Skala; sie erfassen inhaltlich Denk- und Verhaltensmuster. Für *Individualismus-Kollektivismus* ließen sich die Items nach ihrer Formulierung je dem passenden Pol zuordnen und teilten sich somit in zwei Faktoren auf. Inhaltlich bilden alle konstituierenden Items unterschiedliche Denkmuster ab. Die Items zur *Machtdistanz* verteilten sich ebenfalls auf

zwei Faktoren, welche inhaltlich die Lehrer- sowie die Schülerperspektive widerspiegeln. Die Items der „Lehrerperspektive“ bilden nur Verhalten ab, die der „Schülersicht“ erfassen hingegen Denkmuster und Empathie. Für *Unsicherheitsvermeidung* zeigten die Items weder durchgängig signifikante Interkorrelationen untereinander noch mit den Items anderer Skalen. Eine eigene Skala für diese Dimension konnte empirisch daher nicht bestätigt werden.

Zwischen den identifizierten 5 Faktoren ergab sich nur eine signifikante Interkorrelation, *Individualismus* korrelierte leicht negativ mit *Kollektivismus* ($r = -.27$; $p < .05$) sowie tendenziell positiv mit *Maskulinität-Feminität* ($r = .18$; $p = .10$). Die restlichen Faktoren konnten als unabhängig identifiziert werden, die Koeffizienten variierten zwischen $-.15$ ($p = .18$) und $.009$ ($p = .94$).

Wie erwartet zeigten sich also auf Basis der Datenstruktur abgrenzbare und nahezu vollständig unabhängige Komponenten, die sich inhaltlich als Dimensionen von Hofstedes Modell interpretieren lassen.

4.2 Inhaltliche und statistische Güte der Skalen

Trotz der geringen Zahl von nur zwei Items pro Skala konnten für Item- und Skalenkennwerte angemessene Koeffizienten für ein gruppenvergleichendes Verfahren gefunden werden. Die entsprechenden Ergebnisse sind in Abbildung 3 abgetragen. So lag die Homogenität aller fünf Skalen in einem guten bis befriedigenden Bereich, die Trennschärfen erreichten aufgrund der hohen Item-Interkorrelationen je Skala ebenfalls gute Werte. Ebenfalls positiv fielen die im mittleren Bereich liegenden Itemschwierigkeiten der Skalen *Kollektivismus*, *Maskulinität-Feminität* sowie *Machtdistanz Lehrersicht* auf. Für die Skala *Machtdistanz Schülersicht* wurden Schwierigkeiten in einem guten bis befriedigenden Bereich ermittelt. Einzig bei der Skala *Individualismus* war aufgrund der hohen durchschnittlichen Zustimmung die Streuung der Itemschwierigkeiten einseitig eingeschränkt.

Um die inhaltliche Validität der identifizierten Skalen näher zu untersuchen, wurde der semantische Gehalt aller im Fragebogen verbliebenen Items durch zwei Experten eingeschätzt und ihre Übereinstimmung in Form eines Interratings bestimmt (vgl. Bortz / Döring 2006). Ohne die Ergebnisse der PCA zu kennen, ordneten die Experten unabhängig voneinander jedes der 10 verbliebenen Items einer der vier Hofstede-Dimensionen zu (*Individualismus-Kollektivismus*, *Machtdistanz*, *Maskulinität-Feminität* und *Unsicherheitsvermeidung*).

