

***Problematische Intergruppen-Beziehungen nach Schulfusionen:
Die Rolle relativer Eigengruppen-Prototypikalität in Abhängigkeit
von der Bewertung der fusionierten Gruppe***

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil.)

**vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Friedrich-Schiller-Universität Jena**

**von Dipl.-Psych. Katrin Ina Tischendorf
geboren am 03.01.1976 in Zeulenroda**

Gutachter/in

1. _____

2. _____

Tag des Kolloquiums: _____

Danksagung

Ich möchte mich bei allen Personen bedanken, die mich im Prozess der Promotion auf unterschiedliche Art und Weise beraten, unterstützt und ermutigt haben. All jenen möchte ich meinen herzlichen Dank für ihre Hilfe aussprechen.

Allen voran gilt mein Dank meinen beiden Betreuern, Peter Noack und Amélié Mummendey, für die fachliche Beratung aus zwei unterschiedlichen psychologischen Teildisziplinen und dem hohen Vertrauen in diese interdisziplinäre Arbeit. Zudem möchte ich mich besonders bei Amélié Mummendey für den strukturell-organisationalen sowie inhaltlichen Aufbau unseres Internationalen Graduiertenkollegs bedanken. Somit bot sich die einmalige Möglichkeit gemeinsamen Forschens, gegenseitigen Austausches und wechselseitiger Unterstützung in einer internationalen Arbeitsgruppe mit jungen Intergruppen-Forschern aus ganz Europa. Dieses Arbeitsklima empfand ich als ideale Grundlage für den Entwicklungsprozess meiner Dissertation. Mein besonderer Dank gilt zudem Sven Waldzus, der besonders im Anfangsstadium die Rolle eines Mentors ausfüllte, der Begeisterung für sozialpsychologische Intergruppenforschung mit methodischem Know-how verband. Im Kreise der Betreuer möchte ich mich auch bei Jörg Neumann bedanken, dessen Begleitung in allen organisatorischen und persönlichen Fragen stets unterstützend war.

Ein herzlicher Dank ist an alle meine Kollegen unseres Kollegs, der Lehrstühle für Sozial-, Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie sowie der Forschergruppen gerichtet, die mich in den letzten Jahren durch fachliche Diskussionen, methodische Hilfe und Ermutigung unterstützt haben. Besonderer Dank gilt all jenen, die Teile der Schrift gelesen haben oder mit anregenden Diskussionen zur Entwicklung der Arbeit beitrugen.

Mein Dank gilt ebenfalls all den Referenten, Psychologen, Schulleitern, Lehrern und Schülern im thüringer Schulsystem, die diese angewandte Schulfusions-Forschung motivierten und möglich gemacht haben.

Persönlich danke ich meiner Familie und all meinen Freunden für ihre treue Begleitung durch alle Hoch- und Tiefphasen dieser herausfordernden Arbeits- und Lebensphase der Dissertationszeit.

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung	1
II Theoretischer Hintergrund	6
1 Allgemeine Definition und Arten von Fusionen	6
2 Das Phänomen Schulfusionen – Eine Gegenstandsbeschreibung	8
2.1 Schulfusionen – Definition und Begriffsklärung	8
2.2 Häufigkeiten, Anlässe und Ziele von Schulfusionen	8
2.3 Schulfusionsmodelle	10
2.4 Spezifische Charakteristiken von Schulfusionen	11
2.5 Psychologische Folgen von Schulfusionen – Übertrag aus der Fusionsforschung ...	12
2.5.1 Organisationale Fusionsfolgen	12
2.5.2 Individuelle Fusionsfolgen	13
2.5.3 Intergrupale Fusionsfolgen	14
2.6 Zusammenfassung zum Anwendungskontext Schulfusion	16
3 Determinanten fusionsbedingter intergrupaler Konfliktsymptome - Eine sozialpsychologische Intergruppenperspektive	18
3.1 Der Theorieansatz der Sozialen Identität	18
3.2 Die Rolle sozialer Identität für Intergruppen-Bias im organisationalen Kontext	23
3.3 Fusionen als Bedrohung der sozialen Identität	25
3.3.1 Fusionen als Bedrohung der Wertigkeit und Distinktheit der sozialen Identität	25
3.3.2 Fusionen als Kategorisierung-Bedrohung	30
3.4 Das Eigengruppen-Projektions-Modell - Die Rolle relativer Eigengruppen- Prototypikalität für Intergruppen-Bias	33
3.4.1 Die Rolle relativer Eigengruppen-Prototypikalität unter positiver Bewertung der inklusive Kategorie	34
3.4.2 Prädiktoren relativer Eigengruppen-Prototypikalität unter positiver Bewertung der inklusiven Kategorie	37
3.4.3 Die Bewertung der inklusiven Kategorie als Moderator der Prädiktoren und Konsequenzen relativer Eigengruppen-Prototypikalität	40
3.4.4 Zusammenfassung zum Eigengruppen-Projektions-Modell	45
3.5 Ein Übertrag des Eigengruppen-Projektions-Modells auf den Schulfusionskontext - Eine Vorhersage konfliktträchtiger Intergruppenbeziehungen	45

4 Die Bedeutung intergruppalen Fusionsfolgen für die individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion	49
4.1 Das Konzept des Schulklimas	50
4.2 Intergruppalen Fusionsfolgen als Beeinträchtigungen des Schulklimas	50
4.3 Die Beziehung zwischen Schulklima, Schulleistung und schulischem Wohlbefinden	51
4.4 Intergruppen-Bias und negative Bewertung der fusionierten Gruppe als Prädiktoren der Schulleistung und des schulischen Wohlbefindens	52
5 Fragestellungen, Hypothesen und Forschungsmodell	53
III Empirische Evidenz	60
1 Stichproben-Gewinnung und Überblick über die Studien	60
2 Studie 1	63
2.1 Der Kontext der Schulfusion	63
2.2 Methode	65
2.2.1 Teilnehmer	65
2.2.2 Design	66
2.2.3 Prozedere	66
2.2.4 Das Untersuchungsinstrument	67
2.2.5 Maße im Fragebogen	68
2.3 Ergebnisse	74
2.3.1 Feldbeschreibende Ergebnisse	75
2.3.2 Prozessbeschreibende Ergebnisse	80
2.3.3 Anwendungsbezogene Ergebnisse	96
2.4 Diskussion	97
3 Studie 2	107
3.1 Der Kontext der Schulfusion	107
3.2 Methode	109
3.2.1 Teilnehmer	109
3.2.2 Maße im Fragebogen	110
3.3 Ergebnisse	115
3.3.1 Feldbeschreibende Ergebnisse	115
3.3.2 Prozessbeschreibende Ergebnisse	121
3.3.3 Anwendungsbezogene Ergebnisse	135
3.4 Diskussion	137

IV Allgemeine Diskussion	147
1 Zusammenfassung der präsentierten Feldstudien	147
1.1 Individuelle und intergrupale Folgen von Schulfusionen	148
1.2 Prototypikalitäts-Management-Strategien und Intergruppen-Bias nach Schulfusionen	150
1.3 Intergrupale Fusionsfolgen und individuelle Erfolgsfaktoren der Schulfusion	153
2 Theoretische Implikationen	154
2.1 Implikationen für die intergrupale Fusionsforschung	154
2.2 Implikationen für die Intergruppen-Forschung zum Eigengruppen-Projektions- Modell.....	160
3 Grenzen der Forschung und zukünftige Forschungsintentionen	164
4 Praktische Implikationen für das Veränderungs-Management von unfreiwilligen, fremdbestimmten Fusionen	173
5 Schlussbetrachtungen	178
V Literaturverzeichnis	181
VI Anhang	200
A – Maße der Studie 1 und Studie 2.....	200
B – Ergebnisse zu alternativen Hypothesen	203
Zusammenfassung	204
Lebenslauf	208
Ehrenwörtliche Erklärung	209

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1. Prozessbeschreibendes Forschungsmodell zur Vorhersage von Intergruppen-Bias nach Schulfusionen durch relative Eigengruppen-Prototypikalität und deren Prädiktoren unter Moderation durch die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie	58
Tabelle 1. Mittelwerte und (Standardabweichungen) für Maße der organisationalen, individuellen und intergruppalen Schulfusionsfolgen in Abhängigkeit der Schulzugehörigkeit (Studie 1)	80
Tabelle 2. Mittelwerte und (Standardabweichungen) der Profilunähnlichkeitsmaße (Studie 1)	82
Tabelle 3. Mittelwerte und (Standardabweichungen) der relativen Prototypikalitätsmaße (Studie 1)	84
Tabelle 4. Interkorrelationen (nach Pearson, zweiseitig getestet), Mittelwerte und Standardabweichungen für alle Variablen der Studie 1 (N = 116)	86
Tabelle 5. Hierarchische Regression zur Vorhersage von relativer Eigengruppen-Prototypikalität (Studie 1)	87
Tabelle 6. Hierarchische Regression zur Vorhersage von Intergruppen-Bias (Studie 1)	90
Tabelle 7. Hierarchische Regression zur Vorhersage von relativer Eigengruppen-Prototypikalität durch Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie und Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (Studie 1)	93
Tabelle 8. Moderierte, indirekte Effekte von Eigengruppen-Identifikation auf Eigengruppen-Bias, vermittelt über relative Eigengruppen-Prototypikalität (Studie 1)	95
Tabelle 9. Multiple Regression zur Vorhersage individueller Fusionsfolgen (Studie 1)	97
Tabelle 10. Mittelwerte und (Standardabweichungen) für Maße der organisationalen, individuellen und intergruppalen Schulfusionsfolgen in Abhängigkeit der Schulzugehörigkeit (Studie 2)	120
Tabelle 11. Mittelwerte und (Standardabweichungen) der Profilunähnlichkeitsmaße (Studie 2)	123
Tabelle 12. Interkorrelationen (nach Pearson, zweiseitig getestet), Mittelwerte und Standardabweichungen für alle Variablen der Studie 2 (N = 143)	124
Tabelle 13. Hierarchische Regression zur Vorhersage von relativer Eigengruppen-Prototypikalität (Studie 2)	126
Tabelle 14. Hierarchische Regression zur Vorhersage von Intergruppen-Bias (Studie 2)	129
Tabelle 15. Hierarchische Regression zur Vorhersage von relativer Eigengruppen-Prototypikalität durch Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie und Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (Studie 2)	132
Tabelle 16. Moderierte, indirekte Effekte von Eigengruppen-Identifikation & Komplexität auf Eigengruppen-Bias, vermittelt über relative Eigengruppen-Prototypikalität (Studie 2)	134
Tabelle 17. Multiple Regression zur Vorhersage individueller Fusionsfolgen (Studie 2)	136
Tabelle 18. Hierarchische Regression zur Vorhersage von Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (Studie 1)	203
Tabelle 19. Hierarchische Regression zur Vorhersage von Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (Studie 2)	203

I Einleitung

„Eine Schulfusion ist mit einem feindlichen Übernahme-Versuch zu vergleichen, der für die Schüler und Lehrer beider ehemaliger Schulen zu ablehnenden Haltungen gegenüber der Zusammenlegung beider Schulen, zu Integrationsproblemen und Konflikten führte, die in unserem Fall noch mehrere Jahre nach der Schulfusion erkennbar waren. So war z.B. zu beobachten, dass die Lehrerkollegien der beiden ehemaligen Schulen noch Jahre später im Lehrerzimmer an getrennten Tischen ihre Pausenzeiten verbrachten. Auch die Schüler der beiden ehemaligen Schulen grenzten sich voneinander ab und gestalteten das schulische Lernen und Leben in starker Bezogenheit auf die ehemals eigene Schule weiter. Das führte zu einem Klima geprägt von Rivalitäten und Feindseligkeiten zwischen den Schülern und Lehrern beider ehemaliger Schulen, was das Lehren und Lernen an der fusionierten Schule nachhaltig beeinträchtigte. Und dabei haben weder wir noch die anderen eine Schulfusion gewollt.“ (Aussagen eines thüringer Schulleiters, dessen Schule seit 1990 mehrmals fusioniert wurde)

Die vorliegende Arbeit wurde durch zahlreiche Gespräche mit Schulleitern, Lehrern und Schülern sowie Schulaufsichtsbeamten motiviert, die von Schulfusionen betroffen waren bzw. Erfahrung damit gewonnen hatten.¹ Dabei stellt eine Schulfusion die Zusammenschließung zweier ursprünglich eigenständiger Schulen zu einer neuen fusionierten Schule dar. Die Schulfusionswelle, die seit 1990 ca. 50 % aller ostdeutschen Schulen betraf (Peter, 2004), löste bei den betroffenen Schülern und Lehrern meist folgenreiche Probleme aus. Berichte fusionserfahrener Schulleiter verdeutlichen, dass Schulfusionen in seltensten Fällen unmittelbar zu Kooperation, Pluralität und der Freisetzung von Synergien zwischen den ehemals eigenständigen Schulen führen. Vielmehr resultieren Schulfusionen den Berichten zufolge in problematischen psychologischen Reaktionen der Beteiligten, die darauf zurückgehen, dass die Beteiligten nicht nur als Individuen, sondern vielmehr als Mitglieder der ehemals eigenständigen Schulen durch die Schulfusion beeinträchtigt werden. Das Anliegen dieser Arbeit ist es, die

¹ Diese Gespräche fanden in einer frühen Phase des Forschungsprojektes statt. Sie dienten der Felderkundung sowie der Stichprobengewinnung und erfolgten als freie Befragungen von Schulleitern, Lehrern und auch Schülern an mehreren fusionierten Schulen (siehe Empirieteil, Kap. 1). Da Schulfusionen bislang ein weitgehend unerforschtes Anwendungsfeld darstellen, wird in dieser Arbeit wiederholt auf die Erfahrungsberichte von Schulleitern, Lehrern und Schülern zurückgegriffen, um eine Gegenstandsbeschreibung von Schulfusionen vorzunehmen und um die psychologischen Folgen von Schulfusionen zu beschreiben.

psychologischen Folgen von Schulfusionen und deren zugrunde liegenden Prozesse bevorzugt aus einer sozialpsychologisch-intergruppalen Perspektive zu erforschen.

Die von Schulfusionen Betroffenen berichten, dass eine Schulfusion für viele Beteiligte eine stress- und angstausslösende Veränderungssituation darstellt, die das Wohlbefinden und auch das Leistungsverhalten der Lehrer und Schüler² an der fusionierten Schule oftmals nachhaltig beeinträchtigt. Diese individuellen Fusionsfolgen wurden schon frühzeitig im organisationalen Fusionskontext konsistent empirisch bestätigt (vgl. Hogan & Overmyer-Day, 1994, für einen Überblick). Wie das obige Beispiel illustriert, berichten die von Schulfusionen Betroffenen darüber hinaus von intergruppalen Fusionsfolgen, wie von Rivalitäten zwischen den Fusionspartnern sowie von Abgrenzungen und negativen Einstellungen gegenüber den Schülern und Lehrern der jeweils anderen Schule. Fusionsbedingte intergruppalen Konfliktsymptome, d.h. die Bevorzugung der ehemals eigenen Gruppe und negative Einstellungen zum Fusionspartner, wurden jüngst durch die sozialpsychologische Intergruppenforschung in natürlichen und künstlichen Fusionskontexten empirisch belegt (vgl. Terry, 2001; van Leeuwen, 2001).

Die Intergruppenforschung führt diese Konfliktsymptome zum großen Teil darauf zurück, dass Fusionen äußerst bedeutsame (d.h. saliente) Intergruppen-Situationen darstellen, in denen die ursprüngliche Gruppenzugehörigkeit gefährdet und dadurch besonders relevant wird. Die Betroffenen einer Fusion fühlen sich oft gezwungen, die Zugehörigkeit zu der ehemals eigenen Gruppe aufzugeben und eine neue Zugehörigkeit zu der fusionierten Gruppe annehmen zu müssen (Blake & Mouton, 1985; Terry, 2003; van Knippenberg & van Leeuwen, 2001). In den Termini der „Theorie der Sozialen Identität“ (Tajfel & Turner, 1986) geht diese Gefährdung der ursprünglichen Gruppenzugehörigkeit mit einer Bedrohung der daraus abgeleiteten sozialen Identität einher. Da Gruppenmitglieder grundlegend nach positiver sozialer Identität streben (Tajfel & Turner, 1986), sollten die Betroffenen einer Fusion bestrebt sein, die gefährdete soziale Identität der ursprünglich eigenen Gruppe vor der Fusion (d.h. der Eigengruppe) zu bewahren. Das Auftreten intergruppalen Konfliktsymptome, wie z.B. die Bevorzugung der Eigengruppe sowie negative Einstellungen zum Fusionspartner bzw. zur Fremdgruppe,³ kann eine

² In dieser Arbeit wird die maskuline Form verwendet. Damit sind jedoch auch Lehrerinnen, Schülerinnen, Schulleiterinnen, Kolleginnen usw. angesprochen.

³ Sumner (1906) führte die Begriffe „in-group“ (Eigengruppe) und „out-group“ (Fremdgruppe) ein, wobei Erstere eine Gruppe beschreibt, der ein Individuum angehört, und Zweitere eine Gruppe beschreibt, der ein Individuum nicht angehört.

Strategie darstellen, die durch die Fusion bedrohte soziale Identität der Eigengruppe zu bewahren (Terry, 2001, 2003; vgl. auch Brewer & Brown, 1998; Brown, 2000). Die vorliegende Forschungsarbeit zu Fusionen fokussiert auf diese identitätsrelevanten Prozesse intergruppalen Konfliktsymptome. Darüber hinaus sollte die Qualität der intergruppalen Beziehungen nach einer Fusion von weiteren Faktoren beeinflusst werden, wie z.B. von ressourcen- und machtbefugten Interessenkonflikten von Einzelnen und Gruppen oder von der kulturellen Kompatibilität der Fusionspartner (Blake & Mouton, 1985; Citera & Rentsch, 1993; Meyer, 2001; Picot, 1999), die jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht gezielt erforscht werden.

Während Fusionsresistenzen, verstärkte Eigengruppen-Identifikation sowie intergruppalen Konfliktsymptome allgemeine intergruppalen Folgen organisationaler Fusionen darstellen (Buono & Bowditch, 1985; Terry, 2001; van Knippenberg & van Leeuwen, 2001), gehen Schulfusionen darüber hinaus mit einer spezifischen Problematik einher. In der eingangs erwähnten Aussage des Schulleiters wird deutlich, dass in der Regel keine der beiden ehemals eigenständigen Schulen ein Interesse an der Schulfusion hat. Vielmehr sind Schulfusionen für Betroffene ungewollte Veränderungsprozesse, die in externer Verantwortung des Schulträgers entschieden werden. Schulleiterberichten zufolge bringen unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen oftmals negative Bewertungen der fusionierten Schule mit sich. Diese berichteten negativen Bewertungen stellen eine spezifische Bedingung dar, die bei der Erforschung der zugrunde liegenden Motive und Prozesse von fusionsbedingten intergruppalen Konfliktsymptomen zu berücksichtigen sind.

Ein erstes, feldbeschreibendes Ziel dieser Arbeit liegt in der empirischen Prüfung psychologischer Fusionsfolgen im weitgehend unerforschten Kontext von Schulfusionen. Neben der Untersuchung individueller Folgen liegt der Fokus auf der Untersuchung intergruppalen Folgen von Schulfusionen, wie der fusionspezifischen Identifikationsdynamik und intergruppalen Konfliktsymptomen.

Ein zweites, zentrales Ziel dieser Arbeit besteht in der Erforschung von identitätsrelevanten Prozessen, die intergruppalen Konfliktsymptomen im spezifischen Kontext von unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusionen zugrunde liegen. Dazu wird das Eigengruppen-Projektions-Modell (EPM, Mummendey & Wenzel, 1999) im Kontext von Schulfusionen angewandt. Das EPM ermöglicht es, die Repräsentationen der ehemals eigenständigen Gruppen in der fusionierten Gruppe als relative Prototypikalität der Eigen- und Fremdgruppe für die fusionierte Gruppe zu konzeptualisieren. In der vorliegenden Arbeit wird die Rolle relativer Prototypikalitäts-Wahrnehmungen der Subgruppen sowie

deren identitätsrelevanten und kognitiven Prädiktoren für fusionsbedingte intergrupale Konfliktsymptome in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten Gruppe erforscht. Somit zielt die Anwendung des EPM im Schulfusionskontext auf die Erforschung von motivational-kognitiven Prozessen, die intergrupalen Konfliktsymptomen bevorzugt bei negativer, aber auch bei positiver Bewertung der fusionierten Gruppe zugrunde liegen. Damit zielt die eigene Forschungsarbeit darauf ab, einen Beitrag zur Erweiterung des Prozessverständnisses von fusionsbedingten intergrupalen Konfliktsymptomen zu leisten.

Unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen stellen eine spezifische natürliche Intergruppensituation dar, in der die Mitglieder der ehemals eigenständigen Schulen in Folge der Fusion in einer neuen Schulorganisation unfreiwillig inkludiert sind. Organisationale Fusionen sind generell hoch interessante Intergruppensituationen, da die zwei ehemals eigenständigen Gruppen vollständig die Repräsentation der fusionierten Gruppe aushandeln. Die Anwendung des EPM in diesem konfliktträchtigen und hoch selbstrelevanten organisationalen Intergruppenkontext zielt somit auch auf eine potentielle Erweiterung des Gültigkeitsspektrums dieser Theorie. Bisherige Grundlagenforschung zum EPM untersuchte die Prädiktoren intergrupaler Konfliktsymptome vorrangig in wenig selbstrelevanten Intergruppenkontexten, in der Regel unter positiver Bewertung der übergeordneten Gruppe. Unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen, die oftmals mit negativen Bewertungen der fusionierten Gruppe einhergehen, stellen somit eine Feldrealisierung einer theorierelevanten Bedingung des EPM dar, welche bisher nur wenig Beachtung fand. Die Erforschung der Vorhersagen des grundlagentheoretischen EPM im angewandten Schulfusionskontext stellt somit eine Chance dar, unter ökologisch validen Bedingungen eine Modellprüfung zu realisieren, die den Gültigkeitsbereich des EPM auf konfliktträchtige organisationale Intergruppenkontexte, unter der Bedingung negativer Bewertung der übergeordneten Gruppe, potenziell erweitern kann.

Es wird jedoch betont, dass die vorliegende Arbeit grundlegend eine anwendungsbezogene Forschungsarbeit darstellt, bei der zentral die identitätsrelevanten Faktoren intergrupaler Konfliktsymptome nach Schulfusionen erforscht werden. Da das Anwendungsfeld unfreiwilliger, fremdbestimmter Schulfusionen hoch komplex ist, werden neben der Anwendung und Prüfung des EPM (Mummendey & Wenzel, 1999) weitere Theoriestränge zur Bedrohung der sozialen Identität (Branscombe, Ellemers, Spears, & Doosje, 1999) herangezogen. Auf deren Grundlage werden zum einen identitätsrelevante Fusionsfolgen vorhergesagt und zum anderen die spezifischen Bedingungen für die Anwendung des EPM im Schulfusionskontext konzeptualisiert. Somit ist der Einbezug

peripherer sozialpsychologischer Theorien erforderlich, die jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht direkt empirisch geprüft werden.

Ein drittes, anwendungsbezogenes Ziel dieser Arbeit liegt in der Erforschung der Bedeutung von intergruppalen Fusionsfolgen für die individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion. Dabei wird untersucht, ob fusionsbedingte intergruppalen Konfliktsymptome sowie negative Bewertungen der fusionierten Gruppe das schulische Wohlbefinden und die Leistung beeinträchtigen. Mit dieser Zusammenhangsanalyse wird eine Integration sozialpsychologischer und pädagogisch-psychologischer Konzepte im Schulfusionskontext angestrebt, wobei den intergruppalen Fusionsfolgen eine indirekte, vermittelnde Rolle bezüglich individueller Fusionsfolgen zugeschrieben wird.

Ausgehend von den drei Zielstellungen wird bei der Darstellung des theoretischen Hintergrundes im Kapitel II zunächst das Phänomen der Fusionen allgemein definiert. Nach einer Gegenstandsbeschreibung des Phänomens der Schulfusionen werden aus der Perspektive der sozialpsychologischen Intergruppenforschung identitätsrelevante Prozesse fusionsbedingter intergruppalen Konfliktsymptome theoretisch hergeleitet und mit Befunden aus der intergruppalen Fusionsforschung unterlegt. Die weiterführenden Annahmen des EPM werden erörtert und auf den spezifischen Kontext von Schulfusionen übertragen, um die motivational-kognitiven Prozesse von intergruppalen Konfliktsymptomen nach Schulfusionen zu spezifizieren. Abschließend wird die Bedeutung intergruppalen Fusionsfolgen für die individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion hergeleitet. Die theoretischen Erörterungen münden in einem allgemeinen Forschungsmodell und in der Formulierung von felddeschreibenden, prozessbeschreibenden und anwendungsbezogenen Hypothesen, deren empirische Prüfung im Kapitel III dargelegt wird. Dazu werden zwei querschnittliche, korrelative Feldstudien im Schulfusionskontext bezüglich Methodik und Ergebnissen vorgestellt und diskutiert. Im Kapitel IV erfolgt eine allgemeine Diskussion der Befunde mit zentralen theoretischen Ableitungen und praktischen Implikationen bezüglich der Qualität intergruppalen Beziehungen nach unfreiwilligen, fremdbestimmten Fusionen. Mit einem Ausblick zu den Perspektiven der weiterführenden Forschung schließt die Arbeit.

II Theoretischer Hintergrund

1 Allgemeine Definition und Arten von Fusionen

Fusionen zwischen Gruppen sind sozial-strukturelle Veränderungsprozesse, die nicht auf den Wirtschaftskontext beschränkt sind. Neben der jahrzehntelangen Domäne im Unternehmensbereich treten Fusionen seit den 90er Jahren zunehmend in sozialen und öffentlich-staatlichen Institutionen auf, wie z.B. Fusionen zwischen Schulen, öffentlichen Ämtern und regionalen bis hin zu nationalen Verwaltungseinrichtungen belegen. Trotz des breiten Anwendungsspektrums sind diese Fusionen auf ein grundlegendes, definitorisches Kriterium reduzierbar: Zwei Organisationen werden zu einer neuen, gemeinsamen Organisation zusammengeschlossen (Hogan & Overmyer-Day, 1994). Da in der vorliegenden Arbeit schulspezifische Fusionen und ihre Konsequenzen für Betroffene primär aus einer sozialpsychologisch-intergruppalen Perspektive erforscht werden, bezieht sich diese Arbeit auf eine grundlegendere Definition von Fusionen. In Anlehnung an Giessner (2004) sind Fusionen allgemeine Gruppen-Prozesse, die über den organisationalen Kontext hinaus Zusammenschlüsse zwischen mindestens zwei (natürlichen oder auch künstlichen) Gruppen zu einer neuen Gruppe beschreiben. Giessner (2004, S. 10) definiert Fusionen als:

„... the combination or amalgamation of a group with another into one group.“

Über dieses grundlegende Kriterium hinaus unterscheiden sich die Modelle von Fusionen zweier Organisationen erheblich. In Abhängigkeit vom angestrebten Integrationsniveau werden fünf verschiedene Fusionsmodelle bzw. -prinzipien beschrieben (Marks & Mirvis, 2001; Mottola, Bachman, Gaertner, & Dovidio, 1997; Schoennauer, 1967; Schweiger & Weber, 1989). Häufig verlaufen Fusionen nach dem Assimilationsprinzip, wobei eine Organisation dominiert und die Kultur und Identität der anderen Organisation verloren geht bzw. völlig an die Erstere angeglichen wird. Dieses weit verbreitete Fusionsmodell einseitiger Machtverhältnisse wird im Wirtschaftskontext als Akquisition oder Aufkauf bezeichnet. Im Gegensatz dazu folgt ein zweites, weniger häufiges Fusionsmodell dem Integrationsprinzip (Schweiger & Weber, 1989). In diesem Fusionsmodell werden Anteile beider Organisationen integriert, so dass keine von beiden einen Kultur- oder Identitätsverlust erleidet. Da beim Integrationsprinzip die Identitäten beider Fusionspartner jedoch zu mehr oder minder gleichen Anteilen in der fusionierten Organisation repräsentiert sein können, unterscheiden Giessner und Kollegen innerhalb des

Integrationsprinzips zwei weitere Submodelle, die entweder dem Gleichheitsprinzip oder dem Proportionalitätsprinzip folgen (Giessner, Viki, Otten, Terry, & Täuber, 2006). Letzteres beschreibt dabei Fusionen ungleicher Machtverhältnisse, in der die Kultur und Identität eines Fusionspartners die fusionierte Organisation deutlich dominieren, wo hingegen Ersteres Integrationen zu völlig gleichen Anteilen darstellt. Zwei weitere Fusionsmodelle sollen hier nur erwähnt werden, da sie zum einen äußerst selten und zum anderen für die vorliegende Arbeit von geringer Bedeutung sind: Das Transformationsprinzip zielt auf den Aufbau einer völlig neuen Kultur und Identität. Das Aufrechterhaltungsprinzip strebt trotz Kooperation zweier Organisationen keinerlei Veränderungen der Gruppenzugehörigkeiten und Identitäten an (Marks & Mirvis, 2001).

Zusammenfassend zeigen die beschriebenen Modelle, dass Fusionen auf sehr unterschiedliche Art und Weise zum Zusammenschluss zweier Gruppen führen können. In Abhängigkeit vom gewählten Fusionsmodell werden die Identitäten und Kulturen der Fusionspartner unterschiedlich stark beeinträchtigt. Die Intergruppenforschung misst besonders der Identitätsveränderung große Bedeutung bezüglich intergruppalen Fusionsfolgen bei. So werden intergruppalen Konfliktsymptome und negative Haltungen gegenüber der Fusion wesentlich auf die fusionsbedingte Identifikationsdynamik zurückgeführt (Buono & Bowditch, 1989; Skevington, 1980; Terry, 2001, 2003). Bevor die intergruppalen Konfliktsymptomen zugrunde liegenden identitätsrelevanten Prozesse aus sozialpsychologischer Perspektive erörtert werden, werden im nächsten Kapitel spezifische Eigenschaften von Schulfusionen charakterisiert. Die Darstellung des Anwendungskontextes von Schulfusionen erscheint an dieser Stelle äußerst relevant, da eine gezielte theoretische Prozessbeschreibung intergruppalen Konfliktsymptome das Verständnis spezifischer Bedingungen und Modelle von Schulfusionen voraussetzt.

2 Das Phänomen Schulfusionen – Eine Gegenstandsbeschreibung

Zur Darstellung des spezifischen Anwendungskontextes von Schulfusionen werden nachfolgend die Anlässe, Ziele und Modelle sowie die spezifischen Charakteristiken von Schulfusionen beschrieben. Aus einem Übertrag von Befunden aus der organisationspsychologischen und der sozialpsychologisch-intergruppalen Fusionsforschung werden die psychologischen Folgen von Schulfusionen auf organisationaler, individueller und bevorzugt auf intergruppaler Ebene abgeleitet. Da Schulfusionen bislang weitgehend unerforscht sind, wird zur Systematisierung und Veranschaulichung der spezifischen Modelle, Charakteristiken sowie Folgen von Schulfusionen auf Berichte fusionserfahrener Schulleiter, Lehrer und Schüler zurückgegriffen, die in freien Gesprächen an den fusionierten Schulen gewonnen wurden (siehe Empirieteil, Kap. 1).

2.1 Schulfusionen – Definition und Begriffsklärung

Schulfusionen stellen einen spezifischen Anwendungsfall organisationaler Fusionen dar. Aus diesem Grund lassen sich die grundlegenden Definitionskriterien einer Fusion (vgl. Kap. 1) auf Schulfusionen übertragen. Der Begriff „Schulfusion“ bezeichnet die Zusammenlegung zweier ehemals eigenständiger Schulen zu einer gemeinsamen Schule.

Schulfusionen finden meist schulartspezifisch, d.h. zwischen Grundschulen, zwischen Regelschulen oder zwischen Gymnasien, statt und vereinen Schulen mit territorial angrenzenden Schülereinzugsgebieten. Eine Schulfusion führt dazu, dass die Schüler und Lehrer zweier bis dato eigenständiger Schulen an einer fusionierten Schule gemeinsam lernen und lehren. Da die praktische Umsetzung einer Schulfusion von einer Reihe von Kontextfaktoren abhängig ist, können sich einzelne Fälle von Schulfusionen bezüglich der Fusionsmodelle, der Strategien und Rahmenbedingungen stark voneinander unterscheiden. Im Folgenden werden allgemeine Charakteristiken und Modelle von Schulfusionen beschrieben, die bevorzugt dem Verständnis intergruppaler Schulfusionsfolgen, wie z.B. negativer Haltungen gegenüber der Fusion und intergruppaler Konfliktsymptome, zuträglich sind. Dabei wird folgende Terminologie verwendet: Die beiden ehemals eigenständigen Schulen vor der Fusion werden als Präfusions-Schulen bezeichnet. Die neue, fusionierte Schule wird auch als Postfusions-Schule bezeichnet.

2.2 Häufigkeiten, Anlässe und Ziele von Schulfusionen

Im Bildungsbereich wird die Fusionsstrategie seit 1990 fast ausschließlich in den neuen Bundesländern verfolgt, um die von sinkenden Schülerzahlen und Kosteneinsparungen

bedrohten Bildungsstandards weiterhin flächendeckend gewährleisten zu können. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes und der ostdeutschen Bildungsministerien (Peter, 2004) wurde seit 1990 annähernd jede zweite ostdeutsche Schule geschlossen beziehungsweise mit einer benachbarten Schule fusioniert. Seitdem sind ca. 3000 Schulen aller Bildungsniveaus aus der ostdeutschen Bildungslandschaft verschwunden. Prognosen gehen bis zum Jahr 2020 von einer anhaltenden Schulfusionsrate in Ostdeutschland aus. Ab 2008 werden erste Schulfusionen auch für die alten Bundesländer prognostiziert (Peter, 2004).

Das Phänomen der Schulfusionen entwickelt sich dabei parallel zu dramatischen demographischen Entwicklungen in Deutschland. Einerseits verursachte der starke Einbruch der Geburtenrate in Ostdeutschland seit der Deutschen Wiedervereinigung 1990 (von ca. 1.7 Kindern pro Frau in den 80er Jahren auf 0.8 Kinder pro Frau zu Beginn der 90er Jahre in Ostdeutschland im Vergleich zu stabilen 1.4 Kindern seit den 80er Jahren in Westdeutschland, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2004) ein rasantes Absinken der Schülerzahlen. Andererseits verschlimmerte die deutsche Binnenmigration die demographische Situation und parallel das Absinken der Schülerzahlen in Ostdeutschland. Mehr als 750000 Menschen sind zwischen 1990 und 2000 aus Ost- nach Westdeutschland abgewandert (Statistisches Bundesamt, 2005a).⁴ Die demographischen Veränderungen resultieren in einer seit 1996/97 anhaltenden jährlichen Abnahme der Schülerzahlen in Ostdeutschland (z.B. um 5.7 % bzw. um 95800 Schüler im Schuljahr 2004/05, Statistisches Bundesamt, 2005b), die sich vor allem in Haupt- und Realschulen, jedoch weniger in Gymnasien niederschlägt. Obwohl die Schülerzahlen in Westdeutschland nach der Wende stabil blieben, gehen Prognosen bis 2020 von maßgeblichen Rückgängen aus (Statistisches Bundesamt, 2005b). Weitere Schülerzahleinbrüche und Kosteneinsparungen im deutschen Bildungssystem veranlassen eine „Fusions-Welle“, die Schulfusionen künftig nicht nur in Ostdeutschland, sondern auch in Westdeutschland zu einem häufigen und gesellschaftlich relevanten Phänomen werden lässt.

Bildungs- und kommunalpolitisch werden mit der Fusionsstrategie positive Ziele verfolgt, wie z.B. die Finanzierbarkeit und Sicherung von Bildungsstandards in allen Regionen, trotz sinkender Populationsdichte. Damit zielt die Schulfusionspolitik auf der

⁴ Die Binnenmigrationsrate von Ost- nach Westdeutschland ist um die gegenläufige Bevölkerungsströmung von West- nach Ostdeutschland bereinigt. Während zwischen 1990 und 2000 1864286 Menschen von Ost- nach Westdeutschland gezogen sind, sind gleichzeitig 1086838 Menschen von West- nach Ostdeutschland gezogen (Statistisches Bundesamt, 2005a).

Grundlage demographischer Veränderungen und Kosteneinsparungen auf die Entwicklung zukunftstauglicher Bildungsstrukturen (Boen, Vanbeselaere, Hollants, & Feys, 2005). Jedoch scheinen bislang keine Ziele bzw. Kriterien zu existieren, die den Erfolg einer Schulfusion definieren bzw. absichern können.

2.3 Schulfusionsmodelle

Die praktische Umsetzung einer Schulfusion erfordert im Regelfall, dass eine von zwei bis dato eigenständigen Schulen den Schulstandort und das Schulgebäude für die fusionierte Schule stellt und, unabhängig davon, nur eine Schulleitung die fusionierte gemeinsame Schule führt.⁵ Um diese Ziele zu erreichen, werden unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten zur Zusammenlegung von zwei Schulen genutzt. Dabei werden in der Praxis bevorzugt Schulfusionsmodelle eingesetzt, die sich zwischen den extremen Polen des „Schulkaufs“ einerseits (d.h. dem Assimilationsprinzip folgend, Marks & Mirvis, 2001; Mottola et al., 1997) und der „Integration zweier Schulen zu gleichen Anteilen“ andererseits (d.h. dem Gleichheitsprinzip folgend, Giessner et al., 2006) einordnen lassen (vgl. Kap. 1). Entscheiden sich Kommune und Schulverwaltungsbehörde für eine assimilierende Schulfusion, hat dies zur Folge, dass eine der Präfusions-Schulen geschlossen und von einer benachbarten Präfusions-Schule aufgenommen wird. In diesem Fall verlieren die Schüler und Lehrer der geschlossenen Schule das Schulgebäude, den Schulnamen sowie die alte Schulleitung und damit verbunden ihre eigene Schulidentität und –kultur. Entscheiden sich Kommune und Schulverwaltungsbehörde jedoch für eine integrierende Schulfusion, in der die Präfusions-Schulen zu gleichen Anteilen in der neuen, fusionierten Schule repräsentiert sein sollen, werden gleichheitliche Fusionsprinzipien angestrebt. Dabei behält z.B. eine Präfusions-Schule das Schulgebäude und die andere Präfusions-Schule stellt den neuen Schulleiter. Fach- und Entscheidungsgremien der neuen, fusionierten Schule werden zu gleichen Anteilen aus den Präfusions-Schulen besetzt. Zudem finden sich die Schulprofile sowie schulkulturspezifische Normen und Werte beider Präfusions-Schulen in der fusionierten Schule wieder. Trotz starker Bemühungen vieler Entscheidungsträger um gleichheitliche Integrationsprinzipien werden oftmals Schulfusionsmodelle umgesetzt, die letztendlich zu relativ ungleichen Machtverhältnissen (d.h. zu proportionaler Integration, Giessner et al., 2006) führen.

⁵ In der Regel unterrichten alle Lehrer der zwei Präfusions-Schulen an der neuen, fusionierten Schule. In seltenen Fällen erfolgen Abordnungen einzelner Lehrer an benachbarte Schulen, um Lehrkräfteüberhänge zu regulieren. Kündigungen stellen hierbei im Gegensatz zu Wirtschaftsfusionen keine reale Bedrohung dar.

Zusammenfassend ist der Begriff „Schulfusionen“ eine Sammelkategorie für vielgestaltige Schulfusionsmodelle. Da sich die Entscheidungsträger in der Mehrzahl der Fälle für integrierende statt assimilierende Schulfusionen entscheiden, stehen die integrierenden Schulfusionen im Fokus der theoretischen Erörterungen und vor allem der empirischen Untersuchungen dieser Arbeit.

2.4 Spezifische Charakteristiken von Schulfusionen

Die bisherigen Erörterungen zeigen deutliche Parallelen zwischen schulischen und wirtschaftlichen Fusionen, wie z.B. in der Definition und Umsetzung ähnlicher Fusionsmodelle. In beiden Kontexten werden Fusionen oftmals von den Betroffenen als ungewollte bzw. unfreiwillige organisationale Veränderungsprozesse betrachtet, die starke Fusionsresistenzen auslösen (Boen et al., 2005; Buono & Bowditch, 1989; Cartwright & Cooper, 1992). Jedoch unterscheiden sich Fusionen im schulischen und wirtschaftlichen Kontext hinsichtlich eines wesentlichen Merkmals, der Entscheidungsmächtigkeit des Managements der Präfusions-Organisationen in Bezug auf eine potenzielle Fusion. Unternehmensfusionen basieren auf weithin freiwilligen Entscheidungen des Managements beider Präfusions-Unternehmen. Auch wenn die Motive für eine solche Fusion zwischen purem Überlebensdrang und synergetischer Gewinnmaximierung variieren (Hogan & Overmyer-Day, 1994; Rentsch & Schneider, 1991), wird die Entscheidung meist in eigener Verantwortung des Managements beider Unternehmen und damit innerhalb der Organisationen getroffen.⁶ Im Gegensatz dazu basieren Schulfusionen auf Entscheidungen hierarchisch übergeordneter Dritter, d.h. der Kommune und der Schulverwaltungsbehörde. Die Verantwortung für die Fusionsentscheidung und deren Folgen liegt damit außerhalb der beiden Präfusions-Schulen bzw. deren Schulleitungen. Somit stellen Schulfusionen fremdbestimmte Veränderungen für das Management und folglich für die Mitglieder beider Präfusions-Schulen dar. Zudem hat meist keine der beiden Präfusions-Gruppen ein deutliches Interesse an der Schulfusion, d.h. sie ist für die Lehrer, Schüler und Eltern beider Präfusions-Schulen unfreiwillig und ungewollt. Unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen und zusätzlich mangelnde Aufklärung über die Motive der Schulfusion stellen starke Einschränkungen der Entscheidungs- und

⁶ Jedoch sollte sich die empfundene Entscheidungsfreiheit des Managements bezüglich einer Unternehmensfusion zwischen der dominanten und der dominierten Präfusions-Organisation wesentlich unterscheiden. Da in der dominierten Präfusions-Organisation eingeschränkte Entscheidungsspielräume wahrgenommen werden sollten, kann die Fusionssituation dominierter Präfusions-Organisationen eher mit der unfreiwilligen, fremdbestimmten Fusionssituation von Schulfusionen gleichgesetzt werden.

Handlungsfreiheit der Beteiligten dar. Dies führt laut Schulleiterberichten dazu, dass die Betroffenen negative Reaktionen und ablehnende Haltungen gegenüber der Schulfusion und deren Entscheidungsträgern zeigen. Zudem ist die Haltung der Betroffenen gegenüber der neuen, fusionierten Schule meist von Ablehnung und negativer Bewertung geprägt.

Unfreiwilligkeit und Fremdbestimmtheit sind zentrale Spezifika von Schulfusionen und damit von Fusionen im öffentlich-staatlichen Kontext im Allgemeinen.⁷ Die resultierende negative Bewertung der neuen, fusionierten Schule wird in dieser Forschungsarbeit als ein zentraler Faktor für die Vorhersage intergruppalen Fusionsfolgen betrachtet. Bevor diese Zusammenhänge aus der Intergruppenperspektive theoretisch erörtert werden, werden die psychologischen Reaktionen nach Schulfusionen allgemein beschrieben.

2.5 Psychologische Folgen von Schulfusionen – Übertrag aus der Fusionsforschung

Trotz positiver bildungspolitischer Ziele (vgl. Kap. 2.2) führt die Implementierung von Schulfusionen, ähnlich wie von Unternehmensfusionen, für die beteiligten Gruppen zu weitreichenden Problemen. Organisationale, individuelle und intergruppalen Folgen von Schulfusionen wurden bisher, mit Ausnahme einer Studie von Boen und Kollegen (2005), nicht systematisch erforscht. Die klassische, organisationspsychologische und vor allem die junge, sozialpsychologisch-intergruppalen Fusionsforschung verfügt über reichhaltige Befunde zu psychologischen Fusionsfolgen. Diese Befunde werden auf den Schulfusionskontext übertragen, um klassisch erforschte organisationale und individuelle Fusionsfolgen sowie jüngst erforschte intergruppalen Fusionsfolgen zu beschreiben. Dieser Übertrag wird zudem durch Erfahrungsberichte betroffener Schulleiter, Lehrer und Schüler bezüglich psychologischer Schulfusionsfolgen ergänzt.

2.5.1 Organisationale Fusionsfolgen

Organisationale Fusionsfolgen betreffen die Folgen einer Fusion für die fusionierte Organisation. Diese werden bei Unternehmensfusionen durch die ökonomischen Erfolgskriterien der Fusion, d.h. durch finanzielle und strategische Zielerreichungen, definiert (Hogan & Overmyer-Day, 1994). Diesbezüglich liegt der abgesicherte Befund vor, dass mehr als zwei Drittel aller Unternehmensfusionen in ökonomischen Misserfolgen enden

⁷ Das Spezifikum der Unfreiwilligkeit und Fremdbestimmtheit sollte generell auf öffentlich-staatliche Fusionen (z.B. zwischen Ämtern, öffentlichen Institutionen oder Verwaltungseinrichtungen) zutreffen, da diese Fusionen in der Regel auf Entscheidungen von hierarchisch übergeordneten Institutionen basieren und gegen den Willen der Manager und Mitglieder beider Präfusions-Organisationen umgesetzt werden.

(Hecke, 2000; McCann & Gilkey, 1988; Wirtgen, 2001), da weder die finanziellen noch die strategischen Ziele erreicht werden (Buono & Bowditch, 1985, 1989; Cartwright, 2005; Cartwright & Cooper, 1993; Marks & Mirvis, 1986, 2001). Ökonomische Misserfolge stellen demnach folgenreiche Probleme auf der organisationalen Ebene dar. Im Gegensatz dazu wurden im Schulfusionskontext bislang weder klare Erfolgskriterien definiert noch die ökonomische Erfolgsquote von Schulfusionen erforscht. Fusionserfahrene Schulleiter berichten, dass die Mehrzahl der Schulfusionen in strategischen Misserfolgen endet. Diese Misserfolge werden daran festgemacht, dass Lehrer, Schüler und Eltern beider Präfusions-Schulen meist starke Widerstände gegenüber der Schulfusion sowie negative Haltungen gegenüber der fusionierten Schule zeigen. Mit Protestaktionen und Streiks wird an vielen Präfusions-Schulen versucht, die Fusion zu verhindern und eine eigenständige Schule zu bleiben. Viele Schulleiter berichten zudem, dass die innerhalb der Fusion angestrebte Integration bezüglich der Schulprofile und Stärken beider Präfusions-Schulen misslingt und erhoffte Synergieeffekte ausbleiben. Häufig werden konflikträchtige Beziehungen zwischen den Lehrer- sowie Schülergruppen beider Präfusions-Schulen als Indikatoren gescheiterter bzw. wenig erfolgreicher Schulfusionen benannt.

Diese Berichte zeigen, dass der Fusionsmisserfolg im Schulkontext im Gegensatz zum Unternehmenskontext weniger durch harte Kriterien (wie z.B. finanzielle Verluste, vgl. Hogan & Overmyer-Day, 1994; Jansen & Pohlmann, 2000; Picot, 1999), sondern vielmehr durch weiche Kriterien (wie z.B. Fusionsresistenzen und negative Bewertungen der fusionierten Schule) eingeschätzt wird. Dabei werden besonders intergrupale Fusionsfolgen herangezogen, um den Misserfolg einer Schulfusion zu beschreiben.

Da negative Bewertungen der fusionierten Schule eine intergrupale Fusionsfolge auf organisationaler Ebene darstellt, wird diese in der vorliegenden Arbeit als zentrale organisationale Folge unfreiwilliger, fremdbestimmter Schulfusionen erforscht. Individuelle und vor allem intergrupale Schulfusionsfolgen werden nachfolgend detaillierter beschrieben.

2.5.2 Individuelle Fusionsfolgen

Bis zu Beginn der 90er Jahre wurden vor allem individuelle Reaktionen der von Unternehmensfusionen betroffenen Mitarbeiter erforscht. Aus dieser klassischen, organisationspsychologischen Fusionsforschung stammt der konsistente Befund, dass Fusionen aufgrund der extrem schnellen und umfassenden organisationalen Veränderungen das individuelle Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter stark

beeinträchtigen (Cartwright, 2005; Hogan & Overmyer-Day, 1994). Symptome wie Stress, Angst und sogar Depressivität der Mitarbeiter gehen einher mit Orientierungslosigkeit und erhöhter Selbstbeschäftigung in dieser Selbstwert-bedrohlichen Veränderungssituation (Ashford, 1988; Cartwright & Cooper, 1992, 1993; Schweiger & Ivancevich, 1985; Schweiger & Walsh, 1990). Demnach werden Fusionen als universale Stressquellen beschrieben, die das Leistungsverhalten der Mitarbeiter durch herabgesetzte Arbeitsziele und geringeres Arbeitsengagement negativ beeinflussen (Hogan & Overmyer-Day, 1994). Weiterführend zeigten Terry und Kollegen, dass das Stressempfinden der Betroffenen neben individuell variierenden Faktoren (wie z.B. wahrgenommene Situationskontrolle und gewählte Coping-Strategie) wesentlich von Qualitätsmerkmalen der Fusion beeinflusst wird. Dabei konnte gezeigt werden, dass verdeckte Kommunikation und mangelnde Partizipation im Fusionsprozess mit verstärktem Stressempfinden zusammenhängen (Terry, Callan, & Sartori, 1996). Dies geht mit dem Befund einher, dass unfreiwillige, fremdbestimmte Fusionen aufgrund eingeschränkter Kontroll- und Partizipationsmöglichkeiten zu besonders starker Verunsicherung, Stresssymptomatik und Leistungsverweigerung führen (Buono & Bowditch, 1989; Cartwright & Cooper, 1989).

Da Schulfusionen oft von Unfreiwilligkeit, Fremdbestimmtheit und mangelnder Kommunikation und Partizipation im Fusionsprozess geprägt sind, wird eine starke Beeinträchtigung des individuellen Wohlbefindens sowie des Leistungsverhaltens der betroffenen Lehrer und Schüler erwartet. Berichte betroffener Schulleiter, Lehrer und Schüler stützen diese Argumentation. Demnach zeigen Lehrer und Schüler in Folge der Schulfusion verstärkte Stresssymptome und geringere Leistungsbereitschaft. Wohlbefindens- und Leistungsbeeinträchtigungen der Betroffenen einer Schulfusion werden in der vorliegenden Arbeit als individuelle Fusionsfolgen untersucht.

2.5.3 Intergruppale Fusionsfolgen

Seit Mitte der 90er Jahre werden organisationale Fusionen verstärkt als intergruppale Problemstellung erforscht (Haunschild, Moreland, & Murrell, 1994; Rentsch & Schneider, 1991; Terry et al., 1996): Zwei bis dato eigenständige Gruppen werden zu einer neuen, gemeinsamen Gruppe fusioniert. Aus dieser sozialpsychologischen Intergruppenperspektive kann eine Fusion als Neugruppierung zweier etablierter Gruppen in einer Gruppe auf höherer inklusiver Ebene (d.h. als Rekategorisierung) verstanden werden (vgl. Gaertner, Bachman, Dovidio, & Banker, 2000; Gaertner, Dovidio, & Bachman, 1996; Giessner, 2003, 2004). Aus dieser Perspektive führen besonders unfreiwillige Fusionen zu

sozialen Identitätsproblemen und zu konflikträchtigen Beziehungen zwischen den fusionierten Gruppen (Terry, 2001, 2003; van Knippenberg & van Leeuwen, 2001).

Symptomatisch für fusionsbedingte soziale Identitätsprobleme ist meist, dass die Betroffenen durch die Fusion die ehemalige Gruppenzugehörigkeit und die abgeleitete soziale Identität gefährdet sehen und folglich zu bewahren versuchen. Dies geht mit einer verstärkten Identifikation mit der Präfusions-Gruppe bei gleichzeitiger Ablehnung und einer geringen Identifikation mit der fusionierten Gruppe einher (Terry, Carey, & Callan, 2001; van Knippenberg, van Knippenberg, Monden, & de Lima, 2002; van Knippenberg & van Leeuwen, 2001; vgl. auch Boen, Vanbeselaere, Brebels, Huybens & Millet, 2004).

Symptomatisch für fusionsbedingte Intergruppenkonflikte ist die so genannte „wir versus die anderen“-Dynamik (Blake & Mouton, 1985; Buono & Bowditch, 1989). Die Betroffenen zeigen teilweise Feindseligkeiten und negative Einstellungen gegenüber den Mitgliedern der fremden Präfusions-Gruppe. Oftmals neigen Betroffene zu verstärkter Eigengruppen-Bevorzugung, d.h. sie haben positivere Einstellungen zur Eigengruppe (d.h. zur eigenen Präfusions-Gruppe) relativ zur Fremdgruppe (d.h. zur fremden Präfusions-Gruppe) (Haunschild et al., 1994; van Leeuwen, 2001; Terry & Callan, 1998). Diese Symptome werden zusammen als Intergruppen-Bias (vgl. Brown, 2000) bezeichnet.

Die beschriebenen Identitätsprobleme und Konfliktsymptome in Folge einer Fusion sollen mit Befunden der Feldstudie von Buono, Bowditch und Lewis (1985) beispielhaft illustriert werden. In dieser Studie wurden die Einstellungen und Wahrnehmungen der Mitarbeiter zweier amerikanischer Banken ein Jahr nach der Unternehmensfusion erfragt. Die Ergebnisse zeigen, dass anstatt der angestrebten Integration ein starker Wettbewerb zwischen beiden Unternehmen stattfand. Die Fusionspartner wurden von beiden Seiten als feindliche Eindringlinge betrachtet, die für alle während der Fusion auftretenden Probleme verantwortlich gemacht wurden. Die Mitarbeiter identifizierten sich weiterhin mit ihrem ursprünglichen Unternehmen und arbeiteten in nostalgischer Bezogenheit auf die eigene Präfusions-Gruppe weiter. Folglich wurde der Fusionserfolg erheblich beeinträchtigt.

Diese beispielhaften Befunde aus der Intergruppenforschung verdeutlichen, dass Identitätsprobleme und konflikträchtige intergrupale Beziehungen relevante intergrupale Fusionsfolgen darstellen, da sie die erfolgreiche Integration der Präfusions-Gruppen und damit den Erfolg einer Fusion stark gefährden (Buono & Bowditch, 1989; Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001).

Fusionserfahrene Schulleiter berichten von ähnlichen intergrupalen Reaktionen nach Schulfusionen. Demnach wird für Schüler und Lehrer die Mitgliedschaft in ihren

Präfusions-Schulen besonders relevant, d.h. sie identifizieren sich verstärkt mit ihren Präfusions-Schulen. Die von Unfreiwilligkeit, Fremdbestimmung und mangelnder Partizipation bestimmten Schulfusionen bringen oft negative Bewertungen der fusionierten Schule sowie eine geringe Identifikation der Beteiligten mit der fusionierten Schule mit sich. Diese Schulleiterberichte werden durch Befunde einer Feldstudie von Boen und Kollegen (2005) gestützt. Fragebogenerhebungen an einer im Vorjahr fusionierten belgischen Sekundarschule zeigten, dass sich die Schüler und Lehrer signifikant stärker mit ihren Präfusions-Schulen als mit der neuen, fusionierten Schule identifizierten. Leider blieben fusionsbedingte intergrupale Konfliktsymptome zwischen den ursprünglichen Schüler- und Lehrergruppen in dieser Studie völlig unberücksichtigt.

Intergrupale Konfliktsymptome nach Schulfusionen und deren zugrunde liegenden Prozesse wurden bisher nicht systematisch erforscht. Betroffene Schulleiter berichten diesbezüglich von langfristigen intergrupalen Problemen, wie z.B. von Rivalitäten und Abgrenzungen zwischen den ursprünglichen Schüler- und auch Lehrergruppen, die den angestrebten Integrationszielen der Schulfusion deutlich entgegenwirken. Obwohl Lehrer als auch Schüler Berichten zufolge eher zu sozial kontrollierten Konfliktformen (wie z.B. zu Bevorzugung der Eigengruppe sowie zu Vertrauensmangel gegenüber der Fremdgruppe) und weniger zu offenen Feindseligkeiten neigen, scheint damit der Erfolg einer Fusion langfristig gefährdet zu sein.

Zusammenfassend wird auf intergrupaler Ebene erwartet, dass die Schüler und Lehrer beider Präfusions-Schulen in Folge der unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion negative Bewertungen sowie eine geringe Identifikation mit der fusionierten Schule zeigen. Dagegen sollten sie sich stark mit ihrer Präfusions-Schule (Eigengruppe) identifizieren. Zentral werden konfliktträchtige Beziehungen zwischen den Präfusions-Gruppen erwartet, die sich in Intergruppen-Bias, d.h. in Eigengruppen-Bevorzugung und negativen Einstellungen zur Fremdgruppe, niederschlagen. Das Auftreten dieser intergrupalen Schulfusionsfolgen wird in der vorliegenden Arbeit überprüft.

2.6 Zusammenfassung zum Anwendungskontext Schulfusion

Schulfusionen sind aufgrund von sinkenden Schülerzahlen und Kosteneinsparungen im deutschen Bildungssystem weit verbreitete Phänomene. Grundlegend zielt die Schulfusionspolitik auf die Entwicklung zukunftstauglicher Bildungsinfrastrukturen, um finanzierbare Bildungsstandards in allen Regionen gewährleisten zu können (Boen et al., 2005). Dabei werden Schulfusionsmodelle umgesetzt, die trotz angestrebter gleichheit-

licher Integrationsprinzipien oftmals zu proportionaler Integration (vgl. Giessner et al., 2006) und damit zu relativ ungleichen Machtverhältnissen zwischen den Präfusions-Schulen führen. Da Schulfusionen, wie Fusionen im öffentlich-staatlichen Kontext allgemein, für beide Präfusions-Gruppen durch Unfreiwilligkeit und Fremdbestimmtheit charakterisiert sind, sollten die Schüler und Lehrer zu negativen Bewertungen der fusionierten Schule neigen. Ein Übertrag von Befunden zu Unternehmensfusionen auf den Schulfusionskontext verdeutlicht, dass Schulfusionen ebenso wie Unternehmensfusionen meist zu negativen psychologischen Fusionsfolgen führen sollten. Demnach werden in Folge einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion auf der organisationalen Ebene negative Bewertungen der fusionierten Schule erwartet. Auf der individuellen Ebene werden fusionsbedingte Beeinträchtigungen des Wohlbefindens und des Leistungsverhaltens vorhergesagt (vgl. Hogan & Overmyer-Day, 1994). Dies wird im Kontext unfreiwilliger, fremdbestimmter Schulfusionen besonders stark erwartet, da mangelnde Kontroll- und Partizipationsmöglichkeiten im Fusionsprozess zu verstärktem Stressempfinden und Leistungsrückgang führen (Buono & Bowditch, 1989; Cartwright & Cooper, 1989; Terry et al., 1996). Auf der intergruppalen Ebene wird angenommen, dass unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen zu verstärkter Identifikation mit der Präfusions-Gruppe und gleichzeitig geringer Identifikation mit der fusionierten Gruppe (Boen et al., 2005; vgl. van Knippenberg et al., 2002) sowie zu Intergruppen-Bias, d.h. zu Eigengruppen-Bias und negativen Einstellungen zur Fremdgruppe, führen (Haunschild et al., 1994; Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001). Berichte betroffener Schulleiter bestätigen das Auftreten organisationaler, individueller und intergruppaler Fusionsfolgen im Schulfusionskontext auf der Ebene der Lehrer und der Schüler.

Aufbauend auf dem Befund von Boen und Kollegen (2005), dass Schüler gleichermaßen wie Lehrer identifizierte Mitglieder ihrer Präfusions-Schulen darstellen, die ähnliche Identifikationsprobleme mit der fusionierten Schule zeigen, wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass die beschriebenen Schulfusionsfolgen von Lehrern und auch von Schülern gezeigt werden. Da jedoch die Schüler nur einige Jahre an der Präfusions-Schule lernen, während die Lehrer dort in der Regel über mehrere Dekaden ihren Beruf ausüben, sollten die identitätsbedingten intergruppalen Schulfusionsfolgen für Schüler schwächer ausgeprägt sein.

Die Prüfung der feldbeschreibenden Annahmen in Bezug auf organisationale, individuelle und intergruppalen psychologische Schulfusionsfolgen stellt eine erste Zielstellung der vorliegenden Arbeit dar.

3 Determinanten fusionsbedingter intergruppalen Konfliktsymptome - Eine sozialpsychologische Intergruppenperspektive

Moderne Ansätze organisationaler Fusionsforschung betonen die Bedeutung intergruppalen Konfliktsymptome zwischen den fusionierten Gruppen für das generelle Scheitern vieler Fusionen (Buono & Bowditch, 1989; Hogan & Overmyer-Day, 1994; Terry, 2003; van Leeuwen, 2001). Doch wodurch entstehen intergruppalen Konfliktsymptome nach Fusionen bzw. welche motivational-kognitiven Prozesse liegen ihnen zugrunde? Welche Rolle spielen die fusionsbedingte Identifikations-Dynamik sowie die kognitiven Repräsentationen der Präfusions-Gruppen für das Auftreten intergruppalen Konfliktsymptome? Zur Beantwortung dieser Fragen werden im Schwerpunkt der Arbeit sozialpsychologische Theorien der Intergruppenforschung angewendet, die das Auftreten von Konflikten zwischen fusionierten Gruppen auf soziale Identitäts- und Kategorisierungsprozesse zurückführen. Auf der Basis des „Theorieansatzes zur Sozialen Identität“ (Tajfel & Turner, 1979, 1986; Turner, Hogg, Oakes, Reich, & Wetherell, 1987) wird in dieser Arbeit das „Eigengruppen-Projektions-Modell“ (EPM, Mummendey & Wenzel, 1999) angewandt, um die motivational-kognitiven Prozesse fusionsbedingter Intergruppenkonflikte zu erforschen. Diese grundlegenden und weiterführenden sozialpsychologischen Theorien werden zunächst allgemein erörtert und mit Befunden aus der intergruppalen Fusionsforschung unterlegt, die Fusionen in mehrerer Hinsicht als Bedrohungen der sozialen Identität konzeptualisieren (vgl. Terry, 2001; van Leeuwen, 2001). Um ein Forschungsmodell für die Vorhersage von mehr oder minder konfliktträchtigen Beziehungen zwischen Präfusions-Gruppen abzuleiten, wird im EPM die Rolle der relativen Eigengruppen-Prototypikalität für Intergruppenkonflikte bei positiver und negativer Bewertung der fusionierten Gruppe erörtert. Dieses Forschungsmodell wird auf den spezifischen Kontext von unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusionen übertragen, die mit negativen Bewertungen der fusionierten Gruppe einhergehen sollen.

3.1 Der Theorieansatz der Sozialen Identität

Der „Theorieansatz der Sozialen Identität“ stellt einen zentralen Ansatz in der sozialpsychologischen Intergruppenforschung dar. Dieser Ansatz bereicherte die Erforschung der Ursachen von negativen intergruppalen Fusionsfolgen verstärkt innerhalb der letzten 15 Jahre (Gaertner et al., 2001; Terry, 2001; van Knippenberg & van Leeuwen, 2001). Der Ansatz vereinigt zwei sich gegenseitig ergänzende Theorien: Die „Theorie der Sozialen Identität“ („Social Identity Theory“ – SIT, Tajfel & Turner, 1979, 1986) und die

„Selbst-Kategorisierungs-Theorie“ („Self-Categorization Theory“ – SCT, Turner, Hogg, Oakes, Reich, & Wetherell, 1987). Beide Theorien vereinen fundamentale Annahmen der „Sozialen Kategorisierung“ (Doise, 1978; Rosch, 1978) sowie der „Sozialen Vergleiche“ (Festinger, 1954). Grundlegend wird die Rolle der „sozialen Identität“ für intergrupale Konflikte neben vielen weiteren Anwendungen (wie z.B. Identitäts-Management-Strategien, Stereotypisierung usw.) postuliert.

Eine generelle Annahme des Ansatzes ist, dass Menschen ihre soziale Welt in Gruppen (d.h. in soziale Kategorien) strukturieren, um Komplexität zu reduzieren und Orientierung und Sinn in unterschiedlichen sozialen Kontexten zu finden. Diese soziale Kategorisierung geht mit dem Phänomen einher, dass Individuen die wahrgenommenen Unterschiede innerhalb sozialer Kategorien minimieren und gleichzeitig die wahrgenommenen Unterschiede zwischen sozialen Kategorien maximieren. Das führt dazu, dass sich Gruppenmitglieder unter Gleichen wahrnehmen, die sich deutlich von anderen Ungleichen abheben. Dabei kann die eigene Mitgliedschaft in relevanten sozialen Kategorien wesentlich zur Definition des eigenen Selbstkonzeptes beitragen. Das heißt, dass sich Individuen nicht nur über individuelle Eigenschaften und interpersonale Beziehungen (d.h. über ihre persönliche Identität) definieren. Individuen definieren sich zudem wesentlich über Eigenschaften, Normen und Werte von Gruppen, denen sie sich zugehörig fühlen (d.h. über ihre soziale Identität). Somit kann die Zugehörigkeit zu Gruppen das Erleben und Verhalten von Individuen wesentlich beeinflussen (Tajfel & Turner, 1979, 1986; Turner et al., 1987). Die soziale Identität wird in der SIT definiert als:

“... the individuals knowledge that he belongs to certain social groups together with some emotional and value significance to him of this group membership.” (Tajfel, 1978, S. 63)

Innerhalb der SIT postulieren Tajfel und Turner (1979, 1986), dass Individuen einen Teil ihres Selbstkonzeptes, ihre soziale Identität, aus der Mitgliedschaft in für sie relevanten Gruppen ableiten. Eine grundlegende Annahme besteht darin, dass Individuen nach positiver sozialer Identität streben, um einen positiven Selbstwert aufzubauen bzw. aufrecht zu erhalten (Selbstwert-Motiv, Abrams & Hogg, 1988) oder um subjektive Unsicherheit über das eigene Selbstkonzept in sozialen Situationen zu reduzieren (Unsicherheits-Abbau-Motiv, Hogg & Mullin, 1999). Um eine positive soziale Identität zu erzielen, werden Vergleiche mit anderen sozialen Kategorien angestrebt, die ein positives Ergebnis im Sinne positiver sozialer Distinktheit (d.h. Unterscheidbarkeit) erwarten lassen. Die Mitglieder der Fremdgruppe als verschieden von der Eigengruppe wahrzunehmen

(Distinktheits-Motiv, Tajfel & Turner, 1979) dient dem Aufbau bzw. der Erhaltung des eigenen Selbstwertes. Folglich können intergrupale Konfliktsymptome, wie die Bevorzugung der Eigengruppe oder die Abwertung der Fremdgruppe, aus bloßer Gruppenmitgliedschaft (d.h. sozialer Kategorisierung und damit verbundenen sozialen Vergleichsprozessen) resultieren. Diese Annahmen basieren auf experimentellen Befunden zum Minimal-Gruppen-Paradigma (Tajfel, Billig, Bundy, & Flament, 1971; Billig & Tajfel, 1973). Folglich genügt die zufällige Einteilung in zwei bedeutungsarme Ad-hoc-Gruppen, um Eigengruppen-Bevorzugung auszulösen (für einen Überblick vgl. Brewer, 1979; Brown, 1995; Wilder, 1986). Entgegen der Annahme Sherifs (1967) ist realistischer Ziel- oder Ressourcen-Wettbewerb zwischen zwei Gruppen nicht zwingend erforderlich. Aus Sicht der SIT reicht sozialer Wettbewerb um positivere Gruppen-Bewertungen aus, um Eigengruppen-Bevorzugung auszulösen. Demnach kann Eigengruppen-Bevorzugung schon das Ergebnis positiven Distinktheitsstrebens gegenüber einer relevanten Fremdgruppe sein, was auf eine positivere Bewertung der Eigengruppe abzielt (Turner, 1975).

Eine zentrale Annahme der SIT (Tajfel & Turner, 1979, 1986) postuliert, dass Individuen danach streben, statushohen Eigengruppen anzugehören, um eine positive soziale Identität und damit positiven Selbstwert abzuleiten. Doch was geschieht, wenn Individuen statusniedrigen Eigengruppen angehören, die im Vergleich zu einer Fremdgruppe auf relevanten Dimensionen schlechter abschneiden? Während die Mitglieder statushoher Gruppen motiviert sind, ihre Gruppenmitgliedschaft und damit ihre positive soziale Identität aufrecht zu erhalten bzw. zu schützen, sind Mitglieder statusniedriger Gruppen motiviert, ihre soziale Identität zu verbessern (Tajfel, 1975; van Knippenberg & Ellemers, 1994). In Abhängigkeit von sozio-strukturellen Variablen des Intergruppenkontextes (d.h. Stabilität, Legitimität und Permeabilität) können Mitglieder statusniedriger Gruppen individuelle und kollektive Strategien zur Verbesserung der sozialen Identität verfolgen. So können z.B. bei stabilen und legitimen Statusunterschieden und undurchlässigen Gruppengrenzen soziale Kreativitätsstrategien zum Einsatz kommen. Dabei werden beispielsweise andere Vergleichsdimensionen herangezogen, auf denen positivere Ergebnisse erzielt werden, oder eine Vergleichsdimension wird umbewertet, um ein negatives Ergebnis zu entkräften. In diesem Sinne kann Eigengruppen-Bevorzugung als eine soziale Kreativitätsstrategie verstanden werden, die der Verbesserung der sozialen Identität einer statusniedrigen Gruppe dient.

Die zentralen Annahmen der SIT werden durch eine reiche Befundlage abgesichert und finden generell starke Unterstützung (Brown, 2000, für einen Überblick).

Im Unterschied zur sozial-motivational ausgerichteten SIT (Tajfel & Turner, 1979, 1986) beschreibt die SCT (Turner et al., 1987) die kognitiven Prozesse sozialer Kategorisierung und deren Konsequenzen für intergrupale Konflikte. Die SCT postuliert aufbauend auf der SIT, dass Menschen Teile ihres Selbstkonzepts von der Mitgliedschaft in sozialen Kategorien, d.h. von ihrer Selbst-Kategorisierung, ableiten. Selbst-Kategorien sind soziale Kategorien, zu denen eine Person sich selbst zugehörig fühlt. Die SCT geht davon aus, dass Selbst-Kategorien hierarchisch strukturierbar und somit mehr oder weniger inklusiv sind, d.h. mehr oder weniger andere Kategorien einschließen. In Abhängigkeit vom sozialen Kontext können sich Menschen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen als Mitglieder unterschiedlich inklusiver Selbst-Kategorien wahrnehmen. Das heißt, sie können sich entweder als Individuen verschieden von anderen Individuen (geringste Inklusionsebene), als Mitglieder einer von zwei unterschiedlichen sozialen Gruppen (mittlere Inklusionsebene) oder als Menschen verschieden von anderen Lebewesen (höchste Inklusionsebene) betrachten.

Folglich können sich Menschen einer Vielzahl unterschiedlich inklusiver Selbst-Kategorien zuordnen, die jedoch nicht gleichzeitig salient sein können (Oakes, 1987). Als Konsequenz einer salienten (d.h. bedeutsamen) Mitgliedschaft in einer sozialen Kategorie werden die Ähnlichkeiten innerhalb dieser Kategorie und die Unterschiede zu anderen sozialen Kategorien verstärkt wahrgenommen.⁸ Gleichzeitig steigt die Identifikation mit der sozialen Kategorie. Die Gruppenmitglieder nehmen sich weniger als unterschiedliche Individuen, sondern zunehmend als austauschbare Exemplare ihrer sozialen Kategorie wahr. Diese Depersonalisierung geht zudem mit Selbst-Stereotypisierung, der Selbst-Zuschreibung von typischen Gruppenmerkmalen, einher. Turner und Kollegen (1987) argumentieren, dass Depersonalisierung die Grundlage für jedes grupale und intergrupale Erleben und Verhalten, wie auch für konfliktträchtige Beziehungen zwischen sozialen Gruppen, ist.

Wovon hängt nach Annahmen der SCT die Bewertung von mehr oder weniger unterschiedlichen Selbst- und Fremd-Kategorien ab? Eine wichtige Annahme der SCT (Turner et al., 1987) ist, dass Selbst-Kategorien tendenziell positiv bewertet werden, um positive soziale Identität zu erzielen. Die Bewertung einer Selbst-Kategorie ist abhängig

⁸ Nach Turner (1987) wird das Verhältnis der mittleren interkategorialen Unterschiede zu den mittleren intrakategorialen Unterschieden als Meta-Kontrast bezeichnet. Der Metakontrast ist ein Maß dafür, wie eindeutig sich zwei Gruppen voneinander abheben. Es handelt sich um ein salienzbedingendes, relatives Maß, das von der jeweiligen Vergleichsgruppe und den konkreten Vergleichsdimensionen abhängt.

von Vergleichen mit anderen relevanten sozialen Kategorien, wobei ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit vorausgesetzt ist. Nach der SCT erfolgen Vergleiche zwischen zwei sozialen Kategorien auf der Basis ihrer gemeinsamen Zugehörigkeit zur nächst höheren inklusiven Kategorie. Somit wird angenommen, dass die Bewertung der Unterschiedlichkeit zwischen zwei Kategorien auf der Basis von Ähnlichkeiten auf der nächst inklusiven Ebene beruht (Mummendey & Wenzel, 1999). Eine zentrale Annahme der SCT besagt, dass die inklusive soziale Identität die relevanten Dimensionen und Normen für den Vergleich zwischen den inkludierten Subkategorien liefert. Mit anderen Worten, die beide Subkategorien einschließende übergeordnete Kategorie liefert mit ihren prototypischen Attributen einen normativen Vergleichsstandard. Der Prototyp dieser inklusiven Kategorie stellt ein idealtypisches Exemplar dar, welches stereotype Merkmale, Normen und Werte dieser Kategorie beschreibt. Damit ist der Prototyp eine abstrakte Größe mit deskriptivem und präskriptivem Charakter. Die Prototypikalität ist folglich das Ausmaß, in dem ein Stimulus (d.h. ein Mitglied oder eine Gruppe) repräsentativ bzw. typisch für die inklusive Kategorie ist. Die fundamentale Annahme der SCT besagt, dass eine Selbst-Kategorie (Individuum oder Eigengruppe) umso positiver relativ zu einer Vergleichskategorie (anderes Individuum oder Fremdgruppe) bewertet wird, je prototypischer die Selbst-Kategorie, relativ zur Fremd-Kategorie, für die inklusive Kategorie wahrgenommen wird. Die Bewertung von Eigen- und Fremdgruppe ist somit eine Funktion der wahrgenommenen relativen Prototypikalität der Subgruppen für die inklusive Kategorie.

Diese Annahmen sind jedoch nur für den Fall gültig, dass die inklusive Kategorie positiv bewertet wird. Obwohl Selbst-Kategorien tendenziell positiv bewertet werden, können inklusive Kategorien in weniger häufigen Fällen auch negativ bewertet werden bzw. einen negativen Vergleichsstandard darstellen (wie z.B. die historisch oftmals negativ assoziierte Kategorie der Deutschen, siehe Wenzel, Mummendey, Weber, & Waldzus, 2003; vgl. Simon, Pantaleo, & Mummendey, 1995). In diesem Fall führt relative Prototypikalität einer Selbst-Kategorie für eine negativ bewertete inklusive Kategorie zu einer negativeren Selbst-Bewertung (Turner et al., 1987). Demnach wird die Bewertung der Subkategorien von der Bewertung der inklusiven Kategorie moderiert (Wenzel et al., 2003).

Nach der SCT kann Eigengruppen-Bevorzugung primär als eine Funktion höher wahrgenommener Prototypikalität der Eigengruppe für eine positiv bewertete inklusive Kategorie, relativ zu einer salienten Fremdgruppe, betrachtet werden. Die Annahmen der SCT schließen jedoch nicht aus, dass Eigengruppen-Bevorzugung in spezifischen Fällen

auch das Resultat geringer wahrgenommener Prototypikalität der Eigengruppe für eine negativ bewertete inklusive Kategorie, relativ zu einer salienten Fremdgruppe, sein kann.

3.2 Die Rolle sozialer Identität für Intergruppen-Bias im organisationalen Kontext

Die theoretischen Annahmen der SIT (Tajfel & Turner, 1979, 1986) betonen die Bedeutung der sozialen Identität für Intergruppen-Bias, d.h. für verzerrte Intergruppen-Bewertungen wie negative Bewertungen der Fremdgruppe oder Eigengruppen-Bevorzugung (d.h. Eigengruppen-Bias). Die SIT postuliert grundlegend, dass Gruppenmitglieder nach einer positiven sozialen Identität streben, um einen positiven Selbstwert abzuleiten. Als Konsequenz intergruppaler Vergleiche resultiert Intergruppen-Bias, der zum Aufbau bzw. zur Aufrechterhaltung einer hohen Statusposition der Eigengruppe beiträgt. Da sich die Stärke einer salienten sozialen Identität im Ausmaß der Identifikation mit dieser Eigengruppe niederschlägt, wurde auf der Basis der SIT eine positive Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias abgeleitet (für einen Überblick vgl. Brewer & Brown, 1998; Brown, 2000; Oakes, 2001; Turner & Reynolds, 2001; vgl. auch Mullen, Brown, & Smith, 1992, für eine Meta-Analyse). Die empirische Befundlage zur positiven Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias ist jedoch inkonsistent (vgl. Hewstone, Rubin, & Willis, 2002, für einen Überblick; vgl. Hinkle & Brown, 1990, für eine Meta-Analyse).

Ashforth und Meal (1989) überführten die grundlegenden Ideen des Theorieansatzes der Sozialen Identität auf den organisationalen Kontext. Organisationale Identifikation wird nach Meal und Ashforth (1992, S. 104) definiert als:

“... the perception of oneness with or belongingness to an organization, where the individual defines him or herself in terms of the organization in which he or she is a member.”

Die Autoren postulieren, dass organisationale Identifikation ebenso wie die Identifikation mit anderen sozialen Gruppen das Selbstkonzept beeinflusst und zu Depersonalisation im Erleben und Verhalten der Mitglieder einer Organisation führt (siehe auch Haslam, 2001; Hogg & Terry, 2000; van Dick, 2001). Dies hat nicht nur zur Folge, dass die Mitglieder die Werte und Normen einer Organisation übernehmen und im Interesse der Organisation handeln (van Knippenberg & van Schie, 2000). Eine weitere Konsequenz hoher organisationaler Identifikation kann auch darin liegen, dass die Mitglieder die Eigengruppe relativ zu einer relevanten organisationalen Fremdgruppe bevorzugen (vgl. Wagner, 2001).

Seitdem die Bedeutung sozialer Identitätsprozesse auch in Organisationen Anerkennung fand (Ashforth & Meal, 1989), wurde die Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias in unterschiedlichen organisationalen Kontexten erforscht. Einige Befunde aus dem Organisationskontext bestätigen, dass Eigengruppen-Identifikation positiv mit Intergruppen-Bias korreliert (Brown, 1978; Brown, Condor, Mathews, Wade, & Williams, 1986; Kelly, 1988; Vossen, 2005). Andere Befunde zeigen dagegen keine oder sogar negative Korrelationen (Brown & Williams, 1984). Um diese teilweise inkonsistenten Befunde zu verstehen, systematisierten Hinkle und Brown (1990) die Bedingungen intergruppalen Situationen auf zwei bipolaren Dimensionen: Kollektivismus versus Individualismus und Autonomie versus Vergleichsorientierung. Diese Systematisierung sowie meta-analytische Befunde verdeutlichen, dass die aus der SIT abgeleitete positive Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias besonders in den intergruppalen Situationen zu erwarten ist, die durch kollektivistische und gleichzeitig vergleichsbetonte Orientierungen der Gruppen bzw. ihrer Mitglieder charakterisiert sind (Brown et al., 1992). Weiterführend übte Turner (1999) grundlegende Kritik an dem aus der SIT abgeleiteten direkten Zusammenhang zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias. Zum einen stellt Intergruppen-Bias nach Turner (1999) nur eine mehrerer Identitäts-Management-Strategien im Sinne der SIT dar. Zum anderen beeinflussen ignorierte Drittvariablen (z.B. die Salienz und Relevanz der sozialen Identität) diese Beziehung.

Wird diese Argumentationslinie zur Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias auf den Kontext von organisationalen Fusionen übertragen, lässt sich Folgendes ableiten: Da bei einer Fusion zwei Präfusions-Gruppen zu einer gemeinsamen Postfusions-Gruppe zusammengeschlossen werden, stellt eine Fusion eine äußerst saliente Intergruppensituationen dar, die starke intergruppalen Vergleiche zwischen den Präfusions-Gruppen auslöst (Haunschild et al., 1994; Terry & Callan, 1998). Das bedeutet, die Intergruppensituation einer Fusion ist durch hohe kollektive und gleichzeitig vergleichsbetonte Orientierungen der Mitglieder beider Präfusions-Gruppen charakterisiert (vgl. Hinkle & Brown, 1990). Folglich wurde im Fusionskontext eine positive Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias erwartet und bestätigt, die jedoch durch Drittvariablen, wie z.B. den Status und die Repräsentation der Präfusions-Gruppen in der fusionierten Gruppe, weiter qualifiziert wurde (Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001). Diese positive Beziehung sollte allgemein für organisationale Fusionen, und somit auch für schulische Fusionen, gültig sein.

3.3 Fusionen als Bedrohung der sozialen Identität

Aus der Perspektive der Intergruppenforschung impliziert eine Fusion meist, dass die Betroffenen der Fusion ihre Zugehörigkeit zu den Präfusions-Gruppen teilweise aufgeben und eine neue gemeinsame Zugehörigkeit zu der Postfusions-Gruppe annehmen müssen. Da die Präfusions-Gruppen in der Regel eine wichtige Basis für die Selbst-Definition ihrer Mitglieder darstellen, kann eine Fusion die aus der Präfusions-Gruppenzugehörigkeit abgeleitete soziale Identität ihrer Mitglieder stark bedrohen (Blake & Mouton, 1985; Haunschild et al., 1994; Terry, 2001, 2003; van Knippenberg & van Leeuwen, 2001). Dies motiviert die Mitglieder, die gefährdete soziale Identität zu bewahren, was die Identifikation mit der Präfusions-Gruppe verstärkt und folglich zu negativen Reaktionen auf die Fusion führt (Boen et al., 2005; van Knippenberg et al., 2002). In dieser Hinsicht wird eine Fusion oft als starke Bedrohung der Präfusions-Identität erlebt, die zu negativen intergruppalen Fusionsfolgen, wie z.B. negativen Einstellungen zu und Rivalitäten zwischen den Fusionspartnern (d.h. Intergruppen-Bias), Fusionsresistenzen und geringer Identifikation mit der fusionierten Gruppe, führt (Terry, 2001; van Knippenberg & van Leeuwen, 2001; van Leeuwen, 2001). Für die vorliegende Arbeit ist besonders relevant, dass die fusionsbedingte Bedrohung der Präfusions-Identität zu einer verstärkten Beziehung zwischen Eigengruppen(-Präfusions)-Identifikation und Intergruppen-Bias führen kann (van Leeuwen, van Knippenberg, & Ellemers, 2003). Nachfolgend werden verschiedene Prozesse beschrieben, die dem verstärkten Auftreten von Intergruppen-Bias in Folge identitäts-bedrohlicher Fusionen zugrunde liegen. Diesen unterschiedlichen Prozessen werden Befunde aus der intergruppalen Fusionsforschung zugeordnet, welche die Bedeutung relevanter Drittvariablen in der Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias aufzeigen.

3.3.1 Fusionen als Bedrohung der Wertigkeit und Distinktheit der sozialen Identität

Bedrohungen der sozialen Identität wurden von Branscombe und Kollegen (1999) in Abhängigkeit des Ursprungs in vier unterschiedliche Arten typologisiert: Wertigkeits-, Distinktheits-, Kategorisierungs- und Akzeptanz-Bedrohungen. Nachfolgend wird geschildert, dass die ersten drei Bedrohungsarten für das Auftreten fusionsbedingter intergruppalen Konfliktsymptome relevant sein können. Akzeptanz-Bedrohungen (d.h. die Position eines Gruppenmitglieds innerhalb der Gruppe wird in Frage gestellt) bleiben in den Erörterungen unberücksichtigt, da diese eher für individuelle und intragruppale Prozesse relevant erscheinen.

In Anlehnung an diese Typologie (Branscombe et al., 1999) wurden Fusionen bisher in zweierlei Hinsicht als Bedrohungen der sozialen Identität untersucht, um verstärkten Intergruppen-Bias nach Fusionen vorherzusagen (Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001). Dabei wurden Fusionen als Bedrohungen der Wertigkeit der sozialen Identität und als Bedrohungen der positiven Distinktheit erforscht.

Die Bedrohung der Wertigkeit einer sozialen Identität bzw. Gruppe resultiert nach den Annahmen der SIT (Tajfel & Turner, 1986), wenn die Statusposition einer Gruppe und folglich der aus dieser Gruppenmitgliedschaft abgeleitete Selbstwert angegriffen wird (Branscombe et al., 1999). Im Fusionskontext ist diese Art von Identitäts-Bedrohung für Mitglieder statushoher wie auch statusniedriger Präfusions-Gruppen relevant, jedoch aus unterschiedlichen Gründen (Terry & Callan, 1998; van Leeuwen, 2001). Mitglieder statushoher Gruppen können die Fusion als wertigkeits-bedrohlich empfinden, da sie die Zusammenschließung mit einer statusniedrigen Fremdgruppe als Bedrohung ihrer statushohen Position in der Postfusions-Gruppe wahrnehmen können. Mitglieder statusniedriger Gruppen sollten die Fusion aus zweierlei Gründen wertigkeits-bedrohlich empfinden. Erstens stellt die Fusion eine hoch saliente Intergruppensituation dar, die „negative“ Status-Unterschiede zwischen den Präfusions-Gruppen relevant werden lässt. Zweitens kann die Zusammenschließung mit einer statushohen Gruppe für die Mitglieder der statusniedrigen Gruppe zu realen Ängsten führen, von der statushohen Gruppe dominiert zu werden und die eigene soziale Identität und Einfluss zu verlieren. Für statusniedrige bzw. für statushohe Präfusions-Gruppen können diese Bedrohungen der Statusposition dazu motivieren, eine positive soziale Identität wiederherzustellen bzw. aufrechtzuerhalten (vgl. Tajfel, 1975; van Knippenberg & Ellemers, 1994). Somit kann Eigengruppen-Bias für statusniedrige sowie für statushohe Gruppen als eine Strategie zur Bewahrung der Wertigkeit der eigenen Präfusions-Identität verstanden werden (Terry, 2001; van Leeuwen, 2001). Als Konsequenz der Wertigkeits-Bedrohungen sollte für statusniedrige wie für statushohe Präfusions-Gruppen eine verstärkte positive Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias im Fusionskontext resultieren, wobei der Status einen relevanten Moderator der zugrunde liegenden motivationalen Prozesse darstellt. Folgende empirische Arbeiten bestätigten diese Annahmen.

In einer experimentellen Laborstudie von Haunschild und Kollegen (1994) wurden Dyaden, die zuerst gemeinsam an einer Aufgabe arbeiteten, für die Bearbeitung einer zweiten Aufgabe fusioniert. Diese Fusionsbedingung wurde mit einer Kontrollbedingung verglichen, in der die Teilnehmer vor der Fusion die erste Aufgabe allein bearbeiteten. Die

Ergebnisse zeigten, dass in der Fusionsbedingung die Eigengruppe nach der Fusion deutlich stärker bevorzugt wurde als in der Kontrollbedingung. Dieser Eigengruppen-Bias kann also auf die Zugehörigkeit und damit auf die Identifikation mit der Präfusions-(Eigen-)Gruppe zurückgeführt werden. Zudem wurden für statushohe (d.h. erfolgreichere) Eigengruppen stärkerer Eigengruppen-Bias sowie stärkere Fusionsresistenzen gezeigt.

Aufbauend auf diesen Befunden untersuchte die Forschergruppe um Terry (2001, 2003) in mehreren Feldstudien im organisationalen Fusionskontext die moderierende Funktion des Status auf die Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias. Terry und Callan (1998) führten eine Fragebogenstudie mit über 1000 Mitarbeitern zweier Krankenhäuser durch, die kurz vor einer Fusion standen. Eines der beiden Krankenhäuser, ein großstädtisches Universitätsklinikum, wurde als statushöher betrachtet im Vergleich zum Fusionspartner, einem kleinen lokalen Krankenhaus. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass die Mitarbeiter beider Krankenhäuser die Fusionierung als Bedrohung empfanden und als Identitäts-Management-Strategie Eigengruppen-Bias zeigten. Im statusniedrigen Krankenhaus fiel die empfundene Bedrohung und das Ausmaß an Eigengruppen-Bias jedoch deutlich stärker aus. Die Mitarbeiter der statusniedrigen Gruppe zeigten verstärkt Eigengruppen-Bias auf status-unrelevanten Vergleichsdimensionen. Damit erkannten sie den höheren Status des Fusionspartners an und versuchten gleichzeitig, eine positive soziale Identität mittels einer sozialen Kreativitäts-Strategie wiederzuerlangen. Dazu wechselten sie die Vergleichsdimension und betonten auf status-unrelevanten Dimensionen die Überlegenheit der statusniedrigen Eigengruppe. Die Mitarbeiter des statushohen Krankenhauses zeigten dagegen Eigengruppen-Bias auf status-relevanten (den Statusunterschied definierenden) Vergleichsdimensionen. Somit betonten sie die überlegene Position der Eigengruppe. Zusätzlich wurde in der statusniedrigen Gruppe eine positive Beziehung zwischen wahrgenommener Bedrohung und Eigengruppen-Bias nachgewiesen. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die Annahme, dass eine Fusion vor allem für statusniedrige und auch für statushohe Präfusions-Gruppen eine Bedrohung der Wertigkeit der sozialen Identität darstellt, die zu verstärktem Intergruppen-Bias führt. Intergruppen-Bias ist jedoch in statusniedrigen und statushohen Präfusions-Gruppen auf unterschiedliche Motive zurückzuführen (Terry & Callan, 1998; vgl. auch Terry et al., 1996, 2001; Terry & O'Brien, 2001).

Während Wertigkeits-Bedrohungen bei Fusionen nur dann auftreten, wenn Statusdifferenzen zwischen den Präfusions-Gruppen existieren, sollten Fusionen aus Sicht der SIT fast unweigerlich Distinktheits-Bedrohungen auslösen (van Leeuwen, 2001). Diese

zweite Art von Bedrohung der sozialen Identität (vgl. Branscombe et al., 1999) liegt in der Natur einer Fusion begründet. Grundlegend definiert sich eine Gruppe über die positive Distinktheit von anderen Gruppen (Wilder, 1986). Eine Fusion impliziert jedoch meist, dass die Mitglieder die Zugehörigkeit zu ihren ehemaligen Präfusions-Gruppen teilweise aufgeben und eine neue Postfusions-Identität annehmen sollen. Zwar stellt eine Fusion im Sinne der SCT (Turner et al., 1987) eine Rekategorisierung der Mitglieder zweier Präfusions-Gruppen auf fusionierter, inklusiver Ebene dar (Gaertner et al., 1996; Giessner, 2004), was die Ähnlichkeiten aller Mitglieder der fusionierten Gruppe betont, jedoch im Sinne der SIT (Tajfel & Turner, 1986) gleichzeitig die Distinktheit der Präfusions-Gruppen und damit ihre soziale Identität bedrohen kann (van Leeuwen, 2001). Je stärker die Distinktheit einer Subgruppe bedroht ist, umso stärker streben die Mitglieder nach Akzentuierung der Unterschiede zwischen involvierten Subgruppen (Tajfel & Turner, 1986; vgl. Brewer, 1991). Eine Strategie zur Erlangung positiver Distinktheit zwischen Subgruppen stellt ein verstärktes Auftreten von Intergruppen-Bias dar (neben weiteren Strategien wie z.B. verstärkter Selbst-Stereotypisierung oder Eigengruppen-Homogenisierung, Branscombe et al., 1999). Mehrere Studien zu Distinktheits-Bedrohung (Jetten, Spears, & Manstead, 1997, 1999, 2001; Maass, Cadinu, Guarnieri, & Grasselli, 2003; Roccas & Schwartz, 1993) zeigten, dass besonders stark identifizierte Eigengruppen-Mitglieder Intergruppen-Bias zeigen, um Unterschiede und damit Gruppengrenzen zwischen involvierten Subgruppen herauszustellen. Niedrig identifizierte Eigengruppen-Mitglieder reagieren auf Distinktheits-Bedrohung eher damit, sich als Mitglieder der inklusiven Gruppe zu betrachten, was eine Unterscheidbarkeit der Subgruppen erübrigt. Da Fusionen im Sinne der SIT oftmals die Distinktheit der Präfusions-Gruppen gefährden, wird eine verstärkte positive Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias im Fusionskontext erwartet.

Die Forschergruppe um van Knippenberg und van Leeuwen (2001, für einen Überblick) untersuchte die Effekte von Wertigkeits- sowie Distinktheits-Bedrohungen im Fusionskontext. Im Speziellen untersuchten die Forscher die moderierende Rolle der Eigengruppen-Repräsentation (d.h. des Ausmaßes, in dem die Präfusions-Identität in der fusionierten Gruppe fortbesteht und die Postfusions-Repräsentation relativ zur Fremdgruppe dominiert) auf die Beziehungen zwischen Präfusions-Identifikation und Postfusions-Identifikation bzw. Eigengruppen-Bias. In einer Reihe experimenteller Laborstudien (van Leeuwen et al., 2003; siehe auch van Leeuwen, 2001) wurde durch Fusionssimulationen kleiner Arbeitsgruppen gezeigt, dass eine Fortführung der Präfusions-

Identität in der fusionierten Gruppe (in der Bedingung hoher Eigengruppen-Repräsentation) die positive Beziehung zwischen Präfusions-Identifikation und Postfusions-Identifikation verstärkt. Interessanterweise wurde in dieser Bedingung gleichzeitig eine verstärkte positive Beziehung zwischen Präfusions-Identifikation und Eigengruppen-Bias berichtet. Insgesamt wurde Eigengruppen-Bias stark vom Maß der Eigengruppen-Repräsentation und damit von Wertigkeits-Bedrohungen, aber nur gering von Distinktheits-Bedrohungen beeinflusst (van Leeuwen, 2001).

Zur Interpretation des Befundes, dass unter hoher Eigengruppen-Repräsentation hoch identifizierte Mitglieder der Präfusions-Gruppen verstärkt Eigengruppen-Bias zeigten, wurde das Eigengruppen-Projektions-Modell (EPM, Mummendey und Wenzel, 1999; siehe Kap. 3.4 für eine umfassendere Darstellung) herangezogen. In den Termini des EPM geht eine Fortführung der Präfusions-Identität in der fusionierten Gruppe (hohe Eigengruppen-Repräsentation) mit verstärkter relativer Eigengruppen-Prototypikalität für die fusionierte, inklusive Kategorie einher, was negativere Einstellungen zur Fremdgruppe bzw. Eigengruppen-Bias legitimiert. Demnach wird die relative Eigengruppen-Prototypikalität für die fusionierte, inklusive Kategorie als wichtiger Prädiktor von Intergruppen-Bias nach Fusionen betrachtet (van Leeuwen et al., 2003; vgl. Giessner, 2004), obwohl bisher keine adäquate Prüfung dieses Zusammenhangs im Fusionskontext erfolgte.

Zusammenfassend zeigen die berichteten Studien, die eine Fusion als Wertigkeits- oder / und Distinktheits-Bedrohung der Präfusions-Identität konzeptualisieren, dass Eigengruppen-Bias sowohl eine Reaktion auf eine Veränderung der Präfusions-Identität (in statusniedrigen oder dominierten Gruppen) darstellt, aber auch eine Reaktion auf eine Fortführung der Präfusions-Identität in der fusionierten Gruppe (in statushohen oder dominanten Gruppen)⁹ sein kann. Während Eigengruppen-Bias in natürlichen Fusionskontexten verstärkt in statusniedrigen Gruppen auftritt und der Wiederherstellung der bedrohten sozialen Identität dient (Terry & Callan, 1998; Terry et al., 1996, 2001), tritt Eigengruppen-Bias in experimentellen Fusionssimulationen verstärkt in dominanten bzw. statushohen Gruppen auf und dient der Aufrechterhaltung der überlegenen Position (vgl. van Leeuwen et al., 2003). Die Befundlage lässt schließen, dass die in Fusionen verstärkte positive Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Eigengruppen-Bias stärker

⁹ Obwohl statushohe Gruppen oft auch dominante Gruppen darstellen, ist im Fusionskontext Dominanz nicht absolut mit Status gleichzusetzen (van Knippenberg et al., 2002). Dominanz nähert sich theoretisch dem Machtkonzept an, was vom gruppen-vergleichsbezogenen Statuskonzept der SIT (Tajfel & Turner, 1979, 1986) zu unterscheiden ist (vgl. Fajak & Haslam, 1998).

auf Wertigkeits- als auf Distinktheits-Bedrohungen zurückgeht. Wahrnehmungen des Status und der Eigengruppen-Repräsentation bzw. der relativen Eigengruppen-Prototypikalität fungieren als relevante Drittvariablen in dieser Beziehung.

Werden diese Befunde auf den Kontext von Schulfusionen übertragen, lassen sich folgende Annahmen ableiten: Da die Mehrzahl der Schulfusionen dem proportional integrierenden Fusionsmodell zuzuordnen sind und somit eher zu ungleichen Machtverhältnissen der Präfusions-Gruppen führen (vgl. Kap. 2.3), sollten von Schulfusionen betroffene Schüler und Lehrer besonders Wertigkeits- und auch Distinktheits-Bedrohungen ihrer Präfusions-Identität wahrnehmen, was zu erhöhter Eigengruppen-Identifikation und demzufolge zu Intergruppen-Bias motiviert. Somit wird auch nach Schulfusionen eine positive Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias erwartet, die jedoch durch relevante Drittvariablen, wie den Status und die relative Eigengruppen-Prototypikalität, weiter qualifiziert werden sollte. Bevor die Rolle von relativer Eigengruppen-Prototypikalität bei der Vorhersage von Intergruppen-Bias zwischen fusionierten Gruppen detailliert theoretisch hergeleitet wird (siehe Kap. 3.4), soll im Folgenden eine dritte Art von Bedrohungen der sozialen Identität erörtert werden, die die spezifische Charakteristik von unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusionen, d.h. die negative Bewertung der fusionierten, inklusiven Gruppe, erklärt.

3.3.2 Fusionen als Kategorisierungs-Bedrohung

Da Schulfusionen, und damit Fusionen im öffentlich-staatlichen Kontext allgemein, durch Unfreiwilligkeit und Fremdverantwortung der Fusionsentscheidung charakterisiert sind (vgl. Kap. 2.4), stellen sie für die Beteiligten eine Kategorisierungs-Bedrohung dar. Das bedeutet, dass die soziale Kategorisierung, d.h. die Zuordnung zur fusionierten Gruppe, unfreiwillig bzw. gegen den eigenen Willen erfolgt (vgl. Branscombe et al., 1999). Da die Konsequenzen der Kategorisierungs-Bedrohung für identitätsrelevante Prozesse bisher nur vereinzelt im intragruppalen Kontext untersucht wurden (Branscombe et al., 1999), werden diese Befunde nachfolgend auf den intergruppalen Kontext von unfreiwilligen, fremdbestimmten Fusionen übertragen, die zum einen zur Ableitung negativer Fusionsfolgen und zum anderen zur Spezifizierung des Forschungskontextes beitragen.

Auf intragruppaler Ebene konnte gezeigt werden, dass sich Menschen allgemein stärker mit kleineren Gruppen und eher mit freiwillig gewählten als mit aufgezwungenen Gruppen identifizieren (Branscombe, Spears, Ellemers, & Doosje, 2002; Ellemers, Kortekaas, & Ouwerkerk, 1999). Unfreiwillige Mitgliedschaft in negativ bewerteten bzw.

statusniedrigen Gruppen führt verstärkt zu Desidentifikation (Ellemers, Wilke, & van Knippenberg, 1993), was eine Distanzierung von der Gruppe wie auch eine Diskreditierung dieser Gruppe und ihrer Mitglieder nach sich ziehen kann (vgl. Ellemers, van den Heuvel, de Gilder, Maas, & Bonvini, 2004). Konsistent dazu zeigten Spears und Kollegen (Long & Spears, 1997; Spears, Jetten, & van Harreveld, 1998), dass Gruppenmitglieder mit niedrigem kollektiven Selbstwert und gleichzeitig hohem personalen Selbstwert dazu neigen, die soziale Kategorisierung als Bedrohung zu erleben, was in geringerer Identifikation mit dieser Kategorie sowie geringeren Prototypikalitäts-Wahrnehmungen (d.h. zunehmend wahrgenommener Distanz von der Gruppen-Norm) resultiert. Long und Spears (1997) belegten zudem, dass unter Kategorisierungs-Bedrohung verstärkt Intergruppen-Bias auftrat. Des Weiteren führt Kategorisierungs-Bedrohung besonders bei niedrig identifizierten Mitgliedern zu Distress, negativen Emotionen, wie Ärger und Wut, oder sogar zu depressiven Verstimmungen (Branscombe et al., 1999). Dies ist besonders dann der Fall, wenn die unfreiwillige Kategorisierung zu ungerechten Behandlungen der Gruppenmitglieder führt und damit den Selbstwert negativ beeinflusst (vgl. Koper, van Knippenberg, Bouhuijs, Vermunt, & Wilke, 1993).

Werden diese Befunde auf den intergruppalen Kontext von unfreiwilligen und fremdbestimmten Fusionen übertragen, lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten: Da organisationale Fusionen hoch saliente Intergruppensituationen darstellen, die die Wertigkeit und die positive Distinktheit der Präfusions-Identität gefährden, sollten sich die Mitglieder besonders stark mit ihren Präfusions-Gruppen identifizieren und Identitäts-Management-Strategien zum Schutz bzw. Wiederherstellen positiver sozialer Identität, wie z.B. Intergruppen-Bias, einsetzen (Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001). Findet eine Fusion darüber hinaus ungewollt und fremdbestimmt statt, sollte sie von den Betroffenen als Kategorisierungs-Bedrohung erlebt werden. Dies sollte in Anlehnung an Branscombe und Kollegen (1999) mit negativen Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie einhergehen. Darüber hinaus wird erwartet, dass die Mitglieder der Präfusions-Gruppen zu Desidentifikation mit der fusionierten Gruppe, oder mit anderen Worten zu geringer Postfusions-Identifikation, neigen (vgl. Branscombe et al., 2002; Ellemers et al., 1999, 1993). In Anlehnung an die intragruppalen Befunde von Spears und Kollegen (Long & Spears, 1997; Spears et al., 1998) ist im Rahmen unfreiwilliger und fremdbestimmter Fusionen auf einer intergruppalen Ebene zu erwarten, dass die Betroffenen einer Fusion ihre Präfusions-Gruppe zunehmend von der fusionierten, inklusiven Gruppen-Norm distanzieren. Somit sollten sie ihre Präfusions-Gruppe (Eigengruppe) nur wenig

prototypisch für die negativ bewertete fusionierte Gruppe wahrnehmen, jedoch gleichzeitig verstärkt Intergruppen-Bias zeigen. Konsistent mit der Argumentation von Branscombe und Kollegen (1999) sollten auch fusionsbedingte Beeinträchtigungen des individuellen Wohlbefindens eine Folge empfundener Kategorisierungs-Bedrohung sein.

Zusammenfassend stellen unfreiwillige, fremdbestimmte Fusionen Kategorisierungs-Bedrohungen dar, die mit negativen Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie einhergehen sollen (vgl. Branscombe et al., 1999). Diese spezifische Charakteristik ist bei der Erforschung der motivational-kognitiven Prozesse von Intergruppen-Bias nach Schulfusionen zu beachten. Zudem lassen sich aus der Kategorisierungs-Bedrohung weitere negative individuelle und intergrupale Schulfusionsfolgen, wie Beeinträchtigungen des Wohlbefindens und geringe Postfusions-Identifikation, ableiten.

Bisher wurde in keiner Forschungsarbeit untersucht, inwieweit öffentlich-staatliche Fusionen für die Betroffenen eine Bedrohung der freiwilligen Kategorisierung darstellen und welche Reaktionen auf solch eine Bedrohung folgen. Die eigene Forschungsarbeit setzt an dieser Stelle an und untersucht die aus den Wertigkeits- und Distinktheits-Bedrohungen abgeleitete positive Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias, die über relative Eigengruppen-Prototypikalität vermittelt werden sollte. Zusätzlich werden diese motivational-kognitiven Prozesse unter der Berücksichtigung der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie erforscht, die sich daraus ableiten sollte, inwieweit die Fusion als Kategorisierungs-Bedrohung wahrgenommen wird. Da unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen für die Betroffenen oftmals Kategorisierungs-Bedrohungen darstellen, die mit negativen Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie einhergehen sollten, werden in der vorliegenden Arbeit die identitätsrelevanten, kognitiven Prozesse fokussiert, die bei einer negativ bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie das Auftreten von Intergruppen-Bias vorhersagen. Obwohl die Bedeutung von relativer Prototypikalität der Präfusions-Gruppen als relevante Drittvariable in der Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias diskutiert wurde (van Leeuwen et al., 2003; vgl. auch Giessner, 2004), existiert bisher keine systematische Untersuchung dieser Zusammenhänge im angewandten konfliktträchtigen Fusionskontext. Zur Schließung dieser Forschungslücke wird in der vorliegenden Arbeit vor dem theoretischen Hintergrund der fusionsbedingten Identitäts-Bedrohungen das Eigengruppen-Projektions-Modell (EPM, Mummendey & Wenzel, 1999) im Schulfusionskontext angewandt, um die Intergruppen-Bias zugrunde liegenden motivational-kognitiven Prozesse zu untersuchen.

3.4 Das Eigengruppen-Projektions-Modell - Die Rolle relativer Eigengruppen-Prototypikalität für Intergruppen-Bias

Basierend auf dem „Theorieansatz zur Sozialen Identität“ (SIT, Tajfel & Turner, 1979, 1986; SCT, Turner et al., 1987, vgl. Kap. 3.1) wurde im Eigengruppen-Projektions-Modell (EPM, Mummendey & Wenzel, 1999) ein allgemeiner Ansatz zur Bewertung intergruppaler Ähnlichkeiten oder Unterschiede aufgestellt. Während in der SIT die bloße Kategorisierung von Menschen in eine Eigen- und Fremdgruppe als hinreichende Bedingung für intergruppalen Konfliktsymptome erachtet wird (vgl. Kap. 3.1), wird darüber hinaus im EPM die Bedeutung des spezifischen sozialen Kontexts und der daraus abgeleiteten Normen für die Intergruppen-Bewertung betont. Aufbauend auf der SCT (Turner et al., 1987, vgl. Kap. 3.1) wird im EPM die zentrale Bedeutung der inklusiven Kategorie als sozial-normativer Bewertungshintergrund zweier inkludierter Subkategorien herausgestellt. Zentral werden im EPM die Bedingungen und Prozesse beschrieben, die zu unterschiedlichen Prototypikalitäts-Wahrnehmungen der Eigen- und Fremdgruppe für die inklusive Kategorie, und demzufolge entweder zu konfliktträchtigen oder zu toleranten Beziehungen zwischen Eigen- und Fremdgruppe, führen.

Das EPM (Mummendey & Wenzel, 1999) erscheint äußerst geeignet, die hierarchisch strukturierte Intergruppensituation von Fusionen zu konzeptualisieren. Demnach können sich die Mitglieder gleichzeitig als Mitglieder einer Präfusions-Gruppe sowie als Mitglieder der fusionierten, inklusiven Gruppe wahrnehmen und sich mehr oder weniger mit diesen beiden Gruppen identifizieren. Somit sollte im Fusionskontext die Qualität der intergruppalen Beziehung zwischen den beiden Präfusions-Gruppen wesentlich von der Zugehörigkeit zur fusionierten, inklusiven Gruppe und daraus abgeleiteten Normen und Werten abhängen. Zudem ermöglicht es das EPM, die wahrgenommene Repräsentation der Präfusions-Gruppen in der fusionierten Gruppe (vgl. van Knippenberg et al., 2002; van Leeuwen et al., 2003) als relative Prototypikalität der Präfusions-Gruppen für die fusionierte, inklusive Kategorie zu konzeptualisieren. Letztere gilt im EPM als zentraler Prädiktor von Intergruppen-Bias, der sich im Fusionskontext in negativen Einstellungen zur fremden Präfusions-Gruppe oder in verstärkter Bevorzugung der eigenen Präfusions-Gruppe (d.h. Eigengruppen-Bias) äußern kann.

Nachfolgend werden die grundlegenden Annahmen des EPM (Mummendey & Wenzel, 1999) dargestellt. Zum Ersten werden die Prozesse beschrieben, die bei einer positiv bewerteten inklusiven Kategorie zu unterschiedlichen Prototypikalitäts-

Wahrnehmungen von Eigen- und Fremdgruppe führen. Die Konsequenzen für die Vorhersage von Intergruppen-Bias werden abgeleitet. Zum Zweiten wird die Rolle von zwei Prädiktoren der relativen Eigengruppen-Prototypikalität für eine positiv bewertete inklusive Kategorie erörtert. Während Eigengruppen-Identifikation bezüglich ihrer konfliktfördernden Funktion betrachtet wird, wird die Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie bezüglich ihrer toleranzfördernden Funktion dargelegt. Zum Dritten wird die Bewertung der inklusiven Kategorie als Moderator der Prädiktoren von relativer Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias erörtert. Abschließend erfolgen eine Zusammenfassung sowie ein Übertrag der postulierten Zusammenhänge auf den konfliktträchtigen Schulfusionskontext. Da Schulfusionen potenzielle Kategorisierungs-Bedrohungen darstellen, wird der Fokus auf die Annahmen für eine negativ bewertete inklusive Kategorie gerichtet.

3.4.1 Die Rolle relativer Eigengruppen-Prototypikalität unter positiver Bewertung der inklusiven Kategorie

Das EPM (Mummendey & Wenzel, 1999) baut auf den zentralen Annahmen der SCT (Turner et al., 1987) auf, wonach Menschen grundlegend nach positiver Bewertung einer Selbst-Kategorie (d.h. nach positiver sozialer Identität im Sinne der SIT, Tajfel & Turner, 1986) streben. Dazu vergleichen sie die Eigengruppe mit einer relevanten Fremdgruppe vor dem normativen Hintergrund einer beide Gruppen einschließenden, inklusiven Kategorie. Der Prototyp dieser inklusiven Kategorie liefert die relevanten Normen und Standards für den Vergleich der beiden Subgruppen. Je stärker dabei die Eigengruppe den prototypischen Normen der positiv bewerteten inklusiven Kategorie, relativ zur Fremdgruppe, entspricht (d.h. je relativ prototypischer die Eigengruppe für die inklusive Kategorie wahrgenommen wird), umso positiver wird die Eigengruppe bewertet. Je stärker die Fremdgruppe gleichzeitig von den prototypischen Normen der inklusiven Kategorie abweicht, umso negativer wird die Fremdgruppe bewertet. Somit postuliert die SCT, dass die Eigen- und Fremdgruppe in Abhängigkeit von ihrer relativen Prototypikalität für eine saliente inklusive Kategorie bewertet werden.

Aus diesen Annahmen der SCT (Turner et al., 1987) leiten Mummendey und Wenzel (1999) ab, dass die Mitglieder beider Subgruppen dazu neigen, ihre Eigengruppe als relativ prototypischer für die inklusive Kategorie wahrzunehmen, um im Vergleich zur Fremdgruppe positiv distinkt zu sein. Im EPM wird diese Tendenz durch einen Projektionsprozess erklärt, bei dem die Mitglieder typische und distinkte Attribute der

Eigengruppe generalisieren und auf den Prototypen der inklusiven Kategorie projizieren. Demnach tendieren die Mitglieder beider Subgruppen dazu, stereotype Attribute der Eigengruppe¹⁰ auf die inklusive Kategorie zu projizieren, um höhere relative Eigengruppen-Prototypikalität beanspruchen zu können. Jede Gruppe versucht, mittels Eigengruppen-Projektion ein positives Bewertungsergebnis für die Eigengruppe zu erzielen und dadurch ihren relativen sozialen Status zu verbessern (Wenzel et al., 2003).

Das intergrupale Konzept der Eigengruppen-Projektion (Mummendey & Wenzel, 1999) weist Parallelen zum generellen Konzept der sozialen Projektion auf interpersoneller Ebene auf (vgl. Krueger, 2000; Robbins & Krueger, 2005, für einen Überblick). Soziale Projektion beschreibt die Generalisierung individueller Eigenschaften auf andere Individuen bzw. auf Eigengruppen-Mitglieder, wie es der „false consensus effect“ (Ross, Green, & House, 1977) beschreibt. Im Gegensatz dazu beschreibt Eigengruppen-Projektion die Generalisierung stereotyper Eigengruppen-Merkmale auf die inklusive Kategorie (vgl. Waldzus, Mummendey, & Wenzel, 2005). Somit finden beide Projektions-Arten auf unterschiedlichen Ebenen der sozialen Kategorisierung statt. Dennoch werden beiden Projektions-Arten ähnliche kognitive Prozesse zugrunde gelegt, wie auch ähnliche Motive zugeschrieben (wie z.B. der Aufbau eines positiven Selbstwertes und die Validierung der eigenen Sichtweise, vgl. Marks & Miller, 1987, für einen Überblick).

Die Projektion stereotyper Eigengruppen-Merkmale führt dazu, dass der Prototyp der inklusiven Kategorie ethnozentrisch definiert wird und verstärkt der Eigengruppe entspricht. Wahrgenommene Abweichungen der Fremdgruppe von diesem normativen Standard (d.h. vom Prototypen der inklusiven Kategorie) sind die logische Konsequenz, was die ethnozentrische Weltansicht der Eigengruppe gefährden kann. Demnach rechtfertigt die Wahrnehmung hoher Prototypikalität der Eigengruppe, relativ zu geringer Prototypikalität der Fremdgruppe, negative Bewertungen und Diskriminierung gegenüber der Fremdgruppe (Mummendey & Wenzel, 1999; Wenzel et al., 2003). Prinzipiell sind auch positive Bewertungen der Fremdgruppe möglich, wenn diese als relativ prototypisch für die inklusive Kategorie gesehen wird (Waldzus, Mummendey, Wenzel, & Weber, 2003).

Das Phänomen der Eigengruppen-Projektion hat jedoch auch Grenzen, die bestimmten Restriktionen des sozialen Kontexts entstammen (vgl. Ellemers, van Rijswijk, Roefs, & Simons, 1997; Mummendey & Wenzel, 1999). Diese sozialen Restriktionen können beispielsweise von Status-Differenzen oder Mehrheits-Minderheits-Verteilungen zwischen Eigen- und Fremdgruppe herrühren, die bei den Mitgliedern beider Subgruppen

¹⁰ Diese stereotypen Eigengruppen-Attribute können sowohl positiv als auch negativ bewertet werden.

zur konsensualen Wahrnehmung hoher Prototypikalität der statushohen oder der Mehrheits-Gruppe, relativ zur statusniedrigen oder zur Minderheits-Gruppe, für die inklusive Kategorie führen (Waldzus, Mummendey, Wenzel, & Boettcher, 2004). Trotz dieses generellen Konsens sollten beide Subgruppen nach relativ höherer Eigengruppen-Prototypikalität streben, was zum Phänomen der Perspektiven-Divergenz führt (Waldzus et al., 2004; Wenzel et al., 2003). Obwohl die Mitglieder beider Subgruppen die statushohe oder die Mehrheits-Gruppe konsensual als relativ prototypischer einschätzen, nehmen sie darüber hinaus ihre Eigengruppe als prototypischer wahr, als sie von den Mitgliedern der jeweiligen Fremdgruppe eingeschätzt wird. Da Perspektiven-Divergenz als grundlegender Indikator der Eigengruppen-Projektion erachtet wird (Waldzus et al., 2004), sollen die Subgruppen-Mitglieder unabhängig von Status- oder Minderheits-Mehrheits-Differenzen dazu neigen, die relative Prototypikalität ihrer Eigengruppen zu überschätzen. Im Falle zweier statusgleicher Gruppen sollten die Mitglieder gleichermaßen dazu neigen, ihre stereotypen Eigengruppen-Attribute auf die inklusive Kategorie zu projizieren, was zu unvereinbaren Repräsentationen der inklusiven Kategorie führt. Als Konsequenz wird der normative Bewertungshintergrund (d.h. der Prototyp der inklusiven Kategorie) primär zum Subjekt des Konfliktes, was sich sekundär in negativen Bewertungen und Diskriminierung gegenüber der Fremdgruppe niederschlägt (Mummendey & Wenzel, 1999, S. 166):

“Both groups construe social reality on the basis of their respective notions and goals and, correspondingly, may represent the social context differently. They differ with respect to the ways in which they categorize the social world. There is a conflict over the adequate social categorization itself; social discrimination is the secondary phenomenon.”

Zusammenfassend wird im EPM (Mummendey & Wenzel, 1999) unter der Bedingung positiver Bewertung der inklusiven Kategorie postuliert, dass die Gruppenmitglieder in einer salienten Intergruppensituation dazu neigen, ihre Eigengruppe als prototypischer für die inklusive Kategorie zu betrachten, als diese von den Mitgliedern der Fremdgruppe wahrgenommen wird. Diese Perspektiven-Divergenz gilt als Indikator der Eigengruppen-Projektion und sollte deshalb generell, d.h. unabhängig von Status-Differenzen oder Mehrheits-Minderheits-Verteilungen, auftreten. Zentral wird im EPM eine positive Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und Intergruppen-Bias (d.h. negative Einstellungen zur Fremdgruppe) postuliert.

Die Annahmen des EPM fanden jüngst breite empirische Unterstützung. Die Tendenz zur Projektion von stereotypen Eigengruppen-Attributen auf eine positiv

bewertete inklusive Kategorie konnte in mehr oder weniger konfliktträchtigen Intergruppenkontexten (z.B. Psychologie- und BWL-Studenten; Grundschullehrer und Gymnasiallehrer; Ost- und Westdeutsche) mit Hilfe verschiedener methodischer Ansätze nachgewiesen werden (Waldzus & Mummendey, 2004; Waldzus, Mummendey, & Wenzel, 2005; Waldzus et al., 2003; Weber, Mummendey, & Wenzel, 2002; Wenzel et al., 2003, vgl. auch Machunsky, Meiser, & Mummendey, 2005; Vossen, 2005). Unabhängig von Restriktionen des sozialen Kontexts wurde Perspektiven-Divergenz aufgezeigt. Die Mitglieder neigten dazu, die Prototypikalität ihrer Eigengruppe für die inklusive Kategorie relativ zur Fremdgruppen-Perspektive zu überschätzen (Vossen, 2005; Waldzus et al., 2004; Wenzel et al., 2003). Zentral ging hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität mit negativen Einstellungen zur Fremdgruppe (d.h. mit Intergruppen-Bias) einher (Waldzus & Mummendey, 2004; Waldzus et al., 2005, 2003; Weber et al., 2002; Wenzel et al., 2003).

3.4.2 Prädiktoren relativer Eigengruppen-Prototypikalität unter positiver Bewertung der inklusiven Kategorie

Im EPM (Mummendey & Wenzel, 1999) werden motivationale und kognitive Bedingungen der Eigengruppen-Projektion auf eine positiv bewertete inklusive Kategorie postuliert. Einen zentralen motivationalen Prädiktor relativer Eigengruppen-Prototypikalität stellt demnach die Identifikation mit der Eigengruppe, bei gleichzeitig gegebener Identifikation mit der inklusiven Kategorie, dar. Nach den Annahmen der SIT (Tajfel & Turner, 1979, 1986) sind Mitglieder besonders dann motiviert, ihre Eigengruppe positiv zu bewerten, wenn sie sich mit dieser identifizieren. Konsistent zur SCT (Turner, 1987) fungiert eine inklusive Kategorie besonders dann als normativer Bewertungshintergrund zweier inkludierter Subgruppen, wenn sie als saliente Selbst-Kategorie wahrgenommen wird und sich die Mitglieder mit ihr identifizieren. Daraus wurde im EPM geschlossen, dass Mitglieder, die sich stark mit ihrer Eigengruppe und gleichzeitig mit der inklusiven Kategorie identifizieren, verstärkt zu Eigengruppen-Projektion neigen und folglich hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität wahrnehmen (Annahme dualer Identifikation, Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003). Mit anderen Worten wird bei ausreichender inklusiver Identifikation eine positive Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und relativer Eigengruppen-Prototypikalität erwartet. Da Letztere im EPM als Prädiktor von Intergruppen-Bias (d.h. negativen Einstellungen zur Fremdgruppe) gilt, wird ein indirekt positiver Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf Intergruppen-Bias postuliert, der durch relative Eigengruppen-Prototypikalität mediiert wird (vgl. Waldzus et al., 2003).

Die empirischen Befunde zum EPM stützen die Annahme dualer Identifikation in verschiedenen Intergruppenkontexten (Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003). Die Teilnehmer mit gleichzeitig hoher Eigengruppen- sowie inklusiver Identifikation beanspruchten die höchste relative Eigengruppen-Prototypikalität für die positiv bewertete inklusive Kategorie. Da die Identifikation mit der Eigengruppe, bei ausreichender inklusiver Identifikation, indirekt mit verstärktem Intergruppen-Bias (d.h. mit negativen Einstellungen zur Fremdgruppe) einherging, wurde die konfliktfördernde Funktion dieses Prädiktors aufgezeigt (Waldzus et al., 2003).

Im Gegensatz dazu wird im EPM ein zweiter, kognitiver Prädiktor postuliert, dem konfliktreduzierende bzw. toleranzfördernde Wirkung beigemessen wird. Die Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie wird im EPM als kognitives Konzept auf sozial-kategorialer Ebene verstanden (Mummendey & Wenzel, 1999; vgl. auch Park & Judd, 2005), das den Ansatz von Multikulturalität, Pluralität und Diversität widerspiegelt und damit Wege aus dem Intergruppenkonflikt aufzeigt (vgl. Berry, 1984, 1992; Bourhis, Moise, Perrault, & Senecal, 1997). In Abhängigkeit davon, wie komplex bzw. wie vielfältig der normative, inklusive Standard gefasst ist, sollte Andersartigkeit zwischen Subgruppen eher toleriert werden (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Weber, 2001). Bei einem komplexen anstatt einfachen Prototypen der inklusiven Kategorie ist der normative Standard durch vielfältige anstatt einzigartige Merkmale und Merkmalsausprägungen definiert. Die logische Konsequenz daraus ist, dass nicht nur die Merkmale der Eigengruppe, sondern auch die Merkmale der Fremdgruppe den prototypischen Merkmalen der komplex definierten inklusiven Kategorie entsprechen können. Auch wenn zwischen der Eigen- und Fremdgruppe Differenzen bestehen, können beide Subgruppen als prototypisch für die komplex definierte inklusive Kategorie wahrgenommen werden. Da die Fremdgruppe nun ebenso wie die Eigengruppe dem normativen, inklusiven Standard entspricht, wenn auch auf unterschiedlichen Dimensionen oder Merkmalsausprägungen, sollte die Andersartigkeit der Fremdgruppe eher toleriert werden. Folglich resultieren positivere intergrupale Beziehungen zwischen den Subgruppen einer komplex definierten inklusiven Kategorie (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003).

Auf theoretischer Ebene wird die Komplexität versus die Einfachheit des Prototyps der inklusiven Kategorie als strukturelle Eigenschaft der mentalen Repräsentation dieser Kategorie konzeptualisiert (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003). Während bei einer einfach definierten Repräsentation unimodale Verteilungen repräsentativer Mitglieder auf den normativen Dimensionen erwartet und positiv bewertet werden, gilt bei

einer komplex definierten Repräsentation eine multimodale Verteilung repräsentativer Mitglieder auf den zugrunde liegenden Dimensionen als normativ und positiv. Folglich gilt bei einem einfach definierten Prototypen nur eine Position auf jeder normativen Dimension der inklusiven Kategorie als prototypisch, was mit hoher Eigengruppen-Projektion und indirekt mit negativen Einstellungen zur Fremdgruppe einhergeht (Waldzus et al., 2003). Bei einem komplex definierten Prototypen werden dagegen viele verschiedene Positionen auf jeder normativen Dimension der inklusiven Kategorie als prototypisch wahrgenommen. Somit führt ein komplex definierter Prototyp der positiv bewerteten inklusiven Kategorie zu geringerer relativer Eigengruppen-Prototypikalität, da nicht nur die Eigengruppe, sondern auch die Fremdgruppe als prototypisch für eine vielfältig definierte inklusive Kategorie wahrgenommen werden kann. Obwohl Waldzus und Kollegen (2003) annehmen, dass ein komplex definierter Prototyp der inklusiven Kategorie den Prozess der Eigengruppen-Projektion hemmt, kann dagegen konsistent zum EPM argumentiert werden, dass ein komplex definierter Prototyp der inklusiven Kategorie gleichzeitig Eigengruppen-Projektion und Fremdgruppen-Projektion zulässt. Obgleich sich die beschriebenen Prozesse unterscheiden, sollten sie zum gleichen Ergebnis führen, nämlich zur Wahrnehmung geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität. Somit wird postuliert, dass die Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie einen negativen Effekt auf relative Eigengruppen-Prototypikalität ausübt. Indirekt wird ein negativer Effekt von Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie auf Intergruppen-Bias erwartet, der durch relative Eigengruppen-Prototypikalität mediiert wird (Waldzus et al., 2003).

Die empirischen Befunde zum EPM bestätigen diese Komplexitäts-Annahmen. Waldzus und Kollegen (Waldzus et al., 2005, 2003, Studie 2) untersuchten in einer Reihe von Experimenten die Beziehung der Deutschen zu anderen europäischen Nationen (Polen, Italienern und Briten). Dabei wurde ein komplexer versus einfacher Prototyp der inklusiven Kategorie „Europäer“ durch ein Priming-Verfahren manipuliert. Die Teilnehmer sollten entweder über die Vielfalt Europas (komplexe Bedingung) oder über die Einzigartigkeit Europas (einfache Bedingung) nachdenken und dazu Argumente aufschreiben. Konsistent zeigten die Ergebnisse, dass bei einem komplexen Prototypen der inklusiven Kategorie, im Gegensatz zu einem einfachen Prototypen, geringere relative Eigengruppen-Prototypikalität und indirekt positivere Einstellungen zur Fremdgruppe gezeigt wurden. Damit wurde die konfliktreduzierende bzw. toleranzfördernde Funktion dieses kognitiven Prädiktors empirisch bestätigt.

Die Eigengruppen-Identifikation und die Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie stellen nach dem EPM relevante Prädiktoren der relativen Eigengruppen-Prototypikalität dar und haben indirekt Einfluss auf die Qualität der intergruppalen Beziehungen. Die Bedeutung beider Prädiktoren soll im Anwendungskontext von Schulfusionen untersucht werden.

3.4.3 Die Bewertung der inklusiven Kategorie als Moderator der Prädiktoren und Konsequenzen relativer Eigengruppen-Prototypikalität

Eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Eigengruppen-Projektion funktional dafür ist, dass sich die identifizierten Mitglieder der Eigengruppe als positiv distinkt von der Fremdgruppe wahrnehmen, ist eine positive Bewertung der inklusiven Kategorie (Wenzel et al., 2003). Das heißt, die geschilderten Annahmen des EPM (Mummendey & Wenzel, 1999) sind nur unter der Bedingung gültig, dass der normative Bewertungshintergrund der inklusiven Kategorie positiv bewertet wird. Nur unter dieser Bedingung sollten identifizierte Mitglieder der Eigengruppe motiviert sein, durch den Prozess der Eigengruppen-Projektion höhere relative Eigengruppen-Prototypikalität wahrzunehmen, was eine vergleichsweise negativere Einstellung zur Fremdgruppe (d.h. Intergruppen-Bias) nach sich zieht. Obwohl in der SCT (Turner et al., 1987) postuliert wird, dass inklusive Selbst-Kategorien meist positiv bewertet werden, kann in spezifischen intergruppalen Kontexten die inklusive Kategorie negativ bewertet werden (Weber et al., 2002; Wenzel et al., 2003). Dennoch kann eine negativ bewertete inklusive Kategorie als normativer Standard für den Vergleich zwischen inkludierten Subgruppen fungieren (Weber et al., 2002; Wenzel et al., 2003)¹¹. In diesem Fall haben die relativen Prototypikalitäts-Wahrnehmungen der Subgruppen jedoch andere Bedeutung. Da nach der SCT

¹¹ Im EPM werden die Bewertung der inklusiven Kategorie und die Identifikation mit der inklusiven Kategorie theoretisch voneinander unterschieden. Dies steht im Gegensatz zu einer Überblicksarbeit zur sozialen Identität (Ashmore, Deaux, & McLaughlin-Volpe, 2004), in welcher die Bewertung der sozialen Kategorie als evaluative Dimension der sozialen Identität (neben Selbst-Kategorisierung; Bedeutsamkeit; emotionale, soziale und verhaltensbezogene Einbindung und Bedeutungshaltigkeit der Kategorisierung) konzeptualisiert wurde. Experimentelle Studien zum EPM zeigten dagegen, dass eine inklusive Kategorie negativ bewertet werden kann, die Mitglieder sich aber dennoch mit dieser Kategorie identifizieren (Weber et al., 2002; Wenzel et al., 2003; vgl. auch Mlicki & Ellemers, 1996). Obwohl in angewandten Kontexten, wie bei organisationalen Fusionen, hohe Korrelationen zwischen der Bewertung der inklusiven Kategorie und der inklusiven Identifikation zu erwarten sind, werden die beiden Variablen in Anlehnung an das EPM als theoretisch eigenständige Konzepte erforscht (vgl. auch Correll & Park, 2005).

(Turner et al., 1987) relative Eigengruppen-Prototypikalität für eine negativ bewertete inklusive Kategorie zu einer negativen Bewertung der Eigengruppe führt, sollten identifizierte Mitglieder der Eigengruppe motiviert sein, ihre Eigengruppe von der negativen inklusiven Kategorie mental zu distanzieren (Wenzel et al., 2003). Anstatt Eigengruppen-Projektion zu betreiben, sollte die Distanzierung der Eigengruppe vom negativen normativen Standard funktionaler dafür sein, die Eigengruppe als positiv und distinkt von der Fremdgruppe wahrzunehmen. Als Konsequenz daraus wird die Fremdgruppe, relativ zur Eigengruppe, als prototypischer für die negative inklusive Kategorie betrachtet. Dies sollte aufgrund der relativ größeren Nähe der Fremdgruppe zum negativen normativen Standard der inklusiven Kategorie (d.h. aufgrund von relativer Fremdgruppen-Prototypikalität) negative Einstellungen zur Fremdgruppe (d.h. Intergruppen-Bias) nach sich ziehen (Wenzel et al., 2003).

Auch im Falle einer negativen Bewertung der inklusiven Kategorie wird diese geringe Eigengruppen-Prototypikalität bzw. hohe Fremdgruppen-Prototypikalität nicht im absoluten Sinne erwartet. Ebenso wie im Falle positiver Bewertung können soziale Restriktionen dazu führen, dass die statushohe bzw. Mehrheits-Subgruppe von den Mitgliedern der Eigen- und Fremdgruppe konsensual als relativ prototypischer wahrgenommen wird (vgl. Kap. 3.4.1, Waldzus et al., 2004). Darüber hinaus wird in der vorliegenden Arbeit für eine negativ bewertete inklusive Kategorie erwartet, dass die Mitglieder beider Subgruppen danach streben, die Eigengruppe von der negativ bewerteten inklusiven Kategorie zu distanzieren, was sich in einer umgekehrten Perspektiven-Divergenz niederschlagen sollte. Das heißt, identifizierte Eigengruppen-Mitglieder sollten unabhängig von Status-Differenzen dazu neigen, ihre Eigengruppe als weniger prototypisch für die negativ bewertete inklusive Kategorie wahrzunehmen, als diese von den Mitgliedern der jeweiligen Fremdgruppe eingeschätzt wird.

Mit der Erweiterung des EPM für die Bedingung negativer Bewertung der inklusiven Kategorie postulieren Wenzel und Kollegen (2003), dass die Bewertung der inklusiven Kategorie einen allgemeinen Moderator der Prädiktoren relativer Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias darstellt. Bei positiver Bewertung der inklusiven Kategorie neigen hoch identifizierte Eigengruppen-Mitglieder verstärkt zu Eigengruppen-Projektion und folglich zur Wahrnehmung relativer Eigengruppen-Prototypikalität, welche wiederum zu negativeren Einstellungen zur Fremdgruppe führt. Die Tendenz zur Eigengruppen-Projektion spiegelt sich in der Perspektiven-Divergenz wider. Bei negativer Bewertung der inklusiven Kategorie hingegen neigen hoch

identifizierte Eigengruppen-Mitglieder zu Eigengruppen-Distanzierung und damit zur Wahrnehmung von relativer Fremdgruppen-Prototypikalität bzw. geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität, was folglich zu negativeren Einstellungen zur Fremdgruppe führt. In der vorliegenden Arbeit wird angenommen, dass sich die Tendenz zur Eigengruppen-Distanzierung in umgekehrter Perspektiven-Divergenz niederschlägt. Weiterhin wird zwischen Eigengruppen-Identifikation und relativer Eigengruppen-Prototypikalität bei positiver Bewertung der inklusiven Kategorie eine positive Beziehung postuliert, bei negativer Bewertung jedoch eine negative Beziehung angenommen. Zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und Intergruppen-Bias (d.h. negativen Einstellungen zur Fremdgruppe) wird bei positiver Bewertung der inklusiven Kategorie eine positive Beziehung postuliert, die sich bei negativer Bewertung in eine negative Beziehung umkehren soll (Wenzel et al., 2003). Damit sollte bei positiver wie auch bei negativer Bewertung der inklusiven Kategorie indirekt eine positive Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Intergruppen-Bias auftreten, der jedoch unterschiedliche direkte Effekte bei positiver versus negativer Bewertung der inklusiven Kategorie zugrunde liegen.

Im EPM wurden bislang keine Annahmen über eine potenzielle Valenz-Moderation der Beziehung zwischen der Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie und relativer Eigengruppen-Prototypikalität aufgestellt. Waldzus und Kollegen (2005, 2003) zeigten zwar, dass eine komplexe Repräsentation einer positiv bewerteten inklusiven Kategorie zu geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität führt, was indirekt weniger Intergruppen-Bias (d.h. positivere Einstellungen zur Fremdgruppe) auslöst. Bisher blieb jedoch unerforscht, ob die Komplexität des Prototyps auch dann indirekt das Ausmaß an Intergruppen-Bias hemmt, wenn die inklusive Kategorie negativ bewertet wird. Es wäre denkbar, dass ein komplexer Prototyp einer negativ bewerteten inklusiven Kategorie den Mitgliedern aufgrund der vielfältigen normativen Merkmalsausprägungen ermöglicht, auch die Eigengruppe als prototypisch für die negative inklusive Kategorie wahrzunehmen. Das würde bedeuten, dass die unter negativer Bewertung erwartete Distanzierung identifizierter Eigengruppen-Mitglieder vom negativen Bewertungsstandard stärker auftreten sollte, wenn die inklusive Kategorie durch einen einfachen Prototypen eng definiert ist. Unter dieser Bedingung sollte es wahrscheinlicher sein, dass allein die Fremdgruppe den normativen Dimensionen der einfach definierten, negativen inklusiven Kategorie entspricht, was folglich mit relativer Fremdgruppen-Prototypikalität bzw. mit geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität einhergeht. Ist die negativ bewertete inklusive Kategorie jedoch

durch einen komplexen Prototypen vielfältig definiert, kann nicht allein die Fremdgruppe als prototypisch betrachtet werden. Auch die Eigengruppe kann nun mit höherer Wahrscheinlichkeit den vielfältigen prototypischen Merkmalsausprägungen der negativ bewerteten inklusiven Kategorie entsprechen, was dazu führt, dass die Mitglieder die Eigengruppe als weniger unprototypisch einschätzen. Somit wird in dieser Arbeit angenommen, dass bei einem komplexen Prototypen die mentale Distanzierung der Eigengruppe vom negativen inklusiven Standard geringer ausfällt. Obwohl die Bedeutung der Komplexität des Prototyps einer negativ bewerteten inklusiven Kategorie bisher im EPM nicht erörtert wurde, wird konsistent zum EPM folgender Zusammenhang erwartet: Ein komplexer Prototyp einer negativ bewerteten inklusiven Kategorie führt zu höherer relativer Eigengruppen-Prototypikalität im Sinne geringerer relativer Fremdgruppen-Prototypikalität. Da relative Eigengruppen-Prototypikalität für eine negativ bewertete inklusive Kategorie mit positiveren Einstellungen zur Fremdgruppe einhergeht (Wenzel et al., 2003), wird indirekt weniger Intergruppen-Bias erwartet. Zusammenfassend wird eine Moderation der Beziehung zwischen der Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie und relativer Eigengruppen-Prototypikalität angenommen. Während bei positiver Bewertung der inklusiven Kategorie zwischen der Komplexität des Prototyps und relativer Eigengruppen-Prototypikalität ein negativer Zusammenhang besteht, sollte sich dieser Zusammenhang bei negativer Bewertung ins Positive umkehren. So sollte eine indirekt negative Beziehung zwischen der Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie und Intergruppen-Bias bestehen, der jedoch die unterschiedlichen direkten Effekte bei positiver versus negativer Bewertung der inklusiven Kategorie zugrunde liegen.

Die erweiterten Annahmen zum EPM (Mummendey & Wenzel, 1999) unter negativer Bewertung der inklusiven Kategorie werden durch erste empirische Befunde unterstützt (Weber et al., 2002; Wenzel et al., 2003). Diese Studien zeigten, dass die Bewertung der inklusiven Kategorie die Bedeutung relativer Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Vorhersage durch die Eigengruppen-Identifikation moderiert. Erste Hinweise auf eine Valenz-Moderation zeigten die Befunde einer unveröffentlichten korrelativen Studie (Waldzus, Mummendey, Wenzel, & Weber, 2000, Studie 2), in der Ost- und West-Deutsche bezüglich ihrer wahrgenommenen Prototypikalität der Eigengruppe in Bezug auf Deutsche (inklusive Kategorie) relativ zur Fremdgruppe befragt wurden. Dabei zeigte sich, dass die inklusive Identifikation die Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und Einstellung zur Fremdgruppe moderierte. Nur bei hoher inklusiver Identifikation fand sich der erwartete negative Zusammenhang, der sich bei niedriger

inklusive Identifikation ins Positive umkehrte. Daraus schlussfolgerten Waldzus und Kollegen (2000), dass die inklusive Kategorie der Deutschen für niedrig identifizierte Teilnehmer eine negativ bewertete Referenzgruppe darstellte. Aus diesem Grunde ging hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität für die negativ bewertete inklusive Kategorie (Deutsche) mit positiveren Einstellungen zur Fremdgruppe einher.

Diese ersten Befunde motivierten die gezielte Erforschung der postulierten Valenz-Moderation in einer weiteren Studie, in der die Bewertung der inklusiven Kategorie experimentell manipuliert wurde (Wenzel et al., 2003, Studie 3). Dazu wurden deutsche Studierende aufgefordert, entweder die positiven Aspekte Europas (Bedingung positiver Bewertung) oder die negativen Aspekte Europas (Bedingung negativer Bewertung) zu beschreiben. Anschließend wurden die Deutschen (Eigengruppe) bezüglich der wahrgenommenen Eigengruppen-Prototypikalität relativ zu Polen (Fremdgruppe), der Identifikation mit der Gruppe der Deutschen und der Europäer sowie der Einstellung gegenüber den Polen befragt. Die Ergebnisse zeigten, dass die Valenz-Manipulation keinen signifikanten Effekt auf die inklusive Identifikation ausübte. Somit wurde belegt, dass sich die Mitglieder mit einer negativ wie einer positiv geprägten inklusiven Kategorie identifizieren können. Weiterhin konnte die Valenz-Moderation der Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und relativer Eigengruppen-Prototypikalität einerseits und der Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und Intergruppen-Bias (d.h. negative Einstellungen zur Fremdgruppe) andererseits aufgezeigt werden. Während die erste Beziehung bei negativer Bewertung negativ, bei positiver Bewertung dagegen positiv war, zeigte sich die zweite Beziehung bei negativer Bewertung negativ, bei positiver Bewertung dagegen tendenziell positiv. Damit wurde bestätigt, dass identifizierte Eigengruppen-Mitglieder dazu tendierten, ihre Eigengruppe von der negativ bewerteten inklusiven Kategorie zu distanzieren und folglich geringe relative Eigengruppen-Prototypikalität wahrzunehmen, was mit verstärktem Intergruppen-Bias einherging. Dagegen beanspruchten identifizierte Eigengruppen-Mitglieder hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität, wenn die inklusive Kategorie positiv bewertet wurde. Dies ging wiederum mit verstärktem Intergruppen-Bias einher.

Mit dieser Studie konnte die theoretische Erweiterung des EPM um die Moderator-Variable der Bewertung der inklusiven Kategorie erstmalig empirisch belegt werden. Jedoch existieren bislang keine empirischen Befunde für eine potenzielle Valenz-Moderation der Perspektiven-Divergenz und des Prädiktor-Effekts der Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie auf die relative Eigengruppen-Prototypikalität.

3.4.4 Zusammenfassung zum Eigengruppen-Projektions-Modell

Das EPM (Mummendey & Wenzel, 1999) betont die Bedeutung der inklusiven Kategorie als Referenzstandard für die Bewertung der inkludierten Eigen- und Fremdgruppe. Die Subgruppen werden in Abhängigkeit davon bewertet, wie relativ prototypisch diese für die inklusive Kategorie wahrgenommen werden. Da die Bedeutung relativer Eigengruppen-Prototypikalität davon abhängt, ob der Vergleich von Eigen- und Fremdgruppe vor dem Hintergrund eines positiven oder eines negativen normativen Standards erfolgt, werden die Prädiktoren relativer Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias durch die Bewertung der inklusiven Kategorie moderiert (Wenzel et al., 2003). Nach dem EPM ist Intergruppen-Bias primär das Resultat von Eigengruppen-Projektion auf die positiv bewertete inklusive Kategorie und folglich von hoher relativer Eigengruppen-Prototypikalität. Letztere wird durch hohe Eigengruppen-Identifikation motiviert und tritt verstärkt bei einfachen statt komplexen Repräsentationen der inklusiven Kategorie auf (Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003). Dagegen kann Intergruppen-Bias in negativen sozialen Kontexten auch das Resultat von Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten inklusiven Kategorie und folglich von geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität sein. Letztere wird ebenfalls durch hohe Eigengruppen-Identifikation motiviert (Wenzel et al., 2003) und sollte eher bei einfachen statt komplexen Repräsentationen der inklusiven Kategorie auftreten.

Diese Erweiterung des EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003), welche auch die Funktion eines negativen inklusiven Standards für den Vergleich zwischen den inkludierten Subgruppen umfasst, betont die Relevanz der Bewertung der inklusiven Kategorie für die Qualität der intergruppalen Beziehungen.

3.5 Ein Übertrag des Eigengruppen-Projektions-Modells auf den Schulfusionskontext - Eine Vorhersage konfliktträchtiger Intergruppenbeziehungen

Werden die erweiterten Annahmen des EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) herangezogen, um Intergruppen-Bias (d.h. Eigengruppen-Bias und negative Einstellungen zur Fremdgruppe) nach unfreiwilligen und fremdbestimmten Schulfusionen vorherzusagen, lassen sich aufbauend auf den Befunden zu fusionsbedingten sozialen Identitäts-Bedrohungen folgende Schlussfolgerungen ziehen: Da organisationale Fusionen, und somit auch Schulfusionen, von den Betroffenen meist als Bedrohung der Wertigkeit und der Distinktheit ihrer Präfusions-Identität wahrgenommen

werden (vgl. Terry, 2001; van Leeuwen, 2001), sollten die Mitglieder bestimmte Strategien einsetzen, die zur Bewahrung bzw. zum Aufbau einer positiven Präfusions-Identität in der fusionierten Gruppe beitragen (vgl. Brewer & Brown, 1998; Brown, 2000; van Knippenberg & Ellemers, 1994). Eine mögliche Strategie stellt das Auftreten von Intergruppen-Bias dar (Terry, 2001; van Leeuwen, 2001), was nach dem EPM eine Konsequenz von Prototypikalitäts-Management-Strategien ist. Das EPM beschreibt zwei unterschiedliche Prozesse, die in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie über verschiedene motivational-kognitive Mechanismen zum verstärkten Auftreten von Intergruppen-Bias führen (Wenzel et al., 2003). Da Schulfusionen von den betroffenen Schülern und Lehrern oftmals auch als Kategorisierungs-Bedrohungen wahrgenommen werden, die mit negativen Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie einhergehen sollten (Branscombe et al., 1999), wird in Anlehnung an das EPM ein mentaler Distanzierungsprozess der eigenen Präfusions-Gruppe von der negativ bewerteten fusionierten Gruppe (inklusive Kategorie) erwartet. Dabei sollten besonders hoch Eigengruppen-identifizierte Schüler und Lehrer dazu neigen, die eigene Präfusions-Gruppe von der negativ bewerteten fusionierten Gruppe zu distanzieren und folglich als relativ unprototypisch für diese einzuschätzen. Gleichzeitig wird die fremde Präfusions-Gruppe als relativ prototypisch für den negativen normativen Standard der fusionierten Gruppe wahrgenommen, was verstärkten Intergruppen-Bias legitimiert (vgl. Wenzel et al., 2003). Dieses Streben nach Eigengruppen-Distanzierung bzw. nach geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität für die negativ bewertete fusionierte Gruppe (inklusive Kategorie) scheint im Sinne der SIT (Tajfel & Turner, 1979, 1986) funktional dafür, durch positive Distinktheit der Eigengruppe von der Fremdgruppe die eigene Präfusions-Identität zu wahren.

In Anlehnung an Waldzus und Kollegen (2003) wird zudem erwartet, dass die Schüler und Lehrer besonders dann zu Eigengruppen-Distanzierung tendieren und folglich geringe relative Eigengruppen-Prototypikalität wahrnehmen sollten, wenn die negativ bewertete fusionierte Gruppe durch eine einfache Repräsentation eng umschrieben ist und wenig Spielraum zulässt. Eine komplexe Repräsentation der negativ bewerteten fusionierten Gruppe, die vielfältige Merkmalsausprägungen als gleichermaßen normativ beschreibt, sollte erlauben, dass die Mitglieder ihre eigene Präfusions-Gruppe als weniger unprototypisch für den negativen Vergleichsstandard wahrnehmen. Damit sollte die relative Eigengruppen-Prototypikalität ansteigen, die bei negativer Bewertung der inklusiven Kategorie mit positiveren Einstellungen zur Fremdgruppe einhergeht. Demnach

sollte ein komplexer Prototyp der negativ bewerteten fusionierten Gruppe, vermittelt über höhere relative Eigengruppen-Prototypikalität (im Sinne geringerer Eigengruppen-Distanzierung), indirekt mit weniger Intergruppen-Bias einhergehen.

Da im Schulkontext aus Sicht der Pädagogen meist großer Wert auf einheitliche Normen, Regeln und Werte gelegt wird (Everett & Steindorf, 2004), wird als Standard eher eine einfach definierte Repräsentation der fusionierten, inklusiven Gruppe erwartet. Damit wird im Schulfusionskontext grundlegend angenommen, dass die betroffenen Schüler und Lehrer ihre eigene Präfusions-Gruppe von der eher einfach definierten, negativ bewerteten fusionierten Gruppe distanzieren, was in geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität resultiert und folglich Intergruppen-Bias nach sich zieht. Als Ausdruck der unter Kategorisierungs-Bedrohung erwarteten Eigengruppen-Distanzierung von der einfach definierten, negativ bewerteten fusionierten Gruppe sollten Schüler und Lehrer dazu neigen, die eigene Präfusions-Gruppe als unprototypischer wahrzunehmen, als diese von den Mitgliedern der fremden Präfusions-Gruppe wahrgenommen wird (umgekehrte Perspektiven-Divergenz).

Unter bestimmten Bedingungen sollte jedoch auch möglich sein, dass die Schüler und Lehrer eine Schulfusion nicht als Kategorisierungs-Bedrohung wahrnehmen beziehungsweise die fusionierte, inklusive Gruppe mit positiver Valenz assoziieren. So ist beispielsweise denkbar, dass assimilierende „Schulaufkäufe“ oder Schulfusionen zu proportional ungleichen Anteilen (vgl. Kap. 2.3) für die Schüler und Lehrer der dominanten Präfusions-Gruppe eine Fortführung der Präfusions-Identität in der fusionierten, inklusiven Gruppe darstellen (vgl. van Knippenberg et al., 2002; van Leeuwen et al., 2003). Dies sollte, trotz der unfreiwilligen und fremdbestimmten Fusionsentscheidung, mit positiveren Bewertungen der fusionierten, inklusiven Gruppe einhergehen. Unter dieser Bedingung wird konsistent zum EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) erwartet, dass hoch Eigengruppen-identifizierte Schüler und Lehrer verstärkt zu Eigengruppen-Projektion neigen und folglich ihre eigene Präfusions-Gruppe als relativ prototypischer für die positiv bewertete fusionierte Gruppe wahrnehmen. Dies sollte eher für einfache als für komplexe Repräsentationen der positiv bewerteten fusionierten Gruppe auftreten. Hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität legitimiert negativere Einstellungen zu der als abweichend empfundenen fremden Präfusions-Gruppe und kann somit das Auftreten von Intergruppen-Bias nach Schulfusionen für den Fall positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Gruppe erklären. In diesem Fall scheint Eigengruppen-Projektion also dienlich zu sein, um

die eigene Präfusions-Identität zu wahren. Als Ausdruck der Eigengruppen-Projektion auf die positiv bewertete fusionierte Gruppe sollten Schüler und Lehrer dazu neigen, die eigene Präfusions-Gruppe als prototypischer zu betrachten, als diese von den Mitgliedern der fremden Präfusions-Gruppe wahrgenommen wird (Perspektiven-Divergenz).

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Erforschung der motivational-kognitiven Prozesse, die dem Auftreten von fusionsbedingtem Intergruppen-Bias bei Kategorisierungs-Bedrohung, d.h. bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Gruppe, zugrunde liegen. Da die Bewertung der fusionierten, inklusiven Gruppe jedoch auch positiv assoziiert sein kann, untersucht die vorliegende Arbeit allgemein die moderierende Funktion der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie für die Prädiktoren der relativen Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias.

Obwohl in den Studien zum EPM Intergruppen-Bias bisher im Sinne von negativen Einstellungen zur Fremdgruppe erforscht wurde, wird in der vorliegenden Arbeit Intergruppen-Bias zusätzlich im Sinne von Eigengruppen-Bias als relationales Einstellungs-Konstrukt bezüglich Eigen- und Fremdgruppe untersucht. Dies ist im organisationalen Fusionskontext besonders relevant, da die Konflikträchtigkeit der intergruppalen Beziehungen nach Fusionen oft weniger durch direkte Feindseligkeiten und negative Einstellungen zur fremden Präfusions-Gruppe, sondern verstärkt durch Bevorzungen und Bevorteilungen der eigenen Präfusions-Gruppe charakterisiert ist (Buono & Bowditch, 1989; Gaertner et al., 2001; Haunschild et al., 1994; Terry & Callan, 1998; van Leeuwen et al., 2003; vgl. auch Brewer, 1999).

Die Prüfung dieser erweiterten Annahmen des EPM, welche in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie unterschiedliche motivational-kognitive Prozesse beschreiben, die Intergruppen-Bias nach Schulfusionen zugrunde liegen, stellt die zentrale Zielstellung der vorliegenden Arbeit dar.

4 Die Bedeutung intergruppalen Fusionsfolgen für die individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion

Die gegenwärtige intergruppalen Fusionsforschung betont die zentrale Bedeutung problematischer intergruppalen Fusionsfolgen, wie Intergruppen-Bias oder negative Bewertungen der fusionierten Gruppe, für das generelle Scheitern vieler Fusionen (Buono & Bowditch, 1989; Hogan & Overmyer-Day, 1994; Terry, 2001; van Leeuwen, 2001). Während diese Forschungstradition verstärkt zur Aufklärung der zugrunde liegenden Prozesse von intergruppalen Fusionsfolgen beigetragen hat, blieb deren Bedeutung für individuelle Fusionsfolgen bisher eher unberücksichtigt. Dabei scheint es eine äußerst relevante Frage zu sein, inwieweit Intergruppen-Bias zwischen den Präfusions-Gruppen und die Bewertung der fusionierten Gruppe mit individuellen Fusionsfolgen, wie dem Wohlbefinden und der Leistung in der fusionierten Organisation, zusammenhängen. Mit anderen Worten wird damit die Bedeutung bzw. die vermittelnde Funktion von intergruppalen Fusionsfolgen für die individuellen Erfolgsfaktoren einer Fusion untersucht.

Um diese Zusammenhänge im spezifischen Kontext von Schulfusionen theoretisch zu erörtern, werden die sozialpsychologisch-intergruppalen Konzepte des Intergruppen-Bias und der Bewertung der fusionierten, inklusiven Gruppe auf das pädagogisch-psychologische Konzept des Schulklimas (vgl. Eder 1996, für einen Überblick) zurückgeführt, welches generell als positiv korreliert mit schulischem Wohlbefinden und Schulleistung gilt (Eder, 1996; Eder & Lang, 2002; vgl. auch Fraser, Walberg, Welch, & Hattie, 1987, für eine Meta-Analyse). Da Intergruppen-Bias und negative Bewertungen der fusionierten Gruppe Beeinträchtigungen spezifischer Dimensionen des Schulklimas darstellen sollten, lassen sich theoretische Ableitungen für potenzielle Beziehungen zu den individuellen Erfolgsfaktoren der Schulfusion (d.h. zu schulischem Wohlbefinden und Schulleistung) ziehen.

Die vorliegende Forschungsarbeit versucht mit dieser dritten Zielstellung, eine bestehende Forschungslücke zu schließen, indem die Beziehung zwischen intergruppalen und individuellen Schulfusionsfolgen erstmals untersucht wird. Damit wird auf der theoretischen Basis der Schulklima-Forschung eine Integration sozialpsychologischer und pädagogisch-psychologischer Konzepte im Schulfusionskontext vollzogen. Nachfolgend wird das pädagogisch-psychologische Konzept des Schulklimas theoretisch eingeführt sowie die Befundlage zu den Beziehungen zwischen Schulklima und Schulleistung bzw. schulischem Wohlbefinden aufgezeigt. Spezifische Dimensionen des Schulklimas, die von

fusionsbedingtem Intergruppen-Bias und negativen Bewertungen der fusionierten Gruppe beeinträchtigt werden sollten, werden dabei besonders fokussiert. Aus diesem Integrationsversuch werden die anwendungsbezogenen Hypothesen dieser Forschungsarbeit abgeleitet.

4.1 Das Konzept des Schulklimas

Unter Schulklima wird die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der Merkmale der Schulumwelt durch alle an Schule Beteiligten, d.h. durch die Schüler, Lehrer und Eltern, verstanden (Eder, 1990, 1996; Dressmann et al., 1992). Damit ist das Schulklima ein inhaltsleeres, molares Konstrukt, für das zwei Bestimmstücke als konstitutiv angesehen werden: Gegenstand sind Wahrnehmungen und daraus resultierende Überzeugungen eines Individuums über bedeutsame Merkmale seiner schulischen Umwelt, wobei diese Wahrnehmungen über Selbstberichte erfasst werden (Eder, 1996; von Saldern, 1987). Inhaltlich kann sich das Schulklima auf verschiedenste Merkmale der Schulumwelt beziehen. So werden in Abhängigkeit von der empirischen Zielstellung im Wesentlichen vier unterschiedliche Dimensionen des Schulklimas operationalisiert: Die Schüler-Lehrer-Beziehung, die Schüler-Schüler-Beziehung, die Merkmale des Unterrichts und die Lernhaltung der Schüler (vgl. Eder, 1998; Fraser, 1980; von Saldern & Littig, 1987).

4.2 Intergruppalen Fusionsfolgen als Beeinträchtigungen des Schulklimas

Intergruppalen Konfliktsymptome zwischen den Schülern der zwei Präfusions-Schulen sollten mit Beeinträchtigungen des Schulklimas bevorzugt auf der Dimension der Schüler-Schüler-Beziehungen einhergehen. In Bezug auf die Operationalisierung dieser Dimension in den „Landauer Skalen zum Sozialklima“ (LASSO, von Saldern & Littig, 1987) ist zu erwarten, dass sich fusionsbedingte Intergruppenkonflikte z.B. in verstärktem Konkurrenzverhalten zwischen den Schülern der beiden Präfusions-Schulen oder in Diskriminierung von Schülern der fremden Präfusions-Schule niederschlagen. Konsistent dazu wird nach dem „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ (LFSK, Eder, 1998) erwartet, dass fusionsbedingte Intergruppenkonflikte zwischen den Schülern der beiden Präfusions-Schulen die Gemeinschaft beeinträchtigen und Rivalitäten fördern. Somit sollte Intergruppen-Bias zwischen den Schülern der beiden Präfusions-Gruppen bevorzugt die Schulklima-Dimension der Schüler-Schüler-Beziehung beeinträchtigen.

Eine negative Bewertung der fusionierten Gruppe (d.h. der fusionierten Schule) sollte weniger einzelne Dimensionen des Schulklimas beeinträchtigen, sondern vielmehr das allgemeine Schulklima negativ beeinflussen. In Anlehnung an Chemnitz (1980), der mit einem alternativen Klima-Verständnis die emotionale Grundtönung der pädagogischen

Gesamtatmosphäre betont, sollte eine negative Bewertung der fusionierten Schule mit einem allgemein negativen emotionalen Grundton in der fusionierten Schule einhergehen. Dieser ist weniger an objektiven Merkmalen der schulischen Umwelt, sondern vielmehr an globalen emotionalen Einschätzungen der Schüler beider Präfusions-Gruppen messbar (vgl. Chemnitz, 1980). Folglich sollte eine negative Bewertung der fusionierten Gruppe das allgemeine Schulklima im Sinne der emotionalen Grundtönung beeinträchtigen.

4.3 Die Beziehung zwischen Schulklima, Schulleistung und schulischem Wohlbefinden

Ein zentrales Anliegen der schulischen Klimaforschung liegt in der Vorhersage individueller Schülermerkmale, wie z.B. der Schulleistung, des schulischen Wohlbefindens, aber auch schulbezogener Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler aus den gewonnenen Klimadaten. Zahlreiche Untersuchungen zeigten, dass das schulische Klima vor allem zur Entstehung günstiger Lern- und Leistungsvoraussetzungen beiträgt (Eder & Lang, 2002), die sich in positiven Einstellungen zu Schule und Lernen (z.B. Schulzufriedenheit, Freude am Schulbesuch, Lernbereitschaft) und im positiven Verhalten in Schule und Unterricht (z.B. Mitarbeit, weniger abweichendes Verhalten) zeigen (vgl. Eder, 1996, für einen Überblick). Indirekt wird damit der Prozess der Leistungserbringung positiv beeinflusst (Eder, 1996). Darüber hinaus sind positive Klimaerfahrungen im Allgemeinen mit einem geringeren Ausmaß an psychischen Belastungen durch die Schule (Schulangst, Stress) und damit mit schulischem Wohlbefinden verbunden (Eder, 1996).

Seit den 70er Jahren existieren stabile empirische Evidenzen für allgemein positive bidirektionale Beziehungen zwischen Schulklima und Schulleistung (Bessoth, 1989; Eder, 1996; Eder & Lang, 2002; Fend, 1977; Oswald, Pfeiffer, Ritter-Berlach, & Tanzer, 1989; Rutter, 1983; Walberg, 1981; vgl. auch Fraser et al., 1987, für eine Meta-Analyse) sowie zwischen Schulklima und schulischem Wohlbefinden (Eder, 1996; Eder & Lang, 2002; Oswald et al., 1989). Eine Reihe von Untersuchungen zeigten explizit für die Schulklima-Dimension der Schüler-Schüler-Beziehungen marginal positive Korrelationen mit der Schulleistung (Eder & Lang, 2002; Haider, 2002) und verstärkt positive Korrelationen mit schulischem Wohlbefinden bzw. mit der Abwesenheit psychischer Belastungen durch die Schule (Bergmann, 1984; Eder, 1985; Fend & Schröer, 1989). Konsistent wurden für das allgemeine Schulklima im Sinne einer positiven emotionalen Grundtönung marginal positive Beziehungen zur Schulleistung (Haider, 2002) sowie verstärkt positive Beziehungen zum schulischen Wohlbefinden (Chemnitz, 1980) aufgezeigt.

Insgesamt kann resümiert werden, dass das Schulklima selbst unter der Kontrolle von personalen und familiären Determinanten bedeutsam mit der Schulleistung und mit dem schulischen Wohlbefinden zusammenhängt. Diese Beziehungen konnten für individuelle sowie für aggregierte Schulklima-Analysen wiederholt bestätigt werden (für einen Überblick vgl. Eder, 1996; Haider, 2002).

4.4 Intergruppen-Bias und negative Bewertung der fusionierten Gruppe als Prädiktoren der Schulleistung und des schulischen Wohlbefindens

Im Kapitel 4.2 wurde erörtert, dass intergruppalen Fusionsfolgen mit Beeinträchtigungen spezifischer Dimensionen des Schulklimas einhergehen. Während Intergruppen-Bias das Schulklima bevorzugt auf der Dimension der Schüler-Schüler-Beziehungen beeinträchtigt (vgl. Eder, 1998; von Saldern & Littig, 1987), sollte eine negative Bewertung der fusionierten Gruppe das allgemeine Schulklima im Sinne der emotionalen Grundtönung beeinträchtigen (vgl. Chemnitz, 1980).

Empirische Befunde der schulischen Klimaforschung zeigten, dass die Schulklima-Dimension der Schüler-Schüler-Beziehungen marginal positiv mit der Schulleistung (Eder & Lang, 2002; Haider, 2002) und verstärkt positiv mit schulischem Wohlbefinden korreliert ist (Bergmann, 1984; Eder, 1985; Fend & Schröer, 1989). Da im Schulfusionskontext theoretisch anzunehmen ist, dass Intergruppen-Bias zwischen den Schülern der beiden Präfusions-Schulen das Schulklima auf der Dimension der Schüler-Schüler Beziehung beeinträchtigt, wird folgende Beziehung abgeleitet: Intergruppen-Bias sollte negativ mit der Schulleistung und mit dem schulischen Wohlbefinden korreliert sein.

Weiterhin existieren empirische Befunde dafür, dass das allgemeine Schulklima im Sinne der positiven emotionalen Grundtönung marginal positiv mit der Schulleistung (Haider, 2002) sowie verstärkt positiv mit dem schulischen Wohlbefinden (Chemnitz, 1980) korreliert ist. Da im Schulfusionskontext theoretisch erwartet wird, dass eine negative Bewertung der fusionierten Schule das allgemeine Schulklima negativ emotional verfärbt, wird folgende Ableitung vollzogen: Eine negative Bewertung der fusionierten Schule sollte negativ mit der Schulleistung und mit dem schulischen Wohlbefinden korreliert sein.

Zusammenfassend werden im Schulfusionskontext negative Beziehungen zwischen intergruppalen Fusionsfolgen und individuellen Erfolgsfaktoren der Schulfusion postuliert. Die Prüfung dieser anwendungsbezogenen Annahmen stellt die dritte Zielstellung der vorliegenden Arbeit dar.

5 Fragestellungen, Hypothesen und Forschungsmodell

Die vorliegende Arbeit untersucht drei allgemeine Fragestellungen, denen nachfolgend die spezifischen Hypothesen dieser Arbeit zugeordnet werden.

1. Welche psychologischen Reaktionen zeigen die Betroffenen in Folge von Schulfusionen auf der organisationalen, individuellen und intergruppalen Ebene?
2. Welche identitätsrelevanten, kognitiven Prozesse liegen Intergruppenkonflikten im spezifischen Kontext von Schulfusionen zugrunde?
3. Welche Bedeutung haben intergruppalen Folgen von Schulfusionen für die individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion, d.h. für das schulische Wohlbefinden und die Leistung der Betroffenen?

Die erste Fragestellung dieser Arbeit untersucht die psychologischen Folgen von Schulfusionen auf der organisationalen, auf der individuellen und im Schwerpunkt auf der intergruppalen Ebene. Zum einen werden die Annahmen aus einem Übertrag klassischer organisationspsychologischer und jüngster sozialpsychologisch-intergruppalen Befunde zu Fusionsfolgen auf den Kontext unfreiwilliger und fremdbestimmter Schulfusionen abgeleitet (vgl. Kap. 2.5). Demnach sollten auf organisationaler Ebene Fusionsresistenzen auftreten (vgl. Buono & Bowditch, 1989; Jansen & Pohlmann, 2000; van Knippenberg & van Leeuwen, 2001), die sich in einer negativen Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie niederschlagen. Auf individueller Ebene werden nach unfreiwilligen und fremdbestimmten Schulfusionen Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens und der Leistung erwartet (vgl. Cartwright, 2005; Cartwright & Cooper, 1989; Hogan & Overmyer-Day, 1994; Terry et al., 1996). Weiterhin wird auf intergruppalen Ebene angenommen, dass die Betroffenen nach unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusionen verstärkte Eigengruppen(-Präfusions)-Identifikation und vergleichsweise geringere Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie zeigen (Boen et al., 2005; vgl. van Knippenberg et al., 2002). Zentral werden in Folge von Schulfusionen konflikträchtige intergruppalen Beziehungen im Sinne von Intergruppen-Bias erwartet (vgl. Haunschild et al., 1994; Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001).

Zum anderen werden die Annahmen zu organisationalen, individuellen und intergruppalen Schulfusionsfolgen auch daraus abgeleitet, dass Schulfusionen neben Wertigkeits- und Distinktheits-Bedrohungen (Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001) zusätzlich Bedrohungen der freiwilligen sozialen Kategorisierung darstellen sollten (vgl. Branscombe et al., 1999, vgl. Kap. 3.3). Während Wertigkeits- und Distinktheits-

Bedrohungen der Präfusions-Gruppen die verstärkte Eigengruppen-Identifikation und folglich das verstärkte Auftreten von Intergruppen-Bias nach Fusionen vorhersagen (Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001), sollten Kategorisierungs-Bedrohungen mit negativen Bewertungen sowie niedriger Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie (vgl. Branscombe et al., 1999, 2002; Ellemers et al., 1999, 1993), mit verstärktem Intergruppen-Bias (Long & Spears, 1997), aber auch mit Beeinträchtigungen des individuellen Wohlbefindens (Branscombe et al., 1999) einhergehen. Die erwarteten Schülerreaktionen auf unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen werden in drei *feldbeschreibenden Hypothesen* zusammengefasst:

H 1.1 Organisationale Fusionsfolgen

Nach einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion zeigen die Schüler eine negative Bewertung der fusionierten Schule (der fusionierten, inklusiven Kategorie).

H 1.2 Individuelle Fusionsfolgen

Nach einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion zeigen die Schüler

- A) Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens,*
- B) Beeinträchtigungen der Schulleistung.*

H 1.3 Intergruppale Fusionsfolgen

Nach einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion zeigen die Schüler

- A) starke Eigengruppen-Identifikation und vergleichsweise geringere Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie,*
- B) Intergruppen-Bias in Form von Eigengruppen-Bias sowie negativen Einstellungen zur Fremdgruppe.*

In der Hauptfragestellung dieser Arbeit werden motivational-kognitive Prozesse erforscht, die dem Auftreten von Intergruppen-Bias nach Schulfusionen zugrunde liegen. Ausgehend von der intergruppalen Fusionsforschung stellen Fusionen allgemein hoch saliente Intergruppensituationen dar, die von den Betroffenen als Bedrohungen der Wertigkeit und der Distinktheit der Präfusions-Identität erlebt werden (Terry, 2001; van Leeuwen, 2001). Folglich sollten die Mitglieder in Abhängigkeit vom Ausmaß ihrer Präfusions-Identifikation bestimmte Strategien zur Bewahrung bzw. zum Aufbau einer positiven Präfusions-Identität einsetzen (vgl. Brewer & Brown, 1998; Brown, 2000; van Knippenberg & Ellemers, 1994). Eine solche Strategie stellt das verstärkte Auftreten von Intergruppen-Bias dar (Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001, vgl. Kap. 3.3.1), was nach dem EPM (Mummendey & Wenzel, 1999) eine Konsequenz von Prototypikalitäts-

Management-Strategien ist. Nach den erweiterten Annahmen des EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) können in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie zwei unterschiedliche motivational-kognitive Prozesse dem verstärkten Auftreten von Intergruppen-Bias nach Schulfusionen zugrunde liegen.

Da eine unfreiwillige und fremdbestimmte Schulfusion von den betroffenen Schülern und Lehrern als Kategorisierungs-Bedrohung wahrgenommen werden sollte, die mit negativen Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie einhergeht (Branscombe et al., 1999, vgl. Kap. 3.3.2), wird nach dem erweiterten EPM folgender Prozess zur Wahrung einer positiven Präfusions-Identität erwartet (vgl. Kap. 3.4.3): Besonders hoch identifizierte Eigengruppen-Mitglieder sollten dazu neigen, die eigene Präfusions-Gruppe mental von der negativ bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie zu distanzieren. Diese Eigengruppen-Distanzierung geht mit geringer wahrgenommener relativer Eigengruppen-Prototypikalität bzw. hoher relativer Fremdgruppen-Prototypikalität einher, die bei einer negativ bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie verstärkt Intergruppen-Bias legitimiert (vgl. Wenzel et al., 2003). Dieser Prozess der Eigengruppen-Distanzierung wird in Anlehnung an Waldzus und Kollegen (2003) besonders dann erwartet, wenn die negativ bewertete fusionierte Kategorie durch einen einfachen Prototypen repräsentiert ist. Ein komplexer Prototyp eines negativen Vergleichsstandards sollte dagegen zunehmend die Wahrnehmung von relativer Eigengruppen-Prototypikalität erlauben, was bei negativer Bewertung der inklusiven Kategorie mit geringem Intergruppen-Bias einhergeht (Wenzel et al., 2003). Somit kann Eigengruppen-Distanzierung der Schüler und Lehrer von der negativ bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie und daraus resultierend Intergruppen-Bias funktional sein, um die eigene Präfusions-Identität zu wahren. Da das Streben nach Eigengruppen-Distanzierung bzw. nach geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität durch Restriktionen des sozialen Kontexts begrenzt sein sollte (vgl. Waldzus et al., 2004), wird erwartet, dass die Schüler und Lehrer die eigene Präfusions-Gruppe als weniger prototypisch für die negativ bewertete fusionierte, inklusive Kategorie wahrnehmen, als diese von den Mitgliedern der fremden Präfusions-Gruppe wahrgenommen wird (umgekehrte Perspektiven-Divergenz, vgl. Kap. 3.4.3).

Unter bestimmten Umständen können die Schüler und Lehrer die fusionierte, inklusive Kategorie jedoch auch positiv bewerten (vgl. Kap. 3.5). Unter dieser Bedingung sollte ein zweiter motivational-kognitiver Prozess dem verstärkten Auftreten von Intergruppen-Bias nach Schulfusionen zugrunde liegen (vgl. Kap. 3.4.1-3.4.2). Konsistent

zum EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) wird bei positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie erwartet, dass hoch identifizierte Eigengruppen-Mitglieder verstärkt zu Eigengruppen-Projektion neigen und somit die eigene Präfusions-Gruppe als relativ prototypischer für die positiv bewertete inklusive Kategorie wahrnehmen. Da hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität mit wahrgenommener Abweichung der fremden Präfusions-Gruppe vom positiv bewerteten normativen Standard der inklusiven Kategorie einhergeht, wird damit verstärkter Intergruppen-Bias legitimiert. Eigengruppen-Projektion sollte besonders dann auftreten, wenn die positiv bewertete fusionierte, inklusive Kategorie durch einen einfachen Prototypen definiert ist. Ein komplexer Prototyp eines positiven Vergleichsstandards führt dagegen zu geringerer relativer Eigengruppen-Prototypikalität und reduziert indirekt Intergruppen-Bias (Waldzus et al., 2005, 2003). Im Fall einer positiven Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie scheint Eigengruppen-Projektion der Schüler und Lehrer und daraus resultierender Intergruppen-Bias funktional zu sein, um die eigene Präfusions-Identität zu wahren. Da das Streben nach Eigengruppen-Projektion bzw. nach hoher relativer Eigengruppen-Prototypikalität durch Restriktionen des sozialen Kontexts begrenzt ist (Waldzus et al., 2004), sollten die Schüler und Lehrer dazu neigen, die eigene Präfusions-Gruppe als prototypischer für die positiv bewertete fusionierte, inklusive Kategorie wahrzunehmen, als diese von den Mitgliedern der fremden Präfusions-Gruppe wahrgenommen wird (Perspektiven-Divergenz, vgl. Kap. 3.4.3).

Aufgrund der Annahme, dass unfreiwillige und fremdbestimmte Schulfusionen in Folge einer Kategorisierungs-Bedrohung mit negativen Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie einhergehen (Branscombe et al., 1999, vgl. Kap. 3.3.2), aber in bestimmten Fällen auch mit positiven Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie einhergehen können (vgl. Kap. 3.5), wird die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie als allgemeiner Moderator der Prädiktoren relativer Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias nach Schulfusionen postuliert. Nachfolgend werden die aus dem EPM abgeleiteten Hypothesen jeweils für die Bedingung positiver und negativer Bewertung der inklusiven Kategorie spezifiziert (vgl. Kap. 3.4.3). Aus dem Übertrag der erweiterten Annahmen des EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) auf den Schulfusionskontext werden die folgenden *prozessbeschreibenden Hypothesen* mit dem Fokus auf Schülerreaktionen abgeleitet:

H 2 Allgemeine Moderations-Hypothese

Die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie moderiert die Prädiktor-Effekte auf relative Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias.

H 2.1 Moderation der Prototypikalitäts-Wahrnehmungen der Subgruppen

A) Unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie nehmen die Schüler die eigene Präfusions-Gruppe als weniger prototypisch wahr, als diese von den Schülern der fremden Präfusions-Gruppe wahrgenommen wird (umgekehrte Perspektiven-Divergenz).

B) Unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie nehmen die Schüler die eigene Präfusions-Gruppe als prototypischer wahr, als diese von den Schülern der fremden Präfusions-Gruppe wahrgenommen wird (Perspektiven-Divergenz).

H 2.2 Moderation der Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation & relativer Eigengruppen-Prototypikalität

A) Unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Eigengruppen-Identifikation und relativer Eigengruppen-Prototypikalität.

B) Unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Eigengruppen-Identifikation und relativer Eigengruppen-Prototypikalität.

H 2.3 Moderation der Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität & Intergruppen-Bias

A) Unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie besteht ein negativer Zusammenhang zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und Intergruppen-Bias.

B) Unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie besteht ein positiver Zusammenhang zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und Intergruppen-Bias.

H 2.4 Moderation der Beziehung zwischen der Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie & relativer Eigengruppen-Prototypikalität

A) Unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie sind die Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie und relative Eigengruppen-Prototypikalität positiv korreliert.

B) Unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie sind die Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie und relative Eigengruppen-Prototypikalität negativ korreliert.

H 2.5 Moderierte, indirekte Effekte von Eigengruppen-Identifikation & Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie auf Intergruppen-Bias

1) Die Eigengruppen-Identifikation hat bei positiver und bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie einen indirekt positiven Effekt auf Intergruppen-Bias, der jedoch über unterschiedliche Prozesse (d.h. Eigengruppen-Projektion versus Eigengruppen-Distanzierung) vermittelt wird.

2) Die Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie hat bei positiver und bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie einen indirekt negativen Effekt auf Intergruppen-Bias, der jedoch über unterschiedliche Prozesse (d.h. Reduktion der Eigengruppen-Projektion versus Reduktion der Eigengruppen-Distanzierung) vermittelt wird.

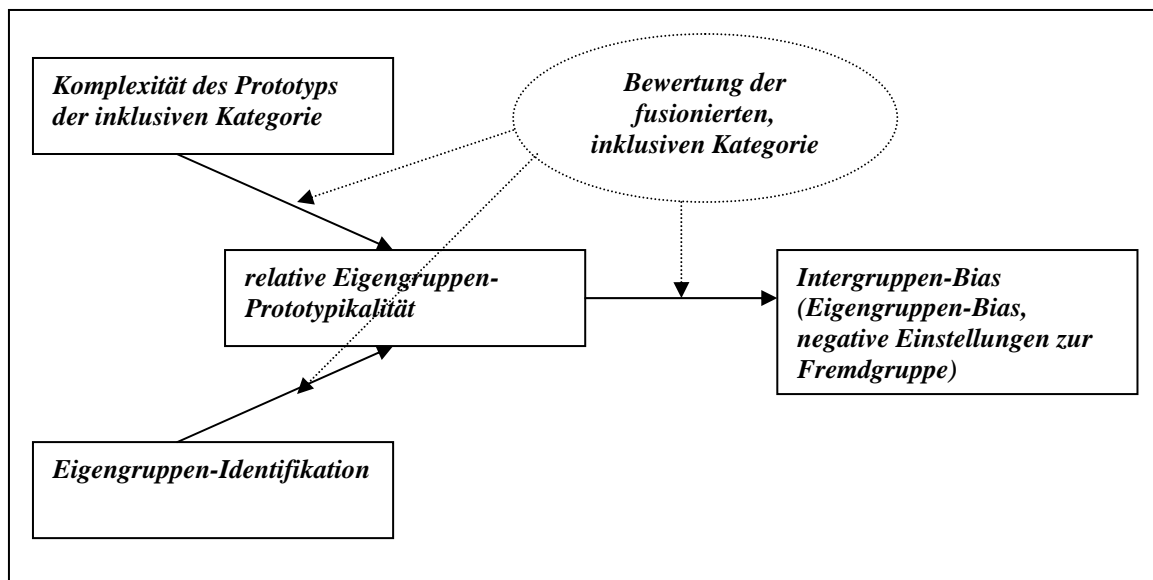


Abbildung 1. Prozessbeschreibendes Forschungsmodell zur Vorhersage von Intergruppen-Bias nach Schulfusionen durch relative Eigengruppen-Prototypikalität und deren Prädiktoren unter Moderation durch die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie

In einer dritten Fragestellung wird die Bedeutung von Intergruppen-Bias und von negativer Bewertung der fusionierten Gruppe (inklusive Kategorie) für die individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion auf der Schüler-Ebene, d.h. für Schulleistung und schulisches Wohlbefinden, untersucht. Aus einem theoretischen Bezug der negativen intergruppalen Fusionsfolgen auf das pädagogisch-psychologische Konzept des Schulklimas (vgl. Kap. 4.1 – 4.3) wurde abgeleitet, dass Intergruppen-Bias bevorzugt das Schulklima auf der Dimension der Schüler-Schüler-Beziehungen beeinträchtigt (vgl. Eder, 1998; von

Saldern & Littig, 1987), die positiv mit der Schulleistung und dem schulischen Wohlbefinden korreliert ist (vgl. Eder, 1985; Eder & Lang, 2002; Fend & Schröder, 1989; Haider, 2002). Weiterhin wurde abgeleitet, dass eine negative Bewertung der fusionierten Gruppe das allgemeine Schulklima im Sinne der emotionalen Grundtönung beeinträchtigt (Chemnitz, 1980), das ebenfalls positiv mit der Schulleistung und dem schulischen Wohlbefinden korreliert ist (Chemnitz, 1980; Haider, 2002). Aus diesen Annahmen und Befunden wird für den Schulfusionskontext abgeleitet, dass Intergruppen-Bias wie auch negative Bewertungen der fusionierten Gruppe negativ mit der Schulleistung (vgl. Eder & Lang, 2002; Haider, 2002) und negativ mit dem schulischen Wohlbefinden (vgl. Bergmann, 1984; Chemnitz, 1980; Eder, 1985; Fend & Schröder, 1989) zusammenhängen (vgl. Kap. 4.4). Die erwarteten Zusammenhänge zwischen intergruppalen Fusionsfolgen und individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion werden in den *anwendungsbezogenen Hypothesen* mit dem Fokus auf Schülerreaktionen spezifiziert:

H 3.1 Beziehung zwischen Intergruppen-Bias & Schulleistung sowie schulischem Wohlbefinden

Intergruppen-Bias zwischen den Schülern der Präfusions-Schülergruppen steht in negativer Beziehung zur Schulleistung sowie zu schulischem Wohlbefinden.

H 3.2 Beziehung zwischen negativer Bewertung der fusionierten Gruppe & Schulleistung sowie schulischem Wohlbefinden

Eine negative Bewertung der fusionierten Gruppe durch die Schüler ist negativ korreliert mit der Schulleistung sowie mit dem schulischen Wohlbefinden.

Zur Prüfung der feldbeschreibenden, der prozessbeschreibenden und der anwendungsbezogenen Hypothesen werden nachfolgend im empirischen Teil dieser Arbeit zwei angewandte Feldstudien berichtet, in denen die individuellen und intergruppalen Schülerreaktionen jeweils sechs Monate nach einer Schulfusion untersucht werden. Zentral werden mit der Anwendung des EPM motivational-kognitive Prozesse untersucht, die fusionsbedingtem Intergruppen-Bias bevorzugt im Falle negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie zugrunde liegen. Allgemein soll gezeigt werden, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie moderierende Funktion hat bezüglich der Prädiktoren relativer Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias. Zudem wird die Beziehung zwischen intergruppalen Fusionsfolgen und den individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion untersucht.

III Empirische Evidenz

1 Stichproben-Gewinnung und Überblick über die Studien

Um die felddeschreibenden, die prozessbeschreibenden und die anwendungsbezogenen Hypothesen im angewandten Kontext von Schulfusionen zu überprüfen, sollten die Lehrer und Schüler von mehreren fusionierten Schulen in den Schuljahren 2002/2003 und 2003/2004 befragt werden. Obwohl jede Schulfusion durch spezifische Eigenschaften und Rahmenbedingungen charakterisiert ist und folglich einen Einzelfall darstellt, sollte die Untersuchung von integrierenden Schulfusionen eine potenzielle Replizierbarkeit der Ergebnisse einzelner Studien ermöglichen. Somit stellt jede Untersuchung an einer fusionierten Schule eine Fallstudie dar, die auf die Befragung der Lehrer und Schüler beider Präfusions-Schulen (d.h. der jeweiligen Eigen- und Fremdgruppe) innerhalb der fusionierten Schule (d.h. der fusionierten, inklusiven Kategorie) abzielt.

Im Jahre 2002 wurde über das Kultusministerium sowie über mehrere staatliche Schulämter in Thüringen Kontakt zu mehr als 20 Schulleitern aufgebaut, deren Schulen kurz vor oder auch kurz nach der Fusionierung standen. Diesen Schulleitern wurden die Ziele des Forschungsprojektes „Intergruppen-Prozesse nach Schulfusionen“¹² präsentiert. Anschließend wurden die Erfahrungen und Befürchtungen der Schulleiter zu den Folgen von Schulfusionen diskutiert. Obwohl damit das Interesse von ca. einem Drittel der Schulleiter geweckt wurde, entschieden sich alle Schulleiter nach Rücksprache mit ihren Lehrerkollegien, nicht an der Untersuchung teilzunehmen. Aus Schulleiterberichten und Gesprächen mit den Lehrerkollegien vor Ort an den fusionierten Schulen wurde deutlich, dass die Lehrer extrem starke Fusionsresistenzen und Befindlichkeiten zeigten, die sich nicht nur gegen die Fusion, sondern auch gegen eine fusionsbezogene Fragebogenstudie richteten. Ferner wurde in diesen Gesprächen deutlich, dass in der Regel beide Lehrer-Gruppen die Schulfusion als ungewollt und fremdbestimmt erlebten und folglich die fusionierte Schule meist negativ bewertet wurde. Die Lehrer wiesen starke Identifikationsprobleme mit der fusionierten Schule sowie feindselige Einstellungen zur jeweiligen Fremdgruppe auf. Leider verweigerten die Lehrer jede Form der formellen Datenerhebung. Jedoch bestätigten die Schulleiter- und Lehreraussagen informell die felddeschreibenden Hypothesen.

¹² Das Forschungsprojekt stellte eine Kooperation bezüglich zweier Forschungsarbeiten dar. Die Aktivitäten zur Stichproben-Gewinnung und die Planung und Durchführung der Fragebogenstudien erfolgten in Kooperation mit Anja Weiß. Sie erforscht in ihrer Arbeit Gerechtigkeitsprozesse nach Schulfusionen.

Im November 2003 gelang es, in längerfristiger Kooperation mit den verantwortlichen Schulaufsichtsbeamten, den Schulleitungen und Lehrer-Vertretern die Bereitschaft von zwei fusionierten thüringer Regelschulen zur Teilnahme an der Fragebogenstudie zu erzielen. Wieder verweigerten die Lehrer beider fusionierter Schulen die Teilnahme, jedoch unterstützten sie die Planung und Umsetzung einer Schüler-Befragung zu den Folgen der Schulfusion. Da Schüler ebenso wie Lehrer Mitglieder der Schule und damit der Organisation sind, sollten sie ähnliche identitätsbedingte Reaktionen auf Schulfusionen zeigen (Boen et al., 2005). Diese sollten jedoch im Gegensatz zu Lehrern schwächer ausgeprägt sein, da Lehrer im Schnitt seit 20 Jahren an der Schule ihrem Beruf nachgehen, die Schüler dagegen maximal seit fünf Jahren an der Schule lernen und anschließend den Kontext wechseln (Boen et al., 2005). Um die psychologischen Reaktionen auf Schulfusionen und zentral die intergruppalen Konfliktsymptomen zugrunde liegenden motivational-kognitiven Prozesse zu erforschen, wurden in den nachfolgend berichteten zwei Feldstudien jeweils die ältesten Schüler der Regelschule, d.h. die 9.- und 10.-Klässler, befragt. Sie sollten eine ausreichende Identifikation mit der eigenen Präfusions-Schule aufgebaut haben, um die Schulfusion als Wertigkeits- und Distinktheits-Bedrohung der Präfusions-Identität zu erleben (vgl. Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001) sowie in Folge der unfreiwilligen, fremdbestimmten Kategorisierung in der fusionierten Schule eine Kategorisierungs-Bedrohung wahrzunehmen (vgl. Branscombe et al., 1999). Die Erforschung der Schülerreaktionen auf die Schulfusion birgt den Vorteil, dass Schüler im Vergleich zu Lehrern zu offeneren und weniger sozial erwünschten Einschätzungen neigen sollten. Der Erhebungszeitraum wurde in beiden Feldstudien an das Ende des ersten Schulhalbjahres, d.h. sechs Monate nach der Fusion, und damit in die Postkombinations-Phase (Buono & Bowditch, 1989) gelegt. Diese Phase wurde gewählt, da sie in besonderem Maße von intergruppalen Konflikten zwischen den Präfusions-Gruppen geprägt ist (vgl. Buono & Bowditch, 1989; Cartwright & Cooper, 1992).

Nachfolgend werden zwei Feldstudien¹³ berichtet, die auf die Erforschung organisationaler, individueller und intergruppaler Fusionsfolgen auf der Ebene der Schüler abzielen. Dabei soll untersucht werden, inwiefern Schulfusionen organisational zu negativen Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie, individuell zu Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens und der Schulleistung und intergruppal zu verstärkter Eigengruppen-Identifikation, geringer inklusiver Identifikation mit der

¹³ Die Durchführung von zwei angewandten Feldstudien nach jeweils einer integrierenden Schulfusion stellt eine minimale Voraussetzung dar, die Ergebnisse auf Replizierbarkeit zu prüfen.

fusionierten Gruppe sowie zu verstärktem Intergruppen-Bias (d.h. Eigengruppen-Bias und negativen Einstellungen zur Fremdgruppe) führen.

Das zentrale Ziel beider Feldstudien liegt in der Prüfung der allgemeinen Moderations-Hypothese, die in Abhängigkeit der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie dem Auftreten von fusionsbedingtem Intergruppen-Bias unterschiedliche motivational-kognitive Prozesse zugrunde legt. Da Schulfusionen für die Betroffenen oftmals eine Kategorisierungs-Bedrohung darstellen (vgl. Branscombe et al., 1999), wird die Prüfung der prozessbeschreibenden Hypothesen für eine negative Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie fokussiert. Nach den erweiterten Annahmen des Eigengruppen-Projektions-Modells (EPM, Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) wird geprüft, ob die Schüler beider Präfusions-Schulen nach Eigengruppen-Distanzierung bzw. nach geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität für die negativ bewertete, inklusive Kategorie streben, was sich im Phänomen der „umgekehrten Perspektiven-Divergenz“ niederschlagen soll. Weiterhin wird in beiden Studien unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie geprüft, ob hoch identifizierte Präfusions-Schüler verstärkt zu Eigengruppen-Distanzierung neigen und folglich geringe relative Eigengruppen-Prototypikalität wahrnehmen, und ob Letztere mit verstärktem Intergruppen-Bias einhergeht. Der Prozess der Eigengruppen-Distanzierung sollte besonders dann auftreten, wenn die negativ bewertete, inklusive Kategorie durch einen einfachen statt einen komplexen Prototypen repräsentiert ist. In statistischen Termini wird unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie geprüft, ob Eigengruppen-Identifikation negativ korreliert ist, aber die Komplexitäts-Wahrnehmung des Prototyps positiv korreliert ist mit relativer Eigengruppen-Prototypikalität, und ob Letztere negativ mit Eigengruppen-Bias zusammenhängt.

Da eine fusionierte Schule unter bestimmten Bedingungen auch positiv bewertet werden kann, erfolgt ebenfalls eine Prüfung der prozessbeschreibenden Hypothesen für positive Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie. Nach dem EPM wird geprüft, ob die Schüler nach verstärkter Eigengruppen-Projektion und folglich nach hoher relativer Eigengruppen-Prototypikalität für die positiv bewertete, inklusive Kategorie streben, was sich im Phänomen der „Perspektiven-Divergenz“ niederschlagen soll. Zudem wird unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie geprüft, ob hoch identifizierte Präfusions-Schüler verstärkt zu Eigengruppen-Projektion neigen und folglich hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität wahrnehmen, und ob Letztere mit verstärktem Intergruppen-Bias einhergeht. Der Prozess der Eigengruppen-Projektion sollte besonders

dann auftreten, wenn die positiv bewertete, inklusive Kategorie durch einen einfachen statt einen komplexen Prototypen repräsentiert ist. In statistischen Termini wird unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie geprüft, ob Eigengruppen-Identifikation positiv korreliert ist, aber die Komplexitäts-Wahrnehmung des Prototyps negativ korreliert ist mit relativer Eigengruppen-Prototypikalität, und ob Letztere wiederum positiv mit Eigengruppen-Bias zusammenhängt. Beide Studien zielen auch auf die Prüfung von indirekten Effekten. Bei negativer wie auch bei positiver Bewertung soll Eigengruppen-Identifikation einen indirekt positiven Effekt auf Intergruppen-Bias haben, während die Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie einen indirekt negativen Effekt auf Intergruppen-Bias ausüben soll.

Anwendungsbezogen wird in beiden Feldstudien untersucht, ob Intergruppen-Bias bzw. negative Bewertungen der fusionierten Gruppe negativ mit der Schulleistung bzw. mit schulischem Wohlbefinden (d.h. mit individuellen Erfolgsfaktoren) korreliert sind.

Beide Feldstudien werden nachfolgend bezüglich des spezifischen Kontexts, der Methodik und der Ergebnisse berichtet und anschließend diskutiert. Aufgrund der hohen methodischen Ähnlichkeit beider Feldstudien erfolgt nur in Studie 1 eine ausführliche Beschreibung des allgemeinen Designs und Prozederes, des Untersuchungsinstrumentes und der Maße im Fragebogen. Da diese methodischen Details weitestgehend auch auf Studie 2 zutreffen, erfolgt dazu nur eine sparsame methodische Beschreibung, die sich vor allem auf Veränderungen im methodischen Vorgehen relativ zu Studie 1, auf den spezifischen Kontext der Schulfusion sowie auf die Teilnehmer der Studie 2 bezieht.

2 Studie 1

2.1 Der Kontext der Schulfusion

Im Februar 2004 wurde eine querschnittliche Fragebogenstudie an einer staatlichen Regelschule in Thüringen durchgeführt, die sechs Monate zuvor aus der Fusion zweier staatlicher Regelschulen A und B mit benachbarten Schülereinzugsgebieten hervorgegangen war. Diese beiden Präfusions-Schulen A und B wurden im August 2003 in Folge eines Kreistags-Beschlusses zur Schulnetzplanung fusioniert. Anlass für die Schulfusion war eine angestrebte Kosteneinsparung durch höhere Schülerzahlen mit geringerer Lehrerquote bei optimaler Auslastung von Schulräumlichkeiten. Die Entscheidung des Schulträgers zur Fusionierung der Präfusions-Schulen A und B erfolgte im März 2003, d.h. unmittelbar vor der Schulfusion zu Beginn des Schuljahres 2003/2004. Erste

Informationen zur anstehenden Fusion wurden jedoch schon früher, ca. im Dezember 2002, den damaligen Schulleitungen der beiden Präfusions-Schulen (nachfolgend mit PS in der Einzahl und PSn in der Mehrzahl bezeichnet) mitgeteilt. Nach anfänglicher Gegenwehr in Form von Lehrer-, Schüler- und Elternprotesten gegen die anstehende Schulfusion wurden zum Ende des Schuljahres 2002/2003 von beiden Lehrerkollegien erste organisatorische sowie pädagogisch-konzeptionelle Vorbereitungen getroffen.

Erst unmittelbar vor der Fusion, im Juni 2003, wurde seitens der Schulaufsichtsbehörde über die neue Schulleitung entschieden. Die Schulleiterin der PS B wurde als Schulleiterin der fusionierten Regelschule eingesetzt. Die stellvertretende Schulleiterin der PS A wurde die stellvertretende Schulleiterin. Der Name der fusionierten Schule stellte eine Kombination der Einzugsgebiete beider PSn A und B dar. Dieser Schulname war zum Zeitpunkt der Untersuchung noch in Beantragung. Bis dato trug die fusionierte Schule den Namen der PS A, welche gleichzeitig das Schulgebäude und damit den Schulstandort der fusionierten Regelschule stellte. Folglich mussten die Schüler und Lehrer der PS B zur PS A umziehen, was einen ca. 10 km längeren Schulweg und folglich täglichen Busverkehr bedeutete. Im Verhältnis der Schülerzahlen unterschieden sich die beiden PSn leicht voneinander, wobei die PS B einen geringeren Anteil an der Gesamtschülerzahl der fusionierten Regelschule ausmachte (PS A: 260 Schüler; PS B: 219 Schüler). Die beschriebenen Merkmale dieser Schulfusion zeigen, dass mit den Entscheidungen der Schulaufsichtsbehörde zwar eine gleichheitliche Integration beider PSn angestrebt, aber letztendlich eine Schulfusion mit proportionaler Integration beider PSn realisiert wurde (vgl. Giessner et al., 2006).

Seit August 2003 wurden die Schüler beider PSn A und B in ihren ursprünglichen Klassen im gemeinsamen Schulhaus der PS A unterrichtet. Es wurde keine Mischung der Schüler aus beiden PSn innerhalb der Klassen vorgenommen. Der Kontakt zwischen den Schülergruppen der beiden PSn A und B fand eher in den Pausen und im Rahmen schulischer Freizeitaktivitäten statt. Ein Großteil der Lehrer aus den PSn A und B unterrichtete die Klassen beider PSn an der fusionierten Schule.

Nach der Schulfusion wurden für die Schüler und Lehrer der fusionierten Schule erste Projekte durchgeführt, um den Integrationsprozess zu fördern. Für die Schüler wurden im ersten Schulhalbjahr nach der Fusion jahrgangsübergreifende Projektwochen zu unterschiedlichen Themen organisiert (9. Klassen: „Beruf und Bewerbung“; 10. Klassen: „Fit fürs Leben“), wobei die Schülergruppen beider PSn in Kontakt kamen und gemeinsam am Projekt arbeiteten. Die Lehrer beider PSn nahmen vor der Fusion an einem 1,5-tägigen

Vorbereitungs-Workshop teil, in dem die Schulprofile beider PSn auf Stärken und Schwächen hinterfragt wurden und ein gemeinsamer Entwicklungsprozess für die fusionierte Schule angestoßen wurde. Während das Schulprofil der PS B durch den Schwerpunkt „fächerübergreifendes Lernen“ geprägt war, lag der Schwerpunkt an der PS A auf „Sport in der Schule“. Die Schulleitungsgruppe der fusionierten Schule strebte eine integrierende Schulprofilierung an mit den kombinierten Schwerpunkten „fächerübergreifendes Lernen“ und „Sport in der Schule“ sowie mit dem neuen Thema „kommunikative Schule“. Trotz dieser Integrations-Bemühungen herrschte zum Zeitpunkt der Erhebung ein Klima an der fusionierten Schule, das nach Aussagen der Schulleiterin durch starke Fusionsresistenzen der Schüler und Lehrer beider PSn, durch negative Bewertung der fusionierten Schule und durch intergrupale Feindseligkeiten geprägt war.

2.2 Methode

2.2.1 Teilnehmer

An der Fragebogenerhebung nahmen 116 Realschüler der 9. und 10. Realschul-Klassen der fusionierten Regelschule teil. Die 9.- und 10.-Klässler wurden bewusst ausgewählt, da diese die längste Erfahrung mit ihrer PS hatten und sich ausreichend mit dieser identifizieren konnten. 76 Schüler, davon 37 Jungen (48.7 %) und 39 Mädchen (51.3 %), stammten aus der PS A (65.5 %). 40 Schüler, davon 16 Jungen (40 %) und 24 Mädchen (60 %), stammten aus der PS B (34.5 %). Von sieben befragten Realschulklassen stammten vier aus der PS A (zwei 9. und zwei 10. Klassen) und drei aus der PS B (eine 9. und zwei 10. Klassen). Insgesamt stammten 54 Schüler aus den 9. Klassen (46.5 %) und 62 Schüler aus den 10. Klassen (53.5 %). Die Schülergruppen der PSn A und B unterschieden sich nicht signifikant bezüglich der Geschlechtsverteilung ($\chi^2(1, N = 116) = .80, p = .37$) und des Alters ($t(114) = -.55, p = \text{ns}$). Die Schüler beider PSn A und B waren zwischen 14.4 und 17.5 Jahre alt ($M = 15.85, SD = .65$). Insgesamt nahmen ca. 90 % aller 9.- und 10.-Klässler des Realschulzweiges der fusionierten Regelschule an der Fragebogenstudie teil. Bei den restlichen 10 % der Schüler verweigerten die Eltern die Teilnahme. Ein Einschlusskriterium von Teilnehmern erforderte, dass die Schüler mindestens seit einem Jahr vor der Schulfusion an einer der beiden PSn A oder B unterrichtet wurden, um eine Präfusions-Identität aufbauen zu können. Dieses Kriterium führte zum Ausschluss von drei Schülern, die durch Schulwechsel erst kurz vor oder nach der Schulfusion in die fusionierte Regelschule wechselten. Die Daten dieser drei Schüler wurden weder in die Beschreibung der 116 Teilnehmer noch in die weiteren Analysen einbezogen.

2.2.2 Design

Das Design der angewandten Feldstudie entspricht einer querschnittlichen, korrelativen Fragebogen-Untersuchung mit Fallstudien-Charakter. In Bezug auf die Erforschung der organisationalen, individuellen und intergruppalen Schülerreaktionen in Folge der Schulfusion handelt es sich zudem um eine Ex-post-facto-Untersuchung.

2.2.3 Prozedere

In längerfristiger Kooperation mit den verantwortlichen Schulaufsichtsbeamten, der Schulleitung und Lehrer-Vertretern wurde die Fragebogenerhebung in gegenseitiger Abstimmung vorbereitet. Die Durchführung der Fragebogenstudie wurde am zuständigen regionalen Staatlichen Schulamt beantragt und von diesem genehmigt. Die Teilnahme an der Fragebogenstudie war für die Schüler freiwillig und erfolgte unter Einverständnis-erklärung der Eltern. Dazu wurden die Eltern aller 9.- und 10.-Realschulklässler in einem Elternbrief um Einverständnis der Teilnahme ihres Kindes an der Befragung gebeten.

Die Durchführung der Fragebogenstudie erfolgte an drei aufeinander folgenden Schultagen im Februar 2004. Die Fragebögen wurden von den Schülern im Rahmen ihres Klassenverbandes in der Schule ausgefüllt. Für die vollständige Bearbeitung des Fragebogens stand eine Unterrichtsstunde zur Verfügung. Die Schüler beider PSn A und B erhielten einen identischen Fragebogen, der so neutral formuliert war, dass die Schüler Aussagen zur jeweils eigenen PS und zur jeweils fremden PS sowie zur fusionierten Schule machen konnten. Auf dem Fragebogen war deutlich vermerkt, dass der Fragebogen von Mitarbeitern der Friedrich-Schiller-Universität Jena für wissenschaftliche Zwecke entwickelt wurde und Ergebnisse nur anonymisiert an die Lehrer und Schüler der fusionierten Regelschule zurückgemeldet werden. Ein Untersuchungsleiter führte in die Erhebung ein und versicherte die Anonymität der Teilnehmer. Er erklärte die Beantwortung der Items auf den Rating-Skalen und stand für Fragen der Schüler zur Verfügung. Am Ende erhielt jeder Schüler eine Tafel Schokolade als kleines Dankeschön für die Teilnahme an der Befragung. Nach ausdrücklichem Wunsch der Schüler wurde die Rückmeldung der anonymisierten Ergebnisse über den jeweiligen Klassenlehrer vereinbart. Sechs Monate nach der Fragebogenerhebung wurde ein Forschungsbericht an die Schulleitung der fusionierten Regelschule geschickt, in dem die mittleren deskriptiven Ergebnisse als Funktion der PSn A und B dargestellt waren. Dieser Bericht wurde für die Lehrer und Schüler an der fusionierten Regelschule öffentlich gemacht.

2.2.4 Das Untersuchungsinstrument

Der Fragebogen zielte auf die Erhebung aller Konstrukte ab, die im Rahmen des kooperativen Forschungsprojektes „Intergruppen-Prozesse nach Schulfusionen“ untersucht werden sollten. Dazu bestand der Fragebogen aus sechs Teilen.

Nach einer allgemeinen thematischen Einführung und Erläuterung der Zielstellung der Fragebogenstudie wurden die im Fragebogen verwendeten Begriffe „ehemals eigene Regelschule“ (eigene PS), „ehemals andere Regelschule“ (fremde PS) und „neue, gemeinsame Regelschule“ (fusionierte Regelschule) definiert und somit beide Level der fusionsrelevanten sozialen Kategorisierung salient gemacht. Anschließend wurden die soziodemographischen Daten (Alter, Klasse, Geschlecht, Name der eigenen PS) erfragt.

Im ersten Teil des Fragebogens wurde mittels einer offenen Frage eine Schulkritik erhoben. Die Schüler wurden gefragt, welche positiven und negativen Eigenschaften die fusionierte Regelschule kennzeichnen.

Die Konstrukte des EPM (Mummendey & Wenzel, 1999) wurden im zweiten bis fünften Teil des Fragebogens erhoben. Im zweiten Teil wurden die Prototypikalitäts-Wahrnehmungen der Eigen- und Fremdgruppe für die fusionierte, inklusive Kategorie operationalisiert. Dazu wurde den Schülern eine Liste mit typischen Attributen einer Regelschule in drei Varianten vorgelegt: Die Schüler sollten angeben, in welchem Ausmaß diese Attribute zutreffend für die Eigengruppe (d.h. die ehemals eigene Regelschule) und für die Fremdgruppe (d.h. die ehemals andere Regelschule) waren sowie für die fusionierte, inklusive Kategorie (d.h. die fusionierte Regelschule) sind. Anschließend wurde die Relevanz der verwendeten typischen Attribute zur Beschreibung einer Regelschule erfasst. Am Ende des zweiten Teils wurde die Bewertung der Fremdgruppe, der Eigengruppe und der fusionierten, inklusiven Kategorie erfragt. Im dritten Teil des Fragebogens wurde die wahrgenommene Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie mit zwei Maßen erfasst. Im vierten Teil wurden die Status- und die zugehörigen Legitimitäts-Wahrnehmungen der Eigen- und Fremdgruppe sowie daraus resultierende Gefühle gegenüber der Fremdgruppe erhoben.¹⁴ Im fünften Teil wurden die Einstellungen der Schüler zur Eigengruppe und zur Fremdgruppe sowie die Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie und mit der Eigengruppe erfragt. Die beschriebene Reihenfolge der Maße wurde in dieser Studie konstant gehalten.

¹⁴ Diese Maße der Status- und Legitimitäts-Wahrnehmungen wurden von Anja Weiß zur Erforschung von Gerechtigkeitsprozessen nach Schulfusionen erhoben. Sie werden, bis auf eine Kontrolle der Status-Unterschiede zwischen den PSn, innerhalb dieser Arbeit nicht näher berücksichtigt.

Im sechsten Teil wurden die individuellen Folgen der Schulfusion mittels pädagogisch-psychologischer Variablen erfasst. Die Schüler wurden über ihre Meinung zur Schulfusion, über ihr Wohlbefinden sowie ihre Schulleistungen vor und nach der Fusion befragt.

Am Ende des Fragebogens konnten die Schüler Kommentare zum Fragebogen angeben. Abschließend wurde ein Dank für die Teilnahme an der Studie erteilt.

2.2.5 Maße im Fragebogen

Prototypikalität der Subgruppen & relative Eigengruppen-Prototypikalität

Die Operationalisierung der Prototypikalitäts-Wahrnehmungen erfolgte durch ein empirisch bewährtes Prozedere nach Wenzel (2001; vgl. Wenzel et al., 2003). Den Schülern wurde eine Liste mit acht Attributen vorgelegt, die typisch für eine Regelschule sind sowie eine potenzielle Differenzierung zwischen den PSn erlauben sollten. Diese Attribute wurden in einer Voruntersuchung erhoben. Dazu wurden 20 Schulaufsichtsbeamte und Lehrer gebeten, positive und negative Eigenschaften aufzuschreiben, die typisch für eine Regelschule im Allgemeinen sind. Aus den Attributen wurden die acht häufigsten ausgewählt. Dabei war die Valenz dieser Attribute ausbalanciert.

Die Schüler schätzten auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „trifft gar nicht zu“, 5 = „trifft völlig zu“) ein, inwieweit diese acht Attribute auf die Eigengruppe (d.h. die ehemals eigene Regelschule), die Fremdgruppe (d.h. die ehemals andere Regelschule) und die fusionierte, inklusive Kategorie (d.h. die neue, gemeinsame Regelschule) zutreffen. Die acht Items lauteten: *Allgemein war [ist] die ehemals eigene Regelschule [die ehemals andere Regelschule; die neue, gemeinsame Regelschule] mit all ihren Schülern und Lehrern ... leistungsorientiert (+); vielseitig im Freizeitangebot (+); schülerfreundlich (+); gewaltanfällig (-); sportlich engagiert (+); künstlerisch-musikalisch orientiert (+); starr bezüglich Hausordnung und Schulregeln (-); von gutem Ruf (+)*. Zusätzlich wurde die Relevanz jedes der acht Attribute erhoben, indem die Schüler auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „ganz unwichtig“, 5 = „sehr wichtig“) angaben, wie wichtig jede Eigenschaft im Allgemeinen zur Beschreibung einer Regelschule ist.

Aus diesem Prozedere resultierten Attributprofile für die Eigengruppe, die Fremdgruppe und die fusionierte, inklusive Kategorie. Um ein Maß für die Prototypikalität der Subgruppen abzuleiten, wurden Euklidische Distanzmaße (Bortz, 1999)¹⁵ zwischen der

¹⁵ Die Berechnung des Euklidischen Distanzmaßes, d.h. des Maßes der Profilunähnlichkeit, erfolgte nach folgender Formel (Bortz, 1999): $d_{IK-SG} = [\sum(X_{IKi} - X_{SGi})^2]^{1/2}$ (mit d = Profilunähnlichkeit, IK = inklusive Kategorie, SG = Subgruppe, X_i = Wert für Eigenschaft i).

Eigengruppe bzw. der Fremdgruppe und der fusionierten, inklusiven Kategorie berechnet. Die Euklidische Distanz stellt einen Indikator der Profilunähnlichkeit zwischen den Attributprofilen einer Subgruppe und der fusionierten, inklusiven Kategorie dar. Die Inverse dieser Profilunähnlichkeit stellt die Prototypikalität einer Subgruppe für die inklusive Kategorie dar. Im Schulfusionskontext bedeutet das invertierte Maß der Profilunähnlichkeit, wie profilähnlich und damit wie prototypisch die ehemals eigene bzw. die ehemals andere Regelschule für die neue, gemeinsame Regelschule betrachtet wird.

Ein Maß der relativen Prototypikalität der Eigengruppe (relativ zur Fremdgruppe) für die fusionierte, inklusive Kategorie wurde gebildet, indem die Profilunähnlichkeit der Eigengruppe von der Profilunähnlichkeit der Fremdgruppe subtrahiert wurde.¹⁶ Positive Werte dieses Distanzmaßes zeigen relative Eigengruppen-Prototypikalität an, während negative Werte dieses Distanzmaßes relative Fremdgruppen-Prototypikalität anzeigen. Ein Wert von Null bedeutet, dass die Eigen- und die Fremdgruppe als gleichermaßen prototypisch für die inklusive Kategorie wahrgenommen werden. Im Schulfusionskontext liegt hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität dann vor, wenn die Schüler die gleichen Attribute für die ehemals eigene Regelschule und für die neue, gemeinsame Regelschule ähnlich zutreffend einschätzen, aber gleichzeitig diese Attribute der ehemals fremden Regelschule vergleichsweise mehr oder weniger zuschreiben. Das Maß der relativen Eigengruppen-Prototypikalität hat einen Wertebereich von -11.31 (d.h. die Fremdgruppe wird als maximal prototypischer relativ zur Eigengruppe wahrgenommen) bis $+11.31$ (d.h. die Eigengruppe wird als maximal prototypischer relativ zur Fremdgruppe wahrgenommen).

Zur Skalenbildung wurde zudem die Relevanz der acht Attribute überprüft. Alle Attribute wurden als relevant zur Beschreibung einer Regelschule eingeschätzt, da sie über dem neutralen Skalenmittel 3 lagen (alle $M > 3.70$, alle $t(115) > 7.71$, $p < .001$), bis auf zwei Attribute (künstlerisch-musikalisch orientiert; starr bezüglich Hausordnung und Schulregeln), deren Relevanz neutral eingeschätzt wurde ($M = 2.97$, $SD = 1.19$ und $M = 3.05$, $SD = 1.12$). Da ein Ausschluss dieser beiden Attribute aus der Kalkulation der Prototypikalitäts-Maße keine bedeutsamen Veränderungen der Ergebnisse dieser Studie bewirkte, wurden alle acht Attribute in die Skalenbildung eingeschlossen.

¹⁶ Zur Berechnung eines Maßes der relativen Eigengruppen-Prototypikalität wurde folgende Formel herangezogen: $P_{EG} = d_{IK-FG} - d_{IK-EG}$ (mit P = relative Prototypikalität, d = Profilunähnlichkeit; IK = inklusive Kategorie, FG = Fremdgruppe, EG = Eigengruppe).

Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie

Die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie durch die Schüler wurde mit einem Einzel-Item (*Insgesamt bewerte ich die neue, gemeinsame Regelschule ...*) auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „sehr schlecht“, 5 = „sehr gut“) gemessen.

Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie

Die wahrgenommene Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie wurde durch zwei variabilitätsbezogene Maße operationalisiert (vgl. Park & Judd, 1990). In einem ersten, allgemeinen Komplexitätsmaß wurde in Anlehnung an Waldzus und Kollegen (2003) mittels vier Items auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „trifft gar nicht zu“, 5 = „trifft völlig zu“) erfasst, wie vielfältig die Meinungen, Einstellungen und Eigenschaften der Schüler der fusionierten Regelschule wahrgenommen werden (z.B., *In der neuen, gemeinsamen RS herrscht ein vielfältiges Miteinander an Meinungen und Einstellungen von Schülern*. Siehe Anhang A). Eine Reliabilitätsanalyse der allgemeinen Komplexitäts-skala zeigte eine unakzeptable interne Konsistenz der vier Items, $\alpha = .14$. Aufgrund der geringen Reliabilität und einem zusätzlichen faktoranalytischen Ergebnis (Methode: Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Oblimin-Rotation), wonach keine deutliche Faktoraufteilung der 4 Items möglich ist, wurde das obige Beispiel-Item als Einzel-Item-Maß der allgemeinen Komplexität verwendet.

Ein zweites, spezifisches Komplexitätsmaß zielte darauf ab, die Komplexität bezüglich der Vielfalt der Positionen repräsentativer Mitglieder (d.h. der Schüler) auf den normativen Dimensionen der fusionierten, inklusiven Kategorie zu operationalisieren (vgl. Waldzus et al., 2003). Dazu wurde mittels sechs Items die wahrgenommene Vielfalt der Schüler bezüglich spezifischer Dimensionen der fusionierten Regelschule auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „wenig vielfältig“, 5 = „sehr vielfältig“) erfasst. Die Items lauteten wie folgt: *Die Schüler der neuen, gemeinsamen Regelschule sind bezüglich [der] ... schulischen Leistungen [Offenheit und Toleranz; Kleidung; Gewaltbereitschaft; Musikgeschmack; Freizeitaktivitäten] ...*. Der Reliabilitätskoeffizient von $\alpha = .63$ war für Forschungszwecke hinreichend, nachdem ein Item (Gewaltbereitschaft) ausgeschlossen wurde. Eine Faktorenanalyse (Methode: Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Oblimin-Rotation) lieferte einen starken ersten Faktor (Eigenwert: 2.04), der 40.82 % der Gesamtvarianz aufklärte und auf dem alle verbleibenden fünf Items laden (alle Faktorladungen $> .35$). Durch Mittelwertbildung der Antworten zu den fünf Items wurden die Skalenwerte des spezifischen Komplexitätsmaßes berechnet.

Identifikation mit der Eigengruppe und mit der fusionierten, inklusiven Kategorie

In Anlehnung an Doosje, Ellemers und Spears (1995) wurden die Identifikation der Schüler mit der Eigengruppe (d.h. mit der ehemals eigenen Regelschule) sowie die Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie (d.h. mit der neuen, gemeinsamen Regelschule) jeweils mit 4 Items auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „trifft gar nicht zu“, 5 = „trifft völlig zu“) gemessen (z.B., *Ich sehe mich immer noch als Mitglied meiner ehemals eigenen Regelschule. Ich sehe mich als Mitglied unserer neuen, gemeinsamen Regelschule.* Siehe Anhang A). Die Skalen zur Messung der Identifikation mit der Eigengruppe sowie der Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie wiesen stabile Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .83$ und $\alpha = .87$ auf. Zur Berechnung der Skalenwerte wurden Mittelwerte aus den Antworten der jeweils vier Items pro Skala gebildet.

Intergruppen-Bias

Obwohl sich intergruppale Konfliktsymptome nach Fusionen weniger in direkten Feindseligkeiten zur fremden Präfusions-Gruppe, sondern verstärkt in Bevorzungen der eigenen Präfusions-Gruppe relativ zur fremden Präfusions-Gruppe niederschlagen (Haunschild et al., 1994; Terry & Callan, 1998; vgl. auch Brewer, 1999), wurde Intergruppen-Bias in der vorliegenden Arbeit bezüglich beider Symptome mit Hilfe von drei Maßen erfasst. Während ein erstes Maß direkt die Einstellungen zur Fremdgruppe erfasste, wurde in zwei Eigengruppen-Bias-Maßen die Einstellung bzw. die Bewertung der Eigengruppe relativ zur Fremdgruppe erhoben. Während einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias auf multidimensionalen Einstellungsmaßen der Eigen- und Fremdgruppe beruhte, ging bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias auf direkte Bewertungen der Eigen- und Fremdgruppe zurück.

Intergruppen-Bias I: Einstellung zur Fremdgruppe

Die Einstellung zur Fremdgruppe (d.h. zu den Schülern der ehemals anderen Regelschule) wurde mit 11 Items auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „trifft gar nicht zu“, 5 = „trifft völlig zu“) erhoben. In Anlehnung an Weber und Kollegen (2002; vgl. Wenzel et al., 2003) entstammten die Items aus drei verschiedenen Einstellungsbereichen: Drei Items erfassten die Sympathie gegenüber Mitgliedern der Fremdgruppe (z.B., *Ich mag die Schüler der ehemals anderen Regelschule sehr gern.* Siehe Anhang A); vier Items erfragten die Toleranz und Akzeptanz gegenüber Mitgliedern der Fremdgruppe (z.B., *Vor der Leistung der Schüler der ehemals anderen Regelschule habe ich großen Respekt.* Siehe Anhang A); weitere vier Items erfassten selbst-beobachtetes Kontaktverhalten zu Mitgliedern der

Fremdgruppe (z.B., *Ich suche aktiv den Kontakt zu den Schülern der ehemals anderen Regelschule*. Siehe Anhang A). Eine Faktorenanalyse (Methode: Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Oblimin-Rotation) extrahierte einen starken ersten Faktor (Eigenwert: 4.91), der allein 44.65 % der Gesamtvarianz aufklärte und auf dem alle Items laden (alle Faktorladungen $> .30$). Nur ein Toleranz-Item zeigte eine niedrige Faktorladung von .12 und wurde deshalb aus der Skalenbildung ausgeschlossen (siehe Anhang A). Da keine spezifischen Annahmen für einzelne Subkonzepte der Einstellungsskala bestanden, wurden im Weiteren alle 10 verbleibenden Items als Indikatoren einer eindimensionalen Skala der Einstellung zur Fremdgruppe betrachtet. Die interne Konsistenz dieser Skala zeigte sich mit $\alpha = .88$ hoch zufrieden stellend. Ein Maß der positiven Einstellung zur Fremdgruppe wurde durch Mittelwertberechnungen aus den Antworten zu den 10 Items gebildet.

Intergruppen-Bias II: Einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias

Um ein einstellungsbezogenes Maß des Eigengruppen-Bias zu erheben, wurde die Einstellung zur Eigengruppe (d.h. zu den Schülern der ehemals eigenen Regelschule) mit drei parallelen Items zur Skala Einstellung zur Fremdgruppe gemessen. Ein Item erfragte die Sympathie gegenüber Mitgliedern der Eigengruppe (*Ich mag die Schüler der ehemals eigenen Regelschule sehr gern.*). Zwei weitere Items bezogen sich auf das selbstbeobachtete Kontaktverhalten zu Mitgliedern der Eigengruppe (*Ich unterstütze Schüler der ehemals eigenen Regelschule bei Problemen sehr gern.*; *Wie viele Freunde und Bekannte aus der ehemals eigenen Regelschule hast Du?*). Die Items wurden auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „trifft gar nicht zu“, 5 = „trifft völlig zu“ und bezüglich des letzten Items: 1 = „gar keine“, 5 = „sehr viele“) beantwortet. Das Maß der positiven Einstellung zur Eigengruppe zeigte eine zufrieden stellende Reliabilität von $\alpha = .70$ sowie eine einfaktorielle Struktur in der Faktorenanalyse (Methode: Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Oblimin-Rotation, Eigenwert = 1.88; Varianzaufklärung ca. 62.60 %; alle Faktorladungen $> .50$).

In einem weiteren Schritt wurde ein Maß des einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias berechnet. Dazu wurde für jedes der drei parallelen Einstellungs-Item-Paare die positive Einstellung zur Fremdgruppe von der positiven Einstellung zur Eigengruppe subtrahiert. Die resultierenden drei Differenzwerte zeigten eine hinreichende interne Konsistenz, $\alpha = .68$, sowie eine einfaktorielle Struktur in der Faktorenanalyse (Methode: Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Oblimin-Rotation, Eigenwert = 1.84; Varianzaufklärung ca. 61.50 %; alle Faktorladungen $> .47$). Der Mittelwert dieser drei Differenzwerte dient als Maß des einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias. Die Skala hat einen Wertebereich von -4 (d.h. die Einstellung zur Fremdgruppe ist maximal positiver als die Einstellung zur

Eigengruppe) bis +4 (d.h. die Einstellung zur Eigengruppe ist maximal positiver als die Einstellung zur Fremdgruppe, d.h. maximaler Eigengruppen-Bias). Ein Wert von 0 bedeutet, dass die Einstellung zu beiden Subgruppen gleich ausfällt.

Intergruppen-Bias III: Bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias

Ein zweites, direkteres Maß des Eigengruppen-Bias wurde aus der Differenz der Bewertungen der Eigengruppe und der Fremdgruppe gebildet, die jeweils als Einzel-Items (*Insgesamt bewerte ich ... die ehemals eigene Regelschule [die ehemals andere Regelschule] ...*) auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „sehr schlecht“, 5 = „sehr gut“) gemessen wurden. Das bewertungsbezogene Maß des Eigengruppen-Bias wurde gebildet, indem die Bewertung der Fremdgruppe von der Bewertung der Eigengruppe subtrahiert wurde. Der Wertebereich dieses Maßes entspricht dem einstellungsbezogenen Maß des Eigengruppen-Bias von -4 bis +4. Beide Maße des Eigengruppen-Bias waren signifikant korreliert ($r = .26, p = .005, N = 115$), was einen Hinweis auf die Validität beider Maße lieferte. Während einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias erwartungsgemäß hoch negativ korreliert war mit dem Maß der Einstellung zur Fremdgruppe ($r = -.60, p < .001, N = 115$), zeigte sich das bewertungsbezogene Maß des Eigengruppen-Bias unkorreliert mit dem Maß der Einstellung zur Fremdgruppe ($r = -.06, p = \text{ns}^{17}, N = 115$).

Postfusions-Status

Der wahrgenommene Postfusions-Status der Eigengruppe (d.h. der ehemals eigenen Regelschule) relativ zur Fremdgruppe (d.h. zur ehemals anderen Regelschule) wurde mit Hilfe eines komparativen Einzel-Item-Maßes erfasst. Das Item (*Meine ehemals eigene Regelschule ist im Vergleich zur ehemals anderen Regelschule in der neuen, gemeinsamen Regelschule ...*) wurde auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „viel schlechter gestellt“, 5 = „viel besser gestellt“) eingeschätzt. Werte über dem neutralen Skalenmittel (3 = „gleichgestellt“) zeigen eine höher wahrgenommene Statusposition der Eigengruppe in der fusionierten Regelschule an.

Einstellung zur Schulfusion

Die allgemeine Einstellung zur Schulfusion wurde in einem Einzel-Item (*Die Zusammenlegung der zwei ehemaligen Regelschulen finde ich insgesamt ...*) auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „sehr schlecht“, 5 = „sehr gut“) eingeschätzt.

¹⁷ Die Abkürzung ns (nicht signifikant) wird bei korrelativen und regressiven Analysen verwendet, wenn der p-Wert $> .20$ ist. Bei Varianzanalysen und t-Tests wird ns verwendet, wenn der F-Wert bzw. t-Wert < 1 ist.

Schulisches Wohlbefinden vor und nach der Schulfusion

Das schulische Wohlbefinden wurde mit jeweils einem Item zum Teil retrospektiv für drei unterschiedliche Zeitpunkte erhoben: Vor der Schulfusion, direkt nach der Schulfusion sowie ein halbes Jahr nach der Schulfusion. Dazu beantworteten die Schüler drei Einzel-Items (*In der ehemals eigenen Regelschule vor der Fusion fühlte ich mich; Direkt nach der Fusion, d.h. zu Schuljahresbeginn, fühlte ich mich in der neuen, gemeinsamen Regelschule; Zur Zeit fühle ich mich in der neuen, gemeinsamen Regelschule*) auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „sehr unwohl“, 5 = „sehr wohl“).

Schulleistung vor und nach der Schulfusion

Die Leistungen der Schüler in vier Hauptfächern (*Mathematik, Deutsch, Biologie, Englisch*) wurde für den Zeitpunkt vor der Schulfusion (Zeugnisnoten zum Schuljahresende, Juli 2003) sowie für den Zeitpunkt sechs Monate nach der Schulfusion (Zeugnisnoten zum Schulhalbjahr, Februar 2004) erfragt. Das Vier-Item-Maß der Schulleistung vor und nach der Schulfusion zeigte mit $\alpha = .76$ und $\alpha = .75$ zufrieden stellende interne Konsistenzen. Mittelwertberechnungen aus den Schulnoten in den vier Fächern lieferten die Skalenwerte für die Schulleistung jeweils vor und nach der Schulfusion. Je höher die Werte (zwischen 1 und 6) sind, umso schlechter fällt die Schulleistung aus.

2.3 Ergebnisse

Zur Prüfung der feldbeschreibenden Hypothesen werden nachfolgend bevorzugt Varianzanalysen (ANOVA's) nach dem Allgemeinen Linearen Modell (ALM) und t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet, wobei die Zugehörigkeit zur Präfusions-Schule A oder B als Zwischensubjekt-Faktor bezüglich eines potenziellen Einflusses auf die organisationalen, individuellen und intergruppalen Schulfusionsfolgen kontrolliert wird. Obwohl aus einem Übertrag von Befunden aus der Fusionsforschung gerichtete feldbeschreibende Hypothesen abgeleitet wurden, erfolgt aufgrund der erheblichen explorativ-deskriptiven Anteile die Hypothesen-Prüfung zur Feldbeschreibung zweiseitig mit einem α -Level von 5 %.

Zur Prüfung der prozessbeschreibenden Hypothesen werden, bis auf einige Varianzanalysen mit Messwiederholung (ANOVA nach ALM), bevorzugt hierarchische lineare Regressionsanalysen in Anlehnung an Aiken und West (1991) kalkuliert. Die postulierten Moderationseffekte durch die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie auf die Prädiktoren der relativen Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias werden geprüft, indem die Interaktionseffekte

zwischen dem Moderator und einem Prädiktor auf die jeweilige abhängige Variable bei gleichzeitiger Kontrolle der Haupteffekte getestet werden. In anschließenden Simple-Slope-Analysen (Aiken & West, 1991) werden die Regressionskoeffizienten getrennt für die Schüler berechnet, die eine negative Bewertung bzw. eine positive Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie zeigten. Da diese prozessbeschreibenden Hypothesen stringent theoriegeleitet sind und Annahmen über die Art der Effekte beinhalten, erfolgt deren regressionsanalytische Prüfung einseitig mit einem α -Level von 5 %.¹⁸

Letztlich werden zur Prüfung der anwendungsbezogenen Hypothesen Korrelationen zwischen negativen intergruppalen Fusionsfolgen und individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion berechnet. Weiterhin werden multiple lineare Regressionsanalysen eingesetzt. Die Prüfung der anwendungsbezogenen Hypothesen erfolgt aufgrund der deskriptiv-explorativen Anteile wiederum zweiseitig mit einem α -Level von 5 %.¹⁹

2.3.1 Feldbeschreibende Ergebnisse

Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie

Um die Hypothese 1.1 zu testen, wonach die Schüler nach einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion negative Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie (d.h. der fusionierten Regelschule) zeigen, wurden im ersten Schritt potenzielle Unterschiede zwischen den Schülern beider Präfusions-Schulen (PS A und B) kontrolliert. Ein t-Test für unabhängige Stichproben zeigte, dass die Schüler der PS A und B die fusionierte, inklusive Kategorie unterschiedlich bewerteten, $t(113) = -2.29$, $p = .024$. Die Mittelwerte in Tabelle 1 zeigen, dass die Schüler der PS A die fusionierte Regelschule bedeutsam negativer bewerteten als die Schüler der PS B, die eine neutrale Bewertung angaben. In einem zweiten Schritt wurde getrennt für die PS A und B die Abweichung vom neutralen Skalenmittelwert 3 getestet. Es zeigte sich, dass nur die Schüler der PS A die fusionierte, inklusive Kategorie signifikant negativ bewerteten, $t(75) = -3.91$, $p < .001$.

¹⁸ Eine andere Argumentationslinie begründet die Verfahrensweise, aufgrund niedriger statistischer Teststärke von regressionsanalytischen Interaktions-Prüfungen in der Feldforschung das α -Level auf 10 % anzuheben, um häufiger auftretenden Typ-II-Fehlern vorzubeugen (McClelland & Judd, 1993; vgl. Evans, 1985). Diese Argumentation verfolgt zwar eine andere Logik, aber stützt praktisch ebenfalls ein weniger restriktives Hypothesentesten der regressionsanalytischen Interaktions-Prüfungen. Da die Prüfung der prozessbeschreibenden Hypothesen einseitig erfolgte, wurde von einer Erhöhung des α -Levels abgesehen.

¹⁹ Einige Schüler beantworteten den Fragebogen unvollständig. Diese 12 Schüler mit partiell fehlenden Werten in einzelnen Maßen des Fragebogens wurden so weit wie möglich in die Analysen einbezogen, um die Teststärke nicht herabzusetzen. Als Konsequenz variieren die Freiheitsgrade zwischen den Analysen.

Hingegen gaben die Schüler der PS B eher eine neutrale Bewertung an, $t(39) < 1$, $p = ns$. Explorative Korrelationsanalysen zeigten, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie hoch mit der Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie korreliert war ($r = .57$, $p < .001$, $N = 115$), jedoch nicht mit der Eigengruppen-Identifikation zusammenhing ($r = .00$, $p = ns$, $N = 115$).

Einstellung zur Schulfusion

Um zu kontrollieren, welche Einstellung die Schüler zur Schulfusion allgemein hatten, wurde im ersten Schritt ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Daraus wurde deutlich, dass sich die Schüler der PS A und B in ihrer Einstellung zur Schulfusion nicht unterschieden, $t(114) < 1$, $p = ns$. Die Mittelwerte in Tabelle 1 zeigen, dass die Schüler beider PSn A und B eine negative Einstellung zur Schulfusion angaben. Dabei war die allgemeine Einstellung zur Fusion signifikant mit der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie korreliert ($r = .56$, $p < .001$, $N = 115$).

Schulisches Wohlbefinden vor, direkt nach und sechs Monate nach der Schulfusion

Zur Prüfung der Hypothese 1.2 A, wonach die Schüler nach einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens aufweisen, wurde eine 2 x 3 ANOVA mit Messwiederholung mit Präfusions-Schule (A, B) als Zwischensubjekt-Faktor und Bewertungszeitpunkt des schulischen Wohlbefindens (vor, direkt nach und sechs Monate nach der Schulfusion) als Innersubjekt-Faktor durchgeführt. Es zeigte sich kein Haupteffekt von Präfusions-Schule, $F(1, 113) = 1.90$, $p = .17$, $\eta_p^2 = .02$. Jedoch zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt von Bewertungszeitpunkt, $F(2, 112) = 55.03$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .50$. Es wurde deutlich, dass die Schüler beider PSn A und B das schulische Wohlbefinden vor der Schulfusion deutlich höher einschätzten ($M = 4.06$, $SD = 1.10$) als direkt nach der Schulfusion ($M = 2.31$, $SD = 1.04$, $p < .001$) sowie sechs Monate nach der Schulfusion ($M = 3.01$, $SD = 1.09$, $p < .001$). Zudem zeigte sich, dass das schulische Wohlbefinden direkt nach der Schulfusion am stärksten beeinträchtigt war und sechs Monate später signifikant höher eingeschätzt wurde ($p < .001$). Jedoch blieb es auch nach sechs Monaten deutlich hinter dem Niveau des schulischen Wohlbefindens vor der Schulfusion zurück. Es resultierte kein Interaktionseffekt beider Faktoren, $F(2, 112) = 1.06$, $p = .35$, $\eta_p^2 = .02$. Die Ergebnisse belegen ein Absinken des schulischen Wohlbefindens nach der Schulfusion.

Explorative Korrelationsanalysen zeigten zudem, dass das schulische Wohlbefinden (sechs Monate nach der Schulfusion) hochsignifikant positiv mit der Bewertung der

fusionierten, inklusiven Kategorie korreliert war ($r = .55, p < .001, N = 114$).

Schulleistung vor und nach der Schulfusion

Um zu prüfen, ob die Schüler nach einer Schulfusion Beeinträchtigungen der Schulleistung aufweisen (Hypothese 1.2 B), wurde eine 2 x 2 ANOVA mit Messwiederholung mit Präfusions-Schule (A, B) als Zwischensubjekt-Faktor und Bewertungszeitpunkt der Schulleistung (vor und sechs Monate nach der Schulfusion) als Innersubjekt-Faktor kalkuliert. Die Ergebnisse zeigten keine statistisch bedeutsamen Haupt- und Interaktionseffekte von Präfusions-Schule und von Bewertungszeitpunkt (alle $F < 1, p = ns, \eta_p^2 < .01$). Die Mittelwerte in Tabelle 1 zeigen, dass sich die Schulleistungen der Schüler beider PSn A und B vor und sechs Monate nach der Schulfusion nicht signifikant voneinander unterschieden. Nur für die Schüler der PS A zeigte sich eine tendenzielle, jedoch nicht signifikante Verschlechterung der Schulleistung ein halbes Jahr nach der Schulfusion (einfacher Effekt: $F(1, 111) = 2.34, p = .13, \eta_p^2 = .02$). Insgesamt konnte keine bedeutsame Verschlechterung der Schulleistung nachgewiesen werden.

Identifikation mit der Eigengruppe und mit der fusionierten, inklusiven Kategorie

Um die Hypothese 1.3 A zu testen, in der postuliert wird, dass die Schüler nach einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion eine starke Eigengruppen-Identifikation und vergleichsweise geringere Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie zeigen, wurde eine 2 x 2 ANOVA mit Messwiederholung mit Präfusions-Schule (A, B) als Zwischensubjekt-Faktor und Kategorisierungslevel der Identifikation (Eigengruppe, inklusive Kategorie) als Innersubjekt-Faktor berechnet. Die Ergebnisse zeigten keinen signifikanten Haupteffekt des Faktors Präfusions-Schule, $F(1, 114) = 2.26, p = .14, \eta_p^2 = .02$, jedoch einen signifikanten Haupteffekt des Kategorisierungslevels der Identifikation, $F(1, 114) = 56.60, p < .001, \eta_p^2 = .33$. Erwartungsgetreu identifizierten sich die Schüler beider PSn A und B signifikant stärker mit der jeweiligen Eigengruppe, d.h. mit der ehemals eigenen Regelschule ($M = 3.61, SD = .97$), als mit der fusionierten, inklusiven Kategorie, d.h. mit der neuen, gemeinsamen Regelschule ($M = 2.58, SD = 1.06$). Die Interaktion beider Faktoren wurde nicht signifikant, $F(1, 114) = 1.31, p = .26, \eta_p^2 = .01$. In Tabelle 1 wird gezeigt, dass die mittlere Identifikation mit der Eigengruppe in beiden PSn A und B signifikant über dem neutralen Skalenmittel 3 lag. Die mittlere Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie hingegen lag in beiden PSn A und B deutlich unter dem neutralen Skalenmittel. Die Ergebnisse belegen, dass sich die Schüler beider PSn A

und B deutlich positiv mit ihrer Eigengruppe identifizierten, sich jedoch deutlich weniger mit der fusionierten, inklusiven Kategorie identifizierten.

Eine Korrelationsanalyse ergab, dass die Identifikation mit der Eigengruppe und mit der fusionierten, inklusiven Kategorie unkorreliert waren ($r = -.03$, $p = ns$, $N = 116$).

Intergruppen-Bias: Eigengruppen-Bias und Einstellung zur Fremdgruppe

Um zu prüfen, ob die Schüler nach einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion Intergruppen-Bias in Form von Eigengruppen-Bias und negativen Einstellungen zur Fremdgruppe zeigen, wurden getrennte Analysen für die drei Maße des Intergruppen-Bias durchgeführt. In einem ersten Schritt wurde der einstellungsbezogene Eigengruppen-Bias geprüft, indem eine 2 x 2 ANOVA mit Messwiederholung mit Präfusions-Schule (A, B) als Zwischensubjekt-Faktor und Zielgruppe der Einstellung (Eigengruppe, Fremdgruppe) als Innersubjekt-Faktor kalkuliert wurde. Die Ergebnisse zeigten einen signifikanten Haupteffekt von Zielgruppe, $F(1, 114) = 122.20$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .52$. Die Schüler hatten erwartungsgemäß eine signifikant positivere Einstellung gegenüber der Eigengruppe ($M = 3.90$, $SD = .76$) relativ zur Fremdgruppe ($M = 2.77$, $SD = .96$). Ein weiterer signifikanter Haupteffekt von Präfusions-Schule ($F(1, 114) = 13.78$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .11$) zeigte, dass die Schüler der PS B insgesamt positivere Einstellungen zur Eigen- und Fremdgruppe aufwiesen ($M = 3.65$, $SD = 1.07$), als die Schüler der PS A ($M = 3.17$, $SD = .80$). Es lag kein Interaktionseffekt der beiden Faktoren vor, $F(1, 114) < 1$, $p = ns$, $\eta_p^2 = .005$. Insgesamt zeigten die Schüler beider PSn A und B signifikant positivere Einstellungen zur Eigengruppe relativ zur Fremdgruppe, d.h. einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias. Tabelle 1 gibt die Mittelwerte des einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias an, der für beide PSn A und B deutlich über dem neutralen Skalenmittel Null lag (PS A: $t(75) = 9.72$, $p < .001$; PS B: $t(39) = 6.85$, $p < .001$).

In einem zweiten Schritt wurde der bewertungsbezogene Eigengruppen-Bias geprüft. Eine 2 x 2 ANOVA mit Messwiederholung mit Präfusions-Schule (A, B) als Zwischensubjekt-Faktor und Zielgruppe der Bewertung (Eigengruppe, Fremdgruppe) als Innersubjekt-Faktor resultierte in einem signifikanten Haupteffekt von Zielgruppe, ($F(1, 113) = 123.67$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .52$) und einem signifikanten Haupteffekt von Präfusions-Schule ($F(1, 113) = 4.77$, $p = .03$, $\eta_p^2 = .04$). Beide Haupteffekte wurden durch einen signifikanten Interaktionseffekt beider Faktoren qualifiziert, $F(1, 113) = 14.96$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .12$. Paarweise Vergleiche zeigten, dass die Schüler beider PSn die Eigengruppe deutlich positiver bewerteten (PS A: $M = 3.63$, $SD = .95$; PS B: $M = 4.38$, $SD = .67$), als sie die Fremdgruppe bewerteten (PS A: $M = 2.76$, $SD = .85$; PS B: $M = 2.59$, $SD = 1.12$),

einfache Effekte: PS A: $F(1, 113) = 38.77, p < .001, \eta_p^2 = .25$; PS B: $F(1, 113) = 84.99, p < .001, \eta_p^2 = .43$. Zudem bewerteten die Schüler der PS B die Eigengruppe deutlich positiver, als die Schüler der PS A die Eigengruppe bewerteten, einfacher Effekt: $F(1, 113) = 19.45, p < .001, \eta_p^2 = .15$. Zusammenfassend bewerteten die Schüler beider PSn A und B die jeweilige Eigengruppe signifikant positiver als die jeweilige Fremdgruppe, d.h. sie zeigten direkten, bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias. Tabelle 1 beinhaltet die Mittelwerte des bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias, der parallel zum einstellungsbezogenen Maß für beide PSn A und B deutlich über dem neutralen Skalenmittel Null lag (PS A: $t(75) = 6.35, p < .001$; PS B: $t(38) = 8.89, p < .001$) und zudem in der PS B signifikant höher ausfiel als in der PS A, $t(113) = -3.86, p < .001$.

In einem dritten Schritt wurde geprüft, ob die Schüler in Folge der Schulfusion über den Eigengruppen-Bias hinaus auch negative Einstellungen zur Fremdgruppe aufweisen. Ein t-Test für unabhängige Stichproben zeigte, dass die Schüler der PS A negativere Einstellungen zur Fremdgruppe aufwiesen als die Schüler der PS B, $t(113) = -2.73, p < .01$. Tabelle 1 verdeutlicht, dass nur die Schüler der PS A negative Einstellungen zur Fremdgruppe (d.h. eine signifikante Abweichung vom neutralen Skalenmittel 3) zeigten, $t(74) = -4.54, p < .001$. Die Schüler der PS B zeigten dagegen eine neutrale, mittlere Einstellung zur Fremdgruppe, $t(39) < 1, p = ns$. Zusammenfassend wurde belegt, dass die Schüler beider PSn A und B deutlichen Eigengruppen-Bias zeigten, jedoch nur die Schüler der PS A negative Einstellung zur Fremdgruppe aufwiesen.

Postfusions-Status

Um zu kontrollieren, wie die Schüler beider PSn A und B den Postfusions-Status der jeweiligen Eigengruppe wahrnahmen, wurde zuerst ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Es zeigte sich, dass die Schüler der PS A eine signifikant niedrigere Status-Position der Eigengruppe wahrnahmen im Vergleich zu den Schülern der PS B, $t(114) = -3.69, p < .001$. Die Mittelwerte in Tabelle 1 zeigen, dass die Schüler der PS A die Eigengruppe (d.h. die ehemals eigene Regelschule) als bedeutend schlechter gestellt relativ zur Fremdgruppe (d.h. zur ehemals anderen Regelschule) in der fusionierten Regelschule wahrnahmen, $t(75) = -6.32, p < .001$. Die Schüler der PS B schätzten dagegen die Eigen- und Fremdgruppe als gleichgestellt in der fusionierten Regelschule ein, $t(39) < 1, p = ns$. Insgesamt nahm keine der beiden Schülergruppen der PS A oder B eine hohe Statusposition der Eigengruppe in der fusionierten Regelschule wahr.

Tabelle 1. Mittelwerte und (Standardabweichungen) für die Maße der organisationalen, individuellen und intergruppalen Schulfusionsfolgen in Abhängigkeit der Schulzugehörigkeit (Studie 1)

Maße	Schulzugehörigkeit	
	Präfusions-Schule A n = 76	Präfusions-Schule B n = 40
organisational		
Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie	2.55 _{a,x} (.99)	3.00 _y (.97)
Einstellung zur Schulfusion	2.08 _a (1.11)	2.05 _a (1.06)
individuell		
schulisches Wohlbefinden vor der Schulfusion	3.95 _a (1.08)	4.18 _a (1.12)
schulisches Wohlbefinden direkt nach der Schulfusion	2.32 _a (1.07)	2.31 _a (1.07)
schulisches Wohlbefinden 6 Monate nach der Schulfusion	2.89 (1.04)	3.23 (1.16)
Schulleistung vor der Schulfusion	2.62 (.65)	2.73 (.60)
Schulleistung 6 Monate nach der Schulfusion	2.71 (.68)	2.74 (.51)
intergruppal		
Identifikation mit der Eigengruppe	3.48 _a (.98)	3.85 _a (.91)
Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie	2.57 _a (.98)	2.61 _a (1.22)
einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias	1.19 _b (1.06)	1.03 _b (.95)
bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias	.87 _{b,x} (1.19)	1.79 _{b,y} (1.26)
Einstellung zur Fremdgruppe	2.60 _{a,x} (.77)	3.00 _y (.71)
Postfusions-Status	2.25 _{a,x} (1.03)	3.08 _y (1.33)
relative Eigengruppen-Prototypikalität	-.08 _x (1.60)	-1.12 _{b,y} (2.50)
allgemeine Komplexität des Prototyps der IK	3.11 (1.16)	3.28 (.94)
spezifische Komplexität des Prototyps der IK	3.17 (.63)	3.37 _a (.74)

Anmerkung: IK- inklusive Kategorie; Mittelwerte mit dem Index _a unterscheiden sich signifikant vom neutralen Skalenmittelpunkt 3, $p < .05$; Mittelwerte mit dem Index _b unterscheiden sich signifikant von Null, $p < .05$; Mittelwerte mit verschiedenen Indizes _{x, y} innerhalb einer Zeile unterscheiden sich signifikant voneinander, $p < .05$.

2.3.2 Prozessbeschreibende Ergebnisse

Zur Prüfung der prozessbeschreibenden Hypothese H 2.1 werden zunächst Varianzanalysen mit Messwiederholung (ANOVA nach ALM) durchgeführt.

Moderation der Perspektiven-Divergenz der Prototypikalitäts-Wahrnehmungen

In Anlehnung an Hypothese 2.1 wurde geprüft, ob die Schüler beider PSn A und B die eigene Präfusions-Gruppe als weniger prototypisch für die negativ bewertete fusionierte,

inklusive Kategorie wahrnahmen, als diese von den Schülern der jeweils fremden Präfusions-Gruppe wahrgenommen wurde (umgekehrte Perspektiven-Divergenz), bzw. ob die Schüler beider PSn A und B die eigene Präfusions-Gruppe als prototypischer für die positiv bewertete fusionierte, inklusive Kategorie wahrnahmen, als diese von den Schülern der jeweils fremden Präfusions-Gruppe wahrgenommen wurde (Perspektiven-Divergenz). Dieser postulierte Moderationseffekt der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie auf die wahrgenommene Prototypikalität der Subgruppen wurde in einer ANOVA mit Messwiederholung geprüft. Mittels eines Mediansplits der Variablen Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie ($Mdn = 3$) wurde ein zweistufiger Zwischensubjekt-Faktor gebildet (negative Bewertung: Werte < 3 ; positive Bewertung: Werte ≥ 3). Die $2 \times 2 \times 2$ ANOVA mit Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (negativ, positiv) und Schulzugehörigkeit (PS A, B) als Zwischensubjekt-Faktoren und Zielgruppe der Bewertung (Profilunähnlichkeits-Maße der Schüler der PS A / der PS B für die fusionierte, inklusive Kategorie) als Innersubjekt-Faktor zeigte einen signifikanten Haupteffekt von Zielgruppe, $F(1, 106) = 15.53, p < .001, \eta_p^2 = .13$. Die Schüler der PS A wurden von den Schülern beider PSn konvergent als weniger profilunähnlich, d.h. als prototypischer für die fusionierte, inklusive Kategorie wahrgenommen ($M = 2.65, SD = 1.30$) als die Schüler der PS B ($M = 3.45, SD = 1.68$). Ein zweiter signifikanter Haupteffekt von Bewertung ($F(1, 106) = 8.15, p < .01, \eta_p^2 = .07$) zeigte, dass die Profilunähnlichkeiten beider PSn bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie deutlich höher eingeschätzt wurden ($M = 3.34, SD = 1.74$) als bei positiver Bewertung ($M = 2.76, SD = 1.19$). Diese Haupteffekte wurden durch die erwartete Interaktion von Schulzugehörigkeit und Zielgruppe qualifiziert, $F(1, 106) = 19.30, p < .001, \eta_p^2 = .15$. Dabei zeigte sich umgekehrte Perspektivendivergenz zwischen den Schülern der PS A und B bezüglich ihrer Prototypikalität für die fusionierte, inklusive Kategorie. Die Schüler der PS A nahmen die Eigengruppe als profilunähnlicher, d.h. als weniger prototypisch wahr ($M = 3.14, SD = 1.40$), als die PS A von den Schülern der PS B wahrgenommen wurde ($M = 2.16, SD = 2.18$), einfacher Effekt: $F(1, 106) = 15.71, p < .001, \eta_p^2 = .13$. Auch die Schüler der PS B nahmen die Eigengruppe als weniger prototypisch wahr ($M = 3.85, SD = 2.81$), als die PS B von den Schülern der PS A wahrgenommen wurde ($M = 3.05, SD = 1.81$), einfacher Effekt: $F(1, 106) = 6.28, p = .014, \eta_p^2 = .06$. Zentral bestätigte die signifikante Dreifach-Interaktion zwischen Bewertung, Schulzugehörigkeit und Zielgruppe, $F(1, 106) = 10.66, p = .001, \eta_p^2 = .09$, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie die Prototypikalitäts-Wahrnehmungen der Subgruppen und damit das Phänomen der

Perspektiven-Divergenz moderierte. Die Mittelwerte in Tabelle 2 zeigen, dass sich nur unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie umgekehrte Perspektiven-Divergenz zeigte. Dabei wird deutlich, dass die Schüler beider PSn A und B die eigene PS signifikant weniger prototypisch wahrnahmen, als diese von der respektiven Fremdgruppe wahrgenommen wurde (einfache Effekte: PS A: $F(1, 106) = 19.80, p < .001, \eta_p^2 = .16$; PS B: $F(1, 106) = 5.90, p = .02, \eta_p^2 = .05$). Dagegen zeigen die Mittelwerte unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie, dass die Schüler beider PSn A und B die eigene PS ähnlich prototypisch wahrnahmen, wie diese von der respektiven Fremdgruppe wahrgenommen wurde (alle $F < 1, p = ns, \eta_p^2 < .01$). Demnach zeigten sich unter positiver Bewertung keine Indizien für Perspektiven-Divergenz. Es ergaben sich keine weiteren Haupt- oder Interaktionseffekte.²⁰

Tabelle 2. Mittelwerte und (Standardabweichungen) der Profilunähnlichkeitsmaße (Studie 1)

Profilunähnlichkeit zur fusionierten, inklusiven Kategorie	Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie			
	negativ		positiv	
	PS A	PS B	PS A	PS B
Profilunähnlichkeit der PS A	3.58 _a (2.10)	1.76 _b (3.75)	2.70 (1.88)	2.56 (2.24)
Profilunähnlichkeit der PS B	3.36 _a (2.88)	4.64 _b (4.83)	2.74 (2.41)	3.06 (2.88)

Anmerkung: PS - Präfusions-Schule; Wertebereich der Profilunähnlichkeit: 0 – 11.31; Mittelwerte mit verschiedenen Indizes _{a, b} innerhalb einer Zeile unterscheiden sich nach einfachen Effekten (mit Bonferroni-Adjustierung, $p < .05$).

²⁰ Die Gruppenteilung der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie am Median ($Mdn = 3$) bedeutet, dass neutrale Antworten auf dem Skalenmittel (3) der Gruppe positiver Bewertung zugeordnet wurden. Um den Effekt der Perspektiven-Divergenz der Prototypikalitäts-Wahrnehmungen ausschließlich für positive Bewertung zu testen, wurde eine zweite $2 \times 2 \times 3$ ANOVA mit Messwiederholung berechnet, in der die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie nicht in zwei, sondern in drei Gruppen kategorisiert wurde (negativ: Werte 1 – 2; neutral: Wert 3; positiv: Werte 4 – 5). Es resultierte ein vergleichbarer Dreifach-Interaktionseffekt, $F(2, 104) = 5.09, p < .01, \eta_p^2 = .09$. Konsistent zur ANOVA nach Mediansplit zeigten sich unter neutraler Bewertung wie auch unter positiver Bewertung keine signifikanten Perspektiven-Divergenzen in der Wahrnehmung der Profilunähnlichkeiten beider PSn A und B (einfache Effekte: alle $F < 1, p = ns, \eta_p^2 < .01$). Auch die Zweifach-Interaktionen wurden innerhalb der Gruppe neutraler und positiver Bewertung nicht signifikant (alle $F < 1.24, p > .27, \eta_p^2 < .02$).

Zur Interpretation der Dreifach-Interaktion wurden anschließend die Zweifach-Interaktionen zwischen Zielgruppe und Schulzugehörigkeit getrennt für die zwei Post-hoc-Gruppen negativer und positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie getestet, indem zwei separate 2 x 2 ANOVA's mit Messwiederholung berechnet wurden. Die Ergebnisse zeigten nur innerhalb der Gruppe von Schülern, die eine negative Bewertung der fusionierten Regelschule angaben, eine signifikante Zweifach-Interaktion von Zielgruppe und Schulzugehörigkeit, $F(1, 40) = 17.14, p < .001, \eta_p^2 = .30$. Innerhalb der Gruppe mit positiven Bewertungen der fusionierten Regelschule wurde die Zweifach-Interaktion nicht signifikant, $F(1, 66) = 1.19, p = .28, \eta_p^2 = .018$. Zusammenfassend wurden deutliche Befunde für umgekehrte Perspektiven-Divergenz unter negativer Bewertung, jedoch keine Perspektiven-Divergenz unter positiver Bewertung aufgezeigt.

In einem weiteren Schritt wurde das Maß relativer Eigengruppen-Prototypikalität einer 2 x 2 ANOVA zugewiesen. Die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (negativ, positiv) und Schulzugehörigkeit (PS A, B) stellten zwei Zwischensubjekt-Faktoren dar. Die Analyse lieferte einen Haupteffekt von Bewertung, $F(1, 106) = 10.66, p < .01, \eta_p^2 = .09$. Unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie nahmen die Schüler verstärkt negative relative Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. höhere relative Fremdgruppen-Prototypikalität) wahr ($M = -1.55, SD = 3.51$) als unter positiver Bewertung ($M = -.23, SD = 2.39$). Der zweite Haupteffekt von Schulzugehörigkeit ($F(1, 106) = 15.52, p < .001, \eta_p^2 = .13$) zeigte, dass die Schüler der PS B höhere relative Fremdgruppen-Prototypikalität wahrnahmen ($M = -1.69, SD = 3.58$) als die Schüler der PS A, die ihre Eigengruppe und die Fremdgruppe ähnlich prototypisch für die fusionierte, inklusive Kategorie wahrnahmen ($M = -.09, SD = 2.29$). Beide Haupteffekte wurden durch den signifikanten Interaktionseffekt beider Faktoren qualifiziert, $F(1, 106) = 6.85, p = .01, \eta_p^2 = .06$. Mittelwertsvergleiche belegten (siehe Tabelle 3), dass die Interaktion wesentlich darauf zurückgeführt werden kann, dass die Schüler der PS B, die die fusionierte Regelschule negativ bewerteten, höhere relative Fremdgruppen-Prototypikalität wahrnahmen als die Schüler der PS B, die die fusionierte Regelschule positiv bewerteten (einfacher Effekt: $F(1, 106) = 12.23, p < .01, \eta_p^2 = .10$). Weiterhin wird deutlich, dass nur bei negativer Bewertung der fusionierten Regelschule die Schüler der PS B höhere relative Fremdgruppen-Prototypikalität wahrnahmen als die Schüler der PS A (einfacher Effekt: $F(1, 106) = 15.72, p < .001, \eta_p^2 = .13$). Diese Ergebnisse der relativen Fremdgruppen-Prototypikalität bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie untermauern somit die Ergebnisse zur umgekehrten Perspektiven-Divergenz.

Tabelle 3. Mittelwerte und (Standardabweichungen) der relativen Prototypikalitätsmaße (Studie 1)

relative Eigengruppen- Prototypikalität	Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie	
	negativ	positiv
PS A	-.22 _x (3.43)	.04 (3.07)
PS B	-2.88 _{a,y} (6.13)	-.50 _b (3.76)

Anmerkung: PS - Präfusions-Schule; Wertebereich der relativen Eigengruppen-Prototypikalität: -11.31 – 11.31; Mittelwerte mit verschiedenen Indizes _{a, b} innerhalb einer Zeile bzw. mit verschiedenen Indizes _{x, y} innerhalb einer Spalte unterscheiden sich nach einfachen Effekten (mit Bonferroni-Adjustierung, $p < .05$).

Anschließend werden in einer Reihe hierarchischer Regressionsanalysen die postulierten Moderationseffekte durch die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie auf die Prädiktoren der relativen Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias geprüft. In Anlehnung an Aiken und West (1991; siehe auch Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003) wird folgende Methodik angewendet: In einem ersten Schritt werden die Haupteffekte des Moderators und des Prädiktors auf die jeweilige abhängige Variable kalkuliert. Beide Variablen werden zuvor einer Mittelwerts-Zentrierung unterzogen. Der in statistischen Termini erwartete Interaktionseffekt wird geprüft, indem der multiplikative Term (Moderator x Prädiktor) in einem zweiten Schritt in die Regressionsanalyse aufgenommen wird. Damit wird der Interaktionseffekt unter Kontrolle der Haupteffekte des Moderators und des Prädiktors kalkuliert. Der multiplikative Term wird aus den Mittelwerts-zentrierten Variablen berechnet, um potenzielle Korrelationen zwischen den Prädiktoren erster Ordnung und dem Interaktionsterm zu minimieren und somit Multikolaritäts-Probleme auszuschließen (vgl. Aiken & West, 1991). Eine signifikante Steigerung der Varianzaufklärung vom ersten Schritt zum zweiten Schritt bestätigt die Gültigkeit des multiplikativen Modells und damit des signifikanten Interaktions- bzw. Moderationseffektes (Evans, 1991). Zur Interpretation der Moderationseffekte werden mit Simple-Slope-Analysen (Aiken & West, 1991) die einfachen Regressionskoeffizienten für bestimmte Stufen des kontinuierlichen Moderators Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (d.h. für negative und positive Bewertung: 1 SD unterhalb und oberhalb von M) kalkuliert.

Die feldbeschreibenden Ergebnisse belegen, dass die Schulzugehörigkeit zur PS A oder B teilweise Effekte auf die intergruppalen Folgen der Schulfusion, wie z.B. auf die

relative Eigengruppen-Prototypikalität, den bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias und auf den Postfusions-Status, hatte (vgl. Tabelle 1). Deshalb werden nachfolgend potenzielle Effekte von Schulzugehörigkeit kontrolliert. Dazu wird die Schulzugehörigkeit in den hierarchischen Regressionsanalysen als Prädiktor der abhängigen Maße einbezogen, bevor stufenweise die Effekte der Prädiktoren erster Ordnung und des Interaktionsterms der jeweiligen Moderationshypothese getestet werden.

In Tabelle 4 werden die Interkorrelationen, Mittelwerte und Standardabweichungen aller Variablen dargestellt, worauf die weiterführenden Regressionsanalysen aufbauen. Die regressionsanalytische Prüfung dieser stringent theoriegeleiteten, gerichteten Hypothesen H 2.2 bis H 2.5 erfolgt einseitig ($\alpha = 5\%$).

Moderation der Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und relativer Eigengruppen-Prototypikalität

In Hypothese 2.2 wird angenommen, dass die Schüler, die sich stark mit der Eigengruppe identifizieren, in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie unterschiedliche relative Prototypikalitäts-Wahrnehmungen zeigen, die jeweils funktional für die Wahrung der bedrohten Präfusions-Identität sind. Während verstärkte Eigengruppen-Identifikation mit verstärkter Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten, inklusiven Kategorie, d.h. mit geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität, einhergehen soll, wird angenommen, dass verstärkte Eigengruppen-Identifikation mit verstärkter Eigengruppen-Projektion auf die positiv bewertete, inklusive Kategorie, d.h. mit höherer relativer Eigengruppen-Prototypikalität, einhergeht. Um diese Moderationshypothese zu testen, wurde eine hierarchische Regressionsanalyse mit der abhängigen Variable relative Eigengruppen-Prototypikalität durchgeführt. In einem ersten Schritt wurden die Kontrollvariable Schulzugehörigkeit (PS A - 0, PS B - 1), die Moderatorvariable Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie und der Prädiktor Eigengruppen-Identifikation in die multiple Regression einbezogen, was in einer signifikanten Varianzaufklärung resultierte (siehe Tabelle 5). In einem zweiten Schritt wurde zusätzlich der Interaktionsterm Bewertung x Eigengruppen-Identifikation in die multiple Regression aufgenommen. Da eine signifikante Steigerung der Varianzaufklärung auftrat, werden die Effekte des zweiten Schrittes interpretiert (siehe Tabelle 5).

Tabelle 4. Interkorrelationen (nach Pearson, zweiseitig getestet), Mittelwerte und Standardabweichungen für alle Variablen der Studie 1 (N = 116)

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 relative EG-Prototypikalität	-															
2 Identifikation mit der EG	-.16†	-														
3 Identifikation mit der IK	.24*	-.03	-													
4 Einstellung zur Schulfusion	.24*	-.16†	.62***	-												
5 Bewertung der fusionierten IK	.18†	.03	.57***	.56***	-											
6 Einstellung zur FG	.08	.10	.50***	.42***	.39***	-										
7 einstellungsbezogener EG-Bias	-.12	.11	-.32***	-.20*	-.13	-.60***	-									
8 bewertungsbezogener EG-Bias	-.29**	.44**	-.02	-.14	-.04	-.05	.26**	-								
9 allgemeine Komplexität	.09	.02	.33***	.26**	.28**	.08	-.12	-.12	-							
10 spezifische Komplexität	.24**	-.04	.08	.10	.19*	.13	-.11	.08	-.08	-						
11 Postfusions-Status	-.06	-.18*	.15	.17†	.27**	.12	.05	.10	.07	.11	-					
12 schulisches Wohlbefinden vor SF	-.22*	.29**	.01	-.04	.07	.06	.26**	.25**	.01	.12	.10	-				
13 schulisches Wohlbefinden nach SF	.19*	-.11	.36***	.42***	.23*	.34***	-.19*	-.08	.19*	.03	.10	-.25**	-			
14 schulisches Wohlbefinden 6M nach SF	.17†	-.04	.55***	.56***	.55***	.40***	-.20*	-.05	.29**	.32**	.25**	.25**	.35***	-		
15 Schulleistung vor SF	.01	.07	.16†	.06	.06	.02	-.09	.01	.09	.04	-.04	-.14	.03	-.01	-	
16 Schulleistung 6M nach SF	.03	-.08	-.03	-.08	-.05	-.08	-.06	-.13	-.06	.02	.10	-.13	-.12	-.05	.64***	-
17 Schulzugehörigkeit zur PS A (0)/ B (1)	-.25**	.18†	.02	-.01	.21*	.25**	-.07	.34***	.08	.15	.33***	.10	-.004	.15	.08	.03
M	-.44	3.61	2.58	2.07	2.70	2.73	1.13	1.18	3.17	3.24	2.53	4.03	2.31	3.01	2.66	2.71
SD	1.99	.97	1.06	1.15	1.01	.77	1.03	1.29	1.09	.67	1.21	1.10	1.04	1.09	.63	.63

Anmerkung: EG – Eigengruppe; FG – Fremdgruppe; IK – inklusive Kategorie; SF – Schulfusion; M – Monate; PS – Präfusions-Schule; *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$.

Die Analyse zeigte einen bedeutsamen Effekt der Kontrollvariablen sowie einen signifikant positiven Haupteffekt von Bewertung, der wie vorhergesagt durch den positiven Interaktionseffekt von Bewertung x Eigengruppen-Identifikation qualifiziert wurde. Der Interaktionseffekt bestätigte, dass die Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und relativer Eigengruppen-Prototypikalität von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie moderiert wurde. Die Ergebnisse von Simple-Slope-Analysen zeigten wie erwartet, dass bei einer negativ bewerteten inklusiven Kategorie höhere Eigengruppen-Identifikation mit geringerer relativer Eigengruppen-Prototypikalität einherging, $\beta = -.24$, $p = .015$. Bei einer positiv bewerteten inklusiven Kategorie zeigte sich kein bedeutsam positiver Zusammenhang zwischen Eigengruppen-Identifikation und relativer Eigengruppen-Prototypikalität, $\beta = .09$, $p = ns$. Somit konnten die erwarteten Zusammenhänge nur für negative, jedoch nicht für positive Bewertung belegt werden.²¹

Tabelle 5. Hierarchische Regression zur Vorhersage von relativer Eigengruppen-Prototypikalität (Studie 1)

Variablen	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.129	5.23	.001				
(Konstante)				-.05	.22		
Schulzugehörigkeit				-1.16	.39	-.28	.002
Bewertung der fusionierten IK				.53	.18	.27	.002
EG-Identifikation				-.15	.19	-.07	.22
Schritt 2	.035	4.34	.02				
Bewertung x EG-Identifikation				.34	.16	.19	.02

Anmerkung: B, SE, β und p sind Koeffizienten vom Schritt 2 (d.h. nach Einschluss aller Prädiktoren und der Interaktion); (p -Werte für einseitige Testung); N = 109; IK – inklusive Kategorie; EG – Eigengruppe.

²¹ Separate hierarchische Regressionsanalysen für die beiden mathematischen Komponenten der relativen Eigengruppen-Prototypikalität (REGP) zeigten, dass der signifikante Interaktionseffekt von Bewertung x Eigengruppen-Identifikation auf REGP stärker auf einen Interaktionseffekt auf die Profilunähnlichkeit der Fremdgruppe zurückgeführt werden kann ($\beta = .24$, $p = .006$) und weniger auf die Profilunähnlichkeit der Eigengruppe ($\beta = -.07$, $p = ns$). Simple-Slope-Analysen zeigten, dass die Eigengruppen-Identifikation unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie bedeutsam negativ mit der Profilunähnlichkeit der Fremdgruppe (d.h. positiv mit der relativen Fremdgruppen-Prototypikalität) korreliert war ($\beta = -.26$, $p = .01$). Unter positiver Bewertung zeigte sich eine tendenziell positive Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Profilunähnlichkeit der Fremdgruppe ($\beta = .14$, $p = .14$).

Moderation der Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und Intergruppen-Bias

In Hypothese 2.3 wird postuliert, dass die wahrgenommene relative Eigengruppen-Prototypikalität der Schüler in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie unterschiedliche Effekte auf Intergruppen-Bias zeigt. Bei negativer Bewertung wird angenommen, dass niedrige relative Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. Eigengruppen-Distanzierung) mit verstärktem Intergruppen-Bias (d.h. mit Eigengruppen-Bias und negativeren Bewertungen der Fremdgruppe) einhergeht. Bei positiver Bewertung wird dagegen postuliert, dass hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität mit verstärktem Intergruppen-Bias einhergeht. Zur Prüfung dieser Moderationshypothese wurden separate hierarchische Regressionsanalysen für drei Maße des Intergruppen-Bias (einstellungs- und bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias und positive Einstellungen zur Fremdgruppe) als jeweilige abhängige Variable durchgeführt. Generell wurden in einem ersten Schritt die Kontrollvariable Schulzugehörigkeit (PS A - 0, PS B - 1), die Moderatorvariable Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie und der Prädiktor relative Eigengruppen-Prototypikalität in die multiplen Regressionen einbezogen. In einem zweiten Schritt wurde zusätzlich der Interaktionsterm Bewertung x relative Eigengruppen-Prototypikalität in die multiple Regression aufgenommen. Nur wenn eine signifikante Steigerung der Varianzaufklärung vom ersten zum zweiten Schritt auftrat, wurden die Effekte des zweiten Schrittes, d.h. die Interaktionseffekte, interpretiert.

Die erste Regressionsanalyse zur Vorhersage von einstellungsbezogenem Eigengruppen-Bias zeigte, dass die Prädiktoren erster Ordnung im ersten Schritt nur tendenziell, jedoch nicht bedeutsam zur Varianzaufklärung beitrugen (siehe Tabelle 6). Die Aufnahme des Interaktionsterms im zweiten Schritt resultierte in einer marginal signifikanten Steigerung der Varianzaufklärung, weshalb die Effekte des zweiten Schrittes betrachtet wurden (siehe Tabelle 6). Die Ergebnisse zeigten nur tendenzielle negative Effekte der Kontrollvariablen sowie der Bewertung. Erwartungsgetreu zeigte sich ein marginal positiver Interaktionseffekt von Bewertung x relative Eigengruppen-Prototypikalität. Damit wurde bestätigt, dass die Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und einstellungsbezogenem Eigengruppen-Bias von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie moderiert wurde. Simple-Slope-Analysen zeigten, dass bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie wie erwartet ein negativer Effekt von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf Eigengruppen-Bias zu verzeichnen war, $\beta = -.20$, $p = .04$, der sich bei positiver Bewertung nicht bedeutsam ins Positive

umkehrte, $\beta = .04$, $p = ns$. Damit wurde belegt, dass geringe relative Eigengruppen-Prototypikalität für die negativ bewertete fusionierte, inklusive Kategorie mit verstärktem einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias einherging. Die erwarteten Zusammenhänge wurden nur für negative, jedoch nicht für positive Bewertung belegt.²²

Die zweite Regressionsanalyse zur Vorhersage von bewertungsbezogenem Eigengruppen-Bias resultierte in einer signifikanten Varianzaufklärung im ersten Schritt (siehe Tabelle 6). Die zusätzliche Aufnahme des Interaktionsterms im zweiten Schritt führte zu einer hoch signifikanten Steigerung der Varianzaufklärung, weshalb die Effekte des zweiten Schrittes betrachtet wurden (siehe Tabelle 6). Dabei zeigte sich ein signifikant positiver Effekt der Kontrollvariablen sowie ein marginal negativer Haupteffekt von relativer Eigengruppen-Prototypikalität, der wie erwartet durch den positiven Interaktionseffekt von Bewertung x relative Eigengruppen-Prototypikalität qualifiziert wurde. Somit wurde bestätigt, dass die Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und bewertungsbezogenem Eigengruppen-Bias von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie moderiert wurde. Simple-Slope-Analysen zeigten konsistent zur ersten Regressionsanalyse, dass bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie wie erwartet ein negativer Effekt von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias zu verzeichnen war, $\beta = -.33$, $p = .001$. Bei positiver Bewertung zeigte sich zwar ein positiver, jedoch unsignifikanter Effekt von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias, $\beta = .10$, $p = ns$. Damit wurde nur unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie belegt, dass geringe relative Eigengruppen-Prototypikalität mit verstärktem bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias einherging.²³

²² Separate hierarchische Regressionsanalysen für die beiden Komponenten des einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias zeigten, dass der signifikante Interaktionseffekt von Bewertung x REGP besonders auf einen Interaktionseffekt auf die Einstellung zur Eigengruppe zurückgeht ($\beta = .17$, $p = .04$) und weniger auf die Einstellung zur Fremdgruppe ($\beta = -.10$, $p = .15$). Simple-Slope-Analysen zeigten, dass die relative Eigengruppen-Prototypikalität bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie einen bedeutsam negativen Effekt auf die Einstellung zur Eigengruppe hatte ($\beta = -.26$, $p = .01$), jedoch unter positiver Bewertung keinen positiven Effekt auf die Einstellung zur Eigengruppe aufwies ($\beta = .01$, $p = ns$).

²³ Separate hierarchische Regressionsanalysen für die beiden Komponenten des bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias zeigten, dass der signifikante Interaktionseffekt von Bewertung x REGP gleichsam auf signifikante Interaktionseffekte auf die Bewertung der Eigengruppe ($\beta = .19$, $p = .02$) und auf die Bewertung der Fremdgruppe zurückzuführen ist ($\beta = -.17$, $p = .03$). Simple-Slope-Analysen der abhängigen Variable Bewertung der Eigengruppe zeigten, dass REGP bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven

Tabelle 6. Hierarchische Regression zur Vorhersage von Intergruppen-Bias (Studie 1)

<i>einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias_a (N = 109)</i>							
Variablen	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.045	1.65	.09				
(Konstante)				1.23	.12		
Schulzugehörigkeit				-.27	.22	-.13	.11
Bewertung der fusionierten IK				-.11	.10	-.11	.14
relative EG-Prototypikalität				-.04	.05	-.08	.22
Schritt 2	.021	2.24	.06				
Bewertung x EG-Prototypikalität				.06	.04	.15	.06
<i>bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias_a (N = 109)</i>							
Variablen	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.180	7.76	.001				
(Konstante)				.88	.14		
Schulzugehörigkeit				.79	.25	.29	.001
Bewertung der fusionierten IK				-.08	.11	-.06	.24
relative EG-Prototypikalität				-.08	.06	-.12	.10
Schritt 2	.063	8.74	.004				
Bewertung x EG-Prototypikalität				.14	.05	.27	.002
<i>positive Einstellung zur Fremdgruppe_b (N = 108)</i>							
Variablen	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.228	10.35	.001				
(Konstante)				2.60	.08		
Schulzugehörigkeit				.29	.15	.18	.025
Bewertung der fusionierten IK				.30	.07	.40	.001
relative EG-Prototypikalität				.02	.04	.05	.28
Schritt 2	.001	.09	.38				
Bewertung x EG-Prototypikalität				-.01	.03	-.03	.38

Anmerkung: Index _a - B , SE , β und p sind Koeffizienten vom Schritt 2 (d.h. nach Einschluss aller Prädiktoren und der Interaktion); Index _b - B , SE , β und p sind Koeffizienten von Schritt 1 (und 2 bezüglich der Interaktion); (p -Werte für einseitige Testung); IK – inklusive Kategorie; EG – Eigengruppen.

Kategorie einen bedeutsam negativen Effekt auf die Bewertung der Eigengruppe hatte ($\beta = -.27$, $p = .005$), jedoch unter positiver Bewertung keinen bedeutsam positiven Effekt auf die Bewertung der Eigengruppe aufwies ($\beta = .03$, $p = ns$). Simple-Slope-Analysen der abhängigen Variable Bewertung der Fremdgruppe zeigten parallel dazu, dass die REGP bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie einen bedeutsam positiven Effekt auf die Bewertung der Fremdgruppe hatte ($\beta = .19$, $p = .05$), jedoch unter positiver Bewertung keinen bedeutsam negativen Effekt aufwies ($\beta = -.11$, $p = ns$).

Die dritte Regressionsanalyse zur Vorhersage von Einstellungen zur Fremdgruppe zeigte, dass die Prädiktoren erster Ordnung im ersten Schritt signifikant zur Varianzaufklärung beitrugen (siehe Tabelle 6). Die Aufnahme des Interaktionsterms im zweiten Schritt führte nicht zu gesteigerter Varianzaufklärung, weshalb die Effekte des ersten Schrittes interpretiert wurden (siehe Tabelle 6). Neben einem signifikant positiven Effekt der Kontrollvariablen zeigte sich nur ein hoch signifikanter, positiver Haupteffekt von Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie auf positive Einstellungen zur Fremdgruppe. Folglich wurde die Einstellung zur Fremdgruppe nicht von der relativen Eigengruppen-Prototypikalität vorhergesagt. Der postulierte Moderationseffekt wurde nicht bestätigt.

Zusammenfassend bestätigen die Befunde die Moderation der Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und einstellungs- wie auch bewertungsbezogenem Eigengruppen-Bias durch die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie. Bei negativer Bewertung zeigten sich erwartungsgemäß negative Effekte von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf Eigengruppen-Bias, die sich bei positiver Bewertung nicht wie erwartet ins Positive umkehrten. Die Einstellungen zur Fremdgruppe wurden hingegen nur von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie vorhergesagt.

Moderation der Beziehung zwischen der Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie und relativer Eigengruppen-Prototypikalität

In Hypothese 2.4 wird angenommen, dass die Komplexitäts-Wahrnehmung der Schüler bezüglich des Prototyps der inklusiven Kategorie in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie unterschiedliche Effekte auf die relative Eigengruppen-Prototypikalität zeigt. Bei negativer Bewertung wird angenommen, dass ein komplex wahrgenommener Prototyp der fusionierten, inklusiven Kategorie mit verstärkt wahrgenommener relativer Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. mit geringerer Eigengruppen-Distanzierung) einhergeht. Bei positiver Bewertung wird dagegen postuliert, dass ein komplex wahrgenommener Prototyp der fusionierten, inklusiven Kategorie mit geringer wahrgenommener relativer Eigengruppen-Prototypikalität einhergeht. Zur Prüfung der Moderationshypothese H 2.4 wurden zwei separate hierarchische Regressionsanalysen mit der abhängigen Variable relative Eigengruppen-Prototypikalität durchgeführt. Generell wurden in einem ersten Schritt die Kontrollvariable Schulzugehörigkeit (PS A - 0, PS B - 1), die Moderatorvariable Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie und der Prädiktor Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie (allgemeines versus spezifisches Maß) in die multiplen Regressionen

aufgenommen. In einem zweiten Schritt wurde zusätzlich der jeweilige Interaktionsterm Bewertung x (allgemeine versus spezifische) Komplexität in die multiple Regression einbezogen. Da in beiden Regressionsanalysen der erste Schritt in einer signifikanten Varianzaufklärung resultierte, jedoch keine signifikante Steigerung der Varianzaufklärung durch die Aufnahme des Interaktionsterms auftrat (siehe Tabelle 7), werden in beiden Analysen die Effekte des ersten Schrittes, d.h. die Haupteffekte, interpretiert.

Die erste Analyse mit dem Prädiktor allgemeine Komplexität zeigte neben einem negativen Effekt der Kontrollvariablen nur einen signifikant positiven Haupteffekt von Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie auf relative Eigengruppen-Prototypikalität (siehe Tabelle 7). Demzufolge wurde die relative Eigengruppen-Prototypikalität nicht von der allgemeinen Komplexitäts-Wahrnehmung, sondern nur von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie vorhergesagt.

Die zweite Analyse mit dem Prädiktor spezifische Komplexität resultierte neben einem negativen Effekt der Kontrollvariablen und einem bedeutsam positiven Haupteffekt von Bewertung in einem signifikant positiven Haupteffekt von spezifischer Komplexitäts-Wahrnehmung (siehe Tabelle 7). Somit wurde gezeigt, dass die Schüler, die die fusionierte, inklusive Kategorie komplex wahrnahmen (d.h. vielfältig bezüglich der Positionen repräsentativer Mitglieder auf den normativen Dimensionen der fusionierten, inklusiven Kategorie einschätzten), verstärkt relative Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. abnehmende Eigengruppen-Distanzierung) zeigten.²⁴

Zusammenfassend konnte in beiden Analysen der in Hypothese 2.4 postulierte Moderationseffekt von Bewertung x Komplexität nicht bestätigt werden. Vielmehr zeigte sich neben dem direkt positiven Effekt von Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie nur ein direkter positiver Effekt der spezifischen Komplexitäts-Wahrnehmung auf die relative Eigengruppen-Prototypikalität. Dies hat zur Folge, dass für die Komplexitäts-Wahrnehmung keine weitere Prüfung bezüglich moderierter, indirekter Effekte vermittelt über relative Eigengruppen-Prototypikalität auf Intergruppen-Bias für die Moderatorstufen negativer und positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie erfolgt. Eine wichtige Voraussetzung, die Moderation des direkten Effektes von Komplexität (Prädiktor) auf relative Eigengruppen-Prototypikalität (Mediator), war unerfüllt.

²⁴ Separate hierarchische Regressionsanalysen für die beiden mathematischen Komponenten der REGP zeigten, dass der signifikante Haupteffekt von spezifischer Komplexität auf REGP auf signifikante Haupteffekte von spezifischer Komplexität auf die Profilähnlichkeit der Eigengruppe ($\beta = -.20, p = .02$) sowie auf die Profilähnlichkeit der Fremdgruppe zurückgeführt werden kann ($\beta = .17, p = .03$).

Tabelle 7. Hierarchische Regression zur Vorhersage von relativer Eigengruppen-Prototypikalität durch Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie und Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (Studie 1)

Variablen	<i>relative Eigengruppen-Prototypikalität (N = 108)</i>						
	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.126	5.04	.002				
(Konstante)				-.01	.22		
Schulzugehörigkeit				-1.32	.39	-.31	.001
Bewertung der fusionierten IK				.44	.19	.23	.011
allgemeine Komplexität				.11	.17	.06	.27
Schritt 2	.007	.85	.18				
Bewertung x all. Komplexität				.13	.14	.08	.18
Variablen	<i>relative Eigengruppen-Prototypikalität (N = 107)</i>						
	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.178	7.52	.001				
(Konstante)				.04	.22		
Schulzugehörigkeit				-1.39	.38	-.33	.001
Bewertung der fusionierten IK				.38	.18	.19	.02
spezifische Komplexität				.73	.27	.26	.003
Schritt 2	.008	.98	.16				
Bewertung x sp. Komplexität				-.20	.21	-.09	.16

Anmerkung: B , SE , β und p sind Koeffizienten von Schritt 1 (und 2 bezüglich der Interaktion); (p -Werte für einseitige Testung); IK – inklusive Kategorie; all.- allgemeine; sp. – spezifische.

Moderierte, indirekte Effekte von Eigengruppen-Identifikation auf Intergruppen-Bias

In Hypothese 2.5 wird angenommen, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie den indirekten Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf Intergruppen-Bias, der über relative Eigengruppen-Prototypikalität vermittelt wird, moderiert. Bei negativer Bewertung wird angenommen, dass Eigengruppen-Identifikation einen direkt negativen Effekt auf relative Eigengruppen-Prototypikalität hat, die wiederum einen direkt negativen Effekt auf Intergruppen-Bias hat. Daraus soll bei negativer Bewertung ein indirekt positiver Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf Intergruppen-Bias resultieren, der auf den Prozess der Eigengruppen-Distanzierung zurückgeht. Bei positiver Bewertung wird dagegen angenommen, dass Eigengruppen-Identifikation einen direkt positiven Effekt auf relative Eigengruppen-Prototypikalität hat, die wiederum einen direkt positiven Effekt auf Intergruppen-Bias ausübt. Somit soll auch bei positiver Bewertung ein indirekt positiver

Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf Intergruppen-Bias resultieren, der jedoch auf den Prozess der Eigengruppen-Projektion zurückgeht.

Zur Prüfung moderierter indirekter Effekte können im Anschluss an die bisher verwendete Simple-Slope-Technik (Aiken & West, 1991) konventionelle statistische Verfahren wie der Sobel-Test (Sobel, 1986) eingesetzt werden, um für unterschiedliche Stufen eines kontinuierlichen Moderators den jeweiligen indirekten Effekt $a \times b$ ²⁵ auf Signifikanz zu testen. Obwohl der Sobel-Test breit erforscht ist und als valide befundenes Verfahren gilt, um indirekte Effekte nachzuweisen (Hoyle & Kenny, 1999; MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, & Sheets, 2002; Stone & Sobel, 1990), ist das Verfahren mit einigen methodischen Problemen behaftet. So beruht der Sobel-Test auf der Annahme, dass die Stichprobenverteilung des indirekten Effektes normalverteilt ist, was gerade bei kleinen Stichprobengrößen anzuzweifeln ist (MacKinnon et al., 2002; Shrout & Bolger, 2002). Eine anspruchsvolle methodische Alternative zum Sobel-Test stellt Bootstrapping dar, ein nonparametrisches iteratives Schätzverfahren (Preacher & Hayes, 2004). Bootstrapping setzt keine Annahmen über die Stichprobenverteilung voraus, sondern schätzt diese empirisch durch wiederholte Zufalls-Stichprobenziehung auf der Grundlage der Stichprobenparameter $a \times b$ und dem Stichprobenumfang N . Dieses mathematisch anspruchsvolle Verfahren kann besonders für kleine Stichproben mit hoher Teststärke und Exaktheit indirekte Effekte nachweisen (Preacher & Hayes, 2006). Mittels eines SPSS-Macros (Preacher, Rucker, & Hayes, 2006) können indirekte Effekte für definierbare Stufen eines Moderators unter Berücksichtigung potenzieller Kovariaten kalkuliert werden, wobei gleichzeitig Prüfgrößen des konventionellen Sobel-Tests und des konservativeren Bootstrappings berechnet werden.

Zur Prüfung des durch Bewertung moderierten, indirekten Effektes von Eigengruppen-Identifikation auf Intergruppen-Bias, vermittelt über relative Eigengruppen-Prototypikalität, wurden zwei separate Analysen mit Hilfe des SPSS-Macros „moderierte Mediation“ (Preacher et al., 2006) für zwei Maße des Eigengruppen-Bias (einstellungsbezogen und bewertungsbezogen) durchgeführt.²⁶ Die indirekten Effekte wurden unter

²⁵ Der indirekte Effekt $a \times b$ besteht aus dem Produkt des direkten Effektes a des Prädiktors auf den Mediator und des direkten Effektes b des Mediators auf die abhängige Variable (Baron & Kenny, 1986).

²⁶ Das Maß Einstellung zur Fremdgruppe wurde nicht in die Analysen einbezogen, da keine Moderation des Effektes von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf Einstellung zur Fremdgruppe durch Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (d.h. keine Moderation des direkten Effektes b) auftrat und folglich kein moderierter, indirekter Effekt (bei gleichzeitiger Moderation beider direkter Effekte a und b) möglich ist.

Kontrolle der Schulzugehörigkeit jeweils für mittlere, positive und negative Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (d.h. für M und für eine SD oberhalb und unterhalb von M) mittels Sobel-Test und Bootstrapping (bei 5000 Iterationen) kalkuliert und auf Signifikanz geprüft.

Die Ergebnisse des Sobel-Tests in Tabelle 8 zeigen, dass nur unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie ein signifikanter indirekt positiver Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias zu verzeichnen war. Die Bootstrapping-Ergebnisse schwächen dieses Ergebnis jedoch leicht ab, so dass eher ein marginaler indirekt positiver Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias resultierte. Konsistent dazu zeigte sich unter negativer Bewertung ein tendenzieller indirekt positiver Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias, der jedoch laut Sobel-Test und Bootstrapping nicht signifikant wurde. Somit bestätigen die Ergebnisse tendenziell den in Hypothese 2.5 erwarteten indirekt positiven Effekt unter negativer Bewertung, jedoch nicht unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie.

Tabelle 8. Moderierte, indirekte Effekte von Eigengruppen-Identifikation auf Eigengruppen-Bias, vermittelt über relative Eigengruppen-Prototypikalität (Studie 1)

<i>einstellungsbezogener EG-Bias</i>								
Stufen des Moderators Bewertung der fusionierten, IK	Sobel-Test				Bootstrapping			
	B_{axb}	SE	z	p	B_{axb}	SE	z	p
negative Bewertung (- 1 SD)	.040	.037	1.08	.14	.040	.057	.69	.21
mittlere Bewertung	.004	.014	.28	.39	.003	.016	.22	.41
positive Bewertung (+1 SD)	.005	.027	.20	.42	.011	.033	.35	.36
<i>bewertungsbezogener EG-Bias</i>								
Stufen des Moderators Bewertung der fusionierten, IK	Sobel-Test				Bootstrapping			
	B_{axb}	SE	z	p	B_{axb}	SE	z	p
negative Bewertung (- 1 SD)	.080	.051	1.58	.05	.073	.057	1.27	.10
mittlere Bewertung	.007	.016	.41	.34	.005	.018	.27	.39
positive Bewertung (+1 SD)	.014	.034	.42	.34	.010	.038	.28	.36

Anmerkung: B_{axb} – unstandardisierter, indirekter Effekt für die jeweilige Stufe des Moderators bereinigt um den Einfluss der Schulzugehörigkeit; N = 110; (p-Werte für einseitige Testung); EG – Eigengruppen; IK – inklusive Kategorie.

2.3.3 Anwendungsbezogene Ergebnisse

Beziehung zwischen Intergruppen-Bias und Schulleistung bzw. schulischem Wohlbefinden

Zur Prüfung der Hypothese 3.1, wonach Intergruppen-Bias zwischen den Mitgliedern der Präfusions-Schülergruppen negativ mit der Schulleistung sowie mit dem schulischen Wohlbefinden (sechs Monate nach der Fusion) korreliert ist, wurden zunächst die Pearson-Korrelationen geprüft. Dabei zeigte sich, dass weder einstellungsbezogener noch bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias, noch negative Einstellungen zur Fremdgruppe bedeutsam mit der Schulleistung (d.h. mit Schulnoten) zusammenhingen ($r = -.06, p = \text{ns}, N = 114$; $r = -.13, p = .18, N = 113$; $r = .08, p = \text{ns}, N = 113$), jedoch teilweise signifikant negativ mit dem schulischen Wohlbefinden ($r = -.20, p = .03, N = 115$; $r = -.05, p = \text{ns}, N = 114$; $r = -.40, p < .001, N = 114$) korreliert waren (siehe auch Tabelle 4). Die Ergebnisse zeigten, dass einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias und negative Einstellungen zur Fremdgruppe erwartungsgetreu mit Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens, jedoch nicht der Schulleistung, einhergingen.

Beziehung zwischen negativer Bewertung der fusionierten Gruppe und Schulleistung bzw. schulischem Wohlbefinden

Zur Prüfung der Hypothese 3.2, nach der negative Bewertungen der fusionierten Gruppe (d.h. der fusionierten, inklusiven Kategorie) durch die Schüler negativ mit der Schulleistung sowie mit dem schulischen Wohlbefinden (sechs Monate nach der Fusion) korreliert sind, wurden die Pearson-Korrelationen geprüft. Die Ergebnisse zeigten, dass negative Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie nicht bedeutsam mit der Schulleistung ($r = .05, p = \text{ns}, N = 113$), jedoch erwartungsgemäß signifikant negativ mit dem schulischen Wohlbefinden zusammenhingen ($r = -.55, p < .001, N = 114$).

In weiterführenden multiplen Regressionsanalysen wurden die Effekte von Intergruppen-Bias (einstellungs- und bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias) und negativer Bewertung der fusionierten Gruppe separat für die Schulleistung und das schulische Wohlbefinden kalkuliert. Negative Einstellungen zur Fremdgruppe wurden nicht in die Regressionsanalysen einbezogen, da diese Variable stark mit einstellungsbezogenem Eigengruppen-Bias ($r = .60, p < .001, N = 115$) sowie mit negativer Bewertung der fusionierten Gruppe korreliert war ($r = .40, p < .001, N = 114$). Die Ergebnisse zeigen nur für schulisches Wohlbefinden signifikante negative Effekte von negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie sowie von einstellungsbezogenem Eigengruppen-Bias. Die Schulleistung war von den intergruppalen Fusionsfolgen jedoch unabhängig.

Tabelle 9. Multiple Regression zur Vorhersage individueller Fusionsfolgen (Studie 1)

<i>Schulleistung in Noten (N = 112)</i>							
Variablen	R^2	F	p	B	SE	β	p
(Konstante)	.027	.76	.55	2.92	.20		
Schulzugehörigkeit				.12	.14	.09	.39
negative Bewertung der IK				.05	.06	.08	.41
einstellungsbezogener EG-Bias				-.02	.06	-.03	.80
bewertungsbezogener EG-Bias				-.07	.05	-.16	.15
<i>schulisches Wohlbefinden (N = 113)</i>							
Variablen	R^2	F	p	B	SE	β	p
(Konstante)	.324	13.07	.001	1.61	.28		
Schulzugehörigkeit				.04	.20	.02	.83
negative Bewertung der IK				-.57	.09	-.53	.001
einstellungsbezogener EG-Bias				-.14	.09	-.13	.10
bewertungsbezogener EG-Bias				-.01	.07	-.01	.93

Anmerkung: p-Werte für zweiseitige Testung; IK – inklusive Kategorie; EG – Eigengruppen.

2.4 Diskussion

Die Studie 1 zielte darauf ab, alle feldbeschreibenden, prozessbeschreibenden und anwendungsbezogenen Hypothesen dieser Forschungsarbeit im Kontext einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion zu prüfen. Dazu wurden in dieser querschnittlichen Feldstudie die individuellen und vor allem die intergruppalen Schülerreaktionen der 9.- und 10.-Klässler sechs Monate nach der Schulfusion in einer Fragebogenuntersuchung erhoben. Neben der Prüfung der psychologischen Folgen von Schulfusionen für die Schüler bestand das zentrale Ziel darin, die motivational-kognitiven Prozesse zu erforschen, die schulfusionsbedingtem Intergruppen-Bias bevorzugt bei negativer, aber auch bei positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie zugrunde liegen. Nach den erweiterten Annahmen des EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) sollte die allgemeine moderierende Funktion der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie auf die Prädiktoren relativer Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias geprüft werden. Weiterhin sollte die Bedeutung intergruppalen Fusionsfolgen für die individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion untersucht werden.

Organisationale Fusionsfolgen. Die Befunde bestätigen weitgehend die Annahme, dass unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen mit negativen Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie einhergehen. Die Schüler der statusniedrigeren PS A zeigten eine signifikant negative Bewertung der fusionierten Schule. Die Schüler der statushöheren PS B zeigten eine weniger negative, eher neutrale Bewertung der fusionierten Schule. Dieses Ergebnis stellt keinen Widerspruch dar, wenn berücksichtigt wird, dass sozial erwünschte Antworttendenzen zu positiveren Bewertungen der fusionierten Schule geführt haben können. Demnach können neutrale Bewertungen als tendenziell negative Bewertungen der fusionierten Schule interpretiert werden. Der Befund negativer bzw. neutraler Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie lässt schlussfolgern, dass die Schulfusion von den Schülern tendenziell als Kategorisierungs-Bedrohung (vgl. Branscombe et al., 1999) wahrgenommen wurde. Dies wird zudem durch den Befund gestützt, dass die Schüler auch negative Einstellungen zur Schulfusion zeigten, was bedeutsam mit der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie korrelierte.

Individuelle Fusionsfolgen. Die Vorhersage, dass unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen mit Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens und der Schulleistung einhergehen, wurde nur teilweise bestätigt. Die Befunde zeigen, dass das schulische Wohlbefinden der Schüler beider PSn A und B im Vergleich zum retrospektiv beurteilten Wohlbefinden vor der Schulfusion besonders direkt nach der Schulfusion, aber auch noch sechs Monate später, niedriger ausfiel. Während konsistent zu Befunden der organisationalen Fusionsforschung das schulische Wohlbefinden deutlich beeinträchtigt war (vgl. Hogan & Overmyer-Day, 1994), konnte in Folge der Schulfusion keine bedeutsame Verschlechterung der Schulleistung aufgezeigt werden. Dieser Befund kann damit erklärt werden, dass die Schulleistung neben fusionsbedingten schulischen und individuellen Determinanten, wie z.B. dem Schulklima und dem Wohlbefinden, weiterhin von einer Vielzahl individueller, schulischer und außer-schulischer Determinanten beeinflusst wird (Walberg, 1981), die von der Schulfusion weitgehend unabhängig sein sollten. So können beispielsweise die kognitiven Fähigkeiten der Schüler, der sozioökonomische Status bzw. das Bildungsniveau der Eltern sowie die Unterrichtsqualität und –quantität die stabilen Schulleistungen vor und ein halbes Jahr nach der Schulfusion erklären (vgl. Baumert, 2001). Der Befund, dass die Schüler der PS A ein halbes Jahr nach der Schulfusion tendenziell schlechtere Schulleistungen zeigten, kann jedoch als ein Hinweis auf fusionsbedingte Beeinträchtigungen der Schulleistung interpretiert werden.

Intergrupale Fusionsfolgen. Die Ergebnisse der Studie 1 bestätigen die Vorhersage, dass unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen mit verstärkter Eigengruppen-Identifikation, geringer inklusiver Identifikation sowie mit verstärktem Intergruppen-Bias einhergehen. Die Ergebnisse zeigen konsistent zu Befunden von Boen und Kollegen (2005), dass sich die Schüler beider PSn A und B bedeutsam positiv mit ihrer Eigengruppe, gleichzeitig jedoch bedeutsam geringer mit der fusionierten, inklusiven Kategorie identifizierten. Mit anderen Worten war die eigene Präfusions-Schule noch ein halbes Jahr nach der Schulfusion eine saliente Kategorie, die hoch relevant für die Selbst-Definition der Schüler war (vgl. Turner et al., 1987). Hingegen identifizierten sich die Schüler nur gering mit der neuen, fusionierten Schule, was als Ausdruck starker Resistenzen gegen die unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusion (Boen et al., 2005; vgl. van Knippenberg et al., 2002) und somit als Folge der Kategorisierungs-Bedrohung (Branscombe et al., 1999) interpretiert werden kann.

Die Befunde zum Intergruppen-Bias bestätigen, dass die Schüler beider PSn A und B einstellungsbezogenen wie auch bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias aufwiesen. Das heißt, sie zeigten positivere Einstellungen und Bewertungen gegenüber der Eigengruppe relativ zur Fremdgruppe. Jedoch war nur bei den Schülern der PS A eine negative Einstellung zur Fremdgruppe, d.h. zur anderen Schülergruppe, zu verzeichnen, die bei den Schülern der PS B dagegen neutral ausfiel. Die Ergebnisse zeigen konsistent zu Befunden der intergruppalen Fusionsforschung (vgl. Haunschild et al., 1994; Terry & Callan, 1998; van Leeuwen et al., 2003), dass sich Intergruppen-Bias in Folge einer Schulfusion in erster Linie in Eigengruppen-Bias und weniger in direkt negativen Einstellungen zur Fremdgruppe niederschlägt (vgl. auch Brewer, 1999).

Zusammenfassung der felddeschreibenden Ergebnisse. Die Befunde der Studie 1 bestätigen die felddeschreibenden Hypothesen weitgehend. Die unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusion ging mit tendenziell negativen Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie, mit bedeutsamen Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens, mit hoher Eigengruppen-Identifikation und gleichzeitig geringer Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie sowie zentral mit verstärktem Intergruppen-Bias einher, der sich bevorzugt in Eigengruppen-Bias und nur teilweise in negativen Einstellungen zur Fremdgruppe zeigte. Diese aufgezeigten psychologischen Fusionsfolgen stützen die Annahme, dass die Schulfusion neben Bedrohungen der Wertigkeit und der Distinktheit der eigenen Präfusions-Identität (vgl. Terry & Callan, 1998; van Leeuwen, 2001) im Besonderen Bedrohungen der freiwilligen sozialen Katego-

risierung bezüglich der fusionierten, inklusiven Kategorie auslöste (vgl. Branscombe et al., 1999). Explorativ wurde gezeigt, dass eine negative Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie mit geringer inklusiver Identifikation einherging, aber unabhängig von der Eigengruppen-Identifikation war. Damit wurde deutlich, dass bei dieser unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion zwei Konzepte des EPM, die Bewertung und die Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie, hoch korreliert und damit nicht unabhängig voneinander waren.

Moderation der motivational-kognitiven Prozesse des fusionsbedingten Intergruppen-Bias. Das zentrale Ziel dieser Studie lag darin, in Abhängigkeit der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie die Rolle von relativer Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Prädiktoren, d.h. der Eigengruppen-Identifikation und der Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie, in der Vorhersage von fusionsbedingtem Intergruppen-Bias zu untersuchen.

Moderation der Perspektiven-Divergenz der Prototypikalitäts-Wahrnehmungen. Die Befunde der Studie 1 bestätigen, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie die Prototypikalitäts-Wahrnehmungen der Schüler der beiden PSn A und B und somit das Phänomen der Perspektiven-Divergenz moderierte. Hypothesenkonform wurde gezeigt, dass unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie umgekehrte Perspektiven-Divergenz auftrat. Die Schüler beider PSn A und B, die die fusionierte Schule negativ bewerteten, nahmen die jeweils eigene PS als weniger prototypisch wahr, als diese von den Schülern der jeweils fremden PS wahrgenommen wurde. Nach dem erweiterten EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) verdeutlicht dieser Befund, dass die Schüler beider PSn danach strebten, die Eigengruppe von der negativ bewerteten, fusionierten inklusiven Kategorie zu distanzieren. Diese Eigengruppen-Distanzierung konnte für beide PSn A und B unabhängig von den Kontext-Restriktionen gezeigt werden (vgl. Waldzus et al., 2004), die darin bestanden, dass die PS A die mehrheitliche Gruppe darstellte, die zudem den Schulstandort und das Gebäude behielt, während die PS B die Schulleitung dominierte. Diese Restriktionen gingen mit dem Befund einher, dass die PS A von den Schülern beider PSn konvergent als prototypischer für die fusionierte Schule eingeschätzt wurde. Jedoch fanden sich unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie keine Indizien für Perspektiven-Divergenz. Unter positiver Bewertung nahmen die Schüler beider PSn A und B die eigene PS ähnlich prototypisch wahr, wie diese von den Schülern der jeweiligen Fremdgruppe wahrgenommen wurde. Somit konnten unter positiver

Bewertung keine Indikatoren der Eigengruppen-Projektion nachgewiesen werden. Eine mögliche Erklärung dieses Befundes ist, dass positive Bewertungen der fusionierten Schule in Studie 1 eher neutrale Bewertungen darstellen. Hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität für eine neutrale inklusive Kategorie sollte nicht wesentlich zur Wahrung der Eigengruppen-Identität beitragen und folglich nicht besonders anstrebenswert sein (vgl. Wenzel et al., 2003). Vielmehr könnte eine neutral bewertete inklusive Kategorie ermöglichen, die Attribute der Eigen- und Fremdgruppe als gleichermaßen unprototypisch wahrzunehmen. Da die Rolle einer neutralen inklusiven Kategorie bislang in der Forschung zum EPM unberücksichtigt blieb, bleibt diese Interpretation jedoch spekulativ.

Weiterführend wurde gezeigt, dass unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie bedeutsam geringere relative Eigengruppen-Prototypikalität auftrat (im Sinne von höherer relativer Fremdgruppen-Prototypikalität) als unter positiver Bewertung. Dieser Effekt zeigte sich bedeutsam für die Schüler der PS B, während er sich für die PS A nur tendenziell abzeichnete. Dieser Befund der relativen Fremdgruppen-Prototypikalität, der verstärkt unter negativer Bewertung auftrat, stützt die Interpretation, dass die Schüler nach Eigengruppen-Distanzierung von der negativ assoziierten fusionierten Schule strebten.

Moderation des Prädiktor-Effektes von Eigengruppen-Identifikation. Erwartungsgemäß wurde in Studie 1 bestätigt, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie die Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und relativer Eigengruppen-Prototypikalität moderierte. Nur bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie ging höhere Eigengruppen-Identifikation der Schüler mit geringerer relativer Eigengruppen-Prototypikalität, d.h. mit Eigengruppen-Distanzierung, einher. Somit scheint Eigengruppen-Distanzierung der Schüler von der negativ bewerteten, fusionierten Schule funktional dafür zu sein, die durch die Fusion bedrohte eigene Präfusions-Identität zu bewahren (vgl. Wenzel et al., 2003). Der Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf relative Eigengruppen-Prototypikalität kehrte sich bei positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie jedoch nicht, wie vorhergesagt, ins Positive um. Dieser Befund kann ebenfalls damit erklärt werden, dass positive Bewertungen in Studie 1 eher neutrale Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie darstellen, die auch identifizierte Eigengruppen-Mitglieder nicht wesentlich zur Eigengruppen-Projektion auf eine neutrale, inklusive Kategorie motivieren. Mit anderen Worten sollte relative Eigengruppen-Prototypikalität für eine neutrale inklusive Kategorie nicht anstrebenswert sein, da sie nicht erheblich zur Wahrung der Eigengruppen-Identität beiträgt.

Moderation des Effektes von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf Intergruppen-Bias. Hypothesenkonform konnte gezeigt werden, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie die Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und einstellungsbezogenem sowie bewertungsbezogenem Eigengruppen-Bias moderierte. Die Befunde bestätigen, dass unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie geringe relative Eigengruppen-Prototypikalität, d.h. verstärkte Eigengruppen-Distanzierung, mit verstärktem einstellungs- und bewertungsbezogenem Eigengruppen-Bias einherging. Jedoch existieren keine Befunde dafür, dass unter positiver Bewertung verstärkte relative Eigengruppen-Prototypikalität mit verstärktem Eigengruppen-Bias einherging. Dieser Befund kann ebenfalls damit erklärt werden, dass positivere Bewertungen eher neutrale Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie darstellen. Da relative Eigengruppen-Prototypikalität nur bei einer positiven inklusiven Kategorie positive Bedeutung für die Eigengruppe hat (vgl. Turner et al., 1987; Wenzel et al., 2003), sollte relative Eigengruppen-Prototypikalität für eine neutrale inklusive Kategorie nicht unbedingt zu positiveren, sondern eher zu neutralen Einstellungen und Bewertungen der Eigengruppe relativ zur Fremdgruppe führen. Der postulierte Moderationseffekt konnte bezüglich beider Maße des Eigengruppen-Bias, jedoch nicht bezüglich negativer Einstellungen zur Fremdgruppe aufgezeigt werden. Es zeigte sich vielmehr, dass positivere Einstellungen zur Fremdgruppe mit positiveren Bewertungen der fusionierten Schule einhergingen und unabhängig von relativer Eigengruppen-Prototypikalität waren. Dieser Befund ist ein Indiz dafür, dass Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten, inklusiven Kategorie weniger mit negativen Einstellungen zur Fremdgruppe, sondern vielmehr mit positiveren Einstellungen zur Eigengruppe und folglich mit Eigengruppen-Bias einhergeht.

Moderierter, indirekter Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf Intergruppen-Bias. Die Befunde der Studie 1 stützen die Vorhersage, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie den indirekten Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf Intergruppen-Bias, der über relative Eigengruppen-Prototypikalität vermittelt wird, moderierte. Bei negativer Bewertung konnte nachgewiesen werden, dass Eigengruppen-Identifikation, vermittelt über geringe relative Eigengruppen-Prototypikalität bzw. über Eigengruppen-Distanzierung, einen indirekt marginal positiven Effekt auf bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias sowie einen tendenziell positiven Effekt auf einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias aufwies. Jedoch zeigte sich bei positiver Bewertung nicht der postulierte indirekt positive Effekt von Eigengruppen-Identifikation, vermittelt über

hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität, auf Eigengruppen-Bias. Der Nachweis dieses indirekten Effektes von Eigengruppen-Identifikation auf Eigengruppen-Bias bei negativer Bewertung ist im spezifischen Anwendungskontext von unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusionen ein wesentliches Indiz für die Relevanz identitätsbedingter Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten, fusionierten Schule (Wenzel et al., 2003), die die Konflikträchtigkeit der intergruppalen Beziehungen zwischen den fusionierten PSn bedeutsam beeinflusst. Dieser Befund stützt damit partiell die Annahmen des erweiterten EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) unter negativer Bewertung der inklusiven Kategorie.

Moderation des Prädiktor-Effektes von Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie. Die Befunde der Studie 1 zeigten wider Erwarten, dass die spezifische Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie einen direkt positiven Effekt auf relative Eigengruppen-Prototypikalität aufwies. Somit wurde unabhängig von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie aufgezeigt, dass höhere Komplexität des Prototyps der fusionierten Schule mit höherer relativer Eigengruppen-Prototypikalität (im Sinne von abnehmender Eigengruppen-Distanzierung) einherging. Dieser Befund entspricht der Vorhersage für negative Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie und ist in Anbetracht dessen, dass in Studie 1 neutrale Bewertungen eher negative Bewertungen der fusionierten Schule darstellen, nicht als Widerspruch zu interpretieren. Jedoch zeigte die allgemeine Komplexität keinen signifikanten Effekt auf relative Eigengruppen-Prototypikalität. Eine methodische Erklärung für das Ausbleiben des Effektes könnte darin bestehen, dass das allgemeine Komplexitätsmaß nicht reliabel war und folglich als Einzel-Item-Maß behandelt wurde, was die Reliabilität dieses Maßes und folglich die Teststärke stark einschränkte.

Zusammenfassung der prozessbeschreibenden Ergebnisse. Die Befunde der Studie 1 bestätigen weitgehend die moderierende Funktion der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie auf die Prädiktoren relativer Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias in Folge der Schulfusion. Nur unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie wurden hypothesenkonforme Befunde aufgezeigt. Unter dieser Bedingung konnten umgekehrte Perspektiven-Divergenz und tendenziell höhere relative Fremdgruppen-Prototypikalität als Indikatoren der Eigengruppen-Distanzierung nachgewiesen werden. Erwartungsgetreu ging höhere Eigengruppen-Identifikation mit verstärkter Eigengruppen-Distanzierung einher, die wiederum mit verstärktem Eigengruppen-Bias zusammenhing. Es konnte ein indirekter

marginal positiver Effekt von Eigengruppen-Identifikation, vermittelt über verstärkte Eigengruppen-Distanzierung, auf Eigengruppen-Bias nachgewiesen werden. Damit wurde die Relevanz identitätsbedingter Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten, fusionierten Schule für das Auftreten von Konfliktsymptomen zwischen den Präfusions-Schülergruppen belegt. Dagegen wurden in Studie 1 unter positiver Bewertung (die jedoch eher eine neutrale Bewertung der fusionierten Schule darstellte) keine Indizien für Perspektiven-Divergenz bzw. für die Bedeutung identitätsbedingter Eigengruppen-Projektion für fusionsbedingten Eigengruppen-Bias aufgezeigt. Wider Erwarten zeigte die spezifische Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie einen direkt positiven Effekt auf relative Eigengruppen-Prototypikalität. Dieser unter negativer Bewertung erwartete Effekt stellt einen Hinweis darauf dar, dass komplexe Wahrnehmungen der negativ bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie die Wahrnehmung von relativer Eigengruppen-Prototypikalität ermöglichen bzw. Eigengruppen-Distanzierung abschwächen können.

Bedeutung intergruppalen Fusionsfolgen für die individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion. Die Befunde der Studie 1 bestätigen, dass negative Bewertungen der fusionierten Gruppe und tendenziell einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias mit Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens, nicht jedoch der Schulleistung, einhergingen. Bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias zeigte keinen Effekt auf das schulische Wohlbefinden. Das kann damit erklärt werden, dass eine direkt positivere Bewertung der Eigengruppe relativ zur Fremdgruppe selbstwertdienlich ist (Abrams & Hogg, 1988; Tajfel & Turner, 1986) und somit, unabhängig von einer Verschlechterung des Schulklimas, das Wohlbefinden fördern kann (vgl. Cheng & Furnham, 2003). Dagegen könnten der differenziertere, einstellungsbezogene Eigengruppen-Bias das Schulklima auf der Dimension der Schüler-Schüler-Beziehungen und negative Bewertungen der fusionierten Gruppe das allgemeine Schulklima verschlechtern haben, was konsistent mit Befunden der schulischen Klimaforschung (vgl. Eder & Lang, 2002; Haider, 2002) das schulische Wohlbefinden beeinträchtigte. Da die Schulleistungen neben dem Schulklima von einer Vielzahl individueller, schulischer und außer-schulischer Determinanten (z.B. von den kognitiven Fähigkeiten der Schüler, der Unterrichtsqualität und dem sozioökonomischen Status und Bildungsniveau der Eltern) beeinflusst wird (vgl. Baumert, 2001; Walberg, 1981), die von der Schulfusion unbeeinflusst sein sollten, erscheint das Ausbleiben der Effekte intergruppalen Fusionsfolgen auf die Schulleistung nicht überraschend. Insgesamt zeigten sich partielle Indizien dafür, dass die intergruppalen

Fusionsfolgen bedeutsam mit den individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion, d.h. mit dem schulischen Wohlbefinden, jedoch nicht mit der Schulleistung, zusammenhängen.

Methodische Einschränkungen von Studie 1 und Veränderungen in Studie 2

Zusammenfassend bestätigen die geschilderten Befunde die feldbeschreibenden, prozessbeschreibenden und die anwendungsbezogenen Hypothesen dieser Arbeit weitestgehend. An dieser Stelle wird noch einmal betont, dass das querschnittliche, nichtexperimentelle Design dieser Studie keine kausale Interpretation der Befunde erlaubt. Vielmehr lieferten die Analysen Aussagen über ungerichtete Zusammenhänge, deren teilweise gerichtete Interpretation allein auf die theoretischen Ableitungen zurückzuführen ist.

Weiterhin kann die Interpretation der prozessbeschreibenden Ergebnisse in Studie 1 durch Schwächen in der Operationalisierung einzelner Maße eingeschränkt sein. Die Prädiktoreffekte sowie die Konsequenzen relativer Eigengruppen-Prototypikalität für Intergruppen-Bias nach der Schulfusion konnten zwar unter negativer Bewertung der fusionierten Schule hypothesenkonform aufgezeigt werden, jedoch kann die Operationalisierung der Subgruppen-Prototypikalität und folglich der relativen Eigengruppen-Prototypikalität zu einer Unterschätzung der aufgezeigten Effekte geführt haben. Die Prototypikalität der ehemals eigenen und fremden PS (d.h. der Eigen- und Fremdgruppe) für die fusionierte Schule (d.h. für die inklusive Kategorie) wurden mittels einer Liste von Attributen erhoben, die von Lehrern und Schulaufsichtsbeamten als typisch für eine Regelschule im Allgemeinen eingeschätzt wurden sowie potenzielle Differenzierung zwischen den beiden PSn erlauben sollten. Diese Liste beinhaltete Attribute, die zwar mehr oder weniger zutreffend für eine Regelschule waren, jedoch teilweise weniger von einer Schülergruppe, sondern vielmehr von einer Lehrergruppe beeinflusst werden konnten. So charakterisieren z.B. die Items „schülerfreundlich“ oder „starr bezüglich Hausordnung und Schulregeln“ eher die Lehrergruppe als die Schülergruppe. Obwohl die Schüler diese Attribute als relevant zur Beschreibung einer Regelschule einschätzten, kann dieser Mangel an Schülerbezug einzelner Attribute den Effekt der Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten fusionierten Schule bzw. den Effekt der Eigengruppen-Projektion auf die positiv bewertete fusionierte Schule abgeschwächt haben. Deshalb könnte sich die relative Eigengruppen-Prototypikalität unabhängiger von der Eigengruppen-Identifikation der Schüler sowie weniger relevant für das Auftreten von fusionsbedingtem Intergruppen-Bias gezeigt haben. Da diese Effekte für schülerbezogene Attribute verstärkt auftreten sollten, wird in Studie 2 eine weiterentwickelte Liste mit ausschließlich schülerbezogenen Attributen eingesetzt.

Die Messung der Subgruppen-Prototypikalität mittels positiver sowie negativer Attribute wird der theoretischen Konzeptualisierung von Eigengruppen-Projektion bzw. von Eigengruppen-Distanzierung im EPM gerecht, die mehr als einen gruppenbezogenen Positivitäts-Bias bzw. Negativitäts-Bias darstellen (Cacioppo, Gardner, & Berntson, 1997; Mezulis, Abramson, Hyde, & Hankin, 2004). Jedoch war die Zahl negativer Items deutlich geringer im Vergleich zu positiven Items, was in Studie 2 verändert wird.

Konsistent zu Befunden der intergruppalen Fusionsforschung stellte einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias (und weniger direkt negative Einstellungen zur Fremdgruppe) ein relevantes intergruppalen Konfliktsymptom nach Schulfusionen dar (vgl. Terry & Callan, 1998; van Leeuwen et al., 2003). Einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias wurde in Studie 1 mittels drei paralleler Items erfasst, die jeweils die Einstellung zur Eigengruppe sowie zur Fremdgruppe erfragten. Da das Drei-Item-Maß nur mäßig reliabel war, kann eine Unterschätzung des Effektes von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias vermutet werden. Dieses Maß wird in Studie 2 mit einer erweiterten Skala erfasst.

Eine weitere methodische Schwäche stellte das unreliable Maß der allgemeinen Komplexität dar, weshalb diese in den Analysen der Studie 1 als Einzel-Item-Maß behandelt wurde. Da ein Einzel-Item-Maß hoch messfehlerbehaftet ist und die Teststärke der statistischen Analysen herabsetzt, wird dieses Maß in Studie 2 verbessert.

3 Studie 2

Die Studie 2 zielte auf die Replikation der Befunde von Studie 1 in einem ähnlichen Schulfusionskontext. Wiederholt sollten organisationale, individuelle und intergrupale Schulfusionsfolgen geprüft werden. Zentral zielte auch Studie 2 darauf ab, in Abhängigkeit der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie die Rolle relativer Eigengruppen-Prototypikalität und deren motivationalen und kognitiven Prädiktoren, d.h. der Eigengruppen-Identifikation sowie der Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie, für das Auftreten von Intergruppen-Bias nach einer Schulfusion zu erforschen. Zudem sollte die Bedeutung intergrupaler Fusionsfolgen für die individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion geprüft werden. Dazu wurden in einer zweiten Fallstudie einer integrierenden Schulfusion ebenfalls die Schüler beider ehemaliger Präfusions-Schulen (PSn C und D) sechs Monate nach der Schulfusion bezüglich der psychologischen Folgen auf individueller und intergrupaler Ebene befragt. Die Feldstudie 2 wies hohe methodische Ähnlichkeiten zur Feldstudie 1 auf. Da das Design der Feldstudie 2 (d.h. eine querschnittliche, korrelative Fragebogen-Untersuchung mit Fallstudien-Charakter), das Prozedere, der Aufbau des Untersuchungsinstrumentes und die Mehrzahl der Maße im Fragebogen absolut identisch zu Studie 1 sind (siehe Studie 1, Kap. 2.2.2 – 2.2.5), erfolgt nachfolgend nur eine sparsame methodische Beschreibung. Diese beschränkt sich auf den spezifische Kontext der Schulfusion, die Teilnehmer sowie die weiterentwickelten Maße im Vergleich zu Studie 1 (d.h. die Subgruppen-Prototypikalität; die allgemeine Komplexität und den einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias). Anschließend werden die Ergebnisse von Studie 2 ausführlich berichtet und abschließend diskutiert.

3.1 Der Kontext der Schulfusion

Drei Wochen nach der Durchführung der Studie 1, im März 2004, wurde eine zweite querschnittliche Fragebogenstudie an einer staatlichen Regelschule in Thüringen durchgeführt, die ebenfalls ca. sechs Monate zuvor aus der Fusion zweier territorial benachbarter staatlicher Regelschulen C und D hervorgegangen war. Die beiden PSn C und D wurden im August 2003 in Folge eines Kreistags-Beschlusses fusioniert. Anlass für die Schulfusion war ebenfalls eine angestrebte Kosteneinsparung bei geringeren ökonomischen Aufwendungen für das Lehrpersonal sowie die Schulräumlichkeiten. Die Entscheidung der Schulträgerschaft zur Fusionierung der PSn C und D zu Beginn des Schuljahres 2003/2004 erfolgte vergleichsweise frühzeitig im Februar 2002. Erste Informationen zur anstehenden Fusion wurden schon im Dezember 2001 den damaligen

Schulleitungen der beiden PSn C und D mitgeteilt. Nach anfänglicher Wehr gegen die anstehende Schulfusion in Form von Lehrer-, Schüler- und Elternprotesten wurden nach endgültigem Beschluss der Schulträgerschaft im zweiten Schulhalbjahr 2002/2003 von beiden Lehrerkollegien erste organisatorische sowie pädagogisch-konzeptionelle Vorbereitungen getroffen. Schon ein Jahr vor der Fusionierung, im Juli 2002, wurde durch die Schulaufsichtsbehörde die neue Schulleitung benannt, was im Gegensatz zur Schulfusion in Studie 1 eine langfristige Vorbereitung und Planung der Schulfusion ermöglichte.

Der Schulleiter der PS D wurde schon ein Jahr vor der Fusion, im Juli 2002, als Schulleiter der fusionierten Regelschule benannt. Der stellvertretende Schulleiter der PS C wurde kurz vor der Fusion, im Mai 2003, zum stellvertretenden Schulleiter der fusionierten Regelschule berufen. Der Name der fusionierten Regelschule stellte eine Kombination der Einzugsgebiete beider PSn C und D dar. Die PS C stellte das Schulgebäude und damit den Schulstandort der fusionierten Regelschule. Folglich mussten die Schüler und Lehrer der PS D zur PS C umziehen, wodurch für die Schüler und Lehrer der PS D ein erheblich längerer Schulweg innerhalb der Stadt von bis zu 20 min Fußweg resultierte. Im Verhältnis der Schülerzahlen unterschieden sich die beiden PSn erheblich voneinander, wobei die PS C einen deutlich höheren Anteil an der Gesamtschülerzahl der fusionierten Regelschule ausmachte (PS C: 319 Schüler; PS D: 229 Schüler). Die beschriebenen Merkmale dieser Schulfusion zeigen analog zur Schulfusion in Studie 1, dass von Seiten der Schulaufsichtsbehörde eine gleichheitliche Integration angestrebt, aber letztendlich eine Schulfusion mit proportionaler Integration beider PSn realisiert wurde (vgl. Giessner et al., 2006).

Seit August 2003 wurden die Schüler beider PSn C und D in ihren ursprünglichen Klassen im gemeinsamen Schulhaus der PS C unterrichtet. Es wurde keine Mischung der Schüler aus beiden PSn innerhalb der Klassen vorgenommen. Der Kontakt zwischen den Schülergruppen der beiden PSn C und D fand eher in den Pausen und im Rahmen schulischer Freizeitaktivitäten statt. Ein Großteil der Lehrer aus den PSn C und D unterrichtete die Klassen beider PSn an der fusionierten Schule.

Nach der Schulfusion wurden für die Schüler und Lehrer der fusionierten Schule erste Projekte durchgeführt, um den Integrationsprozess zu fördern. Für die Schüler wurden im ersten Schulhalbjahr nach der Fusion jahrgangsübergreifende Klassenfahrten organisiert (9. und 10. Klassen: „Klassenfahrten nach England“), wobei die Schülergruppen beider PSn in Kontakt kamen. Die Lehrer beider PSn nahmen ebenfalls vor der Fusion an einem 1,5-tägigen Vorbereitungs-Workshop teil, in dem die Schulprofile beider PSn auf Stärken und Schwächen hinterfragt wurden und ein gemeinsamer

Entwicklungsprozess für die fusionierte Schule angestoßen wurde. Während das Schulprofil der PS C durch den Schwerpunkt „Sprachen und Theaterpädagogik“ geprägt war, lag der Schwerpunkt an der PS D auf „Sport in der Schule“. Die Schulleitungsgruppe der fusionierten Schule strebte eine integrierende Schulprofilierung zur „Ganztagsschule“ mit vielfältigen Angeboten zu den Schwerpunkten der Schulprofile beider PSn C und D an.

Trotz dieser Integrations-Bemühungen herrschte ähnlich wie in Studie 1 zum Zeitpunkt der Erhebung ein Klima an der fusionierten Schule, das nach Aussagen des Schulleiters durch Fusionsresistenzen der Schüler und Lehrer beider PSn, durch negative Bewertung der fusionierten Schule und durch intergrupale Feindseligkeiten geprägt war.

3.2 Methode

3.2.1 Teilnehmer

An der Fragebogenerhebung nahmen 143 Realschüler der 9. und 10. Realschul-Klassen der fusionierten Regelschule teil. Wieder wurden die 9.- und 10.-Klässler befragt, da sie die längste Erfahrung mit ihrer PS hatten und sich ausreichend mit dieser identifizieren konnten. 98 Schüler, davon 47 Jungen (48 %) und 51 Mädchen (52 %), stammten aus der PS C (68.5 %). 45 Schüler, davon 15 Jungen (33.3 %) und 30 Mädchen (66.7 %), stammten aus der PS D (31.5 %). Von sechs befragten Realschulklassen stammten vier aus der PS C (zwei 9. und zwei 10. Klassen) und zwei aus der PS D (eine 9. und eine 10. Klasse). Insgesamt waren 68 Schüler aus den 9. Klassen (47.6 %) und 75 Schüler aus den 10. Klassen (52.4 %). Die Schülergruppen der PSn C und D unterschieden sich nicht bedeutsam bezüglich der Geschlechtsverteilung ($\chi^2(1, N = 143) = 2.68, p = .10$), jedoch signifikant bezüglich des Alters ($t(141) = 2.49, p = .01$). Da es sich in der Mehrzahl der Schüler der PS C um 10.-Klässler handelte, waren sie im Mittel älter ($M = 16.11, SD = .75$) als die Schüler der PS D ($M = 15.85, SD = .65$). Insgesamt waren die Schüler beider PSn C und D zwischen 14.8 und 18.2 Jahre alt ($M = 16.01, SD = .71$). 87 % aller 9.- und 10.-Klässler des Realschulzweiges der fusionierten Regelschule nahmen an der Fragebogenstudie teil. Bei den restlichen 13 % der Schüler verweigerten die Eltern die Teilnahme. Parallel zu Studie 1 erforderte ein Teilnehmer-Einschlusskriterium, dass die Schüler mindestens seit einem Jahr vor der Schulfusion an einer der beiden PSn C oder D unterrichtet wurden, um eine Präfusions-Identität aufbauen zu können. Dieses Kriterium führte zum Ausschluss von sechs Schülern, die durch Schulwechsel erst kurz vor oder nach der Schulfusion in die fusionierte Regelschule kamen. Die Daten dieser sechs Schüler wurden weder in die Teilnehmer-Beschreibung noch in die weiteren Analysen einbezogen.

3.2.2 Maße im Fragebogen

Da das Untersuchungsprozedere, der Aufbau des Untersuchungsinstrumentes sowie die Mehrzahl der Maße im Fragebogen identisch zu Studie 1 waren, werden nachfolgend alle Maße der Studie 2 nur in Kurzform beschrieben. Veränderte Maße in Studie 2 werden ausführlich dargestellt. Die vollständige Beschreibung der Operationalisierungen sind im Methodenteil in Studie 1 nachzulesen (siehe Kap. 2.2.5). Generell wurden die Items auf einer fünf-stufigen Skala (meist: 1 = „trifft gar nicht zu“, 5 = „trifft völlig zu“) beantwortet.

Prototypikalität der Subgruppen & relative Eigengruppen-Prototypikalität

Parallel zu Studie 1 wurden die Prototypikalitäts-Wahrnehmungen durch das gleiche Prozedere in Anlehnung an Wenzel (2001; vgl. Wenzel et al., 2003) erhoben. Den Schülern wurde ebenfalls eine Liste mit Attributen vorgelegt, die typisch für eine Regelschule sind sowie eine potenzielle Differenzierung zwischen den PSn erlauben sollten. Im Unterschied zu Studie 1 bestand die Liste aus 12 (statt 8) ausschließlich schülerbezogenen (statt lehrerbezogenen) Attributen, um die Relevanz dieser Attribute für die Prototypikalitäts-Wahrnehmung der ehemals eigenen und fremden Schüler-Subgruppen abzusichern. Die 12 schülerbezogenen Attribute wurden in einer Voruntersuchung erhoben. Dazu wurden 25 Schüler einer 8. Realschulklasse an der fusionierten Schule gebeten, positive und negative Eigenschaften aufzuschreiben, die typisch für eine Regelschule im Allgemeinen sind. Aus diesen Attributen wurden die 12 häufigsten Attribute ausgewählt, die einen deutlichen Schülerbezug aufwiesen. Um einen Positivitäts-Bias bzw. Negativitäts-Bias in den Attribut-Einschätzungen auszuschließen (vgl. Cacioppo et al., 1997; Mezulis et al., 2004), war die Valenz dieser Attribute ausbalanciert.

Äquivalent zum Prozedere in Studie 1 schätzten die Schüler auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „trifft gar nicht zu“, 5 = „trifft völlig zu“) ein, inwieweit die 12 Attribute auf die Eigengruppe (d.h. die ehemals eigene Regelschule), die Fremdgruppe (d.h. die ehemals andere Regelschule) und die fusionierte, inklusive Kategorie (d.h. die neue, gemeinsame Regelschule) zutreffen. Die 12 Items lauteten: *Allgemein war [ist] die ehemals eigene Regelschule [die ehemals andere Regelschule; die neue, gemeinsame Regelschule] mit all ihren Schülern und Lehrern ... leistungsstark (+); unkreativ (-); freundlich (+); gewaltanfällig (-); sportlich (+); kameradschaftlich (+); intelligent (+); undiszipliniert (-); erfolgreich (+); ordentlich (+); ungebildet (-); humorvoll (+)*. Anschließend wurde die Relevanz jedes der 12 Attribute erhoben, indem die Schüler auf einer fünf-stufigen Skala

(1 = „ganz unwichtig“, 5 = „sehr wichtig“)angaben, wie wichtig jede Eigenschaft im Allgemeinen zur Beschreibung einer Regelschule ist.

Die Berechnungen der Prototypikalität der Subgruppen sowie der relativen Eigengruppen-Prototypikalität erfolgten äquivalent zu Studie 1. Aus den resultierenden Attributprofilen für die Eigengruppe, die Fremdgruppe und die fusionierte, inklusive Kategorie wurden mittels Euklidischer Distanzmaße (Bortz, 1999) die Profیلunähnlichkeiten zwischen der Eigengruppe bzw. der Fremdgruppe und der fusionierten, inklusiven Kategorie berechnet. Die Inverse der Profیلunähnlichkeit zwischen einer Subgruppe und der fusionierten, inklusiven Kategorie stellt ein Maß für die Prototypikalität der Subgruppe dar. Anschließend wurde ein Maß der relativen Eigengruppen-Prototypikalität gebildet, indem die Profیلunähnlichkeit der Eigengruppe von der Profیلunähnlichkeit der Fremdgruppe subtrahiert wurde (für Formeln siehe Kap. 2.2.5). In Studie 2 hat das Maß der relativen Eigengruppen-Prototypikalität einen Wertebereich von -13.86 (d.h. die Fremdgruppe wird als maximal prototypischer relativ zur Eigengruppe wahrgenommen) bis $+13.86$ (d.h. die Eigengruppe wird als maximal prototypischer relativ zur Fremdgruppe wahrgenommen). Ein Wert von Null bedeutet, dass die Eigen- und die Fremdgruppe als gleichermaßen prototypisch für die inklusive Kategorie wahrgenommen werden.

Zudem wurde die Relevanz der schülerbezogenen Attribute überprüft. Alle 12 Attribute wurden als äußerst relevant zur Beschreibung einer Regelschule eingeschätzt, da alle Relevanzwerte hochsignifikant über dem neutralen Skalenmittel 3 lagen (alle $M > 3.34$, alle $t(142) > 3.53$, $p < .001$). Dies ist ein erstes Indiz für die hohe Relevanz der weiterentwickelten, schülerbezogenen Attribut-Liste.

Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie

Die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie durch die Schüler wurde mit dem gleichen Einzel-Item aus Studie 1 gemessen (siehe Anhang A).

Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie

Die wahrgenommene Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie wurde analog zu Studie 1 durch zwei Maße operationalisiert. Da das mittels vier Items erfasste allgemeine Komplexitätsmaß nach Waldzus und Kollegen (2003) in Studie 1 unreliabel war und folglich als Einzel-Item-Maß behandelt wurde, erfolgt in Studie 2 eine Weiterentwicklung dieses Maßes. Dazu wurde das Einzel-Item aus Studie 1 um vier Items ergänzt, welche auf einer fünf-stufigen Skala (1 = „trifft gar nicht zu“, 5 = „trifft völlig zu“) die wahrgenommene Vielfalt bezüglich der Meinungen, Einstellungen und

Eigenschaften der Schüler der fusionierten Regelschule erfragten (z.B., *In der neuen, gemeinsamen Regelschule kann man von den Schülern zu bestimmten Themen ganz verschiedene Meinungen hören.* Siehe Anhang A). Eine Reliabilitätsanalyse der allgemeinen Komplexitätsskala zeigte eine für Forschungszwecke akzeptable interne Konsistenz, $\alpha = .63$. Eine Faktorenanalyse (Methode: Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Oblimin-Rotation) extrahierte einen Faktor (Eigenwert: 2.05), der allein 40.94 % der Gesamtvarianz aufklärt und auf dem alle fünf Items laden (alle Faktorladungen $> .37$). Die Skalenwerte der allgemeinen Komplexität stellen die Mittelwerte aus den Antworten der fünf Items dar.

Das zweite, spezifische Komplexitätsmaß, welches die wahrgenommene Vielfalt der Schüler bezüglich spezifischer Dimensionen der fusionierten Regelschule erfasste, wurde analog zu Studie 1 (siehe Kap. 2.2.5) mittels sechs Items operationalisiert (siehe Anhang A). Der Reliabilitätskoeffizient von $\alpha = .61$ war für Forschungszwecke hinreichend, nachdem ein Item (Offenheit und Toleranz) ausgeschlossen wurde. Eine Faktorenanalyse mit den verbleibenden fünf Items (Methode: Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Oblimin-Rotation) lieferte einen Faktor (Eigenwert: 2.08), der 41.55 % der Gesamtvarianz aufklärte (alle Faktorladungen $> .30$). Die Skalenwerte des spezifischen Komplexitätsmaßes stellen die Mittelwerte aus den Antworten der fünf Items dar.

Identifikation mit der Eigengruppe und mit der fusionierten, inklusiven Kategorie

Analog zu Studie 1 wurden die Identifikation mit der Eigengruppe (d.h. mit der ehemals eigenen Regelschule) sowie die Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie (d.h. mit der neuen, gemeinsamen Regelschule) in Anlehnung an Doosje und Kollegen (1995) jeweils mit 4 Items erfasst (siehe Anhang A). Die Skalen der Identifikation mit der Eigengruppe sowie der Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie zeigten stabile Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .89$ und $\alpha = .87$. Die Skalenwerte stellen die Mittelwerte aus den Antworten der jeweils vier Items pro Skala dar.

Intergruppen-Bias

Die drei Maße des Intergruppen-Bias wurden in Anlehnung an Studie 1 operationalisiert. Während die Einstellung zur Fremdgruppe und einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias mit leicht erweiterten Skalen erfasst wurden, wurde bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias identisch zu Studie 1 erhoben. Die Maße werden nachfolgend beschrieben.

Intergruppen-Bias I: Einstellung zur Fremdgruppe

Analog zu Studie 1 wurde die Einstellung zur Fremdgruppe (d.h. zu den Schülern der ehemals anderen Regelschule) mit 11 Items erhoben, die nach Weber und Kollegen (2002;

vgl. Wenzel et al., 2003) aus drei verschiedenen Einstellungsbereichen stammten (Sympathie, Toleranz und Akzeptanz, selbst-beobachtetes Kontaktverhalten, vgl. Kap. 2.2.5). Diese Skala wurde in Studie 2 um ein Item erweitert, welches das Vertrauen zu Mitgliedern der Fremdgruppe erfragte (*Ich kann den Schülern der ehemals anderen Regelschule vollkommen vertrauen*. Siehe Anhang A). Eine Faktorenanalyse (Methode: Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Oblimin-Rotation) extrahierte einen starken ersten Faktor (Eigenwert: 4.98), der allein 41.53 % der Gesamtvarianz aufklärte und auf dem alle Items laden (alle Faktorladungen > .30). Nur ein Kontakt-Item zeigte eine niedrige Faktorladung von .22. Da dieses Item zur Berechnung des einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias verwendet wird (siehe Anhang A), wurde es dennoch in die Skalenbildung eingeschlossen. Parallel zu Studie 1 wurden alle 12 Items als Indikatoren einer eindimensionalen Skala der positiven Einstellung zur Fremdgruppe betrachtet, die mit $\alpha = .86$ hoch reliabel war. Die Skalenwerte wurden durch Mittelwertbildung aus den Antworten zu den 12 Items berechnet.

Intergruppen-Bias II: Einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias

Um ein weiterentwickeltes Maß des einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias zu erheben, wurde die Einstellung zur Eigengruppe (d.h. zu den Schülern der ehemals eigenen Regelschule) in Studie 2 mit fünf (statt drei) parallelen Items zur Einstellung zur Fremdgruppe erhoben. Zu den zwei Items, die analog zu Studie 1 das selbst-beobachtete Kontaktverhalten zu Mitgliedern der Eigengruppe erfragten, erfassten zwei Items (statt einem Item) die Sympathie zu Mitgliedern der Eigengruppe (z.B., *Ich finde die Schüler der ehemals eigenen Regelschule sehr sympathisch*.). Ein zusätzliches Item bezog sich auf das Vertrauen zu Mitgliedern der Eigengruppe (*Ich kann den Schülern der ehemals eigenen Regelschule vollkommen vertrauen*.). Das Fünf-Item-Maß der positiven Einstellung zur Eigengruppe zeigte eine hohe Reliabilität von $\alpha = .80$ sowie eine einfaktorielle Struktur in der Faktorenanalyse (Methode: Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Oblimin-Rotation, Eigenwert = 2.71; Varianzaufklärung = 54.28 %; alle Faktorladungen > .40).

Das Maß des einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias wurde analog zu Studie 1 gebildet, indem für jedes der fünf parallelen Einstellungs-Item-Paare die positive Einstellung zur Fremdgruppe von der positiven Einstellung zur Eigengruppe subtrahiert wurde. Die resultierenden fünf Differenzwerte zeigten eine hoch zufriedenstellende interne Konsistenz, $\alpha = .82$ sowie eine einfaktorielle Struktur in der Faktorenanalyse (Methode: Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Oblimin-Rotation, Eigenwert = 2.95; Varianzaufklärung ca. 59.0 %; alle Faktorladungen > .40). Die Mittelwerte der fünf Differenzwerte stellen die

Skalenwerte des einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias dar. Die Skala hat einen Wertebereich von -4 (d.h. die Einstellung zur Fremdgruppe ist maximal positiver als die Einstellung zur Eigengruppe) bis $+4$ (d.h. die Einstellung zur Eigengruppe ist maximal positiver als die Einstellung zur Fremdgruppe, d.h. maximaler Eigengruppen-Bias). Ein Wert von 0 bedeutet, dass die Einstellung zu beiden Subgruppen gleich ausfällt.

Intergruppen-Bias III: Bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias

Bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias wurde identisch zu Studie 1 mittels zweier Einzel-Items erhoben und als Differenzwert der direkten Bewertung der Eigengruppe und der Fremdgruppe berechnet (vgl. Kap. 2.2.5; siehe Anhang A). Beide Maße des Eigengruppen-Bias waren signifikant korreliert ($r = .38, p < .001, N = 139$), was einen Hinweis auf die Validität beider Maße lieferte. Während einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias erwartungsgemäß hoch negativ korreliert war mit dem Maß der Einstellung zur Fremdgruppe ($r = -.65, p < .001, N = 138$), zeigte sich bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias nur mäßig korreliert mit dem Maß der Einstellung zur Fremdgruppe ($r = -.16, p = .05, N = 138$).

Postfusions-Status

Der wahrgenommene Postfusions-Status der Eigengruppe (d.h. der ehemals eigenen Regelschule) relativ zur Fremdgruppe (d.h. zur ehemals anderen Regelschule) wurde identisch zu Studie 1 (vgl. Kap. 2.2.5) mit einem komparativen Einzel-Item-Maß erfasst (siehe Anhang A). Werte über dem neutralen Skalenmittel ($3 =$ „gleichgestellt“) zeigen eine höher wahrgenommene Statusposition der Eigengruppe in der fusionierten Regelschule an.

Einstellung zur Schulfusion

Analog zu Studie 1 wurde die allgemeine Einstellung zur Schulfusion in einem Einzel-Item eingeschätzt (siehe Anhang A).

Schulisches Wohlbefinden vor und nach der Schulfusion

Identisch zu Studie 1 wurde das schulische Wohlbefinden mit jeweils einem Item zum Teil retrospektiv für drei unterschiedliche Zeitpunkte erhoben: Vor der Schulfusion, direkt nach der Schulfusion sowie ein halbes Jahr nach der Schulfusion (siehe Anhang A).

Schulleistung vor und nach der Schulfusion

Identisch zu Studie 1 wurden die Leistungen der Schüler in vier Hauptfächern (*Mathematik, Deutsch, Biologie, Englisch*) für den Zeitpunkt vor der Schulfusion

(Zeugnisnoten zum Schuljahresende, Juli 2003) sowie für den Zeitpunkt sechs Monate nach der Schulfusion (Zeugnisnoten zum Schulhalbjahr, Februar 2004) erfragt. Das Vier-Item-Maß der Schulleistung vor und nach der Schulfusion zeigte mit $\alpha = .70$ und $\alpha = .67$ hinreichende interne Konsistenzen. Mittelwertberechnungen aus den Schulnoten in den vier Fächern lieferten die Skalenwerte für die Schulleistung jeweils vor und nach der Schulfusion. Je höher die Werte sind, umso schlechter fällt die Schulleistung aus.

3.3 Ergebnisse

Zur Prüfung der felddeschreibenden, prozessbeschreibenden und anwendungsbezogenen Hypothesen werden nachfolgend die gleichen statistischen Verfahren eingesetzt wie in Studie 1. Diese werden im Überblick einleitend zu den Ergebnissen der Studie 1 dargestellt, worauf an dieser Stelle verwiesen wird (siehe Studie 1, Kap. 2.3).²⁷

3.3.1 Felddeschreibende Ergebnisse

Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie

Um die Hypothese 1.1 zu testen, wonach die Schüler nach einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion negative Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie (d.h. der fusionierten Regelschule) zeigen, wurden im ersten Schritt potenzielle Unterschiede zwischen den Schülern beider PSn C und D kontrolliert. Ein t-Test für unabhängige Stichproben ergab, dass die Schüler der PS C und D die fusionierte Schule nur tendenziell unterschiedlich bewerteten, $t(141) = 1.65$, $p = .10$. Die Mittelwerte in Tabelle 10 zeigen, dass die Schüler der PS D die fusionierte Regelschule tendenziell negativer bewerteten als die Schüler der PS C, die eine leicht positive Bewertung angaben. In einem zweiten Schritt wurde getrennt für die PS C und D die Abweichung vom neutralen Skalenmittelwert 3 geprüft. Es zeigte sich, dass die Schüler der PS C die fusionierte, inklusive Kategorie leicht positiv bewerteten, $t(97) = 2.20$, $p = .03$. Hingegen gaben die Schüler der PS D eher eine neutrale Bewertung an, $t(44) < 1$, $p = \text{ns}$. Insgesamt zeigten die Schüler der PSn C und D eine neutrale Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie ($M = 3.12$, $SD = .92$), die sich nicht bedeutsam vom neutralen Skalenmittelwert 3 unterschied, $t(142) = 1.55$, $p = .12$.

²⁷ Auch in Studie 2 beantworteten einige Schüler den Fragebogen unvollständig. Diese 7 Schüler mit partiell fehlenden Werten in einzelnen Maßen des Fragebogens wurden so weit wie möglich in die Analysen einbezogen, um die Teststärke nicht herabzusetzen. Folglich variieren die Freiheitsgrade zwischen den Analysen.

Explorative Korrelationsanalysen zeigten, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie hoch mit der Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie korreliert war ($r = .64$, $p < .001$, $N = 143$), jedoch nicht mit der Eigengruppen-Identifikation zusammenhing ($r = -.09$, $p = \text{ns}$, $N = 143$).

Einstellung zur Schulfusion

Um die allgemeine Einstellung der Schüler zur Schulfusion zu kontrollieren, wurde im ersten Schritt ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Daraus wurde deutlich, dass sich die Schüler der PS C und D in ihrer Einstellung zur Schulfusion hochsignifikant unterschieden, $t(141) = 5.45$, $p < .001$. Die Mittelwerte in Tabelle 10 zeigen, dass die Schüler beider PSn C und D eine bedeutsam negative Einstellung zur Schulfusion angaben, die jedoch für die Schüler der PS D wesentlich negativer ausfiel. Die allgemeine Einstellung zur Fusion war signifikant mit der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie korreliert ($r = .48$, $p < .001$, $N = 143$).

Schulisches Wohlbefinden vor, direkt nach und sechs Monate nach der Schulfusion

Zur Prüfung der Hypothese 1.2 A, wonach die Schüler nach einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens aufweisen, wurde eine 2 x 3 ANOVA mit Messwiederholung mit Präfusions-Schule (C, D) als Zwischensubjekt-Faktor und Bewertungszeitpunkt des schulischen Wohlbefindens (vor, direkt nach und sechs Monate nach der Schulfusion) als Innersubjekt-Faktor durchgeführt. Es zeigte sich ein Haupteffekt von Präfusions-Schule, $F(1, 141) = 6.29$, $p = .01$, $\eta_p^2 = .043$. Danach war das schulische Wohlbefinden der Schüler der PS D insgesamt höher ($M = 3.37$, $SD = .78$) im Vergleich zu Schülern der PS C ($M = 3.08$, $SD = 1.16$). Zudem zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt von Bewertungszeitpunkt, $F(2, 140) = 86.45$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .55$. Das schulische Wohlbefinden wurde vor der Schulfusion deutlich höher eingeschätzt ($M = 4.06$, $SD = 1.14$) als direkt nach der Schulfusion ($M = 2.40$, $SD = 1.08$, $p < .001$) sowie sechs Monate nach der Schulfusion ($M = 3.23$, $SD = .96$, $p < .001$). Zudem wurde deutlich, dass das schulische Wohlbefinden direkt nach der Schulfusion am stärksten beeinträchtigt war und sechs Monate später signifikant höher eingeschätzt wurde ($p < .001$), jedoch auch sechs Monate nach der Schulfusion deutlich hinter dem Niveau des schulischen Wohlbefindens vor der Schulfusion zurückblieb. Die Ergebnisse wurden durch den signifikanten Interaktionseffekt beider Faktoren qualifiziert, $F(2, 140) = 13.23$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .16$. Die Mittelwerte in Tabelle 10 zeigen, dass dieses Muster des schulischen Wohlbefindens zwar für die Schüler beider PSn C und D zutraf, jedoch von den Schülern

der PS D besonders stark gezeigt wurde (einfache Effekte: PS C: $F(2, 140) = 25.90, p < .001, \eta_p^2 = .27$; PS D: $F(2, 140) = 60.83, p < .001, \eta_p^2 = .46$). Insgesamt belegen die Ergebnisse ein Absinken des schulischen Wohlbefindens nach der Schulfusion.

Explorative Korrelationsanalysen zeigten, dass das schulische Wohlbefinden (sechs Monate nach der Schulfusion) hochsignifikant positiv mit der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie korreliert war ($r = .55, p < .001, N = 143$).

Schulleistung vor und nach der Schulfusion

Um die Hypothese 1.2 B zu prüfen, wonach die Schüler nach einer Schulfusion Beeinträchtigungen der Schulleistung aufweisen, wurde eine 2 x 2 ANOVA mit Messwiederholung mit Präfusions-Schule (C, D) als Zwischensubjekt-Faktor und Bewertungszeitpunkt der Schulleistung (vor und sechs Monate nach der Schulfusion) als Innersubjekt-Faktor berechnet. Die Ergebnisse zeigten einen signifikanten Haupteffekt von Bewertungszeitpunkt ($F(1, 141) = 10.81, p = .001, \eta_p^2 = .071$). Demzufolge war die Schulleistung vor der Schulfusion signifikant besser ($M = 2.82, SD = .57$) als sechs Monate nach der Schulfusion ($M = 2.93, SD = .60$). Der Haupteffekt von Präfusions-Schule ($F(1, 141) < 1, p = ns, \eta_p^2 = .003$) sowie der Interaktionseffekt beider Faktoren ($F(1, 141) = 1.36, p = .25, \eta_p^2 = .01$) wurden nicht signifikant. Die Mittelwerte in Tabelle 10 zeigen, dass sich die Schulleistungen der Schüler beider PSn C und D ein halbes Jahr nach der Schulfusion signifikant verschlechterten.

Identifikation mit der Eigengruppe und mit der fusionierten, inklusiven Kategorie

Um die Hypothese 1.3 A zu testen, in der postuliert wird, dass die Schüler nach einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion eine starke Eigengruppen-Identifikation und vergleichsweise geringere Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie zeigen, wurde eine 2 x 2 ANOVA mit Messwiederholung mit Präfusions-Schule (C, D) als Zwischensubjekt-Faktor und Kategorisierungslevel der Identifikation (Eigengruppe, inklusive Kategorie) als Innersubjekt-Faktor berechnet. Die Ergebnisse zeigten keinen signifikanten Haupteffekt des Faktors Präfusions-Schule, $F(1, 141) < 1, p = ns, \eta_p^2 < .001$, jedoch einen signifikanten Haupteffekt des Kategorisierungslevels der Identifikation, $F(1, 141) = 117.01, p < .001, \eta_p^2 = .45$. Erwartungsgetreu identifizierten sich die Schüler beider PSn C und D signifikant stärker mit der jeweiligen Eigengruppe, d.h. mit der ehemals eigenen Regelschule ($M = 3.91, SD = 1.08$) als mit der fusionierten, inklusiven Kategorie, d.h. mit der neuen, gemeinsamen Regelschule ($M = 2.65, SD = 1.06$). Zudem qualifizierte die signifikante Interaktion beider Faktoren die Ergebnisse, $F(1, 141) = 18.84, p < .001, \eta_p^2$

= .12. Die Mittelwerte in Tabelle 10 zeigen, dass sich die Schüler der PS D signifikant stärker mit der Eigengruppe identifizierten als die Schüler der PS C, einfacher Effekt: $F(1, 141) = 6.58, p = .01, \eta_p^2 = .045$. Zudem identifizierten sich die Schüler der PS D signifikant weniger mit der fusionierten, inklusiven Kategorie als die Schüler der PS C, einfacher Effekt: $F(1, 141) = 9.20, p = .003, \eta_p^2 = .06$. In beiden PSn C und D lag die Identifikation mit der Eigengruppe signifikant über dem neutralen Skalenmittel 3. Die Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie hingegen lag nur in der PS D deutlich unter dem neutralen Skalenmittel, hingegen in der PS C im neutralen Bereich. Insgesamt identifizierten sich die Schüler beider PSn C und D deutlich positiv mit ihrer Eigengruppe, jedoch deutlich geringer mit der fusionierten, inklusiven Kategorie.

Eine Korrelationsanalyse zeigte, dass die Identifikation mit der Eigengruppe und mit der fusionierten, inklusiven Kategorie unkorreliert waren ($r = .11, p = .20, N = 143$).

Intergruppen-Bias: Eigengruppen-Bias und Einstellung zur Fremdgruppe

Um die Hypothese 1.3 B zu prüfen, wonach die Schüler nach einer unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion Intergruppen-Bias in Form von Eigengruppen-Bias und negativen Einstellungen zur Fremdgruppe zeigen, wurden getrennte Analysen für die drei Maße des Intergruppen-Bias durchgeführt. In einem ersten Schritt wurde der einstellungsbezogene Eigengruppen-Bias geprüft, indem eine 2 x 2 ANOVA mit Messwiederholung mit Präfusions-Schule (C, D) als Zwischensubjekt-Faktor und Zielgruppe der Einstellung (Eigengruppe, Fremdgruppe) als Innersubjekt-Faktor kalkuliert wurde. Die Ergebnisse zeigten einen signifikanten Haupteffekt von Zielgruppe, $F(1, 137) = 373.32, p < .001, \eta_p^2 = .73$. Die Schüler zeigten erwartungsgetreu eine signifikant positivere Einstellung gegenüber der Eigengruppe ($M = 3.63, SD = .77$) relativ zur Fremdgruppe ($M = 2.08, SD = .61$). Der Haupteffekt von Präfusions-Schule ($F(1, 137) < 1, p = ns, \eta_p^2 = .006$) sowie der Interaktionseffekt der beiden Faktoren ($F(1, 137) = 2.90, p = .10, \eta_p^2 = .02$) wurden nicht signifikant. Insgesamt zeigten die Schüler beider PSn C und D eine signifikant positivere Einstellung zur Eigengruppe relativ zur Fremdgruppe, d.h. einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias. Tabelle 10 zeigt die Mittelwerte des einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias, der für beide PSn C und D deutlich über dem neutralen Skalenmittel Null lag (PS C: $t(93) = 9.62, p < .001$; PS D: $t(44) = 7.49, p < .001$).

In einem zweiten Schritt wurde der bewertungsbezogene Eigengruppen-Bias geprüft. Eine 2 x 2 ANOVA mit Messwiederholung mit Präfusions-Schule (C, D) als Zwischensubjekt-Faktor und Zielgruppe der Bewertung (Eigengruppe, Fremdgruppe) als Innersubjekt-Faktor resultierte in einem signifikanten Haupteffekt von Zielgruppe, ($F(1,$

141) = 252.29, $p < .001$, $\eta_p^2 = .64$) und einem signifikanten Haupteffekt von Präfusions-Schule ($F(1, 141) = 4.00$, $p = .05$, $\eta_p^2 = .03$). Beide Haupteffekte wurden durch den signifikanten Interaktionseffekt beider Faktoren qualifiziert, $F(1, 141) = 32.02$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .19$. Paarweise Vergleiche zeigten, dass die Schüler beider PSn die jeweilige Eigengruppe deutlich positiver bewerteten (PS C: $M = 3.67$, $SD = .74$; PS D: $M = 4.40$, $SD = .72$), als sie die jeweilige Fremdgruppe bewerteten (PS C: $M = 2.73$, $SD = .78$; PS D: $M = 2.42$, $SD = .84$), einfache Effekte: PS C: $F(1, 141) = 83.06$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .37$; PS D: $F(1, 141) = 169.29$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .55$. Zudem bewerteten die Schüler der PS D die Eigengruppe deutlich positiver als die Schüler der PS C (einfacher Effekt: $F(1, 141) = 30.06$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .18$) und gleichzeitig die Fremdgruppe deutlich negativer (einfacher Effekt: $F(1, 141) = 4.71$, $p = .03$, $\eta_p^2 = .03$). Zusammenfassend bewerteten die Schüler beider PSn C und D die jeweilige Eigengruppe signifikant positiver als die jeweilige Fremdgruppe, d.h. sie zeigten bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias. Tabelle 10 zeigt die Mittelwerte des bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias, der parallel zum einstellungsbezogenen Maß für beide PSn C und D deutlich über dem neutralen Skalenmittel Null lag (PS C: $t(97) = 9.78$, $p < .001$; PS D: $t(44) = 11.46$, $p < .001$) und zudem in der PS D signifikant höher ausfiel als in der PS C, $t(141) = -5.66$, $p < .001$.

In einem dritten Schritt wurde geprüft, ob die Schüler in Folge der Schulfusion über den Eigengruppen-Bias hinaus auch negative Einstellungen zur Fremdgruppe (d.h. zu den Schülern der ehemals anderen Regelschule) aufweisen. Ein t-Test für unabhängige Stichproben zeigte, dass sich die Schüler der PSn C und D bezüglich der Einstellung zur Fremdgruppe nicht unterschieden, $t(136) < 1$, $p = ns$. Tabelle 10 zeigt, dass die Schüler beider PSn C und D negative Einstellungen zur Fremdgruppe (d.h. eine signifikante Abweichung vom neutralen Skalenmittel 3) zeigten, $t(137) = -6.44$, $p = .001$.

Zusammenfassend wurde belegt, dass die Schüler beider PSn C und D einstellungs- und bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias zeigten sowie direkt negative Einstellung zur Fremdgruppe aufwiesen.

Postfusions-Status

Um zu kontrollieren, wie die Schüler beider PSn C und D den Postfusions-Status der jeweiligen Eigengruppe wahrnahmen, wurde zuerst ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Es zeigte sich, dass die Schüler der PS D eine signifikant niedrigere Status-Position der Eigengruppe wahrnahmen im Vergleich zu den Schülern der PS C, $t(141) = 4.32$, $p < .001$. Die Mittelwerte in Tabelle 10 zeigen, dass die Schüler der PS D die Eigengruppe (d.h. die ehemals eigene Regelschule) als bedeutend schlechter gestellt relativ

zur Fremdgruppe (d.h. zur ehemals anderen Regelschule) in der fusionierten Regelschule wahrnahmen, $t(44) = -4.33, p < .001$. Die Schüler der PS C schätzten dagegen die Eigen- und Fremdgruppe als gleichgestellt in der fusionierten Regelschule ein, $t(97) < 1, p = ns$. Insgesamt nahm keine der beiden Schülergruppen der PS C oder D eine hohe Statusposition der Eigengruppe in der fusionierten Regelschule wahr.

Tabelle 10. Mittelwerte und (Standardabweichungen) für Maße der organisationalen, individuellen und intergruppalen Schulfusionsfolgen in Abhängigkeit der Schulzugehörigkeit (Studie 2)

Maße	Schulzugehörigkeit	
	Präfusions-Schule C n = 98	Präfusions-Schule D n = 45
organisational		
Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie	3.20 _a (.92)	2.93 (.89)
Einstellung zur Schulfusion	2.71 _{a,x} (1.09)	1.71 _{a,y} (.84)
individuell		
schulisches Wohlbefinden vor der Schulfusion	3.85 _{a,x} (1.02)	4.27 _{a,y} (1.14)
schulisches Wohlbefinden direkt nach der Schulfusion	2.87 _x (1.03)	1.93 _{a,y} (.92)
schulisches Wohlbefinden 6 Monate nach der Schulfusion	3.41 _{a,x} (.93)	3.04 _y (.80)
Schulleistung vor der Schulfusion	2.81 (.56)	2.83 (.48)
Schulleistung 6 Monate nach der Schulfusion	2.89 (.57)	2.98 (.51)
intergruppal		
Identifikation mit der Eigengruppe	3.67 _{a,x} (1.06)	4.14 _{a,y} (.90)
Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie	2.92 _x (1.00)	2.38 _{a,y} (.95)
einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias	.93 _b (.94)	1.23 _b (1.10)
bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias	.94 _{b,x} (.95)	1.98 _{b,y} (1.16)
Einstellung zur Fremdgruppe	2.64 _a (.63)	2.61 _a (.76)
Postfusions-Status	3.10 _x (1.07)	2.24 _{a,y} (1.17)
relative Eigengruppen-Prototypikalität	.23 (1.39)	.01 (2.15)
allgemeine Komplexität des Prototyps der IK	3.45 _a (.68)	3.39 _a (.73)
spezifische Komplexität des Prototyps der IK	3.07 _x (.75)	3.41 _{a,y} (.68)

Anmerkung: IK- inklusive Kategorie; Mittelwerte mit dem Index _a unterscheiden sich signifikant vom neutralen Skalenmittelpunkt 3, $p < .05$; Mittelwerte mit dem Index _b unterscheiden sich signifikant von Null, $p < .05$; Mittelwerte mit verschiedenen Indizes _{x, y} innerhalb einer Zeile unterscheiden sich signifikant voneinander, $p < .05$.

3.3.2 Prozessbeschreibende Ergebnisse

Zur Prüfung der prozessbeschreibenden Hypothese H 2.1 werden zunächst Varianzanalysen mit Messwiederholung (ANOVA nach ALM) durchgeführt. Zur Prüfung der Hypothesen H 2.2 – H 2.4 werden hierarchische Regressionsanalysen (Aiken & West, 1991; Cohen et al., 2003) berechnet, um die Moderationseffekte durch die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie auf die Prädiktoren der relativen Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias zu testen. In anschließenden Simple-Slope-Analysen (Aiken & West, 1991) werden die Regressionskoeffizienten getrennt für die Schüler berechnet, die eine negative bzw. positive Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie zeigten. Da die Schulzugehörigkeit (PS C, D) teilweise Effekte auf die intergruppalen Folgen der Schulfusion aufwies (vgl. Tabelle 10), werden parallel zu Studie 1 potenzielle Effekte der Schulzugehörigkeit in den hierarchischen Regressionsanalysen kontrolliert. Die moderierten, indirekten Effekte werden ebenfalls mittels Sobel-Test (Sobel, 1986) und Bootstrapping (Preacher et al., 2006) geprüft. Eine ausführliche methodische Beschreibung der statistischen Verfahren ist im Ergebnisteil der Studie 1 nachzulesen (vgl. Kap. 2.3.2).

Moderation der Perspektiven-Divergenz der Prototypikalitäts-Wahrnehmungen

Zur Prüfung der Hypothese 2.1 wurde getestet, ob die Schüler beider PSn C und D die eigene Präfusions-Gruppe als weniger prototypisch für die negativ bewertete fusionierte, inklusive Kategorie wahrnahmen, als diese von den Schülern der jeweils fremden Präfusions-Gruppe wahrgenommen wurde (umgekehrte Perspektiven-Divergenz), bzw. ob die Schüler beider PSn C und D die eigene Präfusions-Gruppe als prototypischer für die positiv bewertete fusionierte, inklusive Kategorie wahrnahmen, als diese von den Schülern der jeweils fremden Präfusions-Gruppe wahrgenommen wurde (Perspektiven-Divergenz). Der erwartete Moderationseffekt der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie auf die wahrgenommene Prototypikalität der Subgruppen wurde in einer ANOVA mit Messwiederholung geprüft. Dabei wurde die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie nach Mediansplit ($Mdn = 3$) als zweistufiger Zwischensubjekt-Faktor behandelt (negative Bewertung: Werte < 3 ; positive Bewertung: Werte ≥ 3). Die $2 \times 2 \times 2$ ANOVA mit Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (negativ, positiv) und Schulzugehörigkeit (PS C, D) als Zwischensubjekt-Faktoren und Zielgruppe der Bewertung (Profilähnlichkeits-Maße der Schüler der PS C / der PS D für die fusionierte, inklusive Kategorie) als Innersubjekt-Faktor resultierte in der erwarteten signifikanten Dreifach-

Interaktion zwischen Bewertung, Schulzugehörigkeit und Zielgruppe, $F(1, 137) = 18.81, p < .001, \eta_p^2 = .12$. Diese bestätigt die moderierende Funktion der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie für die Prototypikalitäts-Wahrnehmungen der Subgruppen und damit für das Phänomen der Perspektiven-Divergenz. Es resultierten keine weiteren Haupt- oder Interaktionseffekte (alle $F < 2.9, p > .10, \eta_p^2 < .02$). Die Mittelwerte in Tabelle 11 belegen, dass sich unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie umgekehrte Perspektiven-Divergenz zeigte. Unter negativer Bewertung nahmen die Schüler der PS D die eigene PS signifikant profilunähnlicher, d.h. weniger prototypisch für die fusionierte, inklusive Kategorie wahr, als die PS D von den Schülern der PS C, d.h. von der Fremdgruppe, gesehen wurde, einfacher Effekt, $F(1, 137) = 5.96, p = .016, \eta_p^2 = .04$. Unter negativer Bewertung nahmen auch die Schüler der PS C die eigene PS tendenziell weniger prototypisch für die fusionierte, inklusive Kategorie wahr, als die PS C von den Schülern der PS D eingeschätzt wurde, einfacher Effekt, $F(1, 137) = 2.19, p = .12, \eta_p^2 = .02$. Weiterhin zeigten sich unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie teilweise Indizien für Perspektiven-Divergenz. Die Mittelwerte in Tabelle 11 belegen unter positiver Bewertung, dass nur die Schüler der PS C ihre eigene PS als weniger profilunähnlich, d.h. als prototypischer wahrnahmen, als die PS C von den Schülern der PS D wahrgenommen wurde, einfacher Effekt, $F(1, 137) = 12.91, p < .001, \eta_p^2 = .09$. Die Schüler der PS D nahmen hingegen ihre eigene PS ähnlich prototypisch wahr, wie die PS D von den Schülern der PS C eingeschätzt wurde, einfacher Effekt, $F(1, 137) < 1, p = ns, \eta_p^2 < .01$.²⁸

Zur Interpretation der Dreifach-Interaktion wurden anschließend die Zweifach-Interaktionen zwischen Zielgruppe und Schulzugehörigkeit getrennt für die zwei Post-hoc-Gruppen negativer und positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie getestet, indem zwei separate 2 x 2 ANOVA's mit Messwiederholung berechnet wurden. Die

²⁸ Da die Gruppenteilung der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie am Median ($Mdn = 3$) bedeutet, dass neutrale Antworten auf dem Skalenmittel (3) der Gruppe positiver Bewertung zugeordnet wurden, wurde zudem der Effekt der Perspektiven-Divergenz der Prototypikalitäts-Wahrnehmungen ausschließlich für positive Bewertung getestet. Eine zweite 2 x 2 x 3 ANOVA mit Messwiederholung, in der die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie nicht in zwei, sondern in drei Gruppen kategorisiert wurde (negativ: Werte 1 – 2; neutral: Wert 3; positiv: Werte 4 – 5), resultierte in einem vergleichbaren Dreifach-Interaktionseffekt, $F(2, 135) = 9.65, p < .001, \eta_p^2 = .13$. Konsistent zur ANOVA nach Mediansplit zeigte sich nur für die PS C signifikante Perspektiven-Divergenz unter positiver und tendenziell auch unter neutraler Bewertung (einfache Effekte: positiv: $F(1, 135) = 9.12, p = .003, \eta_p^2 = .06$; neutral: $F(1, 135) = 3.21, p = .075, \eta_p^2 = .02$), nicht jedoch für die PS D (einfache Effekte: alle $F < 1, p = ns, \eta_p^2 < .01$). Die Zweifach-Interaktion wurde nur in der Gruppe positiver Bewertung signifikant, $F(1, 48) = 9.80, p = .003, \eta_p^2 = .17$.

Ergebnisse zeigten innerhalb beider Gruppen signifikante Zweifach-Interaktionen von Schulzugehörigkeit und Zielgruppe (negative Bewertung: $F(1, 32) = 7.58, p = .01, \eta_p^2 = .19$; positive Bewertung: $F(1, 105) = 9.61, p = .002, \eta_p^2 = .08$). Zusammenfassend wurden deutliche Befunde für umgekehrte Perspektiven-Divergenz unter negativer Bewertung sowie teilweise Indizien für Perspektiven-Divergenz unter positiver Bewertung aufgezeigt.

Tabelle 11. Mittelwerte und (Standardabweichungen) der Profilunähnlichkeitsmaße (Studie 2)

Profilunähnlichkeit zur fusionierten, inklusiven Kategorie	Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie			
	negativ		positiv	
	PS C	PS D	PS C	PS D
Profilunähnlichkeit der PS C	4.45 (1.07)	3.80 (1.60)	3.30 _a (.89)	4.24 _b (1.77)
Profilunähnlichkeit der PS D	3.61 _a (1.62)	4.82 _b (1.99)	3.83 (1.12)	3.81 (1.56)

Anmerkung: PS - Präfusions-Schule; Wertebereich der Profilunähnlichkeit: 0 – 13.86; Mittelwerte mit verschiedenen Indizes _{a, b} innerhalb einer Zeile unterscheiden sich nach einfachen Effekten (mit Bonferroni-Adjustierung, $p < .05$).

In einem weiteren Schritt wurde das Maß relativer Eigengruppen-Prototypikalität einer 2 x 2 ANOVA zugewiesen. Die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (negativ, positiv) und Schulzugehörigkeit (PS C, D) stellten zwei Zwischensubjekt-Faktoren dar. Die Analyse lieferte nur einen signifikanten Haupteffekt von Bewertung, $F(1, 137) = 18.80, p < .001, \eta_p^2 = .12$. Unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie nahmen die Schüler beider PSn negative relative Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. höhere relative Fremdgruppen-Prototypikalität) wahr ($M = -.93, SD = 3.30$), während die Schüler unter positiver Bewertung höhere relative Eigengruppen-Prototypikalität wahrnahmen ($M = .48, SD = 1.97$). Es traten keine weiteren Haupt- und Interaktionseffekte auf, alle $F < 1, p = ns, \eta_p^2 < .001$. Diese Befunde untermauern somit die Ergebnisse zur umgekehrten Perspektiven-Divergenz bzw. zur Perspektiven-Divergenz bei negativer bzw. positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie.

Zur nachfolgenden Prüfung der Hypothesen H 2.2 bis H 2.5 werden hierarchische Regressionsanalysen kalkuliert, die auf den Interkorrelationen aller Variablen aufbauen (siehe Tabelle 12). Diese regressionsanalytischen Prüfungen der stringent theoriegeleiteten, gerichteten Hypothesen erfolgen einseitig mit einem α -Level von 5 % (vgl. Kap. 2.3).

Tabelle 12. Interkorrelationen (nach Pearson, zweiseitig getestet), Mittelwerte und Standardabweichungen für alle Variablen der Studie 2 (N = 143)

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 relative EG-Prototypikalität	-															
2 Identifikation mit der EG	-.04	-														
3 Identifikation mit der IK	.24*	.11	-													
4 Einstellung zur Schulfusion	.10	-.33***	.57***	-												
5 Bewertung der fusionierten IK	.38***	-.09	.64***	.48***	-											
6 Einstellung zur FG	.15†	.10	.57***	.45***	.44***	-										
7 einstellungsbezogener EG-Bias	-.13	.28**	-.37***	-.45***	-.33***	-.65***	-									
8 bewertungsbezogener EG-Bias	-.04	.52***	-.16†	-.51***	-.23**	-.17*	.38***	-								
9 allgemeine Komplexität	.10	.07	.30***	.19*	.27**	.28**	-.23**	-.03	-							
10 spezifische Komplexität	-.04	.25**	-.12	-.19*	-.03	-.05	.17*	.26**	.11	-						
11 Postfusions-Status	.19*	-.13	.26**	.22**	.32***	.08	-.14†	-.09	.06	.04	-					
12 schulisches Wohlbefinden vor SF	.03	.42***	-.06	-.19*	-.05	.05	.13	.22**	.15†	.19*	-.14	-				
13 schulisches Wohlbefinden nach SF	.15†	-.21**	.52***	.61***	.41***	.39***	-.33***	-.32***	.17*	.15†	.28**	-.14†	-			
14 schulisches Wohlbefinden 6M nach SF	.28**	-.11	.69***	.53***	.55***	.49***	-.40***	-.24**	.22**	-.03	.35***	.01	.56***	-		
15 Schulleistung vor SF	.03	-.14†	-.24**	-.12	-.12	-.23**	.12	-.09	.01	-.03	-.17*	-.06	-.20*	-.17*	-	
16 Schulleistung 6M nach SF	-.08	-.13	-.25**	-.06	-.16†	-.27**	.20*	-.12	.02	.03	-.30**	.02	-.20*	-.25**	.75***	-
17 Schulzugehörigkeit zur PS A (0)/ B (1)	-.06	.21*	-.25**	-.42***	-.14†	-.02	.14†	.43***	-.04	.22**	-.34***	.18*	-.40***	-.19*	.01	.08
M	.16	3.82	2.75	2.40	3.12	2.63	1.03	1.26	3.43	3.18	2.83	3.98	2.57	3.29	2.81	2.91
SD	1.67	1.03	1.02	1.12	.91	.67	1.00	1.12	.69	.74	1.17	1.07	1.08	.90	.53	.55

Anmerkung: EG – Eigengruppe; FG – Fremdgruppe; IK – inklusive Kategorie; SF – Schulfusion; M – Monate; PS – Präfusions-Schule; *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$.

Moderation der Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und relativer Eigengruppen-Prototypikalität

In der Moderationshypothese H 2.2 wird angenommen, dass verstärkte Eigengruppen-Identifikation der Schüler mit verstärkter Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten, inklusiven Kategorie, d.h. mit geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität, bzw. mit verstärkter Eigengruppen-Projektion auf die positiv bewertete, inklusive Kategorie, d.h. mit höherer relativer Eigengruppen-Prototypikalität, einhergeht. Um diese Moderationshypothese zu testen, wurde eine hierarchische Regressionsanalyse mit der abhängigen Variable relative Eigengruppen-Prototypikalität durchgeführt. In einem ersten Schritt wurden die Kontrollvariable Schulzugehörigkeit (PS C - 0, PS D - 1), die Moderatorvariable Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie und der Prädiktor Eigengruppen-Identifikation in die multiple Regression einbezogen, was in einer signifikanten Varianzaufklärung resultierte (siehe Tabelle 13). In einem zweiten Schritt wurde zudem der Interaktionsterm Bewertung x Eigengruppen-Identifikation in die multiple Regression aufgenommen. Da eine signifikante Steigerung der Varianzaufklärung auftrat, werden die Effekte des zweiten Schrittes interpretiert (siehe Tabelle 13). Die Analyse zeigte einen positiven Haupteffekt von Bewertung, der wie erwartet durch den signifikant positiven Interaktionseffekt von Bewertung x Eigengruppen-Identifikation qualifiziert wurde. Der Interaktionseffekt bestätigte, dass die Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und relativer Eigengruppen-Prototypikalität von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie moderiert wurde. Simple-Slope-Analysen zeigten erwartungsgemäß, dass bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie ein marginal negativer Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf relative Eigengruppen-Prototypikalität auftrat, $\beta = -.17, p = .055$, während dieser Effekt bei positiver Bewertung signifikant positiv war, $\beta = .26, p = .03$. Somit konnten die erwarteten Zusammenhänge für negative und auch für positive Bewertung bestätigt werden.²⁹

²⁹ Separate hierarchische Regressionsanalysen für die beiden mathematischen Komponenten der REGP zeigten, dass der signifikante Interaktionseffekt von Bewertung x Eigengruppen-Identifikation auf REGP vor allem auf einen Interaktionseffekt auf die Profilähnlichkeit der Eigengruppe zurückgeführt werden kann ($\beta = -.14, p = .04$) und weniger auf die Profilähnlichkeit der Fremdgruppe ($\beta = .09, p = \text{ns}$). Simple-Slope-Analysen zeigten, dass die Eigengruppen-Identifikation unter negativer Bewertung bedeutsam positiv mit der Profilähnlichkeit der Eigengruppe (d.h. negativ mit der Eigengruppen-Prototypikalität) korreliert war ($\beta = .21, p = .02$). Unter positiver Bewertung zeigte sich diese Beziehung nur tendenziell negativ ($\beta = -.11, p = .20$).

Tabelle 13. Hierarchische Regression zur Vorhersage von relativer Eigengruppen-Prototypikalität (Studie 2)

Variablen	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.146	7.78	.001				
(Konstante)				.24	.16		
Schulzugehörigkeit				-.13	.29	-.04	.34
Bewertung der fusionierten IK				.69	.15	.38	.001
EG-Identifikation				.07	.13	.05	.29
Schritt 2	.032	5.31	.01				
Bewertung x EG-Identifikation				.35	.15	.19	.01

Anmerkung: B , SE , β und p sind Koeffizienten vom Schritt 2 (d.h. nach Einschluss aller Prädiktoren und der Interaktion); (p -Werte für einseitige Testung); $N = 140$; IK – inklusive Kategorie; EG – Eigengruppe.

Moderation der Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und Intergruppen-Bias

In Hypothese 2.3 wird postuliert, dass die wahrgenommene relative Eigengruppen-Prototypikalität der Schüler in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie unterschiedliche Effekte auf Intergruppen-Bias zeigt. Bei negativer Bewertung soll niedrige relative Eigengruppen-Prototypikalität mit verstärktem Intergruppen-Bias (d.h. mit Eigengruppen-Bias und negativeren Bewertungen der Fremdgruppe) einhergehen. Bei positiver Bewertung soll dagegen hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität mit verstärktem Intergruppen-Bias einhergehen. Zur Prüfung dieser Moderationshypothese wurden separate hierarchische Regressionsanalysen für die drei Maße des Intergruppen-Bias (einstellungs- und bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias und positive Einstellungen zur Fremdgruppe) als jeweilige abhängige Variable kalkuliert. Generell wurden in einem ersten Schritt die Kontrollvariable Schulzugehörigkeit (PS C - 0, PS D - 1), die Moderatorvariable Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie und der Prädiktor relative Eigengruppen-Prototypikalität in die multiplen Regressionen einbezogen. In einem zweiten Schritt wurde zusätzlich der Interaktionsterm Bewertung x relative Eigengruppen-Prototypikalität in die multiple Regression aufgenommen. Eine signifikante Steigerung der Varianzaufklärung vom ersten zum zweiten Schritt erlaubt die Interpretation der Effekte des zweiten Schrittes, d.h. des Interaktionseffektes.

Die erste Regressionsanalyse zur Vorhersage von einstellungsbezogenem Eigengruppen-Bias zeigte, dass die Prädiktoren erster Ordnung im ersten Schritt bedeutsam zur Varianzaufklärung beitrugen (siehe Tabelle 14). Die Aufnahme des Interaktionsterms im zweiten Schritt resultierte in einer signifikanten Steigerung der Varianzaufklärung, weshalb die Effekte des zweiten Schrittes betrachtet wurden (siehe Tabelle 14). Die Ergebnisse zeigten einen signifikant negativen Haupteffekt der Bewertung. Erwartungsgetreu zeigte sich ein signifikant positiver Interaktionseffekt von Bewertung x relative Eigengruppen-Prototypikalität, der die moderierende Funktion von Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie auf die Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und einstellungsbezogenem Eigengruppen-Bias bestätigte. Simple-Slope-Analysen zeigten wie erwartet, dass bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie ein tendenziell negativer Effekt von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf Eigengruppen-Bias zu verzeichnen war, $\beta = -.13$, $p = .12$, der sich bei positiver Bewertung marginal ins Positive umkehrte, $\beta = .21$, $p = .07$. Damit wurde gezeigt, dass geringe relative Eigengruppen-Prototypikalität der Schüler für die negativ bewertete fusionierte, inklusive Kategorie sowie hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität für die positiv bewertete inklusive Kategorie mit leicht erhöhtem einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias einhergingen. Die erwarteten Zusammenhänge wurden für negative und positive Bewertung nur tendenziell belegt.³⁰

Die zweite Regressionsanalyse zur Vorhersage von bewertungsbezogenem Eigengruppen-Bias resultierte in einer signifikanten Varianzaufklärung im ersten Schritt (siehe Tabelle 14). Die zusätzliche Aufnahme des Interaktionsterms im zweiten Schritt führte zu einer signifikanten Steigerung der Varianzaufklärung, weshalb die Effekte des zweiten Schrittes betrachtet wurden (siehe Tabelle 14). Dabei zeigten sich ein signifikant positiver Effekt der Kontrollvariablen sowie ein negativer Haupteffekt von Bewertung, der wie erwartet durch den positiven Interaktionseffekt von Bewertung x relative Eigengruppen-Prototypikalität qualifiziert wurde. Damit wurde bestätigt, dass die Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und bewertungsbezogenem

³⁰ Separate hierarchische Regressionsanalysen für die beiden Komponenten des einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias zeigten, dass der signifikante Interaktionseffekt von Bewertung x REGP stärker auf einen Interaktionseffekt auf die Einstellung zur Eigengruppe zurückzuführen ist ($\beta = .23$, $p = .004$) als auf die Einstellung zur Fremdgruppe ($\beta = .02$, $p = ns$). Simple-Slope-Analysen zeigten, dass die relative Eigengruppen-Prototypikalität bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie einen tendenziell negativen Effekt auf die Einstellung zur Eigengruppe hatte ($\beta = -.17$, $p = .07$) und unter positiver Bewertung einen signifikant positiven Effekt auf die Einstellung zur Eigengruppe aufwies ($\beta = .35$, $p = .01$).

Eigengruppen-Bias von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie moderiert wurde. Simple-Slope-Analysen zeigten konsistent zur ersten Regressionsanalyse, dass bei positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie wie erwartet ein positiver Effekt von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias auftrat, $\beta = .26$, $p = .03$. Bei negativer Bewertung zeigte sich kein signifikanter negativer Effekt von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias, $\beta = -.06$, $p = \text{ns}$. Konsistent zur ersten Regressionsanalyse wurde bestätigt, dass hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität für die positiv bewertete inklusive Kategorie mit verstärktem bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias einherging. Die erwarteten Zusammenhänge wurden nur für positive, nicht jedoch für negative Bewertung bestätigt.³¹

Die dritte Regressionsanalyse zur Vorhersage von Einstellungen zur Fremdgruppe zeigte, dass nur die Prädiktoren erster Ordnung, nicht jedoch der Interaktionsterm, signifikant zur Varianzaufklärung beitrugen, weshalb die Effekte des ersten Schrittes interpretiert wurden (siehe Tabelle 14). Es zeigte sich nur ein hoch signifikanter, positiver Haupteffekt von Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie auf positive Einstellungen zur Fremdgruppe. Weder konnte ein Effekt von relativer Eigengruppen-Prototypikalität gezeigt noch der postulierte Moderationseffekt bestätigt werden.

Zusammenfassend wurde die Moderation der Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und einstellungs- wie auch bewertungsbezogenem Eigengruppen-Bias durch die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie bestätigt. Bei positiver Bewertung zeigten sich erwartungsgetreu positive Effekte von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf Eigengruppen-Bias, die sich bei negativer Bewertung nur tendenziell ins Negative umkehrten. Die Einstellungen zur Fremdgruppe wurden hingegen nur von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie vorhergesagt.

³¹ Separate hierarchische Regressionsanalysen für die beiden Komponenten des bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias zeigten, dass der signifikante Interaktionseffekt von Bewertung x REGP stärker auf einen Interaktionseffekt auf die Bewertung der Eigengruppe ($\beta = .17$, $p = .04$) als auf die Bewertung der Fremdgruppe zurückzuführen ist ($\beta = -.03$, $p = \text{ns}$). Simple-Slope-Analysen der abhängigen Variable Bewertung der Eigengruppe zeigten, dass REGP bei positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie einen bedeutsam positiven Effekt auf die Bewertung der Eigengruppe hatte ($\beta = .26$, $p = .03$) und unter negativer Bewertung einen tendenziell negativen Effekt auf die Bewertung der Eigengruppe aufwies ($\beta = -.12$, $p = .13$).

Tabelle 14. Hierarchische Regression zur Vorhersage von Intergruppen-Bias (Studie 2)

<i>einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias_a (N = 136)</i>							
Variablen	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.123	6.21	.001				
(Konstante)				.86	.10		
Schulzugehörigkeit				.26	.17	.12	.06
Bewertung der fusionierten IK				-.33	.10	-.30	.001
relative EG-Prototypikalität				.03	.05	.04	.32
Schritt 2	.02	3.11	.04				
Bewertung x EG-Prototypikalität				.10	.06	.15	.04
<i>bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias_a (N = 140)</i>							
Variablen	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.218	12.75	.001				
(Konstante)				.88	.11		
Schulzugehörigkeit				1.02	.18	.42	.001
Bewertung der fusionierten IK				-.226	.10	-.18	.015
relative EG-Prototypikalität				.07	.06	.103	.11
Schritt 2	.018	3.14	.04				
Bewertung x EG-Prototypikalität				.11	.06	.14	.04
<i>positive Einstellung zur Fremdgruppe_b (N = 135)</i>							
Variablen	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.191	10.38	.001				
(Konstante)				2.63	.06		
Schulzugehörigkeit				.04	.11	.03	.36
Bewertung der fusionierten IK				.33	.06	.45	.001
relative EG-Prototypikalität				-.01	.03	-.03	.36
Schritt 2	.003	.500	.24				
Bewertung x EG-Prototypikalität				.03	.04	.06	.24

Anmerkung: Index _a - B , SE , β und p sind Koeffizienten vom Schritt 2 (d.h. nach Einschluss aller Prädiktoren und der Interaktion); Index _b - B , SE , β und p sind Koeffizienten von Schritt 1 (und 2 bezüglich der Interaktion); (p -Werte für einseitige Testung); IK – inklusive Kategorie; EG – Eigengruppen.

Moderation der Beziehung zwischen der Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie und relativer Eigengruppen-Prototypikalität

In Hypothese 2.4 wird postuliert, dass ein komplex wahrgenommener Prototyp der negativ bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie mit verstärkt wahrgenommener relativer Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. mit geringerer Eigengruppen-Distanzierung) einhergeht. Dagegen soll ein komplex wahrgenommener Prototyp der positiv bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie mit geringer wahrgenommener relativer Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. mit geringerer Eigengruppen-Projektion) einhergehen. Zur Prüfung dieser Moderationshypothese wurden zwei separate hierarchische Regressionsanalysen mit der abhängigen Variable relative Eigengruppen-Prototypikalität durchgeführt. Generell wurden in einem ersten Schritt die Kontrollvariable Schulzugehörigkeit (PS C - 0, PS D - 1), die Moderatorvariable Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie und der Prädiktor Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie (allgemeines versus spezifisches Maß) in die multiplen Regressionen aufgenommen. In einem zweiten Schritt wurde zusätzlich der jeweilige Interaktionsterm Bewertung x (allgemeine versus spezifische) Komplexität in die multiple Regression einbezogen. Da in beiden Regressionsanalysen der erste Schritt in einer signifikanten Varianzaufklärung resultierte und zudem eine signifikante Steigerung der Varianzaufklärung durch die Aufnahme des Interaktionsterms auftrat (siehe Tabelle 15), werden in beiden Analysen die Effekte des zweiten Schrittes, d.h. die Interaktionseffekte, interpretiert.

Die erste Analyse mit dem Prädiktor allgemeine Komplexität zeigte einen signifikant positiven Haupteffekt von Bewertung, der durch den positiven Interaktionseffekt von Bewertung x allgemeine Komplexität qualifiziert wurde (siehe Tabelle 15). Demnach moderierte die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie den Effekt von allgemeiner Komplexität auf relative Eigengruppen-Prototypikalität. Simple-Slope-Analysen zeigten jedoch erwartungswidrige Regressionsgewichte für positive und negative Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie. Bei positiver Bewertung war ein marginal positiver Effekt von allgemeiner Komplexität auf relative Eigengruppen-Prototypikalität zu verzeichnen, $\beta = .20$, $p = .06$, der sich bei negativer Bewertung tendenziell in einen negativen Effekt umkehrte, $\beta = -.13$, $p = .11$.³²

³² Separate hierarchische Regressionsanalysen für die beiden mathematischen Komponenten der REGP zeigten, dass der signifikante Interaktionseffekt von Bewertung x allgemeine Komplexität auf REGP stärker auf einen Interaktionseffekt auf die Profilähnlichkeit der Fremdgruppe zurückgeführt werden kann ($\beta = .15$, $p = .04$) als auf die Profilähnlichkeit der Eigengruppe ($\beta = -.04$, $p = ns$). Simple-Slope-Analysen

Die zweite Analyse mit dem Prädiktor spezifische Komplexität resultierte konsistent zur ersten Analyse in einem bedeutsam positiven Haupteffekt von Bewertung, der wiederum durch den signifikant positiven Interaktionseffekt von Bewertung x spezifische Komplexität qualifiziert wurde (siehe Tabelle 15). Die Auflösung der Bewertungs-Moderation des Effektes von spezifischer Komplexität auf relative Eigengruppen-Prototypikalität mittels Simple-Slope-Analysen zeigte konsistent zur ersten Analyse erwartungswidrige Regressionsgewichte. Bei positiver Bewertung war ein bedeutsam positiver Effekt von allgemeiner Komplexität auf relative Eigengruppen-Prototypikalität zu verzeichnen, $\beta = .20$, $p = .04$, der sich bei negativer Bewertung signifikant in einen negativen Effekt umkehrte, $\beta = -.31$, $p = .007$.³³

Zusammenfassend zeigten beide Analysen hypothesenkonträre Effekte von allgemeiner und spezifischer Komplexität auf relative Eigengruppen-Prototypikalität unter positiver und negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie. Während komplexe Wahrnehmungen der positiv bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie mit verstärkter relativer Eigengruppen-Prototypikalität einhergingen, waren komplexe Wahrnehmungen der negativ bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie mit geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität korreliert.

zeigten, dass allgemeine Komplexität unter positiver Bewertung tendenziell positiv mit der Profilunähnlichkeit der Fremdgruppe (d.h. negativ mit Fremdgruppen-Prototypikalität) korreliert war ($\beta = .17$, $p = .12$). Unter negativer Bewertung zeigte sich diese Beziehung tendenziell negativ ($\beta = -.13$, $p = .11$).

³³ Separate hierarchische Regressionsanalysen für die beiden mathematischen Komponenten der REGP zeigten, dass der signifikante Interaktionseffekt von Bewertung x spezifische Komplexität auf REGP besonders auf einen Interaktionseffekt auf die Profilunähnlichkeit der Fremdgruppe zurückgeführt werden kann ($\beta = .17$, $p = .02$) und weniger auf die Profilunähnlichkeit der Eigengruppe ($\beta = -.10$, $p = ns$). Simple-Slope-Analysen zeigten, dass spezifische Komplexität unter positiver Bewertung signifikant positiv mit der Profilunähnlichkeit der Fremdgruppe (d.h. negativ mit Fremdgruppen-Prototypikalität) korreliert war ($\beta = .28$, $p = .01$). Unter negativer Bewertung zeigte sich keine bedeutsame Beziehung ($\beta = -.10$, $p = ns$).

Tabelle 15. Hierarchische Regression zur Vorhersage von relativer Eigengruppen-Prototypikalität durch Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie und Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (Studie 2)

Variablen	<i>relative Eigengruppen-Prototypikalität (N = 138)</i>						
	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.149	7.90	.001				
(Konstante)				.87	.16		
Schulzugehörigkeit				-.04	.28	-.01	.45
Bewertung der fusionierten IK				.74	.15	.41	.001
allgemeine Komplexität				.09	.20	.04	.33
Schritt 2	.023	3.71	.028				
Bewertung x all. Komplexität				.39	.20	.16	.028
Variablen	<i>relative Eigengruppen-Prototypikalität (N = 140)</i>						
	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.147	7.86	.001				
(Konstante)				.14	.16		
Schulzugehörigkeit				.11	.29	.03	.35
Bewertung der fusionierten IK				.71	.14	.38	.001
spezifische Komplexität				-.12	.18	-.05	.25
Schritt 2	.049	8.23	.002				
Bewertung x sp. Komplexität				.57	.20	.22	.002

Anmerkung: B , SE , β und p sind Koeffizienten vom Schritt 2 (d.h. nach Einschluss aller Prädiktoren und der Interaktion); (p -Werte für einseitige Testung); IK – inklusive Kategorie; all.- allgemeine; sp. – spezifische.

Moderierte, indirekte Effekte von Eigengruppen-Identifikation und Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie auf Intergruppen-Bias

In Hypothese 2.5 wird angenommen, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie die indirekten Effekte von Eigengruppen-Identifikation sowie von Komplexität auf Intergruppen-Bias, die über relative Eigengruppen-Prototypikalität vermittelt werden, moderiert. Genauer wurde postuliert, dass Eigengruppen-Identifikation bei negativer Bewertung einen direkt negativen Effekt auf relative Eigengruppen-Prototypikalität hat, die einen direkt negativen Effekt auf Intergruppen-Bias hat. Bei positiver Bewertung sollte Eigengruppen-Identifikation einen direkt positiven Effekt auf relative Eigengruppen-Prototypikalität haben, die einen direkt positiven Effekt auf Intergruppen-Bias ausübt. Somit resultiert bei negativer wie auch bei positiver Bewertung ein indirekt positiver Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf Intergruppen-Bias, der unter negativer

Bewertung auf den Prozess der Eigengruppen-Distanzierung und unter positiver Bewertung auf den Prozess der Eigengruppen-Projektion zurückgeführt wird. Bezüglich der Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie wurde angenommen, dass bei negativer Bewertung Komplexität einen direkt positiven Effekt auf relative Eigengruppen-Prototypikalität hat, die einen direkt negativen Effekt auf Intergruppen-Bias ausübt. Bei positiver Bewertung hat Komplexität einen direkt negativen Effekt auf relative Eigengruppen-Prototypikalität, die einen direkt positiven Effekt auf Intergruppen-Bias hat. Somit resultiert bei negativer wie bei positiver Bewertung ein indirekt negativer Effekt von Komplexität auf Intergruppen-Bias, der jedoch auf unterschiedliche Prozesse zurückzuführen ist.

Zur Prüfung moderierter, indirekter Effekte wurden analog zu Studie 1 mit dem SPSS-Macro „moderierte Mediation“ (Preacher et al., 2006) der konventionelle Sobel-Test (Sobel, 1986) sowie das konservativere Bootstrapping (Preacher & Hayes, 2004) berechnet, um indirekte Effekte für definierbare Stufen des kontinuierlichen Moderators unter Berücksichtigung von Kovariaten zu kalkulieren. Beide statistischen Verfahren wurden bezüglich ihrer Vorzüge und Probleme im Ergebnisteil von Studie 1 beschrieben (vgl. Kap. 2.3.2).

Zur Prüfung der durch Bewertung moderierten, indirekten Effekte von Eigengruppen-Identifikation, allgemeiner Komplexität und spezifischer Komplexität auf Intergruppen-Bias, vermittelt über relative Eigengruppen-Prototypikalität, wurden jeweils separate Analysen für die zwei Maße des einstellungs- und bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias durchgeführt. Die indirekten Effekte wurden unter Kontrolle der Schulzugehörigkeit jeweils für mittlere, positive und negative Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (d.h. für M und für eine SD oberhalb und unterhalb von M) mittels Sobel-Test und Bootstrapping (bei 5000 Iterationen) berechnet. Die Ergebnisse in Tabelle 16 zeigen, dass nur bei positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie Tendenzen indirekter Effekte auf einstellungs- und bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias auftraten, die jedoch weder im Sobel-Test noch im Bootstrapping deutlich signifikant wurden. Hypothesenkonform zeigte sich bei positiver Bewertung für die Eigengruppen-Identifikation eine positive indirekte Tendenz auf einstellungs- und bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias, nicht jedoch unter negativer Bewertung. Dagegen zeigte sich hypothesenkonform bei positiver Bewertung für die allgemeine und spezifische Komplexität eine positive, statt negative indirekte Tendenz auf einstellungs- und bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias, nicht jedoch unter negativer Bewertung.

Tabelle 16. Moderierte, indirekte Effekte von Eigengruppen-Identifikation & Komplexität auf Eigengruppen-Bias, vermittelt über relative Eigengruppen-Prototypikalität (Studie 2)

<i>einstellungsbezogener EG-Bias (N = 137)</i>								
<i>Eigengruppen-Identifikation</i>	Sobel-Test				Bootstrapping			
Stufen des Moderators Bewertung der fusionierten, IK	B_{axb}	SE	z	p	B_{axb}	SE	z	p
negative Bewertung (- 1 SD)	.008	.020	.08	.34	.013	.021	.69	.27
mittlere Bewertung	.002	.009	.19	.42	.002	.008	.22	.40
positive Bewertung (+1 SD)	.030	.040	.75	.20	.032	.044	.35	.23
<i>bewertungsbezogener EG-Bias (N = 141)</i>								
<i>Eigengruppen-Identifikation</i>	Sobel-Test				Bootstrapping			
Stufen des Moderators Bewertung der fusionierten, IK	B_{axb}	SE	z	p	B_{axb}	SE	z	p
negative Bewertung (- 1 SD)	-.006	.019	-.30	.38	-.002	.025	-.07	.47
mittlere Bewertung	.004	.011	.37	.35	.005	.012	.38	.35
positive Bewertung (+1 SD)	.035	.040	.87	.19	.040	.051	.79	.21
<i>einstellungsbezogener EG-Bias (N = 137)</i>								
<i>allgemeine Komplexität</i>	Sobel-Test				Bootstrapping			
Stufen des Moderators Bewertung der fusionierten, IK	B_{axb}	SE	z	p	B_{axb}	SE	z	p
negative Bewertung (- 1 SD)	.020	.030	.68	.25	.018	.034	.52	.29
mittlere Bewertung	.003	.014	.23	.41	.002	.014	.18	.43
positive Bewertung (+1 SD)	.066	.067	1.05	.14	.067	.066	1.01	.15
<i>bewertungsbezogener EG-Bias (N = 139)</i>								
<i>allgemeine Komplexität</i>	Sobel-Test				Bootstrapping			
Stufen des Moderators Bewertung der fusionierten, IK	B_{axb}	SE	z	p	B_{axb}	SE	z	p
negative Bewertung (- 1 SD)	.009	.027	.34	.37	-.000	.037	-.00	.49
mittlere Bewertung	.005	.018	.30	.38	.004	.021	.18	.42
positive Bewertung (+1 SD)	.073	.070	1.04	.15	.075	.076	1.00	.16
<i>einstellungsbezogener EG-Bias (N = 137)</i>								
<i>spezifische Komplexität</i>	Sobel-Test				Bootstrapping			
Stufen des Moderators Bewertung der fusionierten, IK	B_{axb}	SE	z	p	B_{axb}	SE	z	p
negative Bewertung (- 1 SD)	.032	.050	.64	.26	.040	.060	.66	.25
mittlere Bewertung	-.005	.014	-.34	.37	-.005	.017	-.27	.39
positive Bewertung (+1 SD)	.033	.043	.77	.19	.032	.045	.71	.21

spezifische Komplexität	bewertungsbezogener EG-Bias ($N = 141$)							
	Sobel-Test				Bootstrapping			
Stufen des Moderators Bewertung der fusionierten, IK	$B_{a \times b}$	SE	z	p	$B_{a \times b}$	SE	z	p
negative Bewertung (- 1 SD)	-.000	.048	-.01	.49	.002	.070	.03	.48
mittlere Bewertung	-.010	.019	-.52	.30	-.009	.022	-.39	.35
positive Bewertung (+1 SD)	.060	.056	1.07	.14	.055	.066	.83	.19

Anmerkung: $B_{a \times b}$ – unstandardisierter, indirekter Effekt für die jeweilige Stufe des Moderators bereinigt um den Einfluss der Schulzugehörigkeit; (p-Werte für einseitige Testung); EG – Eigengruppen; IK – inklusive Kategorie.

3.3.3 Anwendungsbezogene Ergebnisse

Beziehung zwischen Intergruppen-Bias und Schulleistung bzw. schulischem Wohlbefinden

Zur Prüfung der Hypothese 3.1, wonach Intergruppen-Bias zwischen den Mitgliedern der Präfusions-Schülergruppen negativ mit der Schulleistung sowie mit dem schulischen Wohlbefinden (sechs Monate nach der Fusion) korreliert ist, wurden zuerst die Pearson-Korrelationen geprüft. Es zeigte sich, dass einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias sowie negative Einstellungen zur Fremdgruppe, nicht jedoch bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias, bedeutsam mit der Schulleistung (d.h. mit den Schulnoten) zusammenhängen ($r = .20, p = .02, N = 139$; $r = .27, p = .001, N = 138$; $r = -.12, p = .17, N = 143$). Alle drei Maße des Intergruppen-Bias waren konsistent signifikant negativ mit dem schulischen Wohlbefinden korreliert ($r = -.40, p < .001, N = 139$; $r = -.49, p < .001, N = 138$; $r = -.24, p = .003, N = 143$; siehe auch Tabelle 12).

Beziehung zwischen negativer Bewertung der fusionierten Gruppe und Schulleistung bzw. schulischem Wohlbefinden

Zur Prüfung der Hypothese 3.2, nach der negative Bewertungen der fusionierten Gruppe (d.h. der fusionierten, inklusiven Kategorie) durch die Schüler negativ mit der Schulleistung sowie mit dem schulischen Wohlbefinden (sechs Monate nach der Fusion) korreliert sind, wurden die Pearson-Korrelationen geprüft. Erwartungsgetreu zeigte sich, dass negative Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie marginal signifikant mit der Schulleistung ($r = .16, p = .05, N = 143$) sowie signifikant negativ mit dem schulischen Wohlbefinden ($r = -.55, p < .001, N = 143$) zusammenhängen (siehe auch Tabelle 12).

Anschließend wurden in multiplen Regressionsanalysen die Effekte von Intergruppen-Bias (einstellungs- und bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias) und

negativer Bewertung der fusionierten Gruppe separat für die Schulleistung und das schulische Wohlbefinden kalkuliert.³⁴ Die Ergebnisse in Tabelle 17 zeigen erwartungsgemäß, dass einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias sowie negative Bewertungen der fusionierten Gruppe mit Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens und auch der Schulleistung einhergingen. Nur der bewertungsbezogene Eigengruppen-Bias ging konträr mit besseren Schulnoten einher.

Tabelle 17. Multiple Regression zur Vorhersage individueller Fusionsfolgen (Studie 2)

Variablen	<i>Schulleistung in Noten (N = 138)</i>						
	<i>R²</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	<i>p</i>
(Konstante)	.118	4.49	.002	3.17	.20		
Schulzugehörigkeit				.18	.11	.15	.09
negative Bewertung der IK				.08	.05	.14	.10
einstellungsbezogener EG-Bias				.13	.05	.24	.009
bewertungsbezogener EG-Bias				-.07	.05	-.13	.15

Variablen	<i>schulisches Wohlbefinden (N = 138)</i>						
	<i>R²</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	<i>p</i>
(Konstante)	.379	20.42	.001	2.10	.27		
Schulzugehörigkeit				-.16	.15	-.08	.29
negative Bewertung der IK				-.47	.07	-.48	.001
einstellungsbezogener EG-Bias				-.20	.07	-.22	.006
bewertungsbezogener EG-Bias				-.02	.06	-.03	.71

Anmerkung: p-Werte für zweiseitige Testung; IK – inklusive Kategorie; EG – Eigengruppe.

³⁴ Negative Einstellungen zur Fremdgruppe wurden nicht in die Regressionsanalysen einbezogen, da diese Variable stark mit einstellungsbezogenem Eigengruppen-Bias ($r = .65, p < .001, N = 138$) sowie mit negativer Bewertung der fusionierten Gruppe korreliert war ($r = .33, p < .001, N = 139$).

3.4 Diskussion

Die Studie 2 zielte darauf ab, in der Prüfung aller feldbeschreibenden, prozessbeschreibenden und anwendungsbezogenen Hypothesen im Kontext einer zweiten unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion die zentralen Befunde der Studie 1 zu replizieren. Analog zu Studie 1 wurden in der zweiten querschnittlichen Feldstudie die individuellen und zentral die intergruppalen Schülerreaktionen der 9.- und 10.-Klässler sechs Monate nach der Schulfusion erfragt. Da die Schulfusion in Studie 2 ebenfalls nach einem proportionalen Integrations-Modell erfolgte, wiesen die Schulfusionskontexte beider Studien hohe Ähnlichkeit auf. Dennoch waren beide Schulfusionen durch zahlreiche spezifische Charakteristiken geprägt, was den Fallstudien-Charakter beider Studien begründet. Die zentralen Forschungsziele waren identisch zu Studie 1 (siehe Kap. 2.4).

Psychologische Folgen der Schulfusion

Ein erstes Ziel stellte die Untersuchung psychologischer Folgen der unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion für die Schüler dar.

Organisationale Fusionsfolgen. Die Befunde der Studie 2 bestätigen nur teilweise die Annahme, dass unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen mit negativen Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie einhergehen. Während in Studie 1 der Befund negativer bzw. neutraler Bewertung der fusionierten Schule vorlag, wobei Letztere unter Beachtung sozialer Erwünschtheit als tendenziell negative Bewertung interpretiert wurde, zeigen die Befunde in Studie 2 für die Schüler beider PSn C und D eher neutrale Bewertungen der fusionierten Schule. Demnach fällt die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie in Studie 2 augenscheinlich etwas positiver aus als in Studie 1. Wenn berücksichtigt wird, dass sozial erwünschte Antworttendenzen zu positiveren Bewertungen der fusionierten Schule geführt haben können, sind die Befunde neutraler Bewertung in Studie 2 ebenfalls als tendenziell negative Bewertungen der fusionierten Schule zu deuten. Die äquivalent zu Studie 1 belegte negative Einstellung zur Schulfusion, die wesentlich mit der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie korrelierte, stützt diese Deutung. Der Befund neutraler Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie lässt schlussfolgern, dass die Schulfusion von den Schülern in leichterer Ausprägung als in Studie 1 als Kategorisierungs-Bedrohung (vgl. Branscombe et al., 1999) wahrgenommen wurde. Eine mögliche Erklärung für die augenscheinlich positivere Bewertung der fusionierten Schule in Studie 2 könnte darin bestehen, dass die Schulfusion frühzeitig angekündigt wurde und folglich langfristig geplant werden konnte. Somit konnten viele auftretende Probleme

frühzeitig gelöst werden, die in der abrupten Schulfusion in Studie 1 unweigerlich den Schulalltag erschwerten. Die lange Vorbereitungszeit auf die Schulfusion ermöglichte zudem, pädagogische wie auch kontextuale Anreizwerte in der fusionierten Schule zu entwickeln, die positivere Bewertungen der fusionierten Schule nach sich ziehen können. Dazu wurde das Konzept einer Ganztagschule umgesetzt, wodurch die Schüler aus einer Vielzahl fakultativer Kurse ihre Freizeitaktivitäten gestalten konnten. Zudem wurde das Schulgebäude renoviert und somit die Attraktivität der Lernumgebung verbessert. Darüber hinaus kann die langfristige Ankündigung der Schulfusion ablehnende Haltungen gegenüber der fusionierten Schule abgeschwächt haben, was mit dem Befund einhergeht, dass extrem schnelle organisationale Veränderungsprozesse zu verstärkten Resistenzen der Betroffenen führen (Hogan & Overmyer-Day, 1994; Terry et al., 1996).

Individuelle Fusionsfolgen. Die Befunde der Studie 2 bestätigen, dass unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen mit Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens und der Schulleistung einhergehen. Konsistent zu den Befunden der Studie 1 wurde nachgewiesen, dass das schulische Wohlbefinden der Schüler beider PSn C und D im Vergleich zum retrospektiv beurteilten Wohlbefinden vor der Schulfusion besonders direkt nach der Schulfusion, aber auch noch sechs Monate später, deutlich beeinträchtigt war. Konsistent zu den Befunden der organisationalen Fusionsforschung (vgl. Cartwright & Cooper, 1989; Hogan & Overmyer-Day, 1994; Terry et al., 1996) war in Studie 2 nicht nur das schulische Wohlbefinden, sondern auch die Leistung der Schüler beider PSn C und D in Folge der Schulfusion deutlich beeinträchtigt. Dieser Befund konnte in Studie 1 nur tendenziell für die Schüler der PS A, nicht jedoch statistisch bedeutsam bestätigt werden, was in Anbetracht der multiplen Prädiktoren der Schulleistung (Baumert, 2001; Walberg, 1981) die Bedeutung fusionsunabhängiger Faktoren unterstützte (vgl. Kap. 3.4). Dagegen konnten in Studie 2 Evidenzen für Schulleistungsrückgänge nach der Fusion aufgezeigt werden. Daraus kann gefolgert werden, dass auch fusionsabhängige Faktoren, wie z.B. das Schulklima und das Wohlbefinden, für Schulleistungsbeeinträchtigungen relevant sein können. Diese Interpretation ist in zukünftigen Längsschnittstudien explizit zu prüfen.

Intergrupale Fusionsfolgen. Konsistent zu Studie 1 zeigen die Ergebnisse der Studie 2 erwartungsgemäß, dass die unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusion mit verstärkter Eigengruppen-Identifikation, geringer inklusiver Identifikation sowie mit verstärktem Intergruppen-Bias einherging. Wiederholt konnte bestätigt werden, dass sich die Schüler beider PSn C und D bedeutsam positiv mit ihrer Eigengruppe identifizierten, sich jedoch gleichzeitig bedeutsam geringer mit der fusionierten, inklusiven Kategorie

identifizierten. Dieser konsistente Befund aus der angewandten, intergruppalen Fusionsforschung (Boen et al., 2005; vgl. van Knippenberg et al., 2002) lässt schließen, dass die eigene Präfusions-Schule noch ein halbes Jahr nach der Schulfusion wichtiger für die Selbst-Definition der Schüler war als die fusionierte Schule. Während hohe Eigengruppen-Identifikation der Schüler als Folge der fusionsbedingten Wertigkeits- und Distinktheits-Bedrohung der eigenen Präfusions-Identität interpretiert werden kann (vgl. Terry & Callan, 1998; van Leeuwen, 2001), ist geringe inklusive Identifikation mit der fusionierten Schule als Ausdruck starker Resistenzen gegen die unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusion zu deuten (vgl. van Knippenberg & van Leeuwen, 2001), was zum Teil eine Folge der Kategorisierungs-Bedrohung darstellen könnte (vgl. Branscombe et al., 1999).

Die Befunde zum Intergruppen-Bias bestätigen konsistent zu Studie 1, dass die Schüler beider PSn C und D positivere Einstellungen und Bewertungen gegenüber der Eigengruppe relativ zur Fremdgruppe, d.h. einstellungs- und bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias, aufwiesen. Darüber hinaus hatten die Schüler beider PSn C und D negative Einstellungen zur Fremdgruppe, was in Studie 1 nur in einer PS zu verzeichnen war. Negative Einstellungen sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da die Einstellungen zur Fremdgruppe mit positiven Items erhoben wurden (vgl. Kap. 3.2.2) und ein vom neutralen Skalenmittel abweichender Wert eher weniger positive als direkt negative Einstellungen zur Fremdgruppe ausdrückt. Somit sind die Ergebnisse der Studie 2 konsistent mit Befunden der intergruppalen Fusionsforschung (vgl. Haunschild et al., 1994; Terry & Callan, 1998; van Leeuwen et al., 2003). Intergruppen-Bias in Folge einer Schulfusion zeigt sich verstärkt in Eigengruppen-Bias und weniger in direkt negativen Einstellungen zur Fremdgruppe.

Zusammenfassung der felddeschreibenden Ergebnisse. Die Befunde der Studie 2 bestätigen konsistent zur Studie 1 die Mehrzahl der felddeschreibenden Hypothesen. Die unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusion in Studie 2 ging mit neutralen Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie, mit bedeutsamen Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens sowie der Schulleistung, mit hoher Eigengruppen-Identifikation und gleichzeitig geringer inklusiver Identifikation sowie zentral mit verstärktem Intergruppen-Bias einher, der sich in starkem Eigengruppen-Bias und in negativen Einstellungen zur Fremdgruppe zeigte. Diese psychologischen Fusionsfolgen lassen schließen, dass die Schulfusion nicht nur die Wertigkeit und Distinktheit der eigenen Präfusions-Identität bedrohte (vgl. Terry & Callan, 1998; van Leeuwen, 2001), sondern auch eine Bedrohung

der freiwilligen sozialen Kategorisierung bezüglich der Zugehörigkeit zur fusionierten Schule darstellte (vgl. Branscombe et al., 1999). Gleichsam wie in Studie 1 wurde explorativ gezeigt, dass bei dieser unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusion zwei Konzepte des EPM, die Bewertung und die Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie, hoch positiv korreliert und damit nicht unabhängig voneinander waren.

Moderation der motivational-kognitiven Prozesse des fusionsbedingten Intergruppen-Bias. Das zentrale Ziel bestand parallel zu Studie 1 darin, die motivational-kognitiven Prädiktoren relativer Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für fusionsbedingten Intergruppen-Bias in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie zu erforschen.

Moderation der Perspektiven-Divergenz der Prototypikalitäts-Wahrnehmungen. Konsistent zu Studie 1 bestätigen die Befunde der Studie 2, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie das Phänomen der Perspektiven-Divergenz, d. h. die Prototypikalitäts-Wahrnehmungen der Schüler beider PSn, moderierte. Wiederholt wurde bestätigt, dass die Schüler beider PSn C und D die jeweils eigene PS als weniger prototypisch für die negativ bewertete fusionierte Schule wahrnahmen, als diese von den Schülern der jeweils fremden PS wahrgenommen wurde. Diese umgekehrte Perspektiven-Divergenz unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie kann parallel zu Studie 1 als Indikator angestrebter Eigengruppen-Distanzierung interpretiert werden (vgl. Wenzel et al., 2003). Umgekehrte Perspektiven-Divergenz konnte für beide PSn C und D unabhängig von den Kontext-Restriktionen gezeigt werden (vgl. Waldzus et al., 2004), die darin bestanden, dass die PS C die mehrheitliche Gruppe darstellte, die auch den Schulstandort behielt, während die PS D den Schulleiter stellte. Darüber hinaus zeigte sich in Studie 2 erstmalig ein Indiz für Perspektiven-Divergenz unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie, was durch tendenziell positivere Bewertung der fusionierten Schule im Vergleich zu Studie 1 erklärt werden kann. Die Schüler der PS C nahmen die eigene PS als prototypischer für die positiv bewertete fusionierte Schule wahr, als diese von den Schülern der PS D wahrgenommen wurde. Die in der PS C aufgezeigte Perspektiven-Divergenz unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie kann als Indikator angestrebter Eigengruppen-Projektion interpretiert werden. Dieser Befund konnte jedoch nicht für die Schüler der PS D gezeigt werden, was möglicherweise auf die tendenziell negativere Bewertung der fusionierten Schule im Vergleich zu den Schülern der PS C zurückzuführen ist. Der ergänzende Befund der relativen Fremdgruppen-Prototypikalität unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven

Kategorie stützt die Ergebnisse zur umgekehrten Perspektiven-Divergenz und somit die Interpretation, dass die Schüler nach Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten fusionierten Schule strebten. Dagegen unterstützte der Befund der relativen Eigengruppen-Prototypikalität unter positiver Bewertung die Ergebnisse zur Perspektiven-Divergenz in der PS C und somit die Interpretation, dass die Schüler nach Eigengruppen-Prototypikalität für die positiv bewertete, fusionierte Schule strebten.

Moderation des Prädiktor-Effektes von Eigengruppen-Identifikation. Auch in Studie 2 wurde nachgewiesen, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie die Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und relativer Eigengruppen-Prototypikalität moderierte. Konsistent zu Studie 1 ging höhere Eigengruppen-Identifikation der Schüler bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie mit geringerer relativer Eigengruppen-Prototypikalität, d.h. mit Eigengruppen-Distanzierung, einher. Zusätzlich zeigte sich in Studie 2 erstmals der Befund, dass höhere Eigengruppen-Identifikation der Schüler bei positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie mit höherer relativer Eigengruppen-Prototypikalität, d.h. mit Eigengruppen-Projektion, einherging. Hypothesenkonform zeigten sich in Studie 2 Indizien dafür, dass beide motivational-kognitiven Prozesse, d.h. zum einen Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten, fusionierten Schule und zum anderen Eigengruppen-Projektion auf die positiv bewertete, fusionierte Schule, dienlich sind, die durch die Fusion bedrohte eigene Präfusions-Identität zu bewahren (vgl. Wenzel et al., 2003).

Moderation des Effektes von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf Intergruppen-Bias. Konsistent zu Studie 1 bestätigen die Befunde in Studie 2, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie die Beziehung zwischen relativer Eigengruppen-Prototypikalität und einstellungs- sowie bewertungsbezogenem Eigengruppen-Bias moderierte. In Studie 2 konnte unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie jedoch nur ein tendenziell negativer Effekt von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf einstellungsbezogenen (nicht jedoch auf bewertungsbezogenen) Eigengruppen-Bias gezeigt werden. Demnach konnten die deutlichen Indizien aus Studie 1, wobei verstärkte Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten, fusionierten Schule mit verstärktem einstellungs- und bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias der Schüler einherging, nur tendenziell und teilweise in Studie 2 repliziert werden. Jedoch konnten in Studie 2 unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie erwartungsgemäß positive Effekte von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf einstellungs- und bewertungsbezogenen

Eigengruppen-Bias nachgewiesen werden. Somit zeigten sich erstmalig Indizien dafür, dass relative Eigengruppen-Prototypikalität für die positiv bewertete, fusionierte Schule mit verstärktem Eigengruppen-Bias der Schüler einherging. Dieser Befund konnte in Studie 1 nicht gezeigt werden, was darauf zurückgeführt wurde, dass positive Bewertungen in Studie 1 eher neutrale Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie darstellten, was die positive Bedeutung relativer Eigengruppen-Prototypikalität für die Bewertung der Eigengruppe relativ zur Fremdgruppe abgeschwächt haben sollte (vgl. Turner et al., 1987; Wenzel et al., 2003). Wider Erwarten wurde auch in Studie 2 der Befund repliziert, dass positivere Bewertungen der fusionierten Schule mit positiveren Einstellungen zur Fremdgruppe einhergingen, die jedoch unabhängig von relativer Eigengruppen-Prototypikalität waren.

Zusammenfassend lieferte Studie 2 Indizien dafür, dass vor allem relative Eigengruppen-Prototypikalität für die positiv bewertete, inklusive Kategorie (und tendenziell Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten, inklusiven Kategorie) weniger mit negativen Einstellungen zur Fremdgruppe, sondern vielmehr mit relativ positiveren Einstellungen zur Eigengruppe und folglich mit Eigengruppen-Bias einhergingen.

Moderierter, indirekter Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf Intergruppen-Bias. Die Befunde der Studie 2 zeigen nur tendenzielle Indizien dafür, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie den indirekten Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf Intergruppen-Bias, der über relative Eigengruppen-Prototypikalität vermittelt wird, moderierte. Der in Studie 1 unter negativer Bewertung aufgezeigte marginal indirekt positive Effekt von Eigengruppen-Identifikation, vermittelt über geringe relative Eigengruppen-Prototypikalität bzw. über Eigengruppen-Distanzierung, auf Eigengruppen-Bias, konnte in Studie 2 nicht repliziert werden. Jedoch sprechen die Befunde in Studie 2 unter positiver Bewertung tendenziell für die Annahme, dass Eigengruppen-Identifikation, vermittelt über verstärkte relative Eigengruppen-Prototypikalität bzw. über Eigengruppen-Projektion, leichte indirekt positive Effekte auf einstellungs- und bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias aufweist. Besonders die Ergebnisse des Bootstrappings (Preacher et al., 2006) zeigen, dass diese indirekt positiven Effekte nur schwache Tendenzen darstellen, die nicht deutlich signifikant wurden. Dennoch liefert der unter positiver Bewertung aufgezeigte tendenziell indirekt positive Effekt von Eigengruppen-Identifikation auf Eigengruppen-Bias einen Hinweis auf die Bedeutung der Eigengruppen-Projektion für die Konflikträchtigkeit der Intergruppen-Beziehung zwischen den Präfusions-Schülergruppen. Dieser Befund stützt partiell die

Annahmen des erweiterten EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) unter positiver Bewertung der inklusiven Kategorie.

Moderation des Prädiktor-Effektes von Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie auf relative Eigengruppen-Prototypikalität & moderierter, indirekter Effekt auf Intergruppen-Bias. Im Gegensatz zu Studie 1 zeigen die Befunde der Studie 2 zwar, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie die Beziehung zwischen der Komplexitäts-Wahrnehmung und relativer Eigengruppen-Prototypikalität moderierte. Jedoch fielen die Effekte unter positiver und negativer Bewertung hypothesenkonträr aus. Für das allgemeine sowie das spezifische Komplexitätsmaß zeigte sich konsistent, dass komplexe Wahrnehmungen der positiv bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie mit verstärkter relativer Eigengruppen-Prototypikalität einhergingen, während komplexe Wahrnehmungen der negativ bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie mit geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität korrelierten. Zudem konnten nur unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie tendenzielle indirekt positive Effekte von Komplexität, vermittelt über verstärkte relative Eigengruppen-Prototypikalität, auf einstellungs- und bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias aufgezeigt werden. Diese Befunde sind konträr zu den Vorhersagen des erweiterten EPM und lassen schlussfolgern, dass komplexere Wahrnehmungen der fusionierten, inklusiven Kategorie (d.h. wahrgenommene Vielfalt der Schüler auf den stereotypischen Dimensionen der fusionierten Schule) weder den Prozess der Eigengruppen-Projektion auf die positiv bewertete, fusionierte Schule noch den Prozess der Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten, fusionierten Schule und indirekt das Ausmaß an Eigengruppen-Bias hemmten, sondern entgegen den theoretischen Vorhersagen sogar steigerten.

Diese konträren Befunde können an dieser Stelle nur spekulativ interpretiert werden. Eine mögliche Erklärung könnte darin bestehen, dass der Status der Präfusions-Gruppen einen potenziellen Moderator der Komplexitäts-Effekte auf relative Eigengruppen-Prototypikalität darstellt (vgl. Waldzus et al., 2003), wobei die im EPM postulierten Zusammenhänge nur für statushohe Gruppen zutreffen sollten. Für statusniedrige Eigengruppen sollte z.B. zunehmende Komplexitäts-Wahrnehmung der positiv bewerteten, inklusiven Kategorie ermöglichen, dass die statusniedrige Eigengruppe ebenfalls wie die statushohe Fremdgruppe als prototypisch wahrgenommen wird und somit die relative Eigengruppen-Prototypikalität und indirekt Intergruppen-Bias ansteigen (vgl. Waldzus et al., 2003). Da in Studie 2 beide PSn als statusniedrig bzw. statusgleich eingeschätzt wurden, kann die vermutete Statusmoderation den positiven Effekt von

Komplexität auf relative Eigengruppen-Prototypikalität und indirekt auf Eigengruppen-Bias unter positiver Bewertung erklären. Damit bleibt jedoch der konträre Effekt unter negativer Bewertung unerklärt.

Eine andere theoretische Erklärung dieses Effektes kann aus dem normativen Charakter bzw. der Bewertung wahrgenommener Komplexität der fusionierten, inklusiven Kategorie hergeleitet werden. Jüngste Komplexitäts-Forschung im inter- und intragruppalen Kontext belegte die Bedeutung des normativen Charakters der Komplexitäts-Wahrnehmungen für die Reduktion von Intergruppen-Bias (Park & Judd, 2005; Richeson & Nussbaum, 2004; Wolsko, Park, Judd, & Wittenbrink, 2000) sowie für die Identifikation mit komplexen bzw. diversen Gruppen (vgl. van Knippenberg & Haslam, 2003). Demnach können Komplexitäts- bzw. Diversitäts-Wahrnehmungen besonders dann Intergruppen-Bias reduzieren bzw. hohe Identifikation mit diversen Eigengruppen erlauben, wenn positive gruppenbasierte Bewertungen der Komplexität bzw. Diversität existieren, die im Sinne starker sozialer Normen oder Ideologien fungieren (Park & Judd, 2005; van Knippenberg & Haslam, 2003). Demzufolge kann im Kontext des EPM vermutet werden, dass die Komplexitäts-Wahrnehmung der inklusiven Kategorie nur dann die postulierten Effekte auf die relative Eigengruppen-Prototypikalität und indirekt auf Intergruppen-Bias aufweist, wenn die inklusive Komplexität einer sozialen Norm entspricht und folglich positiv bewertet wird. Da im Schulkontext oftmals einheitliche Normen, Werte und Standards angestrebt und positiv bewertet werden (Everett & Steindorf, 2004), kann angenommen werden, dass wahrgenommene Komplexität der inklusiven Kategorie (im Sinne von Vielfalt der Schüler auf den stereotypischen Dimensionen der fusionierten Schule) von den Mitgliedern oftmals negativ bewertet wird. Dies könnte bei negativer Bewertung der fusionierten Schule bedeuten, dass die negativ assoziierte Komplexitäts-Wahrnehmung der fusionierten Schule dazu führt, die Fremdgruppe als (negativ) komplex und somit als relativ prototypischer für die fusionierte Schule wahrzunehmen. Dies würde in verstärkter relativer Fremdgruppen-Prototypikalität (d.h. in verstärkter anstatt verringerter Eigengruppen-Distanzierung) und indirekt in verstärktem Eigengruppen-Bias resultieren. Mit der Komplexitäts-Bewertung könnte auch der konträre Effekt unter positiver Bewertung der inklusiven Kategorie erklärt werden. Negativ assoziierte Komplexitäts-Wahrnehmung der positiv bewerteten fusionierten Schule könnte dazu ermutigen, verstärkte Eigengruppen-Projektion zu betreiben, um eine klare Repräsentation der inklusiven Kategorie zu generieren, was mit höherer relativer Eigengruppen-Prototypikalität und indirekt mit verstärktem Intergruppen-Bias einhergehen

sollte. Da die Rolle der Bewertung der Komplexität des Prototyps der inklusiven Kategorie sowie der Statuswahrnehmung der Präfusions-Gruppen nicht systematisch erforscht wurden, bleiben diese Vermutungen bislang spekulativ. Weiterführende experimentelle Forschung sollte diese potenziellen Moderations-Hypothesen testen, um die uneindeutige Befundlage zur Komplexitäts-Wahrnehmung fusionierter, inklusiver Kategorien zu klären. Besonders in der Berücksichtigung des sozial-normativen Charakters inklusiver Komplexitäts-Wahrnehmungen im Feld liegt die Chance, eine bislang vernachlässigte Moderatorvariable der Komplexitäts-Effekte im EPM aufzudecken. Letztlich bleibt methodenkritisch anzumerken, dass die allgemeinen und spezifischen Komplexitätsmaße in Studie 2 eher geringe Reliabilität aufwiesen, was auch Validitätsprobleme zur Folge hat.

Zusammenfassung der prozessbeschreibenden Ergebnisse. Die Befunde der Studie 2 bestätigen wiederholt, dass die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie ein relevanter Moderator der Prädiktoreffekte auf relative Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias nach Schulfusionen darstellte (vgl. Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003). Im Unterschied zu Studie 1 zeigten sich in Studie 2 die postulierten Effekte nur tendenziell unter negativer Bewertung, jedoch erstmals bedeutsam unter positiver Bewertung. Zwar konnten unter negativer Bewertung konsistent zu Studie 1 umgekehrte Perspektiven-Divergenz und relative Fremdgruppen-Prototypikalität als Indikatoren der Eigengruppen-Distanzierung nachgewiesen werden. Auch ging höhere Eigengruppen-Identifikation mit verstärkter Eigengruppen-Distanzierung einher, die jedoch nicht bedeutsam mit Eigengruppen-Bias zusammenhing. Erwartungsgetreu zeigten die Befunde unter positiver Bewertung Perspektiven-Divergenz und relative Eigengruppen-Prototypikalität als Indikatoren der Eigengruppen-Projektion, die ebenfalls durch die Eigengruppen-Identifikation motiviert wurde und zudem bedeutsam mit Eigengruppen-Bias zusammenhing. Folglich konnte nur für positive Bewertung ein tendenzieller indirekt positiver Effekt von Eigengruppen-Identifikation, vermittelt über höhere relative Eigengruppen-Prototypikalität, auf Eigengruppen-Bias aufgezeigt werden. Damit wurde die Relevanz identitätsbedingter relativer Eigengruppen-Prototypikalität für die positiv bewertete, fusionierte Schule für das Auftreten von Konfliktsymptomen zwischen den Präfusions-Schülergruppen belegt. Identitätsbedingte Eigengruppen-Distanzierung vom negativ bewerteten, inklusiven Standard der fusionierten Schule hatte, im Gegensatz zu Studie 1, keinen bedeutsamen Effekt für die intergruppalen Konfliktsymptome, was auf die tendenziell positivere Bewertung der fusionierten Schule in Studie 2 zurückgeführt werden kann. Im Gegensatz

zu Studie 1 zeigte die Komplexitäts-Wahrnehmung der fusionierten, inklusiven Kategorie in Abhängigkeit von der Bewertung dieser Kategorie erwartungswidrige Effekte auf relative Eigengruppen-Prototypikalität. Es wurde gezeigt, dass komplexe Wahrnehmungen der negativ versus positiv bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie mit verstärkter Eigengruppen-Distanzierung versus verstärkter relativer Eigengruppen-Prototypikalität, und bei positiver Bewertung indirekt mit tendenziell erhöhtem Eigengruppen-Bias einhergingen, anstatt diese beiden motivational-kognitiven Prozesse abzuschwächen und harmonische Intergruppenbeziehungen zu fördern.

Bedeutung intergruppaler Fusionsfolgen für die individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion. Auch die Befunde der Studie 2 zeigen, dass negative Bewertungen der fusionierten Gruppe und einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias bedeutsam mit Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens und, im Unterschied zu Studie 1, auch mit Beeinträchtigungen der Schulleistung einhergingen. Analog zu Studie 1 zeigte bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias keine bedeutsamen Effekte auf das schulische Wohlbefinden und auf die Schulleistung. Insgesamt konnten Indizien für die Annahme aufgezeigt werden, dass einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias das Schulklima bezüglich der Schüler-Schüler-Beziehungen verschlechtert, und dass negative Bewertungen der fusionierten Gruppe das allgemeine Schulklima verschlechtern, was konsistent mit Befunden der schulischen Klimaforschung (vgl. Eder & Lang, 2002; Fend & Schröer, 1989; Haider, 2002) mit geringem schulischen Wohlbefinden und auch mit niedrigen Schulleistungen einhergeht. Somit lieferte Studie 2 Hinweise dafür, dass die intergruppalen Fusionsfolgen die individuellen Erfolgsfaktoren der Schulfusion, d.h. das schulische Wohlbefinden und die Schulleistung, beeinträchtigten.

Methodische Einschränkungen von Studie 2

Obwohl in Studie 2 eine Verbesserung der methodischen Schwächen aus Studie 1 und somit eine Weiterentwicklung angestrebt wurde, bleibt die Einschränkung des querschnittlichen, nichtexperimentellen Designs auch in Studie 2 bestehen. Deshalb können keine kausalen Interpretationen der Befunde vorgenommen werden. Die gerichteten Interpretationen sind parallel zu Studie 1 nur auf die Theorieableitungen zurückzuführen und deshalb mit äußerster Vorsicht zu betrachten. Methodische Schwächen in Studie 2 liegen zum einen in der geringen internen Konsistenz beider verwendeter Komplexitätsmaße und zum anderen in teilweise verwendeten Einzel-Item-Maßen (z.B. für das schulische Wohlbefinden vor und nach der Schulfusion).

IV Allgemeine Diskussion

1 Zusammenfassung der präsentierten Feldstudien

Obwohl die im deutschen Bildungssystem häufig auftretenden Schulfusionen weitreichend unerforscht sind, ist aus Berichten fusionserfahrener Schulleiter bekannt, dass Schulfusionen oft mit problematischen, ablehnenden Reaktionen der Schüler und Lehrer einhergehen. Äquivalent zu Unternehmensfusionen werden neben individuellen Beeinträchtigungen des Wohlbefindens und der Leistung (vgl. Hogan & Overmyer-Day, 1994) vor allem konfliktträchtige intergrupale Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Präfusions-Organisationen berichtet (vgl. Haunschild et al., 1994; Terry, 2001, 2003). Diese gehen einher mit Identifikations-Problemen bezüglich der fusionierten Organisation und gleichzeitig hoher Identifikation mit der eigenen Präfusions-Organisation (vgl. Boen et al., 2005; van Knippenberg et al., 2002). Da die Entscheidungsträger von Schulfusionen, d.h. die Kommunen, außerhalb beider Präfusions-Schulen liegen, werden Schulfusionen von den Betroffenen meist als ungewollte, fremdbestimmte Neustrukturierungen in eine gemeinsame Schule beschrieben, die negative Bewertungen der fusionierten Schule auslösen. In der vorliegenden Arbeit wurde aus einem Übertrag von Befunden der organisationalen und intergrupalen Fusionsforschung eine Kategorisierung psychologischer Schulfusionsfolgen für die Betroffenen vorgenommen und empirisch geprüft. Somit wurde mit der ersten Zielstellung eine Feldbeschreibung des Schulfusionskontextes verfolgt.

Im Schwerpunkt dieser angewandten Forschungsarbeit wurden identitätsrelevante Prozesse erforscht, die intergrupalen Konfliktsymptomen nach Schulfusionen zugrunde liegen. Ausgehend von einer allgemeinen Intergruppen-Perspektive auf Fusionen (vgl. Giessner, 2003; Terry, 2001, 2003; van Knippenberg & van Leeuwen, 2001) wurde auf der Basis des „Theorieansatzes der Sozialen Identität“ (Tajfel & Turner, 1979, 1986; Turner et al., 1987) die Rolle der Eigengruppen-(Präfusions-)Identifikation für fusionsbedingte intergrupale Konfliktsymptome erörtert. Die bisherige intergrupale Fusionsforschung hat gezeigt, dass Fusionen besonders die Wertigkeit, aber auch die Distinktheit der Präfusions-Identität bedrohen, was dazu motiviert, die bedrohte Präfusions-Identität zu bewahren und im Sinne einer Identitäts-Management-Strategie (vgl. Brown, 2000; van Knippenberg & Ellemers, 1994) verstärkt Intergruppen-Bias zu zeigen (Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001). Jedoch wurde im Fusionskontext bisher eine dritte Art von Bedrohungen der sozialen Identität vernachlässigt. Unfreiwillige, fremdbestimmte Schulfusionen sollten zudem Bedrohungen der freiwilligen sozialen Kategorisierung in die fusionierte Gruppe

darstellen (vgl. Branscombe et al., 1999), die mit negativen Bewertungen der fusionierten Gruppe einhergehen. Folglich wurde die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie als wichtiger Moderator der identitätsrelevanten, kognitiven Prozesse betrachtet, die fusionsbedingtem Intergruppen-Bias zugrunde liegen. Zu deren Erforschung wurde in der vorliegenden Arbeit das Eigengruppen-Projektions-Modell (EPM, Mummendey & Wenzel, 1999) im Schulfusionskontext angewandt. In Anlehnung an das erweiterte EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) wurde fusionsbedingter Intergruppen-Bias als Konsequenz von identitätsbedingten Prototypikalitäts-Management-Strategien betrachtet, die von der Bewertung der fusionierten Gruppe moderiert werden. Genauer zielte die Arbeit darauf ab, die identitätsrelevanten und kognitiven Prädiktoren der relativen Eigengruppen-Prototypikalität für die fusionierte Gruppe, und zentral die Konsequenzen für Intergruppen-Bias, in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten Gruppe zu erforschen. Diese zweite, prozessbeschreibende Zielstellung stand im Zentrum der Arbeit.

In einer dritten Zielstellung wurde die Bedeutung intergruppaler Fusionsfolgen für die individuellen Erfolgskriterien einer Schulfusion untersucht. Aus einem theoretischen Bezug intergruppaler Fusionsfolgen auf das pädagogisch-psychologische Konzept des Schulklimas (vgl. Chemnitz, 1980; Eder, 1996, 1998; von Saldern & Littig, 1987) wurden im Schulfusionskontext negative Beziehungen zwischen Intergruppen-Bias bzw. negativen Bewertungen der fusionierten Schule einerseits und Schulleistung bzw. schulischem Wohlbefinden andererseits abgeleitet (vgl. Eder & Lang, 2002; Haider, 2002). Diese Zusammenhangsanalyse stellte eine explorative, anwendungsbezogene Zielstellung dar.

Die beschriebenen Forschungsziele wurden in zwei korrelativen Fragebogenstudien an jeweils einer fusionierten thüringer Regelschule geprüft. Zwar stellten beide Schulfusions-Fälle Fallstudien dar, doch erlaubten die weithin ähnlichen Kontextbedingungen beider integrierenden Schulfusionen eine Prüfung auf Replizierbarkeit der Ergebnisse. Da die empirischen Befunde beider Feldstudien bereits ausführlich im Anschluss an die Ergebnisdarstellungen der einzelnen Studien diskutiert wurden, erfolgt an dieser Stelle eine Zusammenfassung der zentralen Befunde beider Studien. Diese Zusammenfassung wird nach den drei Zielen der Arbeit strukturiert.

1.1 Individuelle und intergrupale Folgen von Schulfusionen

Die felddeschreibenden Ergebnisse aus beiden Studien liefern umfassende Indizien dafür, dass Schulfusionen bei den betroffenen Schülern negative psychologische Folgen auf der

individuellen sowie auf der intergruppalen Ebene auslösen. Konsistent zu Befunden der organisationalen Fusionsforschung (vgl. Cartwright & Cooper, 1989; Hogan & Overmyer-Day, 1994; Terry et al., 1996) wurde gezeigt, dass die Schüler in Folge der Schulfusion starke Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens und in Studie 2 auch bedeutsame Beeinträchtigungen der Schulleistung aufwiesen. Diese individuellen Fusionsfolgen verdeutlichen das Risikopotenzial von Schulfusionen, wodurch der Erfolg einer Schulfusion stark gefährdet wird. Konsistent zu Befunden der intergruppalen Fusionsforschung (Boen et al., 2005; vgl. van Knippenberg et al., 2002) wurde in beiden Studien gezeigt, dass die Schüler verstärkte Eigengruppen-(Präfusions-)Identifikation und vergleichsweise geringe Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie zeigten. Während also die eigene Präfusions-Schule noch ein halbes Jahr nach der Schulfusion eine relevante Kategorie für die Selbst-Definition ihrer Mitglieder darstellte, identifizierten sich die Schüler generell nur gering mit der fusionierten Schule, was als Ausdruck resistenter Einstellungen zur Fusion interpretiert werden kann (Boen et al., 2005; van Knippenberg et al., 2002). In beiden Studien konnte Intergruppen-Bias nachgewiesen werden, der sich erwartungsgemäß in erster Linie in einstellungs- und bewertungsbezogenem Eigengruppen-Bias und weniger in direkt negativen Einstellungen zur Fremdgruppe zeigte (vgl. Haunschild et al., 1994; Terry & Callan, 1998; van Leeuwen et al., 2003). Die konsistenten Befunde der verstärkten Eigengruppen-Identifikation sowie des fusionsbedingten Intergruppen-Bias unterstützen die Annahme, dass Schulfusionen ebenso wie andere organisationale Fusionen die Wertigkeit und die Distinktheit der Präfusions-Identität gefährden (vgl. Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001).

Ein zentrales felddeschreibendes Ergebnis zeigt, dass die meist ungewollten und fremdbestimmten Schulfusionen mit neutralen bis negativen Bewertungen der fusionierten Schule (d.h. der fusionierten, inklusiven Kategorie) einhergingen. Dies ist ein Indiz dafür, dass die Schulfusionen von den Schülern tendenziell als Kategorisierungs-Bedrohungen (vgl. Branscombe et al., 1999) wahrgenommen wurden. Das Gesamtbild der felddeschreibenden Ergebnisse stützt diese Interpretation, da auch negative Einstellungen zur Fusion, geringe inklusive Identifikation sowie Beeinträchtigungen des Wohlbefindens zu verzeichnen waren, die relevante Folgen der Kategorisierungs-Bedrohung darstellen (vgl. Branscombe et al., 1999, 2002). Diese Symptome waren in beiden Studien bedeutsam mit negativen Bewertungen der fusionierten Schule korreliert. Die Befunde zeigen jedoch, dass sich das Ausmaß, in dem die fusionierte Schule negativ bewertet wurde und folglich als Kategorisierungs-Bedrohung wahrgenommen wurde, zwischen den Präfusions-Schulen

(PSn) teilweise unterschied. In beiden Studien zeigten die Schüler der vergleichsweise statushöheren PSn (Studie 1: PS B, Studie 2: PS C) weniger negative bzw. neutralere Bewertungen der fusionierten Schule. Ebenso unterschied sich das Ausmaß negativer Bewertung der fusionierten Schule augenscheinlich zwischen beiden Studien. In der 2. Studie war eine leicht positivere Bewertung der fusionierten Schule und folglich geringere Kategorisierungs-Bedrohung zu verzeichnen, was z.B. auf die langfristige Ankündigung und Vorbereitung der Fusion und auf das Schaffen positiver Anreize in der fusionierten Schule zurückgeführt werden kann (vgl. Studie 2, Kap. 2.4). Obwohl die Prädiktoren der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie in der vorliegenden Arbeit nicht gezielt erforscht wurden, werden an anderer Stelle potenzielle Einflussvariablen, wie z.B. der Status oder der Fusionserfolg, diskutiert.

Zusammenfassend bestätigen die Befunde beider Studien das Auftreten problematischer individueller und intergruppalen Reaktionen nach Schulfusionen. Da die Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie tendenziell negativ bis neutral ausfielen, wird geschlussfolgert, dass die Schulfusionen neben Wertigkeits- und Distinktheits-Bedrohungen auch leichte Kategorisierungs-Bedrohungen auslösten. Das Ausmaß der negativen Bewertungen variierte zudem leicht zwischen den PSn sowie den Schulen.

1.2 Prototypikalitäts-Management-Strategien und Intergruppen-Bias nach Schulfusionen

Durch die Anwendung des erweiterten EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) wurden identitätsbedingte Prototypikalitäts-Management-Strategien untersucht, die bei negativer versus positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (der fusionierten Schule) schulfusionsbedingten Intergruppen-Bias vorhersagen. Dabei wurden zwei gegensätzliche motivational-kognitive Prozesse postuliert, die allgemein durch die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie moderiert werden (siehe Kap. 3.4.3). Nach dem erweiterten EPM wurde unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie erwartet, dass hoch identifizierte Eigengruppen-Mitglieder nach geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. nach Eigengruppen-Distanzierung) streben, was mit verstärktem Intergruppen-Bias einhergeht. Dieser Prozess der Eigengruppen-Distanzierung wurde verstärkt unter einfacher statt komplexer Repräsentation der fusionierten, inklusiven Kategorie erwartet. Im Gegensatz dazu wurde nach dem EPM unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie angenommen, dass hoch identifizierte Eigengruppen-Mitglieder nach hoher

relativer Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. nach Eigengruppen-Projektion) streben, was mit verstärktem Intergruppen-Bias zusammenhängt. Auch der Prozess der Eigengruppen-Projektion sollte verstärkt unter einfacher statt komplexer Repräsentation der fusionierten, inklusiven Kategorie auftreten. Die abgeleiteten prozessbeschreibenden Moderations-Hypothesen wurden in beiden korrelativen Feldstudien geprüft und konnten weitgehend empirisch bestätigt werden.

In einem ersten Schritt wurde geprüft, ob die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (d.h. der fusionierten Schule) die Prototypikalitäts-Wahrnehmungen der Präfusions-Gruppen moderierte. Beide Studien lieferten empirische Evidenzen für die Moderation des Phänomens der Perspektiven-Divergenz. In den Studien 1 und 2 konnte unter negativer Bewertung der fusionierten Schule umgekehrte Perspektiven-Divergenz aufgezeigt werden. Die Schüler nahmen die jeweils eigene Präfusions-Schule als weniger prototypisch für die negativ bewertete fusionierte Schule wahr, als diese von den Schülern der jeweils fremden Präfusions-Schule wahrgenommen wurde. Diese Befunde stellen nach dem erweiterten EPM Indikatoren angestrebter Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten fusionierten, inklusiven Kategorie dar. Zudem wurden in Studie 2 unter positiver Bewertung der fusionierten Schule partielle Indizien für Perspektiven-Divergenz gefunden. Die Schüler nahmen die eigene PS C als prototypischer für die positiv bewertete fusionierte Schule wahr, als diese von den Schülern der PS D wahrgenommen wurde. Dieser Befund, der nur in der PS C auftrat, kann auf die tendenziell positivere Bewertung der fusionierten Schule zurückgeführt und als Indikator angestrebter Eigengruppen-Projektion auf die positiv bewertete fusionierte, inklusive Kategorie interpretiert werden.

In der zentralen, prozessbeschreibenden Zielstellung wurden die identitätsrelevanten Prototypikalitäts-Management-Strategien in ihrem Einfluss auf intergrupale Konfliktsymptome in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie untersucht. Die Befunde beider Studien bestätigen die im erweiterten EPM postulierte Valenz-Moderation der Effekte von Eigengruppen-Identifikation auf relative Eigengruppen-Prototypikalität und tendenziell indirekt auf Intergruppen-Bias.

Die Befunde der Studie 1 bestätigen die Hypothesen nur unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie. Dabei ging hohe Eigengruppen-Identifikation der Schüler mit geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. mit Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten fusionierten Schule) einher, die wiederum mit hohem einstellungs- und bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias korrelierte. Der unter negativer Bewertung aufgezeigte indirekt marginal positive Effekt von Eigengruppen-

Identifikation auf Eigengruppen-Bias lieferte ein Indiz für die Relevanz identitätsbedingter Eigengruppen-Distanzierung für konflikträchtige Intergruppen-Beziehungen zwischen den Präfusions-Schülergruppen. Darüber hinaus wurde geschlussfolgert, dass der Prozess der Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten fusionierten Schule und daraus resultierend Intergruppen-Bias dienlich ist, die durch die Fusion bedrohte eigene Präfusions-Identität zu bewahren (vgl. Terry, 2003; van Leeuwen, 2001; Wenzel et al., 2003). Die unter positiver Bewertung postulierten Effekte wurden in Studie 1 nicht bestätigt, was darauf zurückgeführt werden kann, dass positivere Bewertungen eher neutrale Bewertungen der fusionierten Schule darstellten (vgl. Studie 1, Kap. 2.4).

In Studie 2 konnte unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie zwar der Befund repliziert werden, dass hohe Eigengruppen-Identifikation der Schüler mit geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. mit Eigengruppen-Distanzierung) einherging. Diese hing jedoch nur tendenziell mit hohem einstellungsbezogenen Eigengruppen-Bias zusammen. Folglich resultierte kein bedeutsamer indirekt positiver Effekt, was durch die allgemein positivere Bewertung der fusionierten Schule in Studie 2 erklärt werden kann. Interessanterweise wurde unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie aufgezeigt, dass hohe Eigengruppen-Identifikation der Schüler mit hoher relativer Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. mit Eigengruppen-Projektion) zusammenhing, die mit hohem einstellungs- und bewertungsbezogenen Eigengruppen-Bias korrelierte. Zudem konnten in Studie 2 unter positiver Bewertung Tendenzen indirekt positiver Effekte von Eigengruppen-Identifikation auf Eigengruppen-Bias aufgezeigt werden. Diese untermauern die Bedeutung identitätsbedingter Eigengruppen-Projektion für intergrupale Konfliktsymptome nach Schulfusionen. Demzufolge kann auch der Prozess der Eigengruppen-Projektion auf die positiv bewertete fusionierte Schule und folglich Intergruppen-Bias die durch die Fusion bedrohte eigene Präfusions-Identität wahren.

Die Prüfung des moderierten Prädiktor-Effekts der Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie resultierte in einer inkonsistenten Befundlage. In Studie 1 wurde unabhängig von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie ein direkt positiver Effekt von spezifischer Komplexität des Prototyps auf relative Eigengruppen-Prototypikalität aufgezeigt. Dieser unter negativer Bewertung erwartete Effekt lässt vermuten, dass eine komplex definierte, negativ bewertete inklusive Kategorie den Prozess der Eigengruppen-Distanzierung abschwächen kann. Im Gegensatz dazu zeigten die Befunde der Studie 2 eine Valenz-Moderation des Effekts von Komplexität des Prototyps

auf relative Eigengruppen-Prototypikalität, wobei hypothesenkonträre Effekte unter positiver und negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie zu verzeichnen waren. Wider Erwarten gingen komplexe Wahrnehmungen der positiv bewerteten fusionierten Schule mit verstärkter relativer Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. mit verstärkter Eigengruppen-Projektion) und indirekt mit tendenziell verstärktem Intergruppen-Bias einher. Ebenso erwartungswidrig korrelierten komplexe Wahrnehmungen der negativ bewerteten fusionierten Schule mit geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. mit verstärkter Eigengruppen-Distanzierung). Diese konträren Effekte wurden besonders im Hinblick auf potenzielle Moderationseffekte durch den sozialnormativen Charakter der inklusiven Komplexität (Park & Judd, 2005) diskutiert (vgl. Studie 2, Kap. 3.4), worauf in der weiteren Diskussion vertiefend eingegangen wird.

Zusammenfassend konnten die erweiterten Annahmen des EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) zur Vorhersage konfliktträchtiger intergruppalen Beziehungen zwischen den Präfusions-Schülergruppen in beiden Feldstudien partiell bestätigt werden. Während in Studie 1 besonders die Relevanz identitätsbedingter Eigengruppen-Distanzierung von der im Mittel negativen fusionierten Schule für das Auftreten von schulfusionsbedingtem Intergruppen-Bias belegt wurde, zeigten sich in Studie 2 eher Indizien für die Bedeutung identitätsbedingter Eigengruppen-Projektion auf die im Mittel leicht positivere fusionierte Schule. Die postulierten Komplexitäts-Effekte auf eine Abschwächung der Prozesse der Eigengruppen-Distanzierung bzw. -Projektion, und indirekt auf eine Abschwächung des Intergruppen-Bias, konnten nicht konsistent gezeigt werden.

1.3 Intergrupale Fusionsfolgen und individuelle Erfolgsfaktoren der Schulfusion

In beiden Studien konnten Indizien für die Annahme aufgezeigt werden, dass einstellungsbezogener Eigengruppen-Bias das Schulklima bezüglich der Schüler-Schüler-Beziehungen verschlechtert, und dass negative Bewertungen der fusionierten Gruppe das allgemeine Schulklima verschlechtern, was konsistent mit Befunden der schulischen Klimaforschung (vgl. Eder & Lang, 2002; Haider, 2002; Fend & Schröer, 1989) mit geringem schulischen Wohlbefinden und in Studie 2 auch mit niedrigen Schulleistungen einherging. Damit wurde im organisationalen Fusionskontext erstmalig empirisch belegt, dass intergrupale Konfliktsymptome bedeutsam mit individuellen Erfolgsfaktoren der Fusion, d.h. mit Wohlbefindens- und Leistungsvariablen, zusammenhängen (vgl. Terry et al., 2001). Die mediierende Funktion des Schulklimas ist jedoch zukünftig explizit zu erforschen.

2 Theoretische Implikationen

Die Diskussion der theoretischen Implikationen des eigenen Forschungsansatzes und der empirischen Befunde erfolgt zum einen in Bezug auf weitere Ansätze intergruppalen Fusionsforschung und zum anderen in Bezug auf die Erforschung und Entwicklung des Eigengruppen-Projektions-Modells (Mummendey & Wenzel, 1999). Aus beiden Bezügen werden weiterführende Forschungsintentionen abgeleitet.

2.1 Implikationen für die intergruppalen Fusionsforschung

Der intergruppalen Forschungsansatz dieser Arbeit führte negative intergruppalen Schulfusionsfolgen neben Bedrohungen der Wertigkeit und auch der Distinktheit der eigenen Präfusions-Identität (Terry & Callan, 1998; Terry et al., 1996, 2001; van Leeuwen, 2001; van Leeuwen & van Knippenberg, 2003) erstmals auf Bedrohungen der freiwilligen sozialen Kategorisierung in die fusionierte, inklusive Kategorie (Branscombe et al., 1999) zurück. Somit wurde in der vorliegenden Arbeit das Verständnis fusionsbedingter Identitäts-Bedrohungen und deren Bedeutung für intergruppalen, aber auch individuelle Fusionsfolgen im Kontext unfreiwilliger, fremdbestimmter Schulfusionen ausgeweitet.

Die deskriptiven Befunde beider Feldstudien zeigten, dass die Schüler nach unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusionen neutrale bis negative Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie angaben. Dieses zentrale Indiz der Kategorisierungs-Bedrohung korrelierte erwartungsgemäß mit weiteren Symptomen der Kategorisierungs-Bedrohung (Branscombe et al., 1999, 2002; Ellemers et al., 1999, 1993). Negative Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie gingen intergruppal mit negativen Einstellungen zur Fusion, geringer inklusiver Identifikation und niedrigen Status-Wahrnehmungen sowie individuell mit Wohlbefindens-Beeinträchtigungen einher. Die deskriptiven Befunde lassen schließen, dass die von beiden Präfusions-Gruppen ungewollten, fremdbestimmten Schulfusionen (wie Fusionen im öffentlich-staatlichen Kontext allgemein) im besonderen Maße Kategorisierungs-Bedrohungen darstellen. Darüber hinaus lassen besonders die Befunde hoher Eigengruppen(-Präfusions)-Identifikation vermuten, dass Schulfusionen auch die Wertigkeit (d.h. die Statusposition) sowie die positive Distinktheit der eigenen Präfusions-Gruppe bedrohen (vgl. Terry, 2001, 2003; van Leeuwen & van Knippenberg, 2003). Somit lassen die weitgehend konsistenten feldbeschreibenden Ergebnisse beider Studien schließen, dass Schulfusionen gleichzeitig Wertigkeits-, Distinktheits- sowie Kategorisierungs-Bedrohungen (Branscombe et al., 1999) darstellen. Die integrierten Effekte dieser drei Bedrohungs-Arten auf die Bewertung

der inklusiven Kategorie sowie auf die inklusive und Subgruppen-Identifikation wurden bisher weder experimentell noch im Fusionskontext erforscht. Diesbezüglich liefert die vorliegende Arbeit erste deskriptive Hinweise für differenzierte Effekte unterschiedlicher Bedrohungs-Arten, die in zukünftiger Fusionsforschung explizit zu untersuchen sind. Besonders das Zusammenspiel der drei Bedrohungs-Arten sollte in experimentellen und natürlichen Fusionskontexten gezielt erforscht werden.

Mit der Anwendung des erweiterten EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) wurden in Abhängigkeit der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie zwei Prototypikalitäts-Management-Strategien aufgezeigt, die dem verstärkten Auftreten von Intergruppen-Bias nach Schulfusionen zugrunde liegen können. Die Befunde der 1. und tendenziell auch der 2. Studie lassen schließen, dass fusionsbedingter Intergruppen-Bias unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie eine Folge identitätsbedingter Eigengruppen-Distanzierung darstellte. Zur Wahrung der durch die Schulfusion bedrohten Präfusions-Identität wurde die eigene Präfusions-Gruppe vom negativen normativen Standard der fusionierten Schule (inklusive Kategorie) mental distanziert, was positivere Einstellungen zur Eigengruppe relativ zur Fremdgruppe, d.h. Eigengruppen-Bias, nach sich zog. In Studie 2 zeigten sich zudem Belege für die Bedeutung von identitätsbedingter Eigengruppen-Projektion als ein zweiter Prozess, der fusionsbedingtem Intergruppen-Bias unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie zugrunde lag. Zur Wahrung der bedrohten Präfusions-Identität wurde die eigene Präfusions-Gruppe als prototypischer für die positiv bewertete fusionierte Schule wahrgenommen relativ zur fremden Präfusions-Gruppe, was verstärkten Eigengruppen-Bias mit sich brachte.

Folglich konnten beide Prozesse, die Eigengruppen-Distanzierung und die Eigengruppen-Projektion, das verstärkte Auftreten von Eigengruppen-Bias nach Schulfusionen vorhersagen, was generell auf die Bedrohung der eigenen Präfusions-Identität zurückzuführen war. Die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie zeigte sich als ein Moderator beider Prozesse, die bei einer bedrohten Präfusions-Identität auf unterschiedliche Art und Weise dem Auftreten von Intergruppen-Bias zugrunde lagen. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese kausal anmutenden Interpretationen der korrelativen Befunde auf die theoretischen Annahmen des EPM zurückgehen, aber dem Design der Studien nicht gerecht werden. Nachfolgend werden die theoretischen Implikationen dieser Befunde mit Bezug auf die Fusionsforschung zu intergruppalen Konfliktsymptomen im Rahmen der SIT (Tajfel & Turner, 1986) sowie der SCT (Turner, 1987) diskutiert.

Die vorliegenden Befunde des erweiterten EPM zu den identitätsbedingten Prototypikalitäts-Management-Strategien in der Vorhersage von fusionsbedingtem Intergruppen-Bias sind kompatibel mit Befunden bisheriger Forschung zu fusionsbedingten Identitäts-Bedrohungen (Terry, 2001, 2003; van Leeuwen, 2001). Diese Forschungslinie resümierte, dass fusionsbedingter Intergruppen-Bias sowohl in statusniedrigen bzw. dominierten Präfusions-Gruppen auftritt, um die bedrohte eigene Präfusions-Identität wiederherzustellen, aber auch in statushohen bzw. dominanten Präfusions-Gruppen gezeigt wird, um die bedrohte eigene Präfusions-Identität aufrechtzuhalten (Terry et al., 1996, 2001; van Leeuwen et al., 2003). Die vorliegende Arbeit zeigte analoge Befunde unter negativer und tendenziell auch unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie.

Erste korrelative Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen schließen, dass Status- bzw. Dominanz-Wahrnehmungen einen Prädiktor für die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie darstellen (vgl. auch Ellemers, van Knippenberg, de Vries, & Wilke, 1988; Sachdev & Bourhis, 1987). Demnach kann die statusniedrige Gruppe die Fusionierung als besonders unfreiwillig, verunsichernd und misserfolgversprechend erleben (Terry & Callan, 1998), was negativere Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie auslösen sollte. Dagegen sollte die statushohe Gruppe weniger von der Fusionierung bedroht sein, da die mögliche Fortführung der eigenen Präfusions-Identität in der fusionierten Gruppe eine erfolgsversprechende Perspektive bietet (van Knippenberg et al., 2002; van Knippenberg & van Leeuwen, 2001), die in positiveren Bewertungen der fusionierten Gruppe resultieren kann.

Terry und Kollegen zeigten im organisationalen Fusionskontext, dass statusniedrige Präfusions-Gruppen verstärkt Eigengruppen-Bias aufwiesen, was im Rahmen der SIT (Tajfel & Turner, 1986) besonders auf die hohe Wertigkeits-Bedrohung der Präfusions-Identität statusniedriger Gruppen zurückgeführt wurde (Terry & Callan, 1998; Terry et al., 1996, 2001). Wird nun angenommen, dass statusniedrige Präfusions-Gruppen auch zu negativeren Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie neigen, kann der motivational-kognitive Prozess der Eigengruppen-Distanzierung (Wenzel et al., 2003) eine Erklärung für das verstärkte Auftreten von fusionsbedingtem Intergruppen-Bias in statusniedrigen Gruppen liefern. Um die bedrohte Präfusions-Identität der statusniedrigen Gruppe wiederherzustellen (vgl. Tajfel, 1975; van Knippenberg & Ellemers, 1994), wird die eigene Präfusions-Gruppe von der negativen fusionierten Gruppe relativ distanziert wahrgenommen, was aufgrund der relativ größeren Nähe der fremden Präfusions-Gruppe zum negativen inklusiven Standard zu verstärktem Eigengruppen-Bias führt. Somit kann

der konsistente Befund der Eigengruppen-Distanzierung das Prozessverständnis intergruppalen Konfliktsymptome in statusniedrigen Präfusions-Gruppen potenziell erweitern.

Bevorzugt in experimentellen Fusionsimulationen (van Leeuwen et al., 2003), aber auch in organisationalen Fusionskontexten (Terry & Callan, 1998, Terry et al., 1996, 2001) existiert zudem der stabile Befund, dass auch statushohe bzw. dominante Präfusions-Gruppen Eigengruppen-Bias zeigen, um die durch die Fusion bedrohte hohe Statusposition aufrechtzuerhalten (vgl. Tajfel, 1975; van Knippenberg & Ellemers, 1994). Aufgrund der Annahme, dass statushohe bzw. dominante Präfusions-Gruppen positivere Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie zeigen sollten, kann der motivational-kognitive Prozess der Eigengruppen-Projektion (Mummendey & Wenzel, 1999) dem Auftreten von fusionsbedingtem Intergruppen-Bias zugrunde liegen. Um die bedrohte Präfusions-Identität der statushohen bzw. dominanten Gruppe aufrechtzuerhalten, wird die eigene Präfusions-Gruppe in Folge der Eigengruppen-Projektion als prototypischer für die fusionierte, inklusive Kategorie relativ zur fremden Präfusions-Gruppe erachtet, was aufgrund der als abweichend empfundenen Fremdgruppe relativ positivere Bewertungen der Eigengruppe (d.h. Eigengruppen-Bias) nach sich zieht. Folglich kann der Befund zur Eigengruppen-Projektion das Prozessverständnis intergruppalen Konfliktsymptome in statushohen bzw. dominanten Präfusions-Gruppen erweitern. Zukünftige Fusionsforschung sollte die hier vermutete Beziehung zwischen Status und Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie explizit prüfen sowie die Rolle beider motivational-kognitiven Prozesse zur Wahrung der bedrohten sozialen Identität in statusniedrigen und statushohen Präfusions-Gruppen erforschen.³⁵

Die an das erweiterte EPM angelehnten Befunde zu den identitätsbedingten Prototypikalitäts-Management-Strategien sind teilweise konsistent mit Befunden der Fusionsforschung im Rahmen des „Common Ingroup Identity Model“ (CIIM, Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman, & Rust, 1993). Dabei wird postuliert, dass die Rekategorisierung der Mitglieder der Eigen- und Fremdgruppe in eine gemeinsame, inklusive Kategorie Rivalitäten und Feindseligkeiten gegenüber Fremdgruppen-Mitgliedern, die nun als Eigengruppen-Mitglieder wahrgenommen werden, reduziert. Experimentelle und angewandte Fusionsforschung zum CIIM (Bachman, 1993; Gaertner et

³⁵ Um unterschiedlichen Fusionskontexten gerecht zu werden, scheint es zudem äußerst sinnvoll, auch die Legitimität und die Stabilität der Status-Unterschiede von Präfusions-Gruppen zu berücksichtigen (vgl. Terry & O'Brien, 2001), was zu differenzierten Effekten des Status auf die Bewertung der fusionierten Gruppe sowie auf Intergruppen-Bias führen sollte.

al., 2001, 1996) belegte, dass Fusionen (d.h. Rekategorisierungen zweier Präfusions-Gruppen in der fusionierten, inklusiven Gruppe) das stärkste Ausmaß an Eigengruppen-Bias auslösten, wenn die Mitglieder eine kognitive Fusions-Repräsentation „zweier separater Gruppen“ (d.h. saliente Präfusions-Identität) aufwiesen. Auch die Fusions-Repräsentation „zweier separater Gruppen innerhalb der fusionierten Gruppe“ (d.h. dual saliente Präfusions- und Postfusions-Identität) löste mehr Eigengruppen-Bias aus als die Fusions-Repräsentation „einer gemeinsamen, inklusiven Gruppe“ (d.h. saliente Postfusions-Identität), die zu harmonischen und toleranten Intergruppen-Beziehungen führte.

Bisher wurde nur ansatzweise erforscht, welche motivational-kognitiven Prozesse den Effekten von kognitiven Fusions-Repräsentationen auf Eigengruppen-Bias zugrunde liegen (vgl. Giessner, 2004). Die Befunde der eigenen Forschung legen nahe, dass die zwei aufgezeigten Prototypikalitäts-Management-Strategien das verstärkte Auftreten von Eigengruppen-Bias bei Fusionen mit ausschließlich salienter Präfusions-Identität und auch dual salienter Identität vorhersagen können. Da in Fusionen mit ausschließlich salienter Präfusions-Identität („zwei separate Gruppen“) negative Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie zu erwarten sind, kann der Prozess der Eigengruppen-Distanzierung eine Erklärung für das verstärkte Auftreten von Eigengruppen-Bias liefern. In diesem Fall kann Eigengruppen-Bias eine Konsequenz des Strebens nach relativer Unprototypikalität der eigenen Präfusions-Gruppe für die negativ bewertete fusionierte Gruppe darstellen, was der Bewahrung der bedrohten Präfusions-Identität dienlich ist. Dagegen sollten in Fusionen mit gleichzeitig salienter Präfusions- und Postfusions-Identität („zwei separate Gruppen innerhalb der fusionierten Gruppe“) positivere Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie auftreten. Im diesem Fall dual salienter Identität kann der Prozess der Eigengruppen-Projektion (d.h. das Streben nach relativer Prototypikalität der eigenen Präfusions-Gruppe für die positiv bewertete fusionierte Gruppe) eine Erklärung für das Auftreten von Eigengruppen-Bias leisten. Dieser Übertrag der Befunde, der eine positive Beziehung zwischen der Bewertung und der Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie voraussetzt, ist jedoch spekulativ und sollte in zukünftigen Arbeiten, die die Modellannahmen des erweiterten EPM und des CIIM integrieren, erforscht werden.

In der experimentellen Fusionsforschung zum CIIM zeigten sich jüngst konträre Befunde zum EPM bezüglich der Annahme zur dualen Identität. Dabei wurde die konfliktreduzierende Wirkung der fusionsbedingten Rekategorisierung (d.h. der salienten inklusiven Postfusions-Identität) auch bzw. gerade bei salienter Präfusions-Identität belegt (Giessner, 2004; vgl. Gonzalez & Brown, 2003; Hornsey & Hogg, 2000). Dieser Befund

der Konfliktreduktion unter dualer Identität zeigte sich besonders in experimentellen Studien, in denen die Identität der Präfusions-Gruppen eher durch kognitive Aspekte (wie z.B. die sozial-kategoriale Zugehörigkeit) und im Unterschied zu organisationalen Fusionen weniger durch affektive und evaluative Aspekte charakterisiert ist (Tajfel, 1978; vgl. Ashmore et al., 2004). Diese geringere affektbezogene Bedrohung der Präfusions-Identität in experimentellen relativ zu organisationalen Fusionen (vgl. Gaertner et al., 2001, 1996; Terry, 2003) stellt eine Erklärungsmöglichkeit für die unter dualer Identifikation belegten harmonischeren Intergruppen-Beziehungen dar. Eine andere Erklärung lässt sich in Bezug zum EPM (Mummendey & Wenzel, 1999) daraus ableiten, dass duale Identifikation vermittelt über verstärkte relative Eigengruppen-Prototypikalität zwar mit höherem Intergruppen-Bias einhergehen sollte, was jedoch durch komplexe Repräsentationen der positiv bewerteten inklusiven Kategorie abgeschwächt werden kann (Waldzus et al., 2003, 2005). Mit anderen Worten kann eine komplex definierte fusionierte Gruppe, für die beide Präfusions-Gruppen gleichermaßen prototypisch sind, auch bei dualer Identifikation harmonische intergrupale Beziehungen ermöglichen (vgl. auch Hewstone, 1996; Hewstone & Brown, 1986). Da diese theoretisch plausible Argumentation jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht stringent empirisch bestätigt werden konnte, sollte die zukünftige, modellintegrierende Fusionsforschung diese Annahme gezielt prüfen.

Zusammenfassend sind die Befunde dieser angewandten, theoriegeleiteten Fusionsforschung weitgehend konform zum erweiterten EPM und zudem kompatibel mit Ansätzen der Fusionsforschung, die intergrupale Konfliktsymptome nach Fusionen besonders auf Bedrohungen (der Wertigkeit und der Distinktheit) der Präfusions-Identität zurückführen. Die eigene Arbeit belegt die Bedeutung der Prozesse der Eigengruppen-Distanzierung und der Eigengruppen-Projektion, die zum generellen Prozessverständnis in der Beziehung zwischen Prä- und Postfusions-Identifikation einerseits und Intergruppen-Bias andererseits beitragen können. Die Moderatorvariable der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie, die sich aus der bisher im Fusionskontext vernachlässigten Kategorisierungs-Bedrohung ableiten sollte, hat dabei zentrale Bedeutung für die motivational-kognitiven Prozesse. Diese Annahmen sollten in künftiger organisationaler wie auch experimenteller Fusionsforschung weiter geprüft werden.

Zukünftige modellintegrierende Fusionsforschung im Rahmen der SIT, des CIIM und des EPM sollte explizit die Beziehungen zwischen der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie einerseits und der inklusiven und Subgruppen-Identifikation sowie dem Status andererseits erforschen. Weiterhin ist die Bedeutung der kognitiven Fusions-

Repräsentationen für die Identifikation und Bewertung bezüglich beider fusionsrelevanten Kategorisierungslevel zu erforschen. Zentral sollte die relative Eigengruppen-Prototypikalität als medierender Prädiktor von Intergruppen-Bias innerhalb alternativer Fusionsforschungs-Ansätze untersucht werden.

2.2 Implikationen für die Intergruppen-Forschung zum Eigengruppen-Projektions-Modell

Die Anwendung des erweiterten EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) zur Vorhersage intergruppalen Konfliktsymptome nach Schulfusionen leistete auch einen Beitrag zur Prüfung des Modells in diesem natürlichen, konflikträchtigen Intergruppen-Kontext. Die vorliegenden Befunde beider Feldstudien lassen schließen, dass identitätsbedingte Prototypikalitäts-Management-Strategien wesentlich zum Auftreten schulfusionsbedingter intergruppalen Konfliktsymptome beitragen können. Damit erweitert die eigene Arbeit die vorliegende empirische Befundlage zum EPM auf den organisationalen, hoch selbstrelevanten Intergruppen-Kontext von Schulfusionen. Zudem ermöglichte die Befragung der Präfusions-Schülergruppen der 9. und 10. Realschulklassen eine Prüfung des Modells in der bisher unerforschten Altersgruppe von Jugendlichen.

Schulfusionen stellen oftmals ungewollte, fremdbestimmte Neukategorisierungen der Mitglieder zweier ehemals eigenständiger Präfusions-Schulen in eine neue, fusionierte Schule dar, die als Ausdruck dieser inklusiven Kategorisierungs-Bedrohung (Branscombe et al., 1999) mit negativen Bewertungen der fusionierten Schule (inklusive Kategorie) einhergehen. Die zentralen Befunde dieser Forschungsarbeit belegen, dass die Bewertung der inklusiven Kategorie konsistent zum erweiterten EPM einen zentralen Moderator der identitätsbedingten Prototypikalitäts-Management-Strategien und deren Bedeutung für Intergruppen-Bias darstellt. Somit leistete diese Forschungsarbeit eine Modellprüfung unter ökologisch validen Bedingungen, die den Gültigkeitsbereich des EPM auf konflikträchtige organisationale Intergruppenkontexte unter positiver und vor allem negativer Bewertung der übergeordneten Gruppe erweitert.

Die bisher in der Forschung zum EPM weitgehend vernachlässigte Theoriebedingung negativer Bewertung der inklusiven Kategorie stellt besonders im Kontext unfreiwilliger, fremdbestimmter (d.h. öffentlich-staatlicher) Fusionen eine zentrale intergruppalen Variable dar. Die Befunde der Studie 1 und tendenziell auch der Studie 2 belegen, dass unter negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie hoch

Eigengruppen(-Präfusions)-identifizierte Schüler geringe relative Eigengruppen-Prototypikalität wahrnahmen, was mit verstärktem Eigengruppen-Bias einherging. Dieser Befund der Eigengruppen-Distanzierung, der zudem durch die deskriptiven Befunde umgekehrter Perspektiven-Divergenz und relativer Fremdgruppen-Prototypikalität untermauert wurde, belegt die Bedeutung einer negativ bewerteten inklusiven Kategorie als (negativer) normativer Vergleichs- und Bewertungshintergrund der inkludierten Subgruppen. Konsistent zur SCT (Turner, 1987) und zum erweiterten EPM bestätigen diese Befunde, dass eine saliente negativ bewertete inklusive Kategorie als Referenzstandard der Intergruppen-Bewertung dienen kann, wobei sich jedoch die Motivation zur relativen Subgruppen-Prototypikalität und deren Funktion wesentlich verändert (Wenzel et al., 2003; vgl. auch Weber et al., 2002). Da relative Eigengruppen-Prototypikalität für eine negativ bewertete inklusive Kategorie negativ (anstatt positiv) auf die Bewertungen der Eigengruppe reflektiert, sind hoch Eigengruppen-identifizierte Mitglieder motiviert, die Eigengruppe mental von der inklusiven Kategorie zu distanzieren und folglich die Eigengruppe als relativ unprototypisch zu betrachten (anstatt distinkte und typische Eigengruppen-Attribute auf die positiv bewertete inklusive Kategorie zu projizieren und die Eigengruppe als relativ prototypisch zu betrachten). Diese Eigengruppen-Distanzierung vom negativen normativen Standard ist funktional, die Eigengruppe als positiv distinkt zu erachten, was mit verstärktem Intergruppen-Bias einhergeht (Wenzel et al., 2003). Die eigene Arbeit liefert nicht nur Indizien für den motivational-kognitiven Prozess der Eigengruppen-Distanzierung (und in Studie 2 partiell für den Prozess der Eigengruppen-Projektion), sondern bestätigt somit auch die generelle Annahme des EPM (Mummendey & Wenzel, 1999), wonach Eigen- und Fremdgruppe in Abhängigkeit ihrer relativen Prototypikalität für die saliente inklusive Kategorie bewertet werden.

Obwohl die Ergebnisse zum erweiterten EPM eher marginale und tendenzielle Effekte darstellen, stützt das Aufzeigen der identitätsbedingten Prototypikalitäts-Management-Strategien und deren Bedeutung für Intergruppen-Bias im natürlichen Feldkontext von Schulfusionen im Besonderen die Gültigkeit des Modells. In Anbetracht meta-analytischer Befunde dazu, dass Projektions-Prozesse in natürlichen sozialen Kategorien schwächer ausgeprägt sind als in artifiziellen Gruppen bzw. dass der Grad der Bekanntheit und Vertrautheit der Gruppen-Mitglieder soziale Projektion allgemein verringert (Krueger & Stanke, 2001; Robbins & Krueger, 2005, für eine Meta-Analyse), wird die Relevanz der im Schulfusionskontext aufgezeigten Befunde zum erweiterten EPM verstärkt. Die Befunde konnten zudem in beiden Feldstudien weitgehend repliziert werden.

Darüber hinaus wurde in der Forschungsarbeit aufgezeigt, dass die Tendenz zur Eigengruppen-Distanzierung unter Berücksichtigung sozial-kontextualer Restriktionen in umgekehrter Perspektiven-Divergenz Niederschlag fand. In beiden Studien nahmen die Schüler ihre eigene Präfusions-Gruppe als unprototypischer für die negativ bewertete fusionierte Gruppe wahr, als diese von der jeweiligen fremden Präfusions-Gruppe wahrgenommen wurde. Dieser Antagonist zur Perspektiven-Divergenz als Indikator der Eigengruppen-Projektion (vgl. Waldzus et al., 2004; Wenzel et al., 2003) konnte erstmals unter negativer Bewertung empirisch belegt werden. Künftige experimentelle und angewandte Forschung zum EPM sollte Replikationen des Phänomens umgekehrter Perspektiven-Divergenz als Indikator der Eigengruppen-Distanzierung anstreben.

Die vorliegende Arbeit erweiterte zudem das EPM theoretisch, indem erstmalig Annahmen zur Bedeutung der inklusiven Komplexität für die Eigengruppen-Distanzierung von einer negativen inklusiven Kategorie, und indirekt für Intergruppen-Bias, aufgestellt wurden. Obwohl die Befunde zur inklusiven Komplexität in beiden Studien inkonsistent und teilweise erwartungswidrig waren, konnte zumindest in Studie 1 gezeigt werden, dass höhere Komplexität des Prototyps der im Mittel negativ bewerteten inklusiven Kategorie mit geringerer Eigengruppen-Distanzierung einherging. Die widersprüchlichen Befunde der Studie 2, in der höhere Komplexität des Prototyps unter negativer versus positiver Bewertung der inklusiven Kategorie mit verstärkter (statt geringerer) Eigengruppen-Distanzierung versus Eigengruppen-Projektion einherging, lassen auf potenzielle Moderationen, z.B. durch den Status (Waldzus et al., 2003) oder den sozial-normativen Charakter der inklusiven Komplexität (Park & Judd, 2005; vgl. van Knippenberg & Haslam, 2003) schließen. Aufgrund dieser mehrdeutigen empirischen Befundlage ist weitere Forschung zum kognitiven Prädiktor der inklusiven Komplexität unter Variation der Bewertung der inklusiven Kategorie sowie unter Einbezug potenzieller Moderatoren angezeigt.

In einer explorativen Fragestellung der Arbeit wurde zudem überprüft, ob die identitätsbedingten Prototypikalitäts-Management-Strategien eher auf Eigengruppen- oder / und auf Fremdgruppen-Prozesse zurückzuführen sind. Die Ergebnisse zeigten gemischte Befunde, woraus geschlossen werden kann, dass beide Prozesse beteiligt sind. Beispielsweise ging der Befund der Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten inklusiven Kategorie in Studie 1 besonders auf erhöhte Fremdgruppen-Prototypikalität (im Sinne von Fremdgruppen-Projektion), jedoch in Studie 2 besonders auf geringere Eigengruppen-Prototypikalität (im Sinne von Eigengruppen-Distanzierung) zurück. Auch die Effekte von relativer Eigengruppen-Prototypikalität auf die Komponenten der Bias-

Maße zeigten gemischte Befunde, wobei Eigen- und Fremdgruppen-Prozesse eine Rolle spielten. Experimentelle Forschung zum erweiterten EPM sollte künftig detailliert untersuchen, welche sozial-kognitiven Prozesse den Phänomenen der Eigengruppen-Distanzierung bzw. -Projektion zugrunde liegen (vgl. Krueger, 2000; Robbins & Krueger, 2005) und welche Rollen dabei speziell der Eigengruppen- und der Fremdgruppen-Projektion zukommen.

Insgesamt konnte durch die Anwendung des erweiterten EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) im konfliktträchtigen organisationalen Intergruppen-Kontext von Schulfusionen der Gültigkeitsbereich des Modells bestätigt und ausgeweitet werden. Es wurde belegt, dass die Bewertung der inklusiven Kategorie die Motivation und Bedeutung relativer Eigengruppen-Prototypikalität moderiert. Somit ist nicht nur ein positiver, sondern auch ein negativer inklusiver Vergleichsstandard relevant für die relative Bewertung der Eigen- und Fremdgruppe.

Obwohl nicht explizit untersucht wurde, unter welchen Bedingungen eine negativ bewertete inklusive Kategorie einen relevanten Bewertungshintergrund darstellt, erlaubt die eigene Arbeit eine Ableitung, die zu weiterführender Forschung anregen soll. Im Gegensatz zur Annahme, dass eine inklusive Kategorie nur dann normative Relevanz für die Intergruppen-Bewertung hat, wenn sich die Mitglieder mit der salienten, inklusiven Kategorie identifizieren (Turner et al., 1979; vgl. auch Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003), zeigten die Befunde der vorliegenden Arbeit, dass die inklusive Kategorie auch dann normative Relevanz besitzt, wenn sich die Mitglieder nur gering mit dieser Kategorie identifizieren und diese negativ bewerten. Mit anderen Worten war die ungewollte, fremdbestimmte Kategorisierung der Mitglieder in die inklusive Kategorie eine ausreichende Bedingung, um bei gegebener Eigengruppen-Identifikation nach relativ geringer Eigengruppen-Prototypikalität für die negativ bewertete inklusive Kategorie zu streben und folglich die Eigengruppe relativ positiver als die Fremdgruppe einzuschätzen. Somit kann die unfreiwillige Kategorisierung hoch identifizierter Eigengruppen-Mitglieder in die inklusive Kategorie (im Sinne der Kategorisierungs-Bedrohung auf inklusiver Ebene, vgl. Branscombe et al., 1999) eine minimale Bedingung für die normative Relevanz einer negativ bewerteten inklusiven Kategorie darstellen. In experimenteller Fusionsforschung sollte gezielt geprüft werden, ob inklusive Kategorisierungs-Bedrohung eine ausreichende Bedingung für die normative Relevanz inklusiver Kategorien darstellt.

Zusätzlich sollte auch die strukturelle Beziehung zwischen inklusiver Identifikation und Bewertung der inklusiven Kategorie explizit untersucht werden. In der Forschung zum

erweiterten EPM wurde konzeptionell angenommen, dass die Bewertung und die Identifikation mit der inklusiven Kategorie distinkte theoretische Konzepte darstellen (Weber et al., 2002; Wenzel et al., 2003; vgl. auch Mlicki & Ellemers, 1996). Correll und Park (2004, 2005) bestätigten, dass die Identifikation und die Bewertung zwei eigenständige Prädiktoren der Nützlichkeit einer Eigengruppe darstellen, die jedoch hoch positiv korreliert sind und in einer bidirektionalen Beziehung stehen. Weiterführende Forschung zum EPM sollte die Rolle beider Variablen für Projektions-Prozesse und folglich für die Intergruppen-Bewertung speziell unter inklusiver Kategorisierungs-Bedrohung erforschen. Dabei sollten auch die theoretischen Annahmen dieser Arbeit explizit untersucht werden, wonach inklusive Kategorisierungs-Bedrohungen besonders die Bewertung, aber auch die Identifikation mit der inklusiven Kategorie negativ beeinflussen sollten (vgl. Branscombe et al., 1999, 2002; Ellemers et al., 1999, 1993), während Wertigkeits- und Distinktheits-Bedrohungen besonders die Eigengruppen-Identifikation und das Ausmaß an Eigengruppen-Bias verstärken sollten (vgl. Branscombe et al., 1999; Jetten et al., 1997, 1999, 2001). Die Aufklärung der motivationalen Bedeutung dieser zum Teil interagierenden Identitäts-Bedrohungs-Arten für die Intergruppen-Prozesse nach unfreiwilligen Fusionen kann wesentlich zur Klärung der Rahmenbedingungen für die Anwendung des EPM beitragen.

3 Grenzen der Forschung und zukünftige Forschungsintentionen

Neben den reichhaltigen Befunden und Implikationen der Arbeit sind einige methodische und theoretische Einschränkungen zu berücksichtigen, die für die Interpretation in mehrerer Hinsicht relevant sind. Zum Ersten sind die Befunde hinsichtlich des korrelativen Designs beider Studien zu interpretieren, weshalb Vorsicht bei kausal anmutenden Interpretationen geboten ist. Die gerichteten Interpretationen gehen allein auf die theoretischen Ableitungen zurück. Folglich könnten die Befunde unter einem anderen theoretischen Fokus alternative Implikationen haben, wie nachfolgend an einem Beispiel illustriert wird.

Im Theorie-Kontext des erweiterten EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) wurde die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie als Moderatorvariable der Prädiktoren relativer Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für Intergruppen-Bias konzeptualisiert. Obwohl die Ergebnisse beider Studien diese Annahme empirisch stützen, könnte die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie jedoch auch als abhängige Variable konzeptualisiert werden. Bisherige Fusionsforschung im Rahmen der SCT (van Knippenberg et al., 2002; van

Leeuwen et al., 2003; van Leeuwen & van Knippenberg, 2003) betrachtete die Bewertung als evaluative Dimension der Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie, die eine zentrale abhängige Variable darstellte. Nach diesem alternativen Modell könnte die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie auch eine Folge hoher Eigengruppen (-Präfusions)-Identifikation sein, was besonders unter der Bedingung hoher Eigengruppen-Repräsentation (in den Termini des EPM unter hoher relativer Eigengruppen-Prototypikalität) auftreten sollte (van Leeuwen et al., 2003). Dieses alternative theoretische Modell, in dem die relative Eigengruppen-Prototypikalität als Moderator der Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Bewertung der inklusiven Kategorie fungiert, wurde in den vorliegenden zwei Studien jedoch nicht empirisch gestützt (siehe Anhang B). Dennoch wird an diesem Beispiel die Gefahr gerichteter Interpretationen der im Fusionskontext vielschichtigen intergruppalen Beziehungen auf der Basis querschnittlicher Daten deutlich.

Allgemein ist für die Interpretation der korrelativen Befunde zum erweiterten EPM zu berücksichtigen, dass die aufgestellten Beziehungen zwischen der Bewertung der inklusiven Kategorie, der Eigengruppen- und inklusiven Identifikation einerseits und der relativen Eigengruppen-Prototypikalität andererseits bidirektionaler Natur sein können (Wenzel et al., 2003; Vossen, 2005). Nur weitere experimentelle Forschung kann diese kausalen Fragen klären.

Zum Zweiten können die korrelativen Befunde dieser Forschungsarbeit zwar die Annahmen des erweiterten EPM unter ökologisch validen Bedingungen stützen, jedoch ist die in beiden Fallstudien aufgezeigte externe Validität beschränkt. Die Generalisierbarkeit der Befunde auf organisationale Fusionskontexte ist selbst bei integrierenden öffentlich-staatlichen Fusionen, die ebenfalls durch Unfreiwilligkeit und Fremdbestimmtheit charakterisiert sein sollten, nur begrenzt möglich, da die Stichprobe der Jugendlichen, der schulische Fusionskontext und die jeweiligen Merkmale einer Fusion spezifische Kriterien darstellen. Um die Generalisierbarkeit für Schulfusionen allgemein zu erhöhen, sollte weiterführende Forschung proportional integrierende sowie assimilierende Schulfusionen in einer ausreichenden Anzahl von Fallstudien erforschen, die eine aggregierte Datenanalyse auf Schulebene bzw. auf Klassenebene oder auf Lehrerteam-Ebene ermöglichen. Zudem sollte eine Prüfung der feld- und prozessbeschreibenden Annahmen im Kontext öffentlich-staatlicher Fusionen, wie z.B. in öffentlichen Institutionen, Ämtern und Verwaltungseinrichtungen, angestrebt werden, da besonders diese Fusionskontexte inklusive Kategorisierungs-Bedrohungen (vgl. Branscombe et al., 1999) auslösen sollten, die

mit negativen Bewertungen der fusionierten Gruppe einhergehen können. Damit sollte die externe Validität des dargestellten Forschungsmodells weiter untersucht werden.

Eine weitere Einschränkung der externen Validität resultierte aus der ausgewählten zeitlichen Perspektive der querschnittlichen Forschung, die dem grundlegend dynamischen Fusionsprozess streng genommen nicht gerecht wird (Cartwright, 2005; Terry, 2003). Da die Untersuchungen gezielt sechs Monate nach der Fusion, und damit in der konflikträchtigen Postkombinations-Phase (Buono & Bowditch, 1989; Cartwright & Cooper, 1992), erfolgten, jedoch die dynamischen Veränderungen über verschiedene Fusions-Phasen wie in der bisherigen Fusionsforschung generell unberücksichtigt blieben (vgl. Cartwright & Schoenberg, 2006), können Schlussfolgerungen nur bezüglich der spezifischen Intergruppen-Situation in dieser Fusions-Phase erfolgen. Zukünftige Fusionsforschung sollte in längsschnittlichen Designs besonders die dynamischen intergruppalen Prozesse vor, unmittelbar nach und in größeren Abständen bis ca. fünf Jahre nach der Fusion erforschen (vgl. Kavanagh & Ashkanasy, 2006). Längsschnittstudien würden zudem Aussagen über gerichtete Effekte intergruppalen Faktoren erlauben. Somit lässt sich letztlich klären, ob z.B. die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie eine unabhängige oder abhängige Variable darstellt.

An dieser Stelle ist auch darauf hinzuweisen, dass das methodische Design beider Fragebogenstudien (d.h. die Operationalisierung der Variablen) äquivalent war und aus Praktikabilitätsgründen nicht für Reihenfolge-Effekte kontrolliert wurde. Dies birgt die Gefahr, dass die aufgezeigten Effekte zum Teil auf die spezifische Methodik zurückzuführen sein könnten. Obwohl diese Gefahr nicht auf der Basis der hier präsentierten Daten ausgeräumt werden kann, soll zumindest auf experimentelle Studien verwiesen werden, die keine Reihenfolge-Effekte in den Beziehungen des EPM aufzeigen konnten (Waldzus et al., 2005, 2003). Dennoch sollten in weiteren Studien unterschiedliche Operationalisierungen der Modellvariablen auf Methodeneffekte geprüft werden.

Diese eher methodischen Schwächen sollen um mögliche Einschränkungen zur Interpretierbarkeit der widersprüchlichen Komplexitäts-Effekte ergänzt werden. Dabei werden zunächst Schwächen der Operationalisierung erörtert und anschließend potenzielle Moderatorvariablen diskutiert, die die inkonsistenten und teilweise erwartungswidrigen Komplexitäts-Effekte erklären können und so weiterführende Forschungsfragen eröffnen.

Insbesondere die Befunde der Studie 2 zeigten hypothesenkonform, dass höhere Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie mit geringerer (anstatt höherer) relativer Eigengruppen-Prototypikalität für die negativ bewertete fusionierte

Kategorie (d.h. mit verstärkter Eigengruppen-Distanzierung) zusammenhing bzw. mit höherer (anstatt geringerer) relativer Eigengruppen-Prototypikalität für die positiv bewertete fusionierte Kategorie (d.h. mit verstärkter Eigengruppen-Projektion) sowie indirekt mit verstärktem Eigengruppen-Bias einherging. In Studie 1 konnte zwar keine Bewertungs-Moderation aufgezeigt werden, jedoch ging höhere Komplexitäts-Wahrnehmung mit höherer relativer Eigengruppen-Prototypikalität für die im Mittel negativ bewertete fusionierte Kategorie (d.h. mit geringerer Eigengruppen-Distanzierung) einher.

Eine erste Erklärung für die wider Erwarten aufgetretenen Effekte in Studie 2 könnte in der generell schwierigen Operationalisierung der Komplexitäts-Variablen im angewandten Feldkontext liegen. Um diese Probleme zu erörtern, scheint es zunächst sinnvoll, sich der Definition dieser Variablen zuzuwenden. Im EPM wird die Komplexität der Repräsentation einer inklusiven Kategorie definiert als multimodale Verteilung repräsentativer Mitglieder auf den zugrunde liegenden Dimensionen, wobei unterschiedliche Positionen auf diesen Dimensionen in gleicher Weise prototypisch sind (Waldzus et al., 2003). Diese Definition der Komplexität unterscheidet sich von allgemeineren Komplexitäts-Definitionen aus der sozial-kognitiven Domäne der Sozialpsychologie (Locke, 2003; Tetlock, 1983). In Letzterer wird die Komplexität sozialer Kategorien als eine Kombination von Differenzierung (d.h. die Variabilität bzw. Unterscheidung von Elementen innerhalb einer Stimulus-Domäne) und Integration (d.h. die konzeptuelle Verbindung von unterschiedlichen Elementen) definiert. Mit anderen Worten ist die Variabilität, d.h. die Streuung kategorialer Elemente auf multiplen Dimensionen (Park & Judd, 1990), sehr wohl ein der Komplexität verwandtes Konstrukt. Jedoch stellt die Variabilität ein sparsameres Konstrukt dar, da die zweite Komponente der Komplexität, die Integration, unberücksichtigt bleibt (Machunsky, 2005). Dies kann unterschiedliche Effekte für die intergruppalen Beziehungen zur Folge haben.

Die Operationalisierung der allgemeinen und spezifischen Komplexität im Feldkontext dieser Arbeit erfolgte streng genommen mittels Variabilitäts- anstatt Komplexitäts-Maßen (vgl. Park und Judd, 1990). Während das allgemeine Maß die Vielfalt der Meinungen, Einstellungen und Eigenschaften der Schüler der fusionierten RS allgemein erfragte, erfasste das spezifische Maß die Vielfalt der Positionen repräsentativer Mitglieder (d.h. der Schüler der fusionierten RS) auf sechs stereotypischen Dimensionen der inklusiven Kategorie (d.h. der fusionierten Schule). Beide Variabilitäts-Maße, die im angewandten Kontext eher geringe interne Konsistenz aufwiesen (siehe Empirieteil, Kap. 2.2.5 und 3.2.2) und zudem unsignifikant korreliert waren, lassen zum einen auf

messfehlerbehaftete Maße schließen, die zu Artefakten in den Datenanalysen geführt haben können. Da Variabilitätsurteile besonders für positive Eigengruppen-Attribute (sowie für negative Fremdgruppen-Attribute) unterschätzt werden können (Haslam, Oakes, Turner, & McGarty, 1995), kann zum anderen eine Unterschätzung der spezifischen Komplexitäts-Wahrnehmung auf inklusiver Eigengruppen-Ebene aufgetreten sein, die wiederum Artefakte in der Datenanalyse zur Folge haben kann.

Trotzdem bleibt zu bedenken, dass die verwendeten Operationalisierungen auf relativ einfache und hinreichend zuverlässige Weise die allgemeine und spezifische Komplexität (bzw. die Variabilität) im angewandten Schulfusionskontext erfassen konnten. Da die spezifische Komplexität, im Gegensatz zur allgemeinen Komplexität, unkorreliert mit der Bewertung der inklusiven Kategorie war und bezüglich der Definition von Komplexität im EPM inhaltlich valider erscheint, wurde sie als zentrales Komplexitäts-Maß behandelt.

In zukünftiger Forschung sollte jedoch Komplexität möglichst vollständig als Kombination von Variabilität und Integration erfasst werden. Eine Operationalisierung, die diesem Anspruch im angewandten Kontext gerecht werden könnte, liegt meines Erachtens noch nicht vor und sollte zukünftig entwickelt werden. Dafür empfiehlt es sich, aufbauend auf Forschung zur Selbst-Komplexität (Linville, 1987; Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002) bzw. zur kognitiven Komplexität (van Eye, 1999) auf die bewährte Methode von Karten-Sortier-Aufgaben zurückzugreifen, die für angewandte Kontexte leicht variiert werden können (vgl. Hastedt, 1998). In Anlehnung an Hastedt (1998) könnten die Mitglieder der fusionierten, inklusiven Kategorie aufgefordert werden, Aspekte der inklusiven Gruppenmitgliedschaft frei zu generieren und diese anschließend aufgrund von Ähnlichkeiten in eine frei bestimmbare Anzahl von Gruppen zu sortieren, wobei die Aspekte wiederholt verwendet werden können. In Anlehnung an van Eye (1999) sollten Mitglieder dann hohe inklusive Komplexität aufweisen, wenn viele Gruppen gebildet werden (d.h. hohe Tiefe), zu deren Charakterisierung viele Aspekte der inklusiven Gruppenmitgliedschaft verwendet werden (d.h. hohe Breite), und wenn zudem eine mittlere Überlappung zwischen den Merkmalen einzelner Gruppen besteht. Diese aufwendigere Komplexitäts-Erhebung bietet den deutlichen Vorteil, dass neben der Variabilität (d.h. der Tiefe und Breite) auch die Integration (d.h. die Überlappung) erfasst werden kann. Zukünftige Forschung sollte die Sortier-Aufgabe als Komplexitäts-Maß für den Intergruppen-Kontext adaptieren und dessen Gütekriterien gezielt erforschen.

Neben diesen Operationalisierungs-Problemen wurden die konträren Komplexitäts-Effekte der Studie 2 auf theoretischer Ebene durch potenzielle Moderationseffekte durch den Präfusions-Status (vgl. Waldzus et al., 2003) und den sozial-normativen Charakter der inklusiven Komplexität (vgl. Park & Judd, 2005; van Knippenberg & Haslam, 2003) erklärt. Da die vermuteten Moderations-Prozesse ausführlich in der Ergebnisdiskussion der Studie 2 dargelegt wurden (siehe Empirieteil, Kap. 3.4), soll an dieser Stelle der sozial-normative Charakter der inklusiven Komplexität bezüglich theoretischer Hintergründe sowie potenzieller Übertragbarkeit auf die Komplexitäts-Forschung im EPM fokussiert werden. Daraus wird eine relevante Forschungsintention abgeleitet, wobei die potenziell konfliktreduzierende und toleranzfördernde Funktion der inklusiven Komplexität vom sozial-normativen Charakter der inklusiven Komplexität moderiert werden sollte.

Die jüngste Komplexitäts-Forschung belegte, dass Komplexität bzw. Diversität im intergruppalen Kontext nicht per se positive oder negative Effekte auf die Toleranzentwicklung bzw. die Reduktion von Intergruppen-Bias aufweist, sondern stark von sozial-normativen Überzeugungen bezüglich des Wertes der Komplexität bzw. Diversität abhängig ist. Park und Judd (2005) belegten in ihrer Forschung zum Multikulturalismus-Ansatz im ethnischen Intergruppen-Kontext, dass die positive Bewertung von ethnischer Diversität (d.h. im ideologischen Sinne die Anerkennung und Wertschätzung diverser Subgruppen und deren Beiträge innerhalb einer inklusiven Kategorie) die zentrale Voraussetzung dafür ist, dass wahrgenommene kategoriale Differenzierung mit geringen Ausmaßen an Intergruppen-Bias einhergeht. Dagegen zeigte sich unter negativer Bewertung ethnischer Diversität, dass wahrgenommene kategoriale Differenzierung mit verstärktem Intergruppen-Bias zusammenhing. Mit anderen Worten war die ideologische Bewertung der Diversität ein wichtiger Moderator des Effektes von wahrgenommener kategorialer Diversität auf Intergruppen-Bias. Demzufolge kann eine multikulturelle Ideologie als soziale Norm verstanden werden, Vielfalt zu respektieren und wertzuschätzen, was eine zentrale Voraussetzung für die Toleranz von diversen Subgruppen einer gemeinsamen inklusiven Kategorie darstellt.

Eine zweite Forschungslinie zum sozial-normativen Charakter der Diversität lieferten van Knippenberg und Haslam (2003; Haslam & van Knippenberg, 2000), die jedoch im intragruppalen Kontext die Effekte von sozial geteilten Diversitäts-Überzeugungen auf die Identifikation mit heterogenen versus homogenen Arbeitsgruppen, nicht jedoch auf Intergruppen-Bias, untersuchten. Auch in dieser Forschungslinie wurde belegt, dass sozial-normative Bewertungen (d.h. sozial geteilte Diversitäts-

Überzeugungen) die Beziehung zwischen wahrgenommener Diversität der Arbeitsgruppe und der Identifikation mit dieser Arbeitsgruppe moderierten. So hatte wahrgenommene Diversität nur dann einen positiven Effekt auf die Identifikation, wenn Diversität von allen Gruppenmitgliedern positiv bewertet wurde und somit eine soziale Norm darstellte. Wurde Diversität jedoch sozial geteilt negativ bewertet, zeigten sich gegenteilige Effekte. Insgesamt liefern beide Forschungslinien überzeugende Indizien dafür, dass gruppenbasierte Bewertungen der Diversität als normative soziale Ideologien fungieren (Park & Judd, 2005; van Knippenberg & Haslam, 2003), die wiederum die Bedeutung wahrgenommener Diversität für intergrupale Phänomene, wie z.B. Intergruppen-Bias, moderieren.

Ein Übertrag dieser Argumentation auf die Komplexitäts-Forschung zum EPM kann die konträren Befunde der Studie 2 erklären. Dabei wird vermutet, dass die im erweiterten EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) postulierten Komplexitäts-Effekte nur dann auftreten, wenn inklusive Komplexität einer sozialen Norm entspricht und folglich positiv bewertet wird. Wird jedoch die wahrgenommene Komplexität der Mitglieder der fusionierten Schule negativ bewertet (wie in Studie 2 vermutet wurde), können zunehmende Fremdgruppen-Prototypikalität für die negativ bewertete fusionierte Schule sowie zunehmende Eigengruppen-Prototypikalität für die positiv bewertete fusionierte Schule logische Konsequenzen darstellen, die mit verstärktem Intergruppen-Bias einhergehen (siehe Empirieteil, Kap. 3.4). Diese konträren Effekte würden somit auf die postulierte Moderation durch die sozial-normative Bewertung der inklusiven Komplexität zurückgeführt. Da diese vermutete Moderation jedoch in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht untersucht wurde, sollte die spekulative Interpretation weitere Forschungsarbeiten anregen, die die Komplexitäts-Effekte auf relative Eigengruppen-Prototypikalität und indirekt auf Intergruppen-Bias explizit unter Moderation der sozial-normativen Bewertung inklusiver Komplexität prüfen. Besonders in angewandten Kontexten sollte diese Moderatorvariable relevant sein, um die Bedingungen zu spezifizieren, unter denen inklusive Komplexitäts-Wahrnehmungen tolerante und harmonische intergrupale Beziehungen fördern können.³⁶

³⁶ Obwohl im EPM grundsätzlich angenommen wird, dass Diversität immer dann normativ ist, wenn sie eine Eigenschaft der übergeordneten Referenzgruppe (d.h. der inklusiven Kategorie) darstellt, ist eine Erfassung dessen im angewandten Kontext nur schwer zu realisieren. Die Erfassung wahrgenommener inklusiver Diversität sowie der Bewertung dieser inklusiven Diversität (d.h. die Erfassung der Normativität der Diversität, vgl. Park & Judd, 2005) kann gerade in angewandten Intergruppen-Kontexten eine Alternative zur schwerer messbaren Diversität der Normativität darstellen (vgl. Waldzus et al., 2003).

Weiterführende experimentelle Forschung sollte auch untersuchen, welche sozial-kognitiven Prozesse der identitätsbedingten Eigengruppen-Distanzierung von der negativ bewerteten inklusiven Kategorie zugrunde liegen. Die vorliegende angewandte Arbeit erlaubt keine kausalen Aussagen und kann letztlich nicht klären, ob diesem Phänomen geringere Eigengruppen-Projektion oder / und direkt höhere Fremdgruppen-Projektion auf die inklusive Kategorie zugrunde liegt. In dieser angestoßenen Forschungsfrage sind auch die motivationalen Voraussetzungen sowie der sozial-normative Charakter inklusiver Komplexität im Einfluss auf die sozial-kognitiven Prozesse zu berücksichtigen.

Abschließend soll eine letzte inhaltlich relevante Forschungsintention zu möglichen Prädiktoren der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie abgeleitet werden. Im angewandten Kontext unfreiwilliger, fremdbestimmter Schulfusionen wurde angenommen, dass negative Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie ein Indiz für die wahrgenommene inklusive Kategorisierungs-Bedrohung (vgl. Branscombe et al., 1999) sind. Folglich wurde ohne explizite Prüfung vermutet, dass die inklusive Kategorisierungs-Bedrohung einen Prädiktor der Bewertung, aber auch der Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie darstellt. Zukünftige Fusionsforschung sollte nicht nur diese Annahme explizit erforschen, sondern darüber hinaus eigenständige Prädiktoren der Bewertung sowie der Identifikation überprüfen. In der vorliegenden Forschung zum erweiterten EPM wurden die Bewertung und die Identifikation mit der inklusiven Kategorie als distinkte theoretische Konzepte betrachtet (vgl. Weber et al., 2002; Wenzel et al., 2003), was durch jüngste Überblicksarbeiten gestützt wird (Correll & Park, 2005). Intragruppal belegten Correll und Park (2004) empirisch, dass die Identifikation und die Bewertung zwei positiv korrelierte, jedoch eigenständige Prädiktoren der Nützlichkeit einer Eigengruppe für das Selbstkonzept darstellen. Entgegen der weit verbreiteten Annahme, dass die Bewertung die evaluative Dimension der Identifikation mit einer sozialen Kategorie darstellt (vgl. Ashmore et al., 2004, für einen Überblick), postulieren Correll und Park (2005) unterschiedliche Prädiktoren für beide distinkte Konstrukte.

Demzufolge wird die Bewertung einer Eigengruppe durch die Vorzüge bedingt, die z.B. aus der Mitgliedschaft in einer statushohen Eigengruppe erwachsen. Bezogen auf den intergruppalen Schulfusionskontext sollte die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie umso positiver ausfallen, je höher die Statusposition der eigenen Präfusions-Gruppe in der fusionierten Gruppe wahrgenommen wird, da diesen Mitgliedern mehr Vorzüge aus der Zugehörigkeit zur inklusiven Kategorie erwachsen sollten. Die Befunde der präsentierten zwei Studien stützen diese Argumentation, da die Schüler der

vergleichsweise statushöheren PSn positivere Bewertungen der fusionierten Schule zeigten. Somit sollte der Postfusions-Status eine erste relevante Einflussvariable auf die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie darstellen. Analog zu dieser Argumentation sollte auch der Erfolg der Fusion positive Effekte auf die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie aufweisen, da eine erfolgreiche Fusion mit einer Vielzahl an materiellen und identitätsbezogenen Vorzügen einhergeht (vgl. Boen et al., 2005; Giessner, 2004). Auch hierzu zeigt die eigene Arbeit unterstützende Befunde. Die insgesamt als erfolgreicher beschriebene Schulfusion in Studie 2 ging augenscheinlich mit positiveren Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie einher. Eine weitere Einflussvariable kann ebenfalls aus den intragruppalen Annahmen von Correll und Park (2005) abgeleitet werden, wonach die Macht der Eigengruppe (d.h. die Kontrolle über Ressourcen sowie das Schicksal der Eigengruppe, Brewer & Brown, 1998) einen Prädiktor der Bewertung dieser Eigengruppe darstellt. In diesem Zusammenhang wird vermutet, dass fusionsbedingte Machtverteilungsprozesse zwischen den Präfusions-Gruppen und damit einhergehende distributive und prozedurale Gerechtigkeits-Wahrnehmungen neben der Identifikation auch die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie beeinflussen (vgl. Lipponen, Olkkonen, & Moilanen, 2004; Meyer, 2001). Demzufolge sollten nicht nur faire Ressourcenverteilungen, sondern vor allem faire Entscheidungsprozesse mit möglichst starker Partizipation beider Präfusions-Gruppen den Wert der fusionierten, inklusiven Kategorie positiv beeinflussen (vgl. Boen et al., 2005). Da diese potenziellen Bewertungs-Prädiktoren, d.h. der Postfusions-Status, der Erfolg der Fusion, prozedurale und distributive Gerechtigkeit sowie die inklusive Kategorisierungs-Bedrohung, bisher nicht systematisch erforscht wurden, sollte die künftige Fusionsforschung diese Lücke schließen, die durch die eigene Arbeit aufgedeckt und teilweise explorativ untersucht wurde.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aufgrund des querschnittlichen, korrelativen Designs keine kausalen Interpretationen der Befunde möglich sind und folglich eine breite Diskussion erfolgte, in der die Befunde zur Bewertung der inklusiven Kategorie aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven beleuchtet wurden. Die Schwächen in der Operationalisierung sowie in der Konzeptualisierung der Komplexitäts-Variablen des EPM mündeten in die Ableitung einer alternativen Komplexitäts-Operationalisierung sowie der potenziellen Moderatorvariable des sozial-normativen Charakters inklusiver Komplexität. Eine wichtige Intention besteht zudem in der expliziten Erforschung zentraler Prädiktoren der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie. Damit stimuliert diese angewandte Forschungsarbeit weiterführende experimentelle Forschung zu den sozial-kognitiven

Prozessen des erweiterten EPM unter spezifischen Kontextbedingungen, aber auch weiterführende angewandte Forschung, um das komplexe Zusammenspiel der intergruppalen Variablen zur Vorhersage von negativen Bewertungen der fusionierten Gruppe und letztendlich von fusionsbedingtem Intergruppen-Bias zu verstehen.

4 Praktische Implikationen für das Veränderungs-Management von unfreiwilligen, fremdbestimmten Fusionen

Aus der reichhaltigen intergruppalen Fusionsforschung und im Speziellen aus den Befunden der eigenen Forschung im Kontext unfreiwilliger, fremdbestimmter Schulfusionen können bedeutsame Implikationen für Manager und Verwaltungsbeamte abgeleitet werden, die zum einen auf positivere Bewertungen der fusionierten Gruppe und zum anderen auf harmonischere Intergruppenbeziehungen zwischen den Präfusions-Gruppen abzielen. Damit kann ein wesentlicher Beitrag geleistet werden, den Erfolg einer Schulfusion auf intergruppaler wie auch auf individueller Ebene abzusichern. Die Befunde der vorliegenden Arbeit belegen, dass geringere intergruppalen Fusionsprobleme (d.h. positivere Bewertungen der fusionierten Gruppe und geringere intergruppalen Konfliktsymptome) über ein potenziell positiveres Schulklima auf individueller Ebene mit besseren Schulleistungen und höherem Wohlbefinden einhergehen. Folglich sollten intergruppalen Interventionen indirekt auch individuelle negative Fusionsfolgen abschwächen.

Grundlegend ist anzumerken, dass die meisten Fusionen im öffentlich-staatlichen Kontext, und somit auch Schulfusionen, durch Verwaltungsbeamte begleitet werden, die ohne spezifisches intergruppalen Wissen zum Veränderungs-Management eher intuitive Entscheidungen fällen müssen. Somit kann eine erste Intervention in Manager-Schulungen bestehen, die die intergruppalen Natur von Fusionen näher bringen und dabei die Gefahren von Rivalitäten und Feindseligkeiten zwischen den fusionierten Gruppen thematisieren, die aus fusionsbedingten Identitäts-Bedrohungen hervorgehen können. Dabei sollte verdeutlicht werden, dass ungewollte, fremdbestimmte Fusionen nicht nur Bedrohungen der Präfusions-Identität darstellen, die den Wert bzw. Status der eigenen Präfusions-Gruppe und die positive Unterscheidbarkeit von der fremden Präfusions-Gruppe gefährden und in verstärkten intergruppalen Konflikten resultieren. Darüber hinaus sollte vermittelt werden, dass diese Fusionen für die Beteiligten meist auch unfreiwillige Kategorisierungen in die neue, fusionierte Gruppe darstellen, die resistente Reaktionen wie z.B. negative Bewertungen und geringe Identifikation mit der fusionierten Gruppe nach sich ziehen.

Dieses Spezifikum der Unfreiwilligkeit und Fremdbestimmung öffentlich-staatlicher Fusionen erlaubt augenscheinlich erste Interventions-Ansätze für die Betroffenen.

Besonderes Augenmerk dieser Manager-Schulungen sollte auf der zeitlichen Fusionsdynamik liegen. Ein zentrales Fusionsziel, die Entwicklung einer gemeinsamen sozialen Identität auf der Ebene der fusionierten Gruppe (Boen et al., 2005; Gaertner et al., 2001; van Knippenberg et al., 2002), wird oftmals erst Jahre nach der Fusion erreicht (Buono & Bowditch, 1989; Kavanagh & Ashkanasy, 2006). Somit ist eine Fusion ein mehrjähriger Entwicklungsprozess, der besonders kurz nach der Fusion die als bedroht empfundenen Präfusions-Identitäten relevant werden lässt, was mit der „wir versus die anderen“-Dynamik (Blake & Mouton, 1985) bzw. mit intergruppalen Konfliktsymptomen einhergeht. Die Beachtung dieser zeitlichen Perspektive intergruppaler Fusionsprobleme ist für die Ableitung praktischer Interventionen äußerst relevant. Besonders kurz nach der Fusion sollten Interventionen für Betroffene darauf abzielen, die Bedeutung der Präfusions-Identitäten anzuerkennen und wertzuschätzen, anstatt diese zu unterbinden.

Obwohl aus dem zentralen Befund dieser Arbeit zur Bewertungs-Moderation der Intergruppen-Bias zugrunde liegenden Prozesse unterschiedliche Interventionen für die Betroffenen abzuleiten sind, je nachdem, ob die inklusive Kategorie positiv oder negativ bewertet wird, sollte ein erstes, grundlegendes Interventionsziel in der Förderung einer positiven Bewertung der fusionierten Gruppe (der inklusiven Kategorie) liegen. Diese geht nicht nur mit einer höheren Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie einher, was häufig als wichtiges Fusionsziel betrachtet und positiv bewertet wird. Gleichzeitig sollten ausreichend Eigengruppen-identifizierte Mitglieder auch danach streben, die eigene Präfusions-Gruppe als relativ prototypischer für die positiv bewertete fusionierte Gruppe wahrzunehmen. Da hohe relative Eigengruppen-Prototypikalität jedoch (aufgrund der empfundenen Abweichung der fremden Präfusions-Gruppe vom normativen Standard der positiv bewerteten inklusiven Kategorie) mit verstärktem Intergruppen-Bias einhergeht, ist eine zweite Intervention erforderlich, um Intergruppen-Bias zu reduzieren und somit harmonischere Intergruppen-Beziehungen zu fördern. Trotz teilweise widersprüchlicher Befunde in den präsentierten Studien kann angenommen werden, dass eine Förderung der inklusiven Komplexitäts-Wahrnehmung sowie ihres sozial-normativen Charakters relative Eigengruppen-Prototypikalität und indirekt Intergruppen-Bias eindämmen kann.

Aus einer Anwendungsperspektive ergeben sich nun zwei Fragestellungen, die anschließend zu beantworten sind: (1) Welche Faktoren führen zu einer positiven Bewertung der fusionierten Gruppe? (2) Wie kann die Komplexitäts-Wahrnehmung der

fusionierten Gruppe sowie deren sozial-normativer Charakter in Interventionen gefördert werden, um harmonischere Intergruppen-Beziehungen zu erzielen?

Zur ersten Frage lässt sich festhalten, dass positivere Bewertungen der fusionierten Gruppe erzielt werden können, wenn z.B. verhindert wird, dass die Mitglieder illegitimer Weise eine viel niedrigere Status-Position ihrer Präfusions-Gruppe in der fusionierten Gruppe wahrnehmen. Demnach sollte ein legitimer, gleichheitlicher Postfusions-Status bezüglich der eigenen und fremden Präfusions-Gruppe mit positiveren Bewertungen einhergehen. Interessanterweise werden von den meisten entscheidungsbefugten Verwaltungsbeamten rein intuitiv Schulfusionsmodelle bevorzugt, die eine Integration beider PSn zu gleichen Anteilen und somit Statusgleichheit anstreben. Diese integrierenden Schulfusionsmodelle sind im Gegensatz zu den assimilierenden Modellen (vgl. Giessner et al., 2006) deutlich zu bevorzugen, um positivere Bewertungen der fusionierten Gruppe zu ermöglichen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Schulfusion für die Schüler (und auch Lehrer) zu einem sichtbaren Erfolg werden zu lassen, indem das Schul-Management beispielsweise für positive Anreizwerte in der fusionierten Schule sorgt. Dies könnte auf methodisch-didaktischer Ebene durch eine breite Fächerwahl, aber auch durch vielfältige fakultative Kurse, oder durch neue schülerfreundliche Konzepte und Unterrichtsmethoden realisiert werden. Zudem könnten materielle Ressourcen in kontextuale Anreizwerte der fusionierten Schule fließen, wie z.B. in renovierte, attraktive Lernumgebungen, bessere Lernmaterialien und neue Technik. Der Schaffung materieller Anreize, die oftmals durch geringfügige materielle Ressourcen der Schulen begrenzt ist, steht zudem eine kostengünstigere Interventionsmöglichkeit gegenüber, die zur positiveren Bewertung der fusionierten Gruppe beitragen sollte. Schon die faire Verteilung vorhandener Ressourcen (d.h. distributive Gerechtigkeit) und insbesondere die Fairness der zugrunde liegenden Entscheidungsfindungen (d.h. prozedurale Gerechtigkeit) sollten positivere Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie nach sich ziehen (vgl. Lipponen et al., 2004). Folglich sollten die Schüler beider Präfusions-Gruppen so weit wie möglich in Entscheidungsprozesse (z.B. bezüglich Investitionen, Schulnamen, Hausordnung oder Schulritualen) eingebunden werden (vgl. Boen et al., 2005). Diese Partizipation sollte zum einen der Unfreiwilligkeit und Fremdverantwortung der Fusion (d.h. der Kategorisierungs-Bedrohung) entgegenwirken und zum anderen Interessenvertretungen auf der Basis der eigenen Präfusions-Identität erlauben. Dies kann zu weniger resistenten Reaktionen auf die Fusion und somit zu positiveren Bewertungen der fusionierten Gruppe führen.

Zur zweiten Frage werden theoretische Interventionsansätze aufgezeigt, die komplexere Wahrnehmungen der fusionierten, inklusiven Kategorie anregen sowie zu positiveren Bewertungen inklusiver Komplexität bzw. Diversität beitragen. Aufbauend auf dem EPM sollten die Mitglieder beider Präfusions-Gruppen ermutigt werden, die fusionierte, inklusive Gruppe als divers und facettenreich wahrzunehmen (vgl. Waldzus et al., 2003). Genauer sollten die Eigenschaften von beiden Präfusions-Gruppen berücksichtigt werden, die verschiedene prototypische Positionen auf den Dimensionen der fusionierten, inklusiven Kategorie beschreiben. Solch eine komplexe inklusive Kategorie erlaubt positive Differenzierung zwischen den Präfusions-Gruppen, ohne dass eine Gruppe vom normativen, inklusiven Standard abweicht und folglich negativ bewertet wird. Nach dem EPM kann also eine komplex definierte fusionierte Gruppe den Prozess der Eigengruppen-Projektion und indirekt Intergruppen-Bias hemmen. Wie dieses theoretische Ziel inklusiver Komplexitäts-Wahrnehmungen praktisch realisiert werden kann, wird im „Mutual Intergroup Differentiation Model“ (MIDM, Hewstone, 1996; Hewstone & Brown, 1986) erörtert. In Anlehnung an das MIDM wird zur Verbesserung intergruppaler Beziehungen zwischen Präfusions-Gruppen die Arbeit an gemeinsamen, kooperativen Zielen empfohlen, wobei die unterschiedlichen Stärken beider Präfusions-Gruppen eingebracht werden müssen und somit wertgeschätzt werden. Solche Interventionen erlauben harmonische und tolerante Beziehungen zwischen den Präfusions-Gruppen, während die distinkten Präfusions-Identitäten und ihre diversen Merkmale in der fusionierten, inklusiven Kategorie anerkannt statt bedroht werden.

Für praktische Komplexitäts-Interventionen könnten z.B. beide Schülergruppen in eine kooperative Schulprofilentwicklung einbezogen werden, wobei die Stärken beider Präfusions-Schulen bezüglich Unterrichtsmethoden, Sport- und Freizeitaktivitäten und schulischer Umgangsregeln zu einem diversen, gemeinsamen Schulprofil beitragen. In diesem Zusammenhang sollte neben der komplexen bzw. diversen Wahrnehmung der fusionierten, inklusiven Kategorie besonderes Augenmerk auf den sozial-normativen Charakter der inklusiven Komplexität gelegt werden. In Anlehnung an Multikulturalismus-Forschung im ethnischen Kontext (Park & Judd, 2005) ist eine multikulturelle Ideologie anzustreben, die Komplexität bzw. Diversität von Subgruppen zur positiv bewerteten sozialen Norm erklärt. Da gerade im pädagogischen Kontext unzählige Möglichkeiten bestehen, soziale Wertearbeit zur Anerkennung und Wertschätzung von Diversität zu betreiben, sollten besonders die Lehrer einer fusionierten Schule multikulturelle Ideologien vertreten, vorleben und an die Schüler weitergeben. Evaluations-Studien zu weithin

verbreiteten Diversitäts-Trainings, die im Kontext ethnisch- und sozioökonomisch-diverser Lern- und Arbeits-Gruppen durchgeführt wurden, bestätigten die Bedeutung der Verflechtung zweier zentraler Trainingsziele für die erfolgreiche Reduktion intergruppalen Konflikte (Stephan & Stephan, 2001, für einen Überblick; vgl. Ellis & Sonnenfeld, 1994; Henderson, 1994). Demzufolge ist neben der verstärkten Wahrnehmung von Diversität („Managing Diversity“) zudem eine Wertschätzung von Diversität („Valuing Diversity“) im Sinne von Einstellungs- und Werteänderungen erforderlich. Letztere tritt besonders dann auf, wenn alle Management-Ebenen einbezogen werden und somit kulturelle sowie strukturell-organisationale Veränderungen vorgenommen werden, die einen positiven, wertschätzenden Umgang mit Diversität verstärken und organisational verankern.

Ein Vorteil dieser Komplexitäts-Intervention besteht zudem darin, dass sie auch dann einen positiven Effekt auf die Qualität der intergruppalen Beziehungen haben sollte, wenn die fusionierte, inklusive Gruppe aufgrund von kontextbezogenen Realitätszwängen (z.B. Unfreiwilligkeit und Fremdbestimmtheit der Fusion) von den Mitgliedern negativ bewertet wird. Nur sollte eine komplexe Wahrnehmung der negativ bewerteten fusionierten Gruppe zur Hemmung der Eigengruppen-Distanzierung beitragen bzw. zunehmende Prototypikalitäts-Wahrnehmung der eigenen Präfusions-Gruppe erlauben, was indirekt zu harmonischeren und toleranteren Intergruppen-Beziehungen führen kann.

Abschließend bleibt kritisch anzumerken, dass die allgemeinen Konflikt-Interventionsansätze zur positiven Bewertung sowie zur komplexen Wahrnehmung der fusionierten, inklusiven Kategorie der vielschichtigen, dynamischen Natur einer Fusion nur unzureichend gerecht werden. Die Befunde der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass die Entstehung intergruppalen Konfliktsymptome auf unterschiedliche motivational-kognitive Prozesse zurückgehen kann, die in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten Gruppe und der Präfusions-Identifikation, aber auch der Status-Wahrnehmung stark variieren können. Deshalb sollte die spezifische Konstellation dieser intergruppalen Faktoren innerhalb einer Fusionssituation in einer umfassenden Fusions-Diagnostik erhoben werden und in die Auswahl und Umsetzung spezifischer Interventionsmaßnahmen einfließen. Die eigene Arbeit liefert ein Beispiel dafür, dass für ein Prozessverständnis der fusionsbedingten, intergruppalen Konfliktsymptome eine umfassende Analyse der Kontextvariablen unumgänglich ist. Somit wird für eine tiefgründige intergruppalen Organisations-Diagnostik bei Fusionen plädiert, mit dem Ziel, für einzelne Subgruppen spezifisch zugeschnittene Interventionen zu entwickeln.

5 Schlussbetrachtungen

Die vorliegende Arbeit belegte, dass die Betroffenen von Schulfusionen äquivalent zu Unternehmensfusionen negative psychologische Reaktionen auf der intergruppalen wie auch auf der individuellen Ebene aufweisen. Konsistent zeichnete sich die Postkombinations-Phase von Schulfusionen durch eine Identifikations-Dynamik aus, die anstatt der angestrebten Identifikation mit der fusionierten Gruppe durch eine hohe Identifikation mit der eigenen Präfusions-Gruppe gekennzeichnet war. Vor allem zeigten die befragten Schüler intergruppalen Konfliktsymptome, die sich besonders in Eigengruppen-Bias äußerten. Im Unterschied zu Unternehmensfusionen sind Schulfusionen oftmals für die Mitglieder beider Präfusions-Gruppen ungewollt und fremdbestimmt, was mit negativen Bewertungen der fusionierten Gruppe einhergeht. Dies hat relevante Konsequenzen für die identitätsbedingten Prozesse, die fusionsbedingten intergruppalen Konfliktsymptomen zugrunde liegen. Diese Arbeit zeigte Indizien dafür auf, dass negative Bewertungen der fusionierten Gruppe und Eigengruppen-Bias nicht nur direkt den Erfolg einer Schulfusion bezüglich einer raschen Integration mit harmonischen Intergruppenbeziehungen gefährden, sondern über eine Verschlechterung des Schulklimas zudem indirekt die individuellen Erfolgskriterien, wie z.B. das schulische Wohlbefinden und die Schulleistung, beeinträchtigen. Mit dieser Symptombeschreibung erweitert diese Arbeit die angewandte Fusionsforschung auf den pädagogischen Schulfusionskontext und, auf einer allgemeineren Ebene, auf den Kontext öffentlich-staatlicher Fusionen, die durch das Spezifikum der Unfreiwilligkeit und Fremdbestimmtheit charakterisiert sind.

In der zentralen Zielstellung verfolgte diese Arbeit die Aufklärung der identitätsrelevanten kognitiven Prozesse, die fusionsbedingtem Intergruppen-Bias zugrunde liegen. Dazu wurden Befunde der angewandten Fusionsforschung (Terry, 2003; van Knippenberg & van Leeuwen, 2001; van Leeuwen et al., 2003) und theoretische Annahmen aus der intergruppalen Grundlagenforschung integriert. Genauer wurde das Eigengruppen-Projektions-Modell (EPM, Mummendey & Wenzel, 1999) im selbstrelevanten, organisationalen Schulfusionskontext angewandt, um in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie die Rolle relativer Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Prädiktoren (der Eigengruppen-Identifikation und der inklusiven Komplexität) für Intergruppen-Bias zu erforschen. Zentral zeigten die Befunde, dass bei inklusiver Kategorisierungs-Bedrohung (Branscombe et al., 1999) bzw. bei negativer Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie Eigengruppen-Distanzierung im Sinne geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität verstärktem Eigengruppen-Bias zugrunde lag. Das

Phänomen der Eigengruppen-Distanzierung trat besonders bei hoher Eigengruppen-Identifikation auf und kann folglich als mentaler Schutzmechanismus betrachtet werden, der durch fusionsbedingte Identitäts-Bedrohungen ausgelöst wird. Erstmals wurden die Phänomene umgekehrter Perspektiven-Divergenz sowie relativer Fremdgruppen-Prototypikalität unter negativer Bewertung als Indizien der Eigengruppen-Distanzierung aufgezeigt. Zumindest in Studie 1 konnten komplexe Wahrnehmungen der fusionierten Gruppe diese Eigengruppen-Distanzierung teilweise hemmen.

Die zentrale Valenz-Moderation sowie die Indizien zur identitätsbedingten Eigengruppen-Distanzierung bestätigen das erweiterte EPM (Mummendey & Wenzel, 1999; Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) auf der Basis einer Modellprüfung unter ökologisch validen Bedingungen im selbstrelevanten, organisationalen Schulfusionskontext. Darüber hinaus leiten sich interessante Forschungsfragen zum EPM ab, die zum einen inklusive Kategorisierungs-Bedrohung als minimale Voraussetzung für die Relevanz einer negativ bewerteten inklusiven Kategorie für intergrupale Bewertungen fokussiert. Zum anderen dient die Arbeit als Anstoß, die sozial-kognitiven Prozesse der Eigengruppen-Distanzierung experimentell zu erforschen, die auf geringer Eigengruppen- und / oder hoher Fremdgruppen-Projektion basieren können.

Das durch die Anwendung des erweiterten EPM gewonnene Prozessverständnis bereichert die intergrupale Fusionsforschung zur SIT (Terry, 2003), SCT (van Leeuwen, 2001) und zum CIIM (Gaertner et al., 2001). Danach kann relative Fremdgruppen-Prototypikalität (d.h. Eigengruppen-Distanzierung) als potenzieller Mediator der verstärkt positiven Beziehung zwischen Eigengruppen-Identifikation und Eigengruppen-Bias in statusniedrigen, dominierten Präfusions-Gruppen bzw. unter der kognitiven Fusionsrepräsentation „zweier separater Gruppen“ fungieren. Dagegen kann relative Eigengruppen-Prototypikalität (d.h. Eigengruppen-Projektion) die positive Identifikations-Bias-Beziehung in statushohen, dominanten Präfusions-Gruppen bzw. unter der kognitiven Fusionsrepräsentation „zweier separater Gruppen innerhalb der fusionierten Gruppe“ mediiieren. Zukünftige modellintegrierende Fusionsforschung sollte diese Interpretationen gezielt erforschen.

Da die Interpretation der vorliegenden Befunde durch das korrelative Design der Studien eingeschränkt ist, sollte weiterführende Forschung auf Längsschnittstudien sowie auf eine größere Anzahl von Fusions-Fallstudien im schulischen sowie im institutionellen Kontext zielen. Diese erlauben aggregierte Datenanalysen und folglich eine weitere Absicherung der externen Validität.

Die Anwendung des erweiterten EPM im organisationalen Fusions-Kontext kann als erster Schritt einer Forschungslinie betrachtet werden, die neben modellintegrierender Fusionsforschung zu den identitätsrelevanten Prädiktoren intergruppalen Konflikte besonders drei weiterführende Forschungsintentionen anregt. Zum Ersten sollte die Bedeutung unterschiedlicher Arten fusionsbedingter sozialer Identitäts-Bedrohungen für die inklusive sowie Subgruppen-Identifikation explizit untersucht werden. Zum Zweiten sollten die Prädiktoren negativer Bewertungen der fusionierten Gruppe erforscht werden, die neben der Kategorisierungs-Bedrohung im Postfusions-Status, im Fusionserfolg und in distributiven wie auch prozeduralen Gerechtigkeitsprozessen vermutet werden. Zum Dritten sollte die toleranzfördernde Funktion inklusiver Komplexität unter Berücksichtigung ihrer sozial-normativen Bewertung erforscht werden.

Aus den Befunden wurden Implikationen für das Veränderungs-Management von Schulfusionen, und genereller von öffentlich-staatlichen Fusionen, abgeleitet. Demzufolge kann eine allgemeine Intervention in einer Förderung positiver Bewertungen der fusionierten Gruppe sowie positiv bewerteter inklusiver Komplexitäts-Wahrnehmungen bestehen, um harmonische Beziehungen zwischen den Präfusions-Gruppen zu begünstigen. Darüber hinaus wurde ein Plädoyer für eine umfassende intergruppalen Fusions-Diagnostik gehalten.

Die Reichhaltigkeit der aufgezeigten Befunde und der abgeleiteten Forschungsintentionen verdeutlichen die hohe Bedeutung, das grundlagentheoretische EPM im selbstrelevanten, organisationalen Intergruppen-Kontext von Schulfusionen anzuwenden. Neben einer Validierung des EPM unter der bisher eher vernachlässigten Bedingung negativer Bewertung der inklusiven Kategorie resultieren interessante Ansätze für eine Weiterentwicklung des grundlagentheoretischen Modells. Für die angewandte Fusionsforschung resultiert ein erweitertes intergruppalen Konfliktverständnis bezüglich basierender motivational-kognitiver Prozesse, die sich in praktischen Implikationen niederschlagen. Somit ist die Verbindung von angewandter- und Grundlagenforschung eine Herausforderung, die in beiden Domänen zur Weiterentwicklung beiträgt. Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Beitrag im Kontext dieser Forschungsintegration und möchte gleichzeitig zur Fortführung anregen.

V Literaturverzeichnis

- Abrams, D. & Hogg, M. A. (1988). Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology, 18*, 317-334.
- Aiken, L. S. & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Thousand Oaks: Sage.
- Asforth, B. E. & Meal, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review, 14*, 20-39.
- Ashford, S. J. (1988). Individual strategies for coping with stress during organisational transition. *Journal of Applied Behavioural Science, 24*, 19-36.
- Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin, 130*, 80-114.
- Bachman, B. (1993). *An intergroup model of organizational mergers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware, Newark, DE.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Baumert, J. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bergmann, C. (1984). Verhaltensauffälligkeiten bei Gymnasiasten. In F. Eder & G. Khinast (Hrsg.), *Lehrerfortbildung – Konzepte und Analysen* (S. 207-232). Linz: Trauner.
- Berry, J. W. (1984). Multicultural policy in Canada: A social psychological analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science, 16*, 353-370.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration, 30*, 69-80.

- Bessoth, R. (1989). *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Luchterhand.
- Billig, M. G. & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3, 27-52.
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1985). How to achieve integration on the human side of the merger. *Organisational Dynamics*, 13, 41-56.
- Boen, F., Vanbeselaere, N., Brebels, L., Huybens, W., & Millet, K. (2004). *Post-merger identification as a function of pre-merger identification, relative representation and pre-merger status*. Manuscript submitted for publication.
- Boen, F., Vanbeselaere, N., Hollants, K., & Feys, J. (2005). Predictors of pupils' and teachers' identification with a merged school. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 2577-2605.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bourhis, R. Y., Moise, C. L., Perrault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Branscombe, N. R., Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (1999). The context and content of social identity threat. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity: Context, commitment, content* (pp. 59-83). Oxford, UK: Blackwell.
- Branscombe, N. R., Spears, R., Ellemers, N., & Doosje, B. (2002). Intragroup and intergroup evaluation effects on group behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 744-753.
- Brewer, M. B. (1979). Ingroup bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin*, 86, 307-324.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? *Journal of Social Issues*, 55, 429-444.

- Brewer, M. B. & Brown, R. J. (1998). Intergroup relations. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 554-594). New York: McGraw-Hill.
- Brown, R. J. (1978). Divided we fall: Analysis of relations between different sections of a factory workforce. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 395-429). London, UK: Academic Press.
- Brown, R. J. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford, UK: Blackwell.
- Brown, R. J. (2000). Social Identity Theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30, 745-788.
- Brown, R. J., Condor, S., Mathews, A., Wade, G., & Williams, J. (1986). Explaining intergroup differentiation in an industrial organization. *Journal of Occupational Psychology*, 59, 273-286.
- Brown, R. J., Hinkle, S., Ely, P. G., Fox-Cardamone, D. L., Mara, P., & Taylor, L. A. (1992). Recognizing group diversity: Individualist collectivist and autonomouse relational social orientations and their implications for intergroup processes. *British Journal of Social Psychology*, 31, 327-342.
- Brown, R. J. & Williams, J. (1984). Group identification: The same thing to all people? *Human Relations*, 37, 547-564.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2004). *Bevölkerung – Fakten, Trends, Ursachen, Erwartungen. Die wichtigsten Fragen*. Abgerufen am 10.10.2005 von: http://www.bib-demographie.de/info/bib_broschuere2.pdf.
- Buono, A. F. & Bowditch, J. L. (1989). *The human side of mergers and acquisitions: Managing collisions between people, cultures and organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Buono, A. F., Bowditch, J. L., & Lewis, J. W. (1985). When cultures collide: The anatomy of a merger. *Human Relations*, 38, 477-500.

- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L., & Berntson, G. G. (1997). Beyond bipolar conceptualizations and measures: The case of attitudes and evaluative space. *Personality and Social Psychology Review, 1*, 3-25.
- Cartwright, S. (2005). Mergers and acquisitions: An update and appraisal. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 20, pp. 1-38). Chichester: Wiley.
- Cartwright, S. & Cooper, C. L. (1989). Predicting success in joint venture organisations in information technology – A cultural perspective. *Journal of General Management, 15*, 39-52.
- Cartwright, S. & Cooper, C. L. (1992). *Mergers and acquisitions: The human factor*. Oxford, UK: Butterworth-Heinemann.
- Cartwright, S. & Cooper, C. L. (1993). The psychological impact of merger and acquisition on the individual: A study of building society managers. *Human Relations, 46*, 327-347.
- Cartwright, S. & Schoenberg, R. (2006). Thirty years of mergers and acquisitions research: Recent advances and future opportunities. *British Journal of Management, 17*, 1-5.
- Chemnitz, G. (1980). Untersuchungen und Ergebnisse zum sozio-emotionalen Klima in Schulklassen. In K. J. Klauer & H. J. Konradt (Hrsg.), *Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft 1980* (S. 9-41). Düsseldorf: Schwann.
- Cheng, H. & Furnham, A. (2003). Personality, self-esteem, and demographic predictions of happiness and depression. *Personality and Individual Difference, 34*, 921-942.
- Citera, M. & Rentsch, J. R. (1993). Is there justice in organizational acquisitions? The role of distributive and procedural fairness in corporate acquisitions. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management* (pp. 211-230). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, C. L., Cooper, R. D., & Eaker, L. (1988). *Living with stress*. London, UK: Penguin Health.

- Correll, J. & Park, B. (2004). *Ingroup value, identification, and entitativity as distinct aspects of social identity*. Unpublished manuscript, University of Colorado.
- Correll, J. & Park, B. (2005). A model of the ingroup as a social resource. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 341-359.
- Doise, W. (1978). *Groups and individuals: Explanations in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doosje, B., Ellemers, N., & Spears, R. (1995). Perceived intragroup variability as a function of group status and identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31, 410-436.
- Dressmann, H., Eder, F., Fend, H., Pekrun, R., von Saldern, M., & Wolf, B. (1992). Schulklima. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon, & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik* (Bd. II, S. 655-682). Weinheim: Deutscher StudienVerlag.
- Eder, F. (1985). Schulerfahrungen von Gymnasiasten. *Erziehung und Unterricht*, 135, 138-148.
- Eder, F. (1990). Schulische Umwelt-Typen und ihr Einfluss auf das Klima in Schulklassen. *Empirische Pädagogik*, 4, 165-189.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13)*. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. & Lang, B. (2002). Klima, Befinden und Leistung in der Schule. In C. Wallner-Paschon & G. Heider (Hrsg.), *PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte* (S. 105-110). Innsbruck: StudienVerlag.
- Ellemers, N., Kortekaas, P., & Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorization, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspect of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.

- Ellemers, N., van den Heuvel, H., de Gilder, D., Maas, A., & Bonvini, A. (2004). The underrepresentation of women in science: Differential commitment or the queen bee syndrome? *British Journal of Social Psychology, 43*, 315-338.
- Ellemers, N., van Knippenberg, A., de Vries, N., & Wilke, H. (1988). Social identification and permeability of group boundaries. *European Journal of Social Psychology, 18*, 497-513.
- Ellemers, N., van Rijswijk, W., Roefs, M., & Simons, C. (1997). Bias in intergroup perceptions: Balancing group identity with social reality. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 186-198.
- Ellemers, N., Wilke, H., & van Knippenberg, A. (1993). Effects of the legitimacy of low group or individual status on individual or collective identity enhancement strategies. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 766-778.
- Ellis, C. & Sonnenfeld, J. A. (1994). Diverse approaches to managing diversity. *Human Resource Management, 33*, 79-109.
- Evans, M. G. (1985). A Monte Carlo study of the effects of correlated method variance in moderated regression analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 36*, 305-323.
- Evans, M. G. (1991). The problem of analyzing multiplicative composites: Interactions revisited. *American Psychologist, 46*, 6-15.
- Everett, S. & Steindorf, L. C. (2004). *Frieden lernen – Das Praxishandbuch für ein positives Schulklima*. Berlin: Cornelsen.
- Fajak, A. & Haslam, S. A. (1998). Gender solidarity in hierarchical organizations. *British Journal of Social Psychology, 37*, 73-94.
- Fend, H. (1977). *Schulklima*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. & Schröer, S. (1989). Depressive Verstimmungen in der Adoleszenz – Verbreitungsgrad und Determinanten in der Normalpopulation. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 9*, 264-284.

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fraser, B. J. (1980). *Criterion validity of an individualized classroom environment questionnaire*. Sydney: McQuaire University.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. (1987). Synthesis of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145-252.
- Gaertner, S. L., Bachman, B. A., Dovidio, J. F., & Banker, B. S. (2001). Corporate mergers and stepfamily marriages: Identity, harmony and commitment. In M. A. Hogg & D. J. Terry (Eds.), *Social identity processes in organizational contexts* (pp. 229-249). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A., & Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup conflict. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 4, pp. 1-26). Chister, UK: Wiley.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., & Bachmann, B. A. (1996). Revisiting the contact hypothesis: The induction of a common ingroup identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 271-290.
- Giessner, S. R. (2003). Eine Intergruppenperspektive auf Unternehmensfusionen. In J. Strähle (Hrsg.), *Interkulturelle Mergers & Acquisitions: Eine interdisziplinäre Perspektive*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Giessner, S. R. (2004). *United we run, divided we fail? Effects of cognitive merger representations and performance feedbacks on merging groups*. Unpublished doctoral dissertation, University of Jena, Germany.
- Giessner, S. R., Viki, G. T., Otten, S., Terry, D. J., & Täuber, S. (2006). The challenge of merging: Merger patterns, pre-merger status and merger support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 339-352.
- Gonzalez, R. & Brown, R. J. (2003). Generalization of positive attitude as a function of subgroup and superordinate group identifications in intergroup contact. *European Journal of Social Psychology*, 33, 195-214.

- Haider, G. (2002). Schulqualität und Schülerleistung. In C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hrsg.), *PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte* (S. 125-132). Innsbruck: StudienVerlag.
- Haslam, S. A. (2001). *Psychology in organizations: The social identity approach*. London,UK: Sage Publications.
- Haslam, S. A., Oakes, P. J., Turner, J. C., & McGarty, C. (1995). Social categorization and group homogeneity: Changes in perceived applicability of stereotype content as a function of comparative context and trait favorableness. *British Journal of Social Psychology*, 34, 139-160.
- Haslam, S. A. & van Knippenberg, D. (2000). *The positive impact of workplace diversity: A product of ideology-based identification rather than demography*. Unpublished manuscript, University of Exeter.
- Hastedt, C. (1998). *Selbstkomplexität, Individualität und soziale Kategorisierung*. Münster: Waxmann.
- Haunschild, P. R., Moreland, R. L., & Murrell, A. J. (1994). Sources of resistance to mergers between groups. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1150-1178.
- Hecke, I. (2000). Die Fusion als ein Prozess des Change Managements. *Personalführung*, 2, 16-21.
- Henderson, G. (1994). *Cultural diversity in the workplace*. Westport, CT: Quorum.
- Hewstone, M. (1996). Contact and social categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. In C. N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping* (pp. 323-368). New York: Guilford.
- Hewstone, M. & Brown, R. J. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective. In M. Hewstone & R. J. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 1-44). Oxford, UK: Blackwell.
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology*, 53, 575-604.

- Hinkle, S. & Brown, R. J. (1990). Intergroup comparisons and social identity: Some links and lacunae. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity theory: Constructive and critical advances* (pp. 48-70). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Hogan, E. A. & Overmyer-Day, L. (1994). The psychology of mergers and acquisitions. In C. L. Cooper & L. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 247-281). Chichester, UK: Wiley.
- Hogg, M. A. & Mullin, B.-A. (1999). Joining groups to reduce uncertainty: Subjective uncertainty reduction and group identification. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 249-279). Oxford: Blackwell.
- Hogg, M. A. & Terry, D. J. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 452-465.
- Hornsey, M. & Hogg, M. A. (2000). Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 143-156.
- Hoyle, R. H. & Kenny, D. A. (1999). Sample size, reliability, and tests of statistical mediation. In R. H. Hoyle (Ed.), *Statistical strategies for small sample research* (pp. 195-222). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jansen, S. & Pohlmann, N. (2000). Anforderung und Zumutungen: Das HR Management bei Fusionen. *Personalführung*, 2, 30-39.
- Jetten, J., Spears, R., & Manstead, A. S. R. (1997). Strength of identification and intergroup differentiation: The influence of group norms. *European Journal of Social Psychology*, 27, 603-609.
- Jetten, J., Spears, R., & Manstead, A. S. R. (1999). Group distinctiveness and intergroup discrimination. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity: Context, commitment, content* (pp. 107-126). Oxford, UK: Blackwell.
- Jetten, J., Spears, R., & Manstead, A. S. R. (2001). Similarity as a resource of differentiation: The role of group identification. *European Journal of Social Psychology*, 31, 621-640.

- Kavanagh, M. & Ashkanasy, N. (2006). The impact of leadership and change management strategy on organizational culture and individual acceptance of change during a merger. *British Journal of Management*, 17, 85-105.
- Kelly, C. (1988). Intergroup differentiation in a political context. *British Journal of Social Psychology*, 27, 319-332.
- Koper, G., van Knippenberg, D., Bouhuijs, F., Vermunt, R., & Wilke, H. (1993). Procedural fairness and self-esteem. *European Journal of Social Psychology*, 23, 313-325.
- Krueger, J. (2000). The projective perception of the social world: A building block of social comparison processes. In J. Suhl & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 323-351). New York, NY: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Krueger, J. & Stanke, D. (2001). The role of self-relevant and other-relevant knowledge in perceptions of group characteristics. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 878-888.
- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663-676.
- Lipponen, J., Olkkonen, M.-E., & Moilanen, M. (2004). Perceived procedural justice and employee responses to an organizational merger. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13, 391-413.
- Locke, K. D. (2003). H as a measure of complexity of social information processing. *Personality and Social Psychology Review*, 7, 268- 280.
- Long, K. & Spears, R. (1997). The self-esteem hypothesis revisited: Differentiation and the disaffected. In R. Spears, P. J. Oakes, N. Ellemers, & S. A. Haslam (Eds.), *The social psychology of stereotyping and group life* (pp. 296-317). Oxford, UK: Blackwell.
- Maass, A., Cadinu, M., Guarnieri, G., & Grasselli, A. (2003). Sexual harassment under social identity threat: The computer harassment paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 853-870.

- Machunsky, M. (2005). *How we perceive us determines how we like you: Mental representations of the ingroup as predictor of intergroup evaluation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Jena, Germany.
- Machunsky, M., Meiser, T., & Mummendey, A. (2005). *How we perceive us determines how we like you: Mental representations of the ingroup as predictor of intergroup evaluation*. Unpublished manuscript, University of Jena.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods, 7*, 83-104.
- Marks, G. & Miller, N. (1987). Ten years of research on the false consensus effect: An empirical and theoretical review. *Psychological Bulletin, 102*, 72-90.
- Marks, M. L. & Mirvis, P. H. (1986). The merger syndrome. *Psychology Today, 10*, 36-42.
- Marks, M. L. & Mirvis, P. H. (2001). Making mergers and acquisitions work: Strategic and psychological preparation. *Academy of Management Executive, 15*, 80-94.
- McCann, J. E. & Gilkey, R. (1988). *Joining forces: Creating and managing successful mergers and acquisitions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McClelland, G. H. & Judd, C. M. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects. *Psychological Bulletin, 114*, 376-390.
- Meal, F. & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behaviour, 13*, 103-123.
- Meyer, C. B. (2001). Allocation processes in mergers and acquisitions: An organizational justice perspective. *British Journal of Management, 12*, 47-66.
- Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J. S., & Hankin, B. L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological Bulletin, 130*, 711-747.

- Mlicki, P. P. & Ellemers, N. (1996). Being different or being better? National stereotypes and identification of Polish and Dutch students. *European Journal of Social Psychology, 26*, 97-114.
- Mottola, G. R., Bachman, B. A., Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1997). How groups merge: The effects of merger integration patterns on anticipated commitment to the merged organization. *Journal of Applied Social Psychology, 27*, 1335-1358.
- Mullen, B., Brown, R. J., & Smith, C. (1992). Ingroup bias as a function of salience, relevance and status: An integration. *European Journal of Social Psychology, 22*, 103-122.
- Mummendey, A. & Wenzel, M. (1999). Social discrimination and tolerance in intergroup relations: Reactions to intergroup difference. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 158-174.
- Oakes, P. J. (1987). The salience of social categories. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher, & M. S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group. A self-categorization theory* (pp. 117- 141). Oxford, UK: Blackwell.
- Oakes, P. J. (2001). The root of all evil in intergroup relations? Unearthing the categorization process. In R. J. Brown & S. L. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 3-21). Malden, MA: Blackwell.
- Oswald, F., Pfeifer, B., Ritter-Berlach, G., & Tanzer, N. (1989). *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag.
- Park, B. & Judd, C. M. (1990). Measures and models of perceived group variability. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 173-191.
- Park, B. & Judd, C. M. (2005). Rethinking the link between categorization and prejudice within the social cognition perspective. *Personality and Social Psychology Review, 9*, 108-130.
- Peter, J. (2004). Das große Schulsterben. *Die Welt*, am 26.08.2004, S. 3.
- Picot, G. (1999). Mergers & Akquisitionen optimal managen, Teil 12: Post-Merger Integration. *Handelsblatt*, am 06.08.1999, S. 3.

- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS & SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2006). *Testing mediation models: Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in simple and multiple mediator models*. Manuscript submitted for publication.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2006). *Addressing moderated mediation hypotheses: Suggested procedures for addressing moderated mediation hypotheses*. Manuscript submitted for publication.
- Rafaeli-Mor, E. & Steinberg, J. (2002). Self-complexity and well-being: A review and research synthesis. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 31-58.
- Rentsch, J. R. & Schneider, B. (1991). Expectations for postcombination organizational life: A study of responses to merger and acquisition scenario. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 233-252.
- Richeson, J. A. & Nussbaum, R. J. (2004). The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 417-423.
- Robbins, J. M. & Krueger, J. I. (2005). Social projection to ingroups and outgroups: A review and meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 32-47.
- Roccas, S. & Schwartz, S. H. (1993). Effects of intergroup similarity in intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 23, 581-595.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ross, L., Green, D., & House, P. (1977). The "false consensus effect": An egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 279-301.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 52, 1-29.

- Sachdev, I. & Bourhis, R. Y. (1987). Status differentials in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology, 17*, 277-293.
- Schoennauer, A. W. (1967). Behavior patterns of executives in business acquisitions. *Personnel Administration, 30*, 27-31.
- Schweiger, D. L. & Ivancevich, J. M. (1985). Human resources: The forgotten factor in mergers and acquisitions. *Personnel Administrator, 30*, 47-61.
- Schweiger, D. M. & Walsh, J. P. (1990). Mergers and acquisitions: An interdisciplinary view. *Research in Personnel and Human Resources Management, 8*, 41-107.
- Schweiger, D. M. & Weber, Y. (1989). Strategies for managing human resources during mergers and acquisitions: An empirical investigation. *Human Resource Planning, 12*, 69-86.
- Sherif, M. (1967). *Group conflict and co-operation: Their social psychology*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Shrout, P. E. & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*, 422-445.
- Simon, B., Pantaleo, G., & Mummendey, A. (1995). Unique individual or interchangeable group member? The accentuation of intragroup differences versus similarities as an indicator of the individual self versus the collective self. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 106-119.
- Skevington, S. M. (1980). Intergroup relations and social change within a nursing context. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 19*, 201-213.
- Sobel, M. E. (1986). Some new results on indirect effects and their standard errors in covariance structure models. In N. Tuma (Ed.), *Sociological methodology 1986* (pp. 159-186). Washington, DC: American Sociological Association.
- Spears, R., Jetten, J., & van Harreveld, F. (1998). *First among equals or worst among equals: Group identification as a fitting response to personal and collective self-esteem*. Unpublished manuscript, University of Amsterdam.

- Statistisches Bundesamt (2005a). *Binnenwandel*. Abgerufen am 10.10.2005 von:
<http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm1999/p3830025.htm>.
- Statistisches Bundesamt (2005b). *Schüler in allgemeinbildenden Schulen*. Abgerufen am
11.10.2005 von: <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2005/p0880071.htm>.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2001). *Improving intergroup relations*. London, UK:
Sage.
- Stone, C. A. & Sobel, M. E. (1990). The robustness of estimates of total indirect effects in
covariance structure models estimated by maximum likelihood. *Psychometrika*, 55,
337-352.
- Sumner, W. G. (1906). *Folkways*. New York: Ginn.
- Tajfel, H. (1975). The exit of social mobility and the voice of social change. *Social Science
Information*, 14, 101-118.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. London, UK: Academic Press.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and
intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G.
Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-
47). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S.
Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24).
Chicago: Nelson-Hall.
- Terry, D. J. (2001). Intergroup relations and organizational mergers. In M. A. Hogg & D. J.
Terry (Eds.), *Social identity processes in organizational contexts* (pp. 229-247).
Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Terry, D. J. (2003). A social identity perspective on organizational mergers. In S. A.
Haslam, D. van Knippenberg, M. J. Platow, & N. Ellemers (Eds.), *Social identity at
work: Developing theory for organizational practice* (pp. 223-240). Hove, UK:
Psychology Press.

- Terry, D. J. & Callan, V. J. (1998). In-group bias in response to an organizational merger. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2, 67-81.
- Terry, D. J., Callan, V. J., & Sartori, G. (1996). Employee adjustment to an organizational merger: Stress, coping and intergroup differences. *Stress Medicine*, 12, 105-122.
- Terry, D. J., Carey, C. J., & Callan, V. J. (2001). Employee adjustment to an organizational merger: An intergroup perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 267-280.
- Terry, D. J. & O'Brien, A. (2001). Status, legitimacy and ingroup bias in the context of an organizational merger. *Group Processes & Intergroup Relations*, 4, 271-289.
- Tetlock, P. E. (1983). Accountability and complexity of thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 74-83.
- Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5, 5-34.
- Turner, J. C. (1987). A self-categorization theory. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher, & M. S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 42-67). Oxford, UK: Blackwell.
- Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self categorization theories. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity* (pp. 6-34). Oxford, UK: Blackwell.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell.
- Turner, J. C. & Reynolds, K. J. (2001). The social identity perspective in intergroup relations: Theories, themes and controversies. In R. J. Brown & S. L. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 133-152). Malden, MA: Blackwell.
- van Dick, R. (2001). Identification and self-categorization processes in organizational contexts: Linking theory and research from social and organizational psychology. *International Journal of Management Reviews*, 3, 265-283.

- van Knippenberg, A. & Ellemers, N. (1994). Strategies in intergroup relations. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Group motivation: Social psychological perspectives* (pp. 17-32). London, UK: Harvester Wheatsheaf.
- van Knippenberg, D. & Haslam, S. A. (2003). Realizing the diversity dividend: Exploring the subtle interplay between identity, ideology and reality. In S. A. Haslam, D. van Knippenberg, M. Platow, & N. Ellemers (Eds.), *Social identity at work: Developing theory for organizational practice* (pp. 61-77). Hove, UK: Psychology Press.
- van Knippenberg, D., van Knippenberg, B. M., Monden, L., & de Lima, F. (2002). Organizational identification after a merger: A social identity perspective. *British Journal of Social Psychology*, 41, 233-252.
- van Knippenberg, D. & van Leeuwen, E. (2001). Organizational identity after a merger: Sense of continuity as the key to postmerger identification. In M. A. Hogg & D. J. Terry (Eds.), *Social identity processes in organizational contexts* (pp. 249-264). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- van Knippenberg, D. & van Schie, E. C. M. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 137-147.
- van Leeuwen, E. (2001). *Preserving identity when groups combine – A study of group-based reactions to mergers*. Doctoral dissertation, University of Leiden, Netherlands.
- van Leeuwen, E. & van Knippenberg, D. (2003). Organizational identification following a merger: The importance of agreeing to differ. In S. A. Haslam, D. van Knippenberg, M. J. Platow, & N. Ellemers (Eds.), *Social identity at work: Developing theory for organizational practice* (pp. 205-222). Hove, UK: Psychology Press.
- van Leeuwen, E., van Knippenberg, D., & Ellemers, N. (2003). Continuing and changing group identities: The effects of merging on social identification and ingroup bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 679-690.
- von Eye, A. (1999). Kognitive Komplexität – Messung und Validität. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20, 81-96.
- von Saldern, M. (1987). *Sozialklima von Schulklassen*. Frankfurt: Peter Lang.

- von Saldern, M. & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO)*. Frankfurt: Lang.
- Vossen, I. (2005). *Crushing the glass ceiling: Relative group prototypicality and female strategies in discriminating organizational settings*. Unpublished doctoral dissertation, University of Jena, Germany.
- Wagner, U. (2001). Intergruppenverhalten in Organisationen: Ein vernachlässigter Aspekt bei der Zusammenarbeit in Projektgruppen. In R. Fisch, D. Beck, & B. English (Eds.), *Gruppen in Organisationen: Zusammenarbeit in Projektgruppen* (pp. 353-366). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Walberg, H. J. (1981). A psychological theory of educational productivity. In F. H. Farley & N. J. Gordon (Eds.), *Psychology of Education* (pp. 81-108). Berkeley: McCutchan.
- Waldzus, S. & Mummendey, A. (2004). Inclusion in a superordinate category, in-group prototypicality and attitudes toward out-groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 466-477.
- Waldzus, S., Mummendey, A., & Wenzel, M. (2005). When „different“ means „worse“: In-group prototypicality in changing intergroup contexts. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 76-83.
- Waldzus, S., Mummendey, A., Wenzel, M., & Boettcher, F. (2004). Of bikers, teachers and Germans: Groups' diverging views about their prototypicality. *British Journal of Social Psychology*, 43, 385-400.
- Waldzus, S., Mummendey, A., Wenzel, M., & Weber, U. (2000). *Differenz und Pluralität, Diskriminierung und Toleranz in Beziehungen zwischen Gruppen*. Unveröffentlichter Arbeitsbericht zum Forschungsprojekt Mu 551/18-1. Universität Jena.
- Waldzus, S., Mummendey, A., Wenzel, M., & Weber, U. (2003). Towards tolerance: Representations of superordinate categories and perceived ingroup prototypicality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 31 - 47.
- Weber, U. (2001). *Determinanten und Konsequenzen der wahrgenommenen Legitimität von Statusunterschieden: Ein Beitrag zur Toleranz zwischen Gruppen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Jena, Deutschland.

- Weber, U., Mummendey, A., & Waldzus, S. (2002). Perceived legitimacy of intergroup status differences: Its prediction by relative ingroup prototypicality. *European Journal of Social Psychology, 32*, 449 – 470.
- Wenzel, M. (2001). A social categorization approach to distributive justice: Social identity as the link between relevance of inputs and need for justice. *British Journal of Social Psychology, 40*, 315-335.
- Wenzel, M., Mummendey, A., Weber, U., & Waldzus, S. (2003). The Ingroup as Pars pro Toto: Projection from the ingroup onto the inclusive category as a precursor to social discrimination. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 461-473.
- Wilder, D. A. (1986). Social categorization: Implications for creation and reduction of intergroup bias. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 19, pp. 293-355). New York: Academic Press.
- Wirtgen, J. (2001). Post-Merger-Management. *Wirtschaftspsychologie, 3*, 42-50.
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2000). Framing interethnic ideology: Effects of multicultural and color-blind perspectives on judgements of groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 635-654.

VI Anhang

A – Maße der Studie 1 und Studie 2

Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie

1. Insgesamt bewerte ich die neue, gemeinsame RS³⁷ ... sehr schlecht / sehr gut.

Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie

Allgemeines Komplexitätsmaß

(Studie 1)

1. In der neuen, gemeinsamen RS herrscht ein vielfältiges Miteinander an Meinungen und Einstellungen von Schülern.
2. Die Schüler der neuen, gemeinsamen RS können durch ein einheitliches Profil von Eigenschaften beschrieben werden. (-) *(ausgeschlossen)*
3. In der neuen, gemeinsamen RS ähneln sich die Schüler in vielen Merkmalen. (-) *(ausgeschlossen)*
4. Wenn man ein Vergleichsmerkmal (z.B. Begabung) herausnimmt, unterscheiden sich die Schüler stark voneinander. *(ausgeschlossen)*

(Studie 2)

1. In der neuen, gemeinsamen RS herrscht ein vielfältiges Miteinander an Meinungen und Einstellungen von Schülern.
2. Die neue, gemeinsame RS bietet nach außen ein vielfältiges und buntes Bild.
3. In der neuen, gemeinsamen RS kann man von den Schülern zu bestimmten Themen ganz verschiedene Meinungen hören.
4. Die Schüler der neuen, gemeinsamen RS haben sehr vielfältige Interessen und Hobbys.
5. Insgesamt sehe ich die neue, gemeinsame RS sehr vielfältig.

Spezifisches Komplexitätsmaß

Die Schüler der neuen, gemeinsamen RS sind bezüglich [der] ... wenig vielfältig / sehr vielfältig.

1. schulischen Leistungen
2. Offenheit und Toleranz *(ausgeschlossen in Studie 2)*
3. Kleidung

³⁷ RS wird als Abkürzung für Regelschule verwendet.

4. Gewaltbereitschaft (*ausgeschlossen in Studie 1*)
5. Musikgeschmack
6. Freizeitaktivitäten

Identifikation mit der Eigengruppe

1. Ich sehe mich immer noch als Mitglied meiner ehemals eigenen RS.
2. Ich bin froh, Schüler meiner ehemals eigenen RS zu sein.
3. Ich fühle mich immer noch mit meiner ehemals eigenen RS sehr verbunden.
4. Ich identifiziere mich immer noch mit meiner ehemals eigenen RS.

Identifikation mit der fusionierten, inklusiven Kategorie

1. Ich sehe mich als Mitglied unserer neuen, gemeinsamen RS.
2. Ich bin froh, Schüler unserer neuen, gemeinsamen RS zu sein.
3. Ich fühle mich mit unserer neuen, gemeinsamen RS sehr verbunden.
4. Ich identifiziere mich mit unserer neuen, gemeinsamen RS.

Einstellung zur Fremdgruppe

Sympathie

1. Ich finde die Schüler der ehemals anderen RS sehr sympathisch.
2. Ich mag die Schüler der ehemals anderen RS sehr gern.
3. Die Art, wie sich die Schüler der ehemals anderen RS verhalten, ist mir sehr angenehm.

Toleranz & Akzeptanz

4. Mir fällt es oft schwer, die Art der Schüler der ehemals anderen RS zu tolerieren.(-)
5. Auch wenn ich die Sicht der Schüler der ehemals anderen RS nicht teile, dulde ich diese andere Sicht. (*ausgeschlossen in Studie 1*)
6. Vor der Leistung der Schüler der ehemals anderen RS habe ich großen Respekt.
7. Die Schüler der ehemals eigenen RS und der ehemals anderen RS sind zwar sehr unterschiedlich, doch haben beide wertvolle Fähigkeiten.

Selbst-beobachtetes Kontaktverhalten

8. Wenn ich im Schulgebäude einen Schüler der ehemals anderen RS treffe, bemühe ich mich, mit ihm ins Gespräch zu kommen.
9. Ich suche aktiv den Kontakt zu den Schülern der ehemals anderen RS.
10. Wie viele Freunde und Bekannte aus der ehemals anderen RS hast Du?

11. Ich unterstütze Schüler der ehemals anderen RS bei Problemen sehr gern.

Vertrauen

12. Ich kann den Schülern der ehemals anderen RS vollkommen vertrauen. (*nur in Studie 2*)

Einstellung zur Eigengruppe

Sympathie

1. Ich mag die Schüler der ehemals eigenen RS sehr gern.

2. Ich finde die Schüler der ehemals eigenen RS sehr sympathisch. (*nur in Studie 2*)

Selbst-beobachtetes Kontaktverhalten

3. Wie viele Freunde und Bekannte aus der ehemals eigenen RS hast Du?

4. Ich unterstütze Schüler der ehemals eigenen RS bei Problemen sehr gern.

Vertrauen

5. Ich kann den Schülern der ehemals eigenen RS vollkommen vertrauen. (*nur in Studie 2*)

Bewertungsbezogener Eigengruppen-Bias

1. Insgesamt bewerte ich die ehemals eigene RS ...sehr schlecht / sehr gut.

2. Insgesamt bewerte ich die ehemals andere RS ...sehr schlecht / sehr gut.

Postfusions-Status

1. Meine ehemals eigene RS ist im Vergleich zur ehemals anderen RS in der neuen, gemeinsamen RS ...viel schlechter gestellt / gleichgestellt / viel besser gestellt.

Einstellung zur Schulfusion

1. Die Zusammenlegung der zwei ehemaligen RS finde ich sehr schlecht / sehr gut.

Schulisches Wohlbefinden vor und nach der Schulfusion

1. In der ehemals eigenen RS vor der Fusion fühlte ich mich ... sehr unwohl / sehr wohl.

2. Direkt nach der Fusion, d.h. zu Schuljahresbeginn, fühlte ich mich in der neuen, gemeinsamen RS ... sehr unwohl / sehr wohl.

3. Zurzeit fühle ich mich in der neuen, gemeinsamen RS ... sehr unwohl / sehr wohl.

B – Ergebnisse zu alternativen Hypothesen**Tabelle 18.** Hierarchische Regression zur Vorhersage von Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (Studie 1)

Variablen	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.103	4.04	.009				
(Konstante)				-.05	.22		
Schulzugehörigkeit				-1.16	.39	-.28	.002
relative EG-Prototypikalität				.53	.18	.27	.002
EG-Identifikation				-.15	.19	-.07	.22
Schritt 2	.021	1.98	.20				
Relative EG-Prototypikalität x							
EG-Identifikation				.06	.07	.11	.20

Anmerkung: B , SE , β und p sind Koeffizienten von Schritt 1 und 2 (bezüglich der Interaktion); $N = 109$; EG – Eigengruppe.

Tabelle 19. Hierarchische Regression zur Vorhersage von Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie (Studie 2)

Variablen	ΔR^2	ΔF	p	B	SE	β	p
Schritt 1	.160	8.73	.001				
(Konstante)				3.16	.09		
Schulzugehörigkeit				-.18	.16	-.09	.24
relative EG-Prototypikalität				.20	.04	.37	.001
EG-Identifikation				-.05	.07	-.06	.45
Schritt 2	.011	1.75	.19				
Relative EG-Prototypikalität x							
EG-Identifikation				.06	.05	.10	.19

Anmerkung: B , SE , β und p sind Koeffizienten von Schritt 1 und 2 (bezüglich der Interaktion); $N = 140$; EG – Eigengruppe.

Zusammenfassung

In dieser anwendungsbezogenen Forschungsarbeit wurden die psychologischen Reaktionen der Betroffenen von Schulfusionen primär aus einer sozialpsychologischen Intergruppen-Perspektive untersucht. Auf der Basis des „Theorieansatzes der Sozialen Identität“ (Tajfel & Turner, 1986; Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987) lag der Fokus auf der Beschreibung von intergruppalen Konfliktsymptomen nach Schulfusionen und deren motivational-kognitiven Entstehungsprozessen.

Da die häufig auftretenden Schulfusionen bislang weitgehend unerforscht sind, zielte die Arbeit erst einmal darauf ab, aus einem Übertrag von Befunden aus der organisationalen und intergruppalen Fusionsforschung (Hogan & Overmyer-Day, 1994; Terry, 2001; van Knippenberg & van Leeuwen, 2001) die individuellen und intergruppalen Folgen von Schulfusionen zu systematisieren. Dabei wurde abgeleitet, dass auch Schulfusionen bei den Betroffenen zu problematischen Reaktionen führen sollten, die sich individuell in Wohlbefindens- und Leistungsbeeinträchtigungen zeigen. Intergruppal wurde in Folge der durch die Fusion ausgelösten Bedrohungen der eigenen Präfusions-Identität (van Leeuwen, 2001) eine Identifikationsdynamik erwartet, die sich durch verstärkte Eigengruppen-Identifikation und gleichzeitig geringe inklusive Identifikation mit der fusionierten Gruppe auszeichnet. Zentral wurden intergruppalen Konfliktsymptome zwischen den Präfusions-Gruppen (d.h. Intergruppen-Bias) erwartet. Im Speziellen sollten Schulfusionen, wie Fusionen im öffentlich-staatlichen Kontext allgemein, aufgrund der unfreiwilligen, fremdbestimmten Neugruppierungen in eine fusionierte Gruppe inklusive Kategorisierungs-Bedrohungen darstellen (vgl. Branscombe et al., 1999), die mit negativen Bewertungen der fusionierten Gruppe einhergehen. Neben der Prüfung dieser erwarteten psychologischen Schulfusionsfolgen auf der Ebene betroffener Schüler wurden zudem potenziell negative Effekte von intergruppalen Fusionsfolgen (d.h. Intergruppen-Bias und negative Bewertungen der fusionierten Gruppe) auf die individuellen Erfolgsfaktoren einer Schulfusion (d.h. Schulleistung und schulisches Wohlbefinden) untersucht, was theoretisch auf eine Beeinträchtigung des Schulklimas zurückgeht (Eder & Lang, 2002; Haider, 2002).

Darüber hinaus wurde der zentralen Forschungsfrage nachgegangen, welche identitätsrelevanten, kognitiven Prozesse dem Auftreten intergruppalen Konfliktsymptome nach Fusionen zugrunde liegen. Zur Beschreibung dieser Prozesse wurde auf der Basis theoretischer Betrachtungen zu fusionsbedingten sozialen Identitäts-Bedrohungen (vgl. Branscombe et al., 1999; Terry, 2001; Terry & Callan, 1998; van Leeuwen, 2001) das erweiterte Eigengruppen-Projektions-Modell (EPM, Mummendey & Wenzel, 1999;

Waldzus et al., 2003; Wenzel et al., 2003) im Schulfusionskontext angewandt. Demzufolge sollten in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten Gruppe (d.h. der inklusiven Kategorie) unterschiedliche Prototypikalitäts-Management-Strategien dem identitätsbedingten Auftreten von Intergruppen-Bias nach Schulfusionen zugrunde liegen. Unter der im Schulfusionskontext vermuteten negativen Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie sollte der Prozess der Eigengruppen-Distanzierung (d.h. das Streben nach geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität bzw. nach relativer Fremdgruppen-Prototypikalität für die negative inklusive Kategorie) der Wahrung der eigenen Präfusions-Identität dienen und dem Auftreten von Intergruppen-Bias zugrunde liegen. Im Gegensatz dazu sollte unter positiver Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie der Prozess der Eigengruppen-Projektion (d.h. das Streben nach relativer Eigengruppen-Prototypikalität für die positive inklusive Kategorie) zur Wahrung der eigenen Präfusions-Identität dienen und folglich Intergruppen-Bias auslösen. Zudem wurde erwartet, dass beide unterschiedlichen Prozesse durch eine bedrohte und folglich hohe Eigengruppen-Identifikation motiviert werden und zudem eher bei einfachen anstatt komplexen Repräsentationen der fusionierten, inklusiven Kategorie auftreten. Somit wurden die Komplexität des Prototyps der fusionierten, inklusiven Kategorie als potenziell toleranzförderndes Konstrukt und die Eigengruppen-Identifikation als konfliktsteigernder Faktor untersucht, die unter Moderation durch die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie unterschiedliche Effekte auf die relative Eigengruppen-Prototypikalität und indirekt auf Intergruppen-Bias aufzeigen sollten. In Anlehnung an das erweiterte EPM wurde demnach die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie als zentraler Moderator der Prädiktoren der relativen Eigengruppen-Prototypikalität sowie deren Konsequenzen für fusionsbedingten Intergruppen-Bias konzeptualisiert.

Zur Untersuchung der individuellen und intergruppalen Schulfusionsfolgen sowie der Intergruppen-Bias zugrunde liegenden Prozesse wurden zwei querschnittliche Feldstudien an jeweils einer fusionierten thüringer Regelschule durchgeführt. Dabei wurden die 9.- und 10.-Klässler ($N_1 = 116$; $N_2 = 143$) sechs Monate nach der Schulfusion befragt.

Trotz des Fallstudien-Charakters beider Studien zeigten sich die Ergebnisse weitgehend konsistent und erwartungsgetreu. In beiden Studien wurde bestätigt, dass Schulfusionen, ähnlich wie Unternehmensfusionen, zu problematischen Reaktionen der Betroffenen (d.h. der Schüler) führen. Auf der individuellen Ebene zeigten sich Beeinträchtigungen des schulischen Wohlbefindens und (in Studie 2) auch der Schulleistung. Auf der intergruppalen Ebene wurden konsistent verstärkte Eigengruppen-

Identifikation (mit den Präfusions-Schulen) und gleichzeitig geringe inklusive Identifikation (mit der fusionierten Schule) aufgezeigt, was auf fusionsbedingte Bedrohungen der Präfusions-Identität sowie auf Fusionsresistenzen schließen lässt. Zentral zeigten sich intergrupale Konfliktsymptome, die sich in beiden Studien in verstärktem Eigengruppen-Bias und nur teilweise in negativen Einstellungen zur Fremdgruppe äußerten. Zudem gaben die Schüler in beiden unfreiwilligen, fremdbestimmten Schulfusionskontexten negative bis neutrale Bewertungen der fusionierten, inklusiven Kategorie an, was als Symptom der Kategorisierungs-Bedrohung interpretiert werden kann. Negative Bewertungen der fusionierten Gruppe und Eigengruppen-Bias korrelierten zudem mit geringem schulischen Wohlbefinden und (in Studie 2) mit niedrigen Schulleistungen. Somit können intergrupale Schulfusionsfolgen über eine Verschlechterung des Schulklimas indirekt die individuellen Erfolgskriterien einer Schulfusion, wie z.B. das schulische Wohlbefinden und die Schulleistung, beeinträchtigen.

Die zentralen prozessbeschreibenden Ergebnisse beider Studien bestätigten, dass in Abhängigkeit von der Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie zwei identitätsbedingte Prototypikalitäts-Management-Strategien dem Auftreten von Intergruppen-Bias nach Schulfusionen zugrunde liegen können. Unter negativer Bewertung der fusionierten Schule wurde in Studie 1 und tendenziell auch in Studie 2 gezeigt, dass hoch Eigengruppen-identifizierte Schüler nach verstärkter Eigengruppen-Distanzierung (d.h. nach geringer relativer Eigengruppen-Prototypikalität für die negative fusionierte Schule) strebten, was indirekt mit verstärktem Eigengruppen-Bias einherging. Dagegen wurde unter positiver Bewertung der fusionierten Schule nur in Studie 2 belegt, dass hoch Eigengruppen-identifizierte Schüler nach verstärkter Eigengruppen-Projektion (d.h. nach hoher relativer Eigengruppen-Prototypikalität für die positive fusionierte Schule) strebten, was indirekt mit verstärktem Eigengruppen-Bias zusammenhing.

Folglich konnten besonders der Prozess der Eigengruppen-Distanzierung, aber auch der Prozess der Eigengruppen-Projektion, das Auftreten von Eigengruppen-Bias nach Schulfusionen vorhersagen, was generell auf eine hohe Präfusions-Identifikation zurückzuführen war. Konform zum erweiterten EPM zeigte sich die Bewertung der fusionierten, inklusiven Kategorie als zentraler Moderator beider Prozesse.

Bezüglich des postulierten Effekts der Komplexität der Repräsentation der fusionierten, inklusiven Kategorie auf eine Abschwächung der Eigengruppen-Distanzierung bzw. der Eigengruppen-Projektion und indirekt auf eine Abschwächung des Intergruppen-Bias zeigten sich in beiden Studien erwartungswidrige und inkonsistente

Befunde. Diese Befunde wurden bezüglich des weitgehend vernachlässigten sozial-normativen Charakters der inklusiven Komplexität (Park & Judd, 2005; vgl. van Knippenberg & Haslam, 2003) sowie bezüglich methodischer Schwächen diskutiert.

Die vorliegende Arbeit leistete mit der Integration des grundlagentheoretischen EPM in die anwendungsbezogene, intergrupale Fusionsforschung Beiträge in beiden Forschungsdomänen. Zum einen diente die Arbeit der Erweiterung des Prozessverständnisses intergrupaler Konfliktsymptome, die auf fusionsbedingten Identitäts-Bedrohungen beruhen. Die erstmalige Berücksichtigung inklusiver Kategorisierungs-Bedrohungen (Branscombe et al., 1999) ermöglichte eine Differenzierung von Prototypikalitäts-Management-Strategien und deren Bedeutung für identitätsbedingte intergrupale Konfliktsymptome nach Fusionen. Dieses Prozessverständnis kann die bisherige angewandte Fusionsforschung (Gaertner et al., 2001; Terry, 2001; van Leeuwen, 2001) wesentlich bereichern. Zum anderen leistete diese Arbeit eine Prüfung des EPM unter ökologisch validen Bedingungen im selbstrelevanten, organisationalen Schulfusionskontext. Durch die Berücksichtigung der bisher weitgehend vernachlässigten Bedingung negativer Bewertung der inklusiven Kategorie konnte eine Modellbestätigung unter negativer Valenz belegt werden, die weiterführende Fragen zu sozial-kognitiven Prozessen der Eigengruppen-Distanzierung anregte. Somit wurde auch weiterführende Grundlagenforschung zum EPM angestoßen.

Die Arbeit mündete in zwei zentralen Forschungsintentionen. Zum Ersten soll künftig die toleranzfördernde Wirkung inklusiver Komplexitäts-Wahrnehmung in Abhängigkeit ihrer sozial-normativen Bewertung untersucht werden. Zum Zweiten sollen die Einflussfaktoren der Bewertung einer fusionierten, inklusiven Kategorie grundlegend erforscht werden.

Die Arbeit hat ebenfalls praktische Relevanz für das Veränderungs-Management von konfliktträchtigen Schulfusionen. In einem grundlegenden Plädoyer wurden in Folge einer umfassenden intergrupalen Fusions-Diagnostik spezifische Interventionen für fusionierte Subgruppen empfohlen. Darüber hinaus kann eine allgemeine Intervention zur Förderung harmonischer Beziehungen zwischen den Präfusions-Gruppen in einer Förderung positiver Bewertungen der fusionierten Gruppe sowie positiv bewerteter inklusiver Komplexitäts-Wahrnehmungen bestehen.

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name	Katrin Ina Tischendorf
Geburtsdatum und Ort	03.01.1976 in Zeulenroda
Familienstand	ledig
Wohnort	Sophienstr. 27, 07743 Jena

Bildungsweg

1982 – 1990	Polytechnische Oberschule Otto-Grotewohl Auma
1990 – 1994	Friedrich-Schiller-Gymnasium Zeulenroda
Juni 1994	Abitur
1994 – 2000	Studium der Psychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena
Juli 2000	Diplom in Psychologie
1999 – 2001	Ausbildung zur sozialpsychologischen Gruppentrainerin bei „Basta e.V.“
2004 – 2005	Ausbildung zur Konflikt-Mediatorin bei „Inmedio“

Berufserfahrung

2000 – 2001	Molkerei Alois Müller GmbH & Co-KG, Personalentwicklerin und Trainerin
2001 – 2002	Freiberufliche Erwachsenenbildnerin und Trainerin in Unternehmen, Sozial- und Bildungsinstituten
April – November 2002	Promotions-Stipendiatin des Internationalen Graduierten- Kollegs „Konflikt und Kooperation zwischen sozialen Gruppen“
2002 – 2003	Schulpsychologin am Staatlichen Schulamt Rudolstadt
2003 – 2006	Promotions-Stipendiatin des Internationalen Graduierten- Kollegs „Konflikt und Kooperation zwischen sozialen Gruppen“

 Ort, Datum

 Unterschrift

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass mir die geltende Promotionsordnung der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena bekannt ist.

Ferner erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbst und ohne unzulässige Hilfe Dritter angefertigt habe. Alle von mir benutzten Hilfsmittel, persönliche Mitteilungen und Quellen sind in der Arbeit angegeben. Insbesondere habe ich hierfür nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen und Dritte haben weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

An der Durchführung der Fragebogenstudien und der Eingabe der Daten war Anja Weiß, Doktorandin im Internationalen Graduiertenkolleg „Konflikt und Kooperation zwischen sozialen Gruppen“, beteiligt. Weitere Personen waren an der inhaltlich-materiellen Erstellung der Arbeit nicht beteiligt.

Die Arbeit wurde weder im In- noch Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt. Weder früher noch gegenwärtig habe ich an einer anderen Hochschule eine Dissertation eingereicht.

Ich versichere, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit gesagt und nichts verschwiegen habe.

Ort, Datum

Unterschrift