

Bender-Szymanski, Dorothea; Hesse, Hermann-Günter
Lernen durch Kulturkontakt. Stand der Forschung und Arbeitsprogramm einer Längsschnittuntersuchung zur Akkulturation von Lehrern. Forschungsbericht 1990

Frankfurt am Main : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1990, 67 S.



Quellenangabe/ Reference:

Bender-Szymanski, Dorothea; Hesse, Hermann-Günter: Lernen durch Kulturkontakt. Stand der Forschung und Arbeitsprogramm einer Längsschnittuntersuchung zur Akkulturation von Lehrern. Forschungsbericht 1990. Frankfurt am Main : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1990, 67 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-7907 - DOI: 10.25656/01:790

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-7907>

<https://doi.org/10.25656/01:790>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Deutsches Institut für Internationale

Pädagogische Forschung

Abteilung Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft
Abteilungsleiter: Prof. Dr. Wolfgang Mitter

Dorothea Bender-Szymanski und Hermann Günter Hesse

LERNEN DURCH KULTURKONTAKT

Stand der Forschung und Arbeitsprogramm einer Längsschnittuntersuchung
zur Akkulturation von Lehrern

Forschungsbericht
1990

DIPF D-6000 FRANKFURT 90 SCHLOSS-STR. 29

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Zusammenfassung	1
1. Stand der Forschung	2
1.1 Akkulturationsanalysen von Migranten: eine Bilanzierung	2
1.2 Die kognitionspsychologische Analyse des Untersuchungsgegenstandes "Akkulturation"	3
1.2.1 Grundannahmen	3
1.2.2 Die Begriffe "Akkulturation", "akkulturative Kompetenz" und "subjektive Akkulturationstheorie"	5
1.2.3 Akkulturation als Aufgabe	6
1.2.4 Die Aktualisierung akkulturativer Kompetenz im Schulunterricht	7
1.3 Das kulturbezogene Personenmerkmal des "Individualismus-Kollektivismus"	9
1.4 Das kulturbezogene Personenmerkmal der "Ambiguitätstoleranz"	15
1.5 Zusammenfassung	16
2. Die Akkulturation von Lehrern in multikulturellen Schulklassen: eine empirische Untersuchung	17
2.1 Ziele	17
2.2 Arbeitsprogramm	18
2.2.1 Voruntersuchung: Das kognitive Repräsentationssystem von Akkulturationsexperten	18
2.2.1.1 Die Auswahl der Probanden	18
2.2.1.2 Die Aufgaben	19

2.2.2	Hauptuntersuchung: Lernen durch Kulturkontakt	25
	2.2.2.1 Struktur und Ablauf der Hauptuntersuchung	25
	2.2.2.2 Die Durchführung der Auswertung	32
	2.2.2.3 Hypothesen	36
	2.2.2.4 Weiterführende Datenanalyse	38
2.3	Übersicht über den vorgesehenen Untersuchungsablauf	39
3.	Anhang	40
3.1	Ind-Col-Skala	40
3.2	Ambiguitätstoleranz	43
3.3	Testwerte zu Ind-Col und Ambiguitätstoleranz	44
3.4	Akkulturative Dilemmata	45
3.5	Subjektive Akkulturationstheorien von Lehrern	54
3.6	Kategoriensystem von Bales	61
4.	Literaturverzeichnis	62

Zusammenfassung

Mit Hilfe des hier vorgestellten Forschungsvorhabens soll ein psychologisches Modell

- (1.) zur Beschreibung des Verhaltens und des Denkens beim Lösen kulturkontaktbedingter Probleme entwickelt und
- (2.) zur Prognose des Verhaltens und Denkens während des Kulturkontakts überprüft werden.

Dem geplanten Forschungsvorhaben liegt die Annahme zugrunde, daß Unterschiede des Verhaltens während des Kulturkontakts durch unterschiedliche kulturbezogene Personenmerkmale und unterschiedliche Überzeugungen über Akkulturation erklärt werden können.

Kulturelle Unterschiede zwischen Personen werden mit Hilfe der psychologischen Dimension des "Individualismus-Kollektivismus" sowohl im Sinne eines kollektiven als auch eines individuellen Merkmals präzisiert. Als weitere, den Akkulturationsverlauf beeinflussende individuelle Größen werden die Ausprägungen der Ambiguitätstoleranz und die Überzeugungen über Sozialisation und Akkulturation erfaßt. Im Zentrum der Analyse steht die kognitive und handelnde Auseinandersetzung mit Personen aus anderen Kulturen in fiktiven und realen akkulturativen Interaktionssituationen.