Itemformulierung	r_{it}	P_i
Skala <i>Individualismus</i> : $\alpha = .84$		
Item 16: ... erwarte ich, dass Schüler Fragen stellen, wenn sie etwas nicht verstehen.	.72	.84
Item 23: ... erwarte ich von den Schülern, dass sie mich auf falsche Antworten aufmerksam machen.	.72	.82
Skala <i>Kollektivismus</i> : $\alpha = .67$		
Item 10: ... erwarte ich, dass sich Schüler gleicher ethnischer Herkunft zusammenfinden.	.51	.44
Item 13: ... erwarte ich, dass sich die Schüler nicht von selbst am Unterricht beteiligen, um ein Herausstechen aus der Gruppe zu vermeiden.	.51	.44
Skala <i>Maskulinität-Feminität</i> : $\alpha = .86$		
*Item 3: ... gibt es in meinem Unterricht unterschiedliche Angebote für unterschiedlich leistungsstarke und interessierte Schüler.	.75	.52
*Item 5: ... erwarte ich, dass sich Schüler nach Interessen und Neigungen zusammenfinden.	.75	.54
Skala <i>Machtdistanz Lehrersicht</i> : $\alpha = .68$		
*Item 19: ... kann ich gut Kontakt zu meinen Schülern herstellen.	.51	.45
Item 24: ... ist der größte Teil meines Unterrichtes Frontalunterricht.	.51	.56
Skala <i>Machtdistanz Schülersicht</i> : $\alpha = .70$		
*Item 7: ... halte ich es für selbstverständlich, dass mich die Schüler als gleichberechtigten Arbeitspartner ansehen.	.54	.73
*Item 15: ... schätzen mich meine Schüler aufgrund meiner Freundlichkeit oder Lockerheit.	.54	.37

Abb. 3: Psychometrische Kennwerte der Skalen

Anmerkung: r_{it} = korrigierte Trennschärfe; P_i : Schwierigkeitsindex;

* negativ gepolte Items.

Auf Basis von Cohen's Kappa ergab sich über alle 10 Items eine Übereinstimmung richtig zugewiesener Items von $\kappa > .85$. Zudem wies korrekterweise keiner der Rater ein Item der Dimension *Unsicherheitsvermeidung* zu. Nach Bortz und Döring (2006) sprechen diese Ergebnisse dafür, dass die Skalen über eine gute inhaltliche Validität – sowie im Hinblick auf die spätere Nutzung als Instrument auf der Individualebene – eine hohe Auswertungs- wie Interpretationsobjektivität verfügen. Die Konstruktvalidität scheint jedoch eingeschränkt zu sein, da für die Skala *Maskulinität-Feminität* aufgrund der Skalenlänge ggf. nicht alle inhaltlich relevanten Aspekte abgebildet werden konnten und die Skala *Unsicherheitsvermeidung* vollständig fehlt.

4.3 Diskriminante Validität der Skalen

Zur Überprüfung der diskriminanten Validität wurden die Mittelwertsunterschiede der identifizierten Skalen zwischen ost- und westdeutschen Lehrern anhand einer Varianzanalyse untersucht. Geschlechtseffekte wurden dabei kontrolliert. Mit einer Ausnahme zeigten sich die erwarteten Unterschiede zwischen den beiden Stichproben, was als Hinweis auf die diskriminante Validität der Skalen interpretiert werden kann. Die Ergebnisse sind in Abbildung 4 abgetragen.

Skala und Stichprobe	M	SD	F-Wert	p
<i>Skala Individualismus</i>				
Sachsen-Anhalt	4,06	1,07	2,45	.12
NRW	4,42	0,72		
Gesamtstichprobe	4,18	0,98		
<i>Skala Kollektivismus</i>				
Sachsen-Anhalt	2,49	1,15	15,94	< .0001
NRW	1,56	0,42		
Gesamtstichprobe	2,18	1,06		
<i>Skala Maskulinität-Feminität</i>				
Sachsen-Anhalt	2,49	0,92	4,91	.03
NRW	2,98	0,93		
Gesamtstichprobe	2,65	0,94		
<i>Skala Machtdistanz Lehrersicht</i>				
Sachsen-Anhalt	2,67	0,98	5,49	.02
NRW	2,19	0,511		
Gesamtstichprobe	2,51	0,88		
<i>Skala Machtdistanz Schülersicht</i>				
Sachsen-Anhalt	1,96	0,85	4,40	.04
NRW	2,36	0,62		
Gesamtstichprobe	2,09	0,80		

Abb. 4: Vergleich der Skalenmittelwerte über die Substichproben

Wie erwartet zeigten die ostdeutschen Lehrer höhere Werte auf der Skala *Kollektivismus* und – tendenziell – geringere Werte auf der Skala *Individualismus*. Zusätzlich lag wie erwartet der Skalenmittelwert für *Machtdistanz Lehrersicht* bei den ostdeutschen Lehrern höher als bei der westdeutschen Stichprobe. Ein umgekehrtes Muster zeigte sich für die Skala *Machtdistanz Schülersicht*, da die ostdeutschen Lehrer hier geringere Werte als die westdeutschen Kollegen erreichten. Unerwarteterweise zeigte sich zwischen beiden Lehrergruppen auch ein Mittelwertsunterschied auf der Skala *Maskulinität-Feminität*.

Insgesamt konnte also für die Skalen eine gute diskriminante Validität festgestellt werden. Eingeschränkte Validität weist ggf. die Skala *Maskulinität-Feminität* auf, da hier ein nicht postulierter Mittelwertsunterschied gefunden wurde. Trotz der kleinen Stichprobe schaffen es die identifizierten Skalen offensichtlich, Lehrer aus Ost- (Sachsen-Anhalt) und Westdeutschland (NRW) anhand von erwarteten Ausprägungsunterschieden in ihrem Profil über die einzelnen Hofstede-Dimensionen zu differenzieren.

5. Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde ein kontextspezifisches Kurzinstrument für den Schulkontext pilotiert, das auf der Individualebene die zeitökonomische Erfassung von Hofstedes Kulturprofil bei Lehrern erlaubt. Die Diskussion der Befunde erfolgt im Folgenden komplementär zur Darstellung der Forschungsfragen und zur Präsentation der Ergebnisse im vorangegangenen Abschnitt.

5.1 Identifizierung der Dimensionen

Wie erwartet konnten für die einzelnen Dimensionen von Hofstedes Modell abgrenzbare Skalen identifiziert werden, die untereinander nahezu vollständig unabhängig sind. Struktur und Inhalt der entwickelten Skalen weichen jedoch leicht vom postulierten Muster ab. Neben einer Skala für *Maskulinität-Feminität* konnten jeweils zwei separate Skalen für *Kollektivismus* und *Individualismus* sowie für Machtdistanz identifiziert werden. Letztere spaltete sich in die beiden Facetten *Machtdistanz Lehrersicht* und *Machtdistanz Schülersicht* auf. Eine eigene Skala für *Unsicherheitsvermeidung* konnte nicht gefunden werden, da die zugehörigen Items weder untereinander noch mit den Items anderer Skalen korrelierten.

Die Aufspaltung von Individualismus und Kollektivismus in zwei Subskalen deckt sich mit neueren Studienergebnissen, die beide Facetten nicht mehr als Pole einer Dimension, sondern als unabhängige Komponenten betrachten (z.B. Green / Deschamps / Páez 2005, Ringeisen 2008). Offensichtlich ist es möglich, dass Lehrer gleichzeitig eine hohe individualistische und kollektivistische Wertausprägung aufweisen. Abhängig von den jeweiligen Anforderungen einer (inter-)kulturellen Situation werden vermutlich eine und/oder beide Facetten selektiv aktiviert (vgl. Ringeisen et al. 2008a).

Diese Annahme der Kontextsensitivität könnte ebenfalls erklären, warum die einzelnen Skalen in der aktuellen Studie nur einige der möglichen Denk-, Erlebens- und Verhaltensmuster einer jeweiligen Dimension abbilden. So repräsentie-

ren die beiden Subskalen *Individualismus* und *Kollektivismus* jeweils nur Denkmuster, die Skala *Maskulinität-Feminität* hingegen erfasst Denkmuster und Verhaltensweisen. Für das Merkmal Machtdistanz verteilen sich die Denk-, Erlebens- und Verhaltensmuster auf die beiden identifizierten Skalen: *Machtdistanz Lehrersicht* bildet Verhalten ab, *Machtdistanz Schülersicht* hingegen Denkmuster und Erleben. Diese Konzentration von bestimmten Denk-, Erlebens- und Verhaltensmustern pro Skala steht im Kontrast zu bisherigen Forschungsergebnissen. Diese konnten eine größere Bandbreite an psychologischen Funktionsweisen identifizieren, die bei den Angehörigen einer Gesellschaft systematisch durch das vorherrschende kulturelle Profil auf der Länderebene beeinflusst werden (vgl. Ringeisen et al. 2008a und 2008b).

Mit Ausnahme von *Unsicherheitsvermeidung* bestätigte die Faktorenstruktur damit in unterschiedlicher Feingliedrigkeit die Dimensionen von Hofstedes Kulturmodell. Gegebenenfalls liegt eine eingeschränkte Konstruktvalidität vor, da nur einige der zu einer Dimension gehörenden Denk-, Erlebens- und Verhaltensmuster in den Items der jeweiligen Skala repräsentiert sind.

Die sehr geringen Interkorrelationen der Skalen deuten auf eine gute diskriminante Validität der Skalen hin (vgl. Bortz / Döring 2006, Lienert / Raatz 1994). Bisher verfügbare Instrumente zur Erfassung von Hofstedes Dimensionen weisen variierende und z.T. über .60 liegende Interkorrelationen der Subskalen auf, die eine inhaltliche und konzeptionelle Abgrenzung der Dimensionen erschweren (vgl. Hofstede 2001). Für die Skalen des vorliegenden Instruments hingegen konnte anhand einer PCA mit schiefwinkliger Rotation eine Unabhängigkeit der identifizierten Skalen demonstriert werden.

5.2 Inhaltliche und statistische Güte der Skalen

Neben den bereits diskutierten Ergebnissen geben weitere Befunde Aufschluss über die psychometrische Qualität des kontextspezifischen Kurzfragebogens. So konnte gezeigt werden, dass auch mit der Minimalzahl von zwei Items pro Skala das konstruierte Instrument über ausreichende (inhaltliche) Validität und Reliabilität (nach Cronbach's Alpha) verfügt. Die inhaltliche und statistische Güte der identifizierten Skalen ist für ein gruppenvergleichendes Verfahren angemessen, was sich in den durchweg guten Werten für Trennschärfen und Itemschwierigkeiten widerspiegelt. Die einzige Ausnahme stellt hierbei die Skala *Individualismus* dar, deren Items eine überdurchschnittlich hohe Zustimmung und somit eine geringere Schwierigkeit aufweisen. Ein solches Antwortmuster war jedoch zu erwarten, da für deutsche Lehrer wie Lehramtsstudenten in bisherigen Studien durchweg hohe bis sehr

hohe Individualismuswerte gefunden wurden (Ringeisen et al. 2008a und 2008b, Teubert 2008).

Die insgesamt positiven psychometrischen Befunde decken sich mit aktuellen Studienergebnissen zur Entwicklung von Kurzskalen in der Personaldiagnostik. Auch bei nur zwei Items pro Skala konnten für viele dieser Kurzinstrumente gute bis sehr gute psychometrische Eigenschaften identifiziert werden (z.B. Rammstedt / John 2006). Um den Nachweis psychometrischer Güte zu komplettieren, fehlt für die vorliegende Kurzskala der Nachweis ausreichender Retest-Reliabilität sowie Angaben zur Kriteriumsvalidität. Letztere beziehen sich vor allem auf einen Nachweis der konvergenten Validität durch die Korrelation mit den vorliegenden Instrumenten zur Erfassung von Hofstedes Dimensionen im Schulkontext (z.B. Fisher / Waldrip 1999, Hofstede 1994, Ringeisen et al. 2009).

5.3 Diskriminante Validität der Skalen

Um neben den geringen Interkorrelationen der Skalen weitere Hinweise auf die diskriminante Validität des Kurzfragebogens zu bekommen, wurden die Skalenmittelwerte zwischen den beiden Lehrergruppen (ost- und westdeutsch) auf Unterschiede untersucht. Wie erwartet erreichten die ostdeutschen Lehrer höhere Werte auf den Skalen *Kollektivismus* und *Machtdistanz Lehrersicht* sowie – tendenziell – geringere Werte auf der Skala *Individualismus*. Ein umgekehrtes Muster zeigte sich für die Skala *Machtdistanz Schülersicht*. Unerwarteterweise unterschieden sich beide Lehrergruppen auch in ihrer mittleren Ausprägung auf der Skala *Maskulinität-Feminität*.

Die gefundenen Gruppenunterschiede sollten vorsichtig interpretiert werden, da noch keine umfassenden Hinweise zur Validität und Reliabilität der Skalen vorliegen. Zudem beruhen die Ergebnisse auf einer kleinen Stichprobe, die ein ungleiches Verhältnis von Lehrern aus Ost- und Westdeutschland aufwies. Somit ist die Aussagekraft und Generalisierbarkeit der Befunde ggf. eingeschränkt.

Trotz dieser Einschränkungen wird deutlich, dass ostdeutsche Lehrer offensichtlich einen distanzierteren Unterrichtsstil als ihre westdeutschen Kollegen pflegen. Gleichzeitig scheinen Sie aber zu erkennen, dass ihre Schüler sich mehr Freundlichkeit und Aufmerksamkeit von Ihnen wünschen. Um dies zu erreichen, bemühen sich die ostdeutschen Lehrer im Gegenzug offensichtlich um ein kooperativeres – also feminineres – Verhalten im Umgang mit den Schülern, als dies bei ihren westdeutschen Kollegen der Fall ist.

Vergleicht man unter Berücksichtigung der o.g. Einschränkungen die Rohmittelwerte beider Lehrergruppen mit bisheri-

gen Studienergebnissen zu Ost-West-Unterschieden im Arbeitskontext, so zeigen sich deutliche Übereinstimmungen (z.B. Frese et al. 1994, Frese / Fay 2000, Rappensperger / Maier 1998). In den genannten Studien zeigte sich, dass ost- im Vergleich zu westdeutschen Führungskräften einen distanzierteren Umgang mit ihren Mitarbeitern pflegen. Umgekehrt betrachtet ein Großteil der ostdeutschen Mitarbeiter ihre Vorgesetzten als Respektspersonen, deren Anweisungen Folge zu leisten ist (vgl. Machtdistanz Lehrersicht). Vor allem innerhalb kleiner Betriebe oder Abteilungen wurde von den Mitarbeitern dagegen ein kooperativer Umgang gewünscht und oft auch gepflegt (vgl. Maskulinität-Feminität / Machtdistanz Schülersicht). Die Übereinstimmung dieser Ergebnisse mit den Gruppenunterschieden der aktuellen Studie unterstreicht die offensichtlich gute diskriminante Validität der fünf identifizierten Skalen. Es sollte jedoch beachtet werden, dass in den zitierten Vergleichsstudien Arbeitnehmer wie Führungskräfte aus unterschiedlichen Branchen untersucht wurden, deren Merkmale sich nicht ohne Weiteres auf die Berufsgruppe der Lehrer übertragen lassen (vgl. Hinweise zur Methodik bei van de Vijver / Leung 1997).

In zukünftigen Studien sollte die Beantwortung noch offener Fragen zur psychometrischen und inhaltlichen Güte des Instruments erfolgen. Zu diesem Zweck bedarf es einer größeren Gesamtstichprobe, die einen nahezu gleichgroßen Anteil von Lehrern aus Ost- und Westdeutschland aus möglichst allen Bundesländern umfasst. Auf dieser Basis sollte zunächst die gefundene Skalenstruktur repliziert werden, um die Konstruktvalidität des Kurzinstruments genauer bestimmen zu können. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf einer Bestätigung der Aufspaltung von Kollektivismus-Individualismus und Machtdistanz in jeweils zwei nahezu unabhängige Subskalen.

In einem weiteren Schritt sollten die Korrelationen der Skalen mit einer Reihe von Kriterien überprüft werden, um Hinweise auf die konvergente Validität zu bekommen. Ergänzend steht ein Nachweis ausreichender Retest-Reliabilität aus. Zur genaueren Bestimmung der diskriminanten Validität sollte abschließend untersucht werden, ob sich die ermittelten Profilunterschiede zwischen ost- und westdeutschen Lehrern replizieren und somit als stichprobenunabhängige Phänomene generalisieren lassen.

Literatur

Ahnert, L. / Lamb, M.E. (2001): The East German child care system. *American Behavioral Scientist* 44 (11), S. 1843-1863.

Ahnert, L. / Lamb, M.E. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II. Individual-oriented care after German reunification. *Infant Behavior and Development* 23(2), S. 211-222.

Berry, J. W. / Sam, D. L. (1997): Acculturation and adaptation. In: Berry, J. W. / Segall, M. H. / Kagitcibasi, C. (Hrsg.): *Handbook of cross-cultural psychology. Band 3: Social behavior and applications*. Boston: Allyn and Bacon, S. 291-326.

Bierbrauer, G. / Meyer, H. / Wolfradt, U. (1994): Measurement of normative and evaluative aspects in individualistic and collectivistic orientations. The Cultural Orientation Scale (COS). In: Kim, U. / Triandis, H.C. / Kagitcibasi, C. / Choi, S.C. / Yoon, G. (Hrsg.): *Individualism and collectivism. Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, S. 189-199.

Bortz, J. / Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.

Bresnahan, M. J. / Levine, T. R. / Shearman, S. M. / Lee, S. Y. / Park, C.-Y. / Kiyomya, T. (2005): A multimethod multitrait validity assessment of self-construal in Japan, Korea and the United States. *Human Communication Research* 31(1), S. 33-59.

Buchwald, P. / Ringeisen, T. (2007): Wie bewältigen Lehrer interkulturelle Konflikte in der Schule? Eine Wirksamkeitsanalyse im Kontext des multi-axialen Coping-Modells. *Interculture Journal* 2007 (5), S. 71-98.

Buchwald, P. / Ringeisen, T. / Vogelskamp, V. / Teubert, M. (2008): Interkulturelle Lehrer-Schüler-Konflikte und deren Bewältigung. In: Ringeisen, T. / Buchwald, P. / Schwarzer, C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Münster / New York: LIT-Verlag, S. 39-50.

Fang, T. (2003): A critique of Hofstede's fifth national culture dimension. *International journal of cross cultural management* 3(3), S. 347-368.

Fisher, D. L. / Waldrip, B. G. (1999): Cultural Factors of Science Classroom Learning Environments, Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Research in Science & Technological Education* 17(1), S. 83-95.

Frese, M. / Erbe-Heinbokel, M. / Grefe, J. / Rybowski, V. / Weike, A. (1994): „Mir ist es lieber, wenn ich genau gesagt bekomme, was ich tun muss“. Probleme der Akzeptanz von Verantwortung und Handlungsspielraum in Ost und West. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 38 (1), S. 22-33.

Frese, M. / Fay, D. (2000): Entwicklung von Eigeninitiative. Neue Herausforderung für Mitarbeiter und Führungskräfte. In: Welge, M. K. / Häring, K. / Voss, A. (Hrsg.): *Management Development. Praxis, Trends und Perspektiven*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 63-78.

Green, E. G. T. / Deschamps, J.-C. / Páez, D. (2005): Variation of individualism and collectivism within and between 20 Countries. A typological analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 36(3), S. 321-339.

Gulyanska, M. (2005): *Ost-West-Unterschiede in wirtschaftsrelevanten Teilgebieten der Persönlichkeit. Veränderung und Veränderbarkeit von Schlüsselqualifikationen bei osteuropäischen IT-Fachkräften in Deutschland*. Bochum: Unveröffentlichte Dissertation der Ruhr-Universität Bochum.

Hesse, H.-G. (2001): Zur Aktualgenese interkultureller Konflikte. Eine Unterrichtsbeobachtung zur Dimension des „Individualismus-Kollektivismus“. In: Auernheimer, G. et al. (Hrsg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske und Budrich, S. 141-160.

Hofstede, G. H. (1980). *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: Sage.

Hofstede, G. (1986): Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations* 10 (3), S. 301-320.

Hofstede, G. (1994). *VSM 94. Value Survey Module 1994*. Online-Dokument: <http://feweb.uvt.nl/center/hofstede/manual.html> [19.02.2008].

Hofstede, G. (2001): *Culture's Consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Hofstede, G. H. / Bond, M. H. (1988): The Confucius connection. From cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics* 16(4), S. 4-21.

Hofstede, G. H. / Hofstede, G. J. (2006): *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: DTV Beck.

Lehman, D. R. / Chiu, C.-Y. / Schaller, M. (2004): Psychology and culture. *Annual Review of Psychology* 55, S. 689-714.

Lichtblau, M. / Over, U. / Mienert, M. (2008): Die Bedeutung interkultureller Lernumgebungen. In Ringeisen, T. / Buchwald, P. / Schwarzer, C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Münster / New York: LIT-Verlag, S. 97-114.

Lienert, G. A. / Raatz, U. (1994): *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.

Mummendey, H. D. (1987). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Rammstedt, B. / John, O. P. (2006): Measuring personality in one minute or less. A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality* 41(1), S. 203-212.

Rappensperger, G. / Maier, G. W. (1998): Arbeitsbezogene Werthaltungen und berufliche Ziele beim Berufseinstieg. Ein Vergleich von potentiellen Führungsnachwuchskräften aus den alten und neuen Bundesländern. In: Rosenstiel, L. v. / Nerding, F. W. / Spieß, E. (Hrsg.): *Von der Hochschule in den Beruf. Wechsel der Welten in Ost und West*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 79-97.

Rieger, C.E. (1992): *Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards in arbeitsbezogenen Interaktionen zwischen Ost- und Westdeutschen*. Regensburg: Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Regensburg.

Ringeisen, T. (2008): *Emotions and coping during exams. A dissection of cultural variability by means of the tripartite self-construal model*. Waxmann: Münster.

Ringeisen, T. et al. (2007): Unterrichtsgestaltung aus interkultureller Perspektive. *Interculture Journal* 2007 (4), S. 27-48, Online-Dokument: www.interculture-journal.com/download/article/ringeisen_2007_04.pdf [20.10.2007].

Ringeisen, T. / Spanowski, M. / Buchwald, P. (2009): Wirksamkeit eines interkulturellen Kompetenztrainings für Lehrkräfte. Eine Pilot-Evaluation. In: Krämer, M. / Preiser, S. / Brusdeylins, K. (Hrsg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation. Band VII*. Aachen: Shaker-Verlag, S. 385-394.

Ringeisen, T. / Buchwald, P. / Mienert, M. (2008a): Lehrer-Schüler-Interaktion aus interkultureller Perspektive. Chancen und Probleme für Lehrkräfte. In: Ringeisen, T. / Buchwald, P. / Schwarzer, C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Münster / New York: LIT-Verlag, S. 25-38.

Ringeisen, T. / Schwarzer, C. / Buchwald, P. (2008b): Die Bedeutung interkultureller Lernumgebungen. In: Ringeisen, T. / Buchwald, P. / Schwarzer, C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Münster / New York: LIT-Verlag, S. 9-24.

Rost, D.H. / Schermer, F.J. (1986): Strategien der Prüfungsangstverarbeitung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 7, S. 127-139.

Schwartz, S.H. (1994). Beyond individualism/collectivism. New cultural dimensions of values. In Kim, U. / Triandis, H.C. / Kagitcibasi, C. / Choi, S.C. / Yoon, G. (Hrsg.): *Individualism and collectivism. Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 85-119.

Statistisches Bundesamt (2006): *Statistische Veröffentlichung des Statistischen Bundesamts*. Online-Dokument: www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/TopNav/Kontakte.psm [03.09.2007].

Teubert, M. (2008): *Lehrerberichte zu Belastungen bei interkulturellen Konflikten. Welche Rolle spielen inkongruente Positionen von Situation und Person auf den Kulturdimensionen nach Hofstede?* Wuppertal: Unveröffentlichte Diplomarbeit der Bergischen Universität Wuppertal.

Trautner, H. M. (2002): Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologische Verlags Union, Beltz, S. 648-674.

Trautwein, U. / Lüdtke, O. / Köller, O. (2006): Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Achievement. How the Learning Environment Moderates the Dynamics of Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (2), S. 334-349.

Triandis, H. (1989): The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review* 96 (3), S. 506-520.

Triandis, H. C. (1995): *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview Press.

Schlingensiepen / Trempler / Ringeisen: Die kontextspezifische Erfassung kultureller Profile nach Hofstede: Pilotierung eines Kurzfragebogens für Lehrer

Trompenaars, F. (1993): *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Random House Business Books.

van de Vijver, F. J. R. / Leung, K. (1997): *Methods and data analysis for cross-cultural research. Cross-cultural psychology series*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