Die Untersuchung wird im Rahmen eines experimentellen Schulunterrichts empirisch realisiert, indem im multikulturellen Unterricht unerfahrene, sich hinsichtlich der Dimensionen "Individualismus-Kollektivismus" und "Ambiguitätstoleranz" voneinander unterscheidende Studienreferendare in kulturell heterogen und homogen zusammengesetzten Schülergruppen fiktive Akkulturationsdilemmata bearbeiten. Diese Studienreferendare werden im Hinblick auf ihre instruktionelle und akkultorative Kompetenz als "Novizen" betrachtet. Nach einem Jahr des Unterrichtens in multikulturellen Schulklassen werden die Veränderungen auf dem Weg hin zu "Experten" analysiert.

Um Vorstellungen darüber zu erhalten, über welche kognitiven Strukturen deklarativen und prozeduralen Wissens "Experten" verfügen, werden in einer Voruntersuchung in Kulturkontakten erfahrene Personen außerhalb des Schulbereiches befragt.

Ziel des Forschungsvorhabens ist die Entwicklung und Überprüfung eines pädagogisch-psychologischen Modells für die Aufklärung der Veränderungen des Denkens und Verhaltens von Studienreferendaren im Verlaufe ihrer praktischen Ausbildung in multikulturellen Schulklassen. Obzwar die Grundlagenforschung im Vordergrund steht, wird auf Grund der im Projekt vorgesehenen Feinanalyse und der Unterrichtserprobung die Erstellung von Unterrichtsmaterialien für den Themenkomplex "Lernen durch Kulturkontakt" ermöglicht.

1. Stand der Forschung

1.1 Akkulturationsanalysen von Migranten: eine Bilanzierung

Die Beschreibung, Erklärung und Veränderung von Verhalten von Migranten im Verlaufe ihres Kulturkontaktes ist seit etwa zwei Jahrzehnten Gegenstand extensiver empirischer Forschung vorwiegend aus den Disziplinen der Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Soziologie. Anstatt jedoch auf einen Fundus etablierten Wissens zurückgreifen zu können, mehren sich in jüngster Zeit die Zweifel an der wissenschaftlichen Legitimation eines großen Teils der bisherigen Arbeiten:

"Eine Sichtung einschlägiger Publikationen zum Thema Interkulturelle Erziehung verweist zwar auf eine umfangreiche Literatur. ... Es läßt sich allerdings feststellen, daß häufig die theoretische Fundierung ausbleibt und eine methodologische Reflexion vernachlässigt wird. So gibt es für den pädagogischen Bereich nur relativ wenig Grundlagenforschung. Auch fehlt in der Regel eine Anbindung an die allgemeine Theoriediskussion. Die Rezeptionspraxis erweist sich als unzulänglich, vorrangig werden deutsche Studien berücksichtigt. ... Die Erziehungswissenschaft müßte ihren partiellen "Omnipotenzanspruch" aufgeben und im Sinne einer sich wechselseitig ergänzenden Arbeitsteilung mit unterschiedlichen Disziplinen ... kooperieren. ... Es fehlen nach wie vor zu vielen Bereichen der alltäglichen Lebenssituation der Migranten fundierte, praxisorientierte Untersuchungen...". (Kubina, 1989, S.10f.)

Die sich seit Mitte der achtziger Jahre abzeichnende Tendenz zur kritischen Bilanzierung der deutschsprachigen "Ausländerforschung" (Bender-Szymanski und Hesse, 1987, 1988; Nauck, 1985; Treibel, 1988) betont

- die einseitige Orientierung am politischen und administrativen Handlungsbedarf unter Vernachlässigung der Grundlagenforschung,
- den ungeklärten Geltungsbereich des Erklärungs- und Prognosegehalts von Interpretationen und
- die Gefahr der Auslösung, Bestätigung und Perpetuierung von Vorurteilen durch Mythen- und Klischeebildungen sowie Stereotypisierungen.

Unsere kritische Analyse der argumentativen Wege zwischen Modellvorstellungen, empirischen Daten und Interpretationen einschlägiger deutschsprachiger Literatur (Bender-Szymanski und Hesse, 1987; 1988) führte uns zu folgenden Forderungen an eine kulturvergleichende, wissenschaftliche Bearbeitung von Akkulturation:

- Formulierung von Modellannahmen, die der Komplexität von Akkulturationsprozessen gerecht werden,
- Untersuchung des situativen Kontextes, der kulturgebundenen Verhalten veranlaßt,
- Differenzierung und Verknüpfung verschiedener Beschreibungsebenen,
- Berücksichtigung möglicher Varianten von Akkulturationsprozessen,
- Empirische Grundlegung der Beziehungen zwischen Beobachtungen und theoretischen Begriffen,
- Überprüfung des Geltungsbereichs empirisch gestützter Erklärungsmodelle,
- Abgrenzung gegenüber Alternativerklärungen,
- Herausarbeiten der besonderen Merkmale von Personen im Kulturkontakt mit Hilfe des Vergleichs von kulturbezogenen Merkmalen,
- Akkulturationsforschung als Ziel- und Mittelfindung für die Praxis und als Korrektiv subjektiver psychologischer Theorien und
- Klärung der psychologischen Universalität und Spezifität kulturgebundener Verhaltensweisen.

1.2 Die kognitionspsychologische Analyse des Untersuchungsgegenstandes "Akkulturation"

Akkulturation, psychologisch betrachtet, umfaßt jene individuellen Veränderungen, die eintreten, wenn sich eine Person mit Personen, die einer anderen kulturellen Gruppe zugehören als sie selbst, auseinandersetzt. Die Akkulturation ist ein bisher von der Kognitionspsychologie kaum entdecktes Feld, um die individuelle Verarbeitung unterschiedlicher kognitiver Repräsentationssysteme in einer realen Lebenssituation mit hoher Ich-Beteiligung zu studieren. Die Kognitionspsychologie hält teilweise elaborierte Paradigmen bereit, welche die theoretische Einordnung kognitiver Prozesse im Akkulturationsverlauf leisten könnten. Es ist wissenschaftlich nützlich, empirisch zu prüfen, ob der Geltungsbereich kognitionspsychologischer Paradigmen auf Akkulturationsverläufe auszudehnen wäre.

Die geplante Untersuchung wird sich deshalb dieser Paradigmen bedienen und Akkulturation sowohl nach heuristischen, experimentalpsychologischen als auch Längsschnittspunkten betrachten.

1.2.1 Grundannahmen

(1) Wir folgen zunächst dem in der Tradition der Arbeiten von Newell und Simon angesiedelten kognitionspsychologischen Ansatz (Newell & Simon, 1972) und gehen von der zentralen Annahme aus, daß Menschen interne Modelle der äußeren und inneren Realität

aufbauen. Mentale Modelle ermöglichen es Schlußfolgerungen zu ziehen, Vorhersagen zu machen, Ereignisse zu verstehen, Entscheidungen zu treffen und auszuführen, nicht nur tatsächlich, sondern auch stellvertretend (Johnson-Laird, 1983). Die erfahrungsmäßige Komponente mentaler Modelle schlägt sich in kognitiven Repräsentationen über den jeweiligen Ausschnitt der Wirklichkeit nieder. Derartige Vorstellungsbilder sind bei Nicht-Experten (Novizen) oft "naiv", aus der Sicht von Experten oft eingeengt und fehlerbehaftet, unter den Bedingungen des für erstere relevanten Alltags aber durchaus funktional und nützlich. Eine Besonderheit "naiver" Repräsentationen ist das geringe Ausmaß ihrer subjektiven Reflexion, ihrer "Selbstverständlichkeit", die Welt so und nicht anders wahrzunehmen und zu interpretieren.

(2) Intraindividuelle Veränderungen im Akkulturationsverlauf werden als Erwerb von Kompetenz, sich adäquat unter wechselnden kulturellen Bedingungen verhalten zu können, verstanden. Diejenigen Personen, die sich keinem intensiven Kulturkontakt ausgesetzt haben, wären in diesem Sinne als "Akkulturations-Novizen", jene, die sich mit einer oder mehreren Kulturen intensiv und während einer langen Zeitspanne auseinandergesetzt haben, als "Akkulturations-Experten" anzusehen. Grundlegend ist hier die Annahme, daß Kulturen in Form von Vorstellungen mental repräsentiert sind und daß sich während des Kulturkontakts Gelegenheiten zur Modifikation vorhandener kognitiver Repräsentationen bieten (Banks, 1981; Brislin et al., 1986; Bochner, 1982; Samuda & Wolfgang, 1985).

(3) Neben der Sichtweise des Menschen im Kulturkontakt als eines informationsverarbeitenden Systems übernehmen wir drittens die Kernannahme des theoretischen Ansatzes von Jean Piaget und betrachten den Kulturkontakt entwicklungspsychologisch als einen Prozeß der progressiven Konstruktion von Erkenntnismöglichkeiten durch die aktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Wir unterscheiden hier zwischen Erkenntnismöglichkeiten, die auf dem Erwerb spezifischer Inhalte durch Lernen beruhen (deklarative Erkenntnis) und solchen, die sich auf den Erwerb von Prozeduren zur Konstruktion, Verknüpfung und Anwendung von Erkenntnissen (prozedurale Erkenntnis) beziehen. Neben den Erkenntnisinhalten interessieren hier auch die Art und Weise, *wie* Kulturen repräsentiert werden und die kognitiven Prozesse, die auf diese Repräsentationen zugreifen (Weinert & Waldmann, 1988).

Der inhaltliche Schwerpunkt zur Erprobung der genannten mentalen Modelle lag bisher größtenteils in leicht überschaubaren und klar strukturierten Gegenstandsbereichen. Wie die Diskussion zeigt, trifft dies für den Problemraum "Akkulturation" nicht zu. Deshalb setzt der Versuch, Akkulturation unter Rückgriff auf die genannten Paradigmen zu unter-

suchen, zunächst die empirisch fundierte Strukturierung des Gegenstandsbereich voraus.

1.2.2 Die Begriffe "Akkulturation", "akkulturative Kompetenz" und "subjektive Akkulturationstheorie"

(1) *Akkulturation* wird als ein psychischer Prozeß verstanden, der während des Kulturkontakts abläuft. Kulturkontakt wird als die Bereitstellung von kulturabhängigen Möglichkeiten zur intraindividuellen Veränderung aufgefaßt:

Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups ... under this definition acculturation is to be distinguished from culture change, of which it is but one aspect, and assimilation, which is at times a phase of acculturation. (Redfield et al., 1936, zit. nach Berry, 1980, S.9)

Akkulturation wird hier als die Gesamtheit der Effekte des individuellen Kontaktes mit Angehörigen einer für eine Person neuen Kultur verstanden. Unter lernpsychologischer Perspektive werden die folgenden Prozesse angesprochen:

When people with different cultural systems come into contact with one another, an examination of the *barriers of learning*, on the one hand, and the *incentives to learning* on the other, afford us direct insight into the dynamics of acculturation... The essential questions are *the specific conditions* under which an individual of either group gain an opportunity to learn about the ways of the other group, *how far such learning is promoted or discouraged*, *what* is learned and the various incentives to learning, *the kind of people* who have taken the initiative in learning, and the results of the process with respect to the subsequent relations of both groups and their cultural systems. (Hallowell 1955, 218. Hervorhebungen von den Verfassern).

(2) *Akkulturative Kompetenz* definieren wir im Anschluß an die wissenspsychologische Terminologie (Mandl & Spada, 1988) als deklaratives und prozedurales Expertenwissen in den Fragen der personalen Auseinandersetzung mit Angehörigen einer anderen Kultur.

(3) *Subjektive Akkulturationstheorien* sind jene reflexiven Kognitionssysteme, die das Verhalten von Personen gegenüber Angehörigen anderer Kulturen steuern, also bestimmen, wie die Person akkultorative Situationen auffaßt, welche Handlungsmöglichkeiten sie in Betracht zieht und welche sie auswählt, wie sie die Effekte ihres Eingreifens bewertet und wie sie nachträglich ihr gesamtes Handeln begründet oder rechtfertigt (nach Wahl, 1979).

1.2.3 Akkulturation als "Aufgabe"

Um das Konzept der psychischen Akkulturation im Rahmen der informationsverarbeitenden Modelle faßbar zu machen, wird die Untersuchung der Akkulturation in Analogie zu aufgabenanalytischen Überlegungen vorgenommen (Niegemann & Treiber, 1982; Siegler, 1980).

Zweck der Aufgabenanalyse ist es, komplexe Aufgaben in Komponenten zu zergliedern, um sie anschließend zu Verhaltensmodellen zu rekombinieren, wobei Inhalte, Strukturen und Prozesse des Aufgabenverhaltens ausfindig gemacht werden sollen. Das Ergebnis einer solchen Aufgabenanalyse ermöglicht den interindividuellen Vergleich, insbesondere die Beschreibung der Veränderungen auf dem Weg vom "naiven" Aufgabenlöser hin zum "Experten".

Wenn man davon ausgeht, daß Kulturen jeweils spezifische Aufgabenziele errichten und spezifische Erwartungen darüber formen, wie diese Ziele zu erreichen sind, dann besitzen menschliche Verhaltensweisen in verschiedenen Kulturen unterschiedliche kulturelle Validitäten (analog zur "ökologischen Validität", Bender-Szymanski & Hesse, 1987; Sternberg & Powell, 1982). Die Erkenntnis der Kulturbezogenheit menschlicher Verhaltensweisen und des kognitiven Konflikts für den Fall divergierender kultureller Validitäten im Kulturkontakt stellt die Basis des akkulturativen Aufgabenverhaltens dar. Die Akkulturationsaufgabe besteht in der Lösung des kognitiven Konflikts. Sie stellt die am Konflikt beteiligten Personen vor neue Herausforderungen, die sie mehr oder weniger erfolgreich in Abhängigkeit von kulturellen und individuellen Bedingungen bewältigen können.

Die Erprobung aufgabenanalytischer Vorgehensweisen zur Akkulturation läßt sich über den Einsatz zweier Methoden erreichen (Siegler, 1980; Triandis & Berry, 1980):

- mittels Beobachtungen über das Verhalten während des Bearbeitens einer vorgegebenen Akkulturationsaufgabe und
- mittels des Einsatzes explorativer Techniken über die Kognitionen während des Bearbeitens einer vorgegebenen Akkulturationsaufgabe.

Die Kombination beider methodischer Vorgehensweisen ist zweckmäßig, um die Validität beider zu explorieren (Wahl, 1979).

1.2.4 Die Aktualisierung akkulturativer Kompetenz im Schulunterricht

Sowohl pädagogisch-psychologische Ergebnisse (Glaser, 1984) als auch Erfahrungen beim interkulturellen Training (Brislin et al., 1986) stützen die These, daß sich Fähigkeiten allgemeiner Art - wie die der "akkulturativen Kompetenz" - über den Erwerb deklarativen und prozeduralen Wissens in einem spezifischen inhaltlichen Bereich entwickeln. Wichtig dabei ist die intensive, interaktive und kritische Beschäftigung mit dem Einzelfall.

Was die Population der Lehrer betrifft, besteht für sie die Möglichkeit, diese Fähigkeiten zu erwerben darin, Unterrichtseinheiten zum Thema "Akkulturation" zu entwerfen und in multikulturellen Schulklassen durchzuführen, unter der Voraussetzung, daß sie Rückmeldungen über ihre Verhaltensweisen und zugrundeliegenden subjektiven Theorien erhalten. Weil dabei nicht nur kognitive Repräsentationssysteme über den Bereich der Akkulturation, sondern auch über den der Instruktion angesprochen werden, ist eine weitere Differenzierung der Begriffe angebracht:

(1) In Übereinstimmung mit den aufgabenanalytischen Verfahrensweisen der Pädagogischen Psychologie lassen sich Strukturen von Akkulturationsaufgaben in mehreren Hinsichten betrachten (Niegemann & Treiber, 1982), von denen zwei in der geplanten Untersuchung thematisiert werden:

- *Die kognitive Struktur* bezeichnet die gedächtnismäßige Repräsentation der Struktur einer Akkulturationsaufgabe. Sie gliedert sich in deklaratives Wissen über Begriffe und die Beziehungen zwischen ihnen und in prozedurales Wissen als der Gesamtheit der verfügbaren mentalen Operationen und Prozeduren (Dörner, 1975, 1976).
- *Die didaktische Struktur* ist eine durch Beispiele und Aufgaben konkretisierte und in eine zeitliche Abfolge transformierte Lehrstoffstruktur.

Wir greifen die Varianten von Strukturen über Akkulturation und der methodischen Vorgehensweisen auf, um sowohl im Verhalten als auch in den subjektiven Überzeugungen sich manifestierende kognitive Repräsentationen in ihrem wechselseitigen Zusammenhang zu analysieren.

In der kognitiven Struktur über Akkulturation kristallisieren sich die bisherigen Erfahrungen und Meinungen über andere Kulturen. Die didaktische Struktur eines Unterrichtsentwurfs berücksichtigt darüber hinaus die Antizipation sozialer Interaktionen anlässlich der Auseinandersetzung mit Angehörigen einer anderen Kultur, wie sie im multikulturellen

Unterricht stattfindet. Die Erfahrungen auf Grund der Unterrichtsdurchführung werden sich zunächst in der didaktischen und darüber hinaus in der kognitiven Struktur niederschlagen.

(2) Die Vermittlung akkulturativer Kompetenz fordert vom Lehrer die Aktivierung sowohl seiner kognitiven Struktur über Akkulturation als auch die Konstruktion einer didaktischen Struktur. Was die didaktische Struktur betrifft, fließen in die Überlegungen des Lehrers nicht nur jene über Akkulturation ein, vielmehr werden hier seine subjektiven Überzeugungen über die Vermittlung von Lehrinhalten angesprochen. Analog zum akkulturativen Repräsentationssystem und zur subjektiven Akkulturationstheorie ist ein solches über instruktionelle Kompetenz und zur subjektiven Instruktionstheorie anzunehmen.

- *Instruktionelle Kompetenz* definieren wir als deklaratives und prozedurales Expertenwissen in Fragen der erzieherischen Auseinandersetzung des Lehrers mit Lernenden.
- *Subjektive Instruktionstheorien* sind jene kognitiven Kognitionssysteme, die das Verhalten von Lehrern gegenüber Lernenden steuern und die Grundlage dafür sind, wie der Lehrer erzieherische Situationen auffaßt, welche Handlungsmöglichkeiten er in Betracht zieht und welche er auswählt, wie er die Effekte seines Eingreifens bewertet und wie er nachträglich sein Handeln begründet oder rechtfertigt.

Der Versuch, "Akkulturation" im multikulturellen Schulunterricht zu konkretisieren und unter kognitionspsychologischer Betrachtungsweise zu analysieren, führt in der geplanten Untersuchung zur Erhebung der kognitiven Repräsentationssysteme von Akkulturationsexperten und -novizen im Hinblick auf

- (1) die Bearbeitung von Aufgaben, welche die Lösung akkulturativer Dilemmata erfordern (Voruntersuchung)
- (2) die Vermittlung akkulturativer Kompetenz mittels der Bearbeitung akkulturativer Dilemmata (Hauptuntersuchung) und
- (3) die akkulturativen Kompetenz, wie sie sich in der subjektiven Akkulturationstheorie manifestiert (Vor- und Hauptuntersuchung).

Die drei genannten Repräsentationssysteme überlagern einander. Die Vermittlung der Fähigkeit, akkulturate Dilemmata zu lösen (1), erfordert die Aktivierung sowohl des instruktionellen Repräsentationssystems (2) als auch des Repräsentationssystems über akkulturate Kompetenz (3), soweit sie für die Lösung der Aufgabe und ihrer Vermittlung relevant sind.

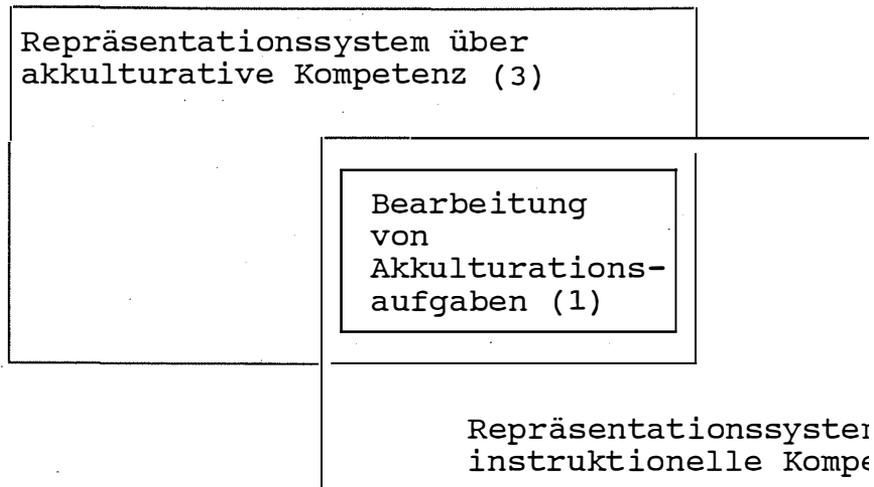


Abb.1: Schema der Überlagerung der drei Repräsentationssysteme

1.3 Das kulturbezogene Personenmerkmal des "Individualismus-Kollektivismus"

Kulturvergleichendes Erklären bedeutet die Rückführung von beobachteten Verhaltensunterschieden auf Bedingungen, die in Kulturen begründet sind. Nun gehört der Begriff der "Kultur" nicht gerade zu den harten Konstrukten der Humanwissenschaften (Jahoda, 1984; Rohner, 1984; Segall, 1984). Von einem methodologischen Standpunkt aus wird man "Kultur" als eine Bündelung einer Vielzahl von Dimensionen betrachten, von denen man annimmt, daß sie menschliches Erleben und Verhalten ganz oder teilweise formen. Die Behandlung der Frage, welche kulturellen Bedingungen zu welchen psychischen Effekten führen, stellt mithin keine leichte Forschungsaufgabe dar. Ein pragmatischer Weg, um mit dem schwer definierbaren Kulturbegriff zu arbeiten, ist der Rückgriff auf Dimensionen, mittels derer Verhaltensvariationen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen beobachtet werden können (Hesse, 1988). Mit Hilfe unterschiedlicher Ausprägungsgrade solcher Dimensionen lassen sich dann vorläufig Kulturunterschiede definieren. Methodologisch gesehen sind diese Dimensionen sowohl Wirkungsvariablen als auch Effektvariablen.

Die seit Anfang der 80er Jahre in vielen Nationen durchgeführten Untersuchungen zum "Individualismus/Kollektivismus" bzw. "Idiozentrismus/Allozentrismus" scheinen auf eine vielversprechende, zwischen Kulturen diskriminierende Dimension hinzudeuten (Hofstede, 1980; Hui, 1984; Leung & Bond, 1984). Im jüngsten Sammelreferat zur Kulturvergleichenden Psychologie wird das Konstrukt in das Kapitel "New Directions" eingeordnet (Kagitcibasi & Berry, 1989). Die hierzu entwickelte "Ind-Col"-Skala befindet sich im Anhang 3.1.

Individualismus/Kollektivismus wird sowohl als Dimension auf der Ebene von Kulturen als kulturtypische Beziehung zwischen Individuum und Kollektiv als auch auf der Ebene von Individuen als psychologische Gruppenorientierung definiert. "Individualismus" kennzeichnet dabei die persönliche Tendenz, die Konsequenzen von eigenen Handlungen im Hinblick auf die eigenen Bedürfnisse, Interessen und Ziele zu betrachten. Demgegenüber wird die persönliche Tendenz, die Konsequenzen von eigenen Handlungen im Hinblick auf die Mitglieder der Bezugsgruppe (in-group) zu reflektieren, als "Kollektivismus" bezeichnet.

Auf der Ebene von Kulturen werden die Angehörigen mitteleuropäischer Länder sowie der USA, Kanadas und Australiens anhand entsprechender Erhebungsinstrumente als "individualistisch", die Angehörigen asiatischer und südamerikanischer Länder als "kollektivistisch" beschrieben. In individualistischen Gesellschaften treten die Werte der persönlichen Autonomie, des Wettstreits, der Leistung, der Unabhängigkeit in den Vordergrund, während in kollektivistischen Gesellschaften die zwischenmenschliche Harmonie und die Solidarität stärker betont werden (Triandis, 1986; Triandis et al., 1985; Verma, 1985). Die Variationen des mit dieser Dimension gemeinten Ausmaßes an "Selbst- bzw. Gruppen-Orientierung" markieren eine Reihe grundlegender psychologischer Merkmalsunterschiede:

Verstärkungssysteme: Verstärkungssysteme, die von der Gruppen-Orientierung des Lernenden und damit wiederum von seiner Kulturzugehörigkeit abhängig sind, bewirken in Wechselwirkung mit Persönlichkeitsmerkmalen unterschiedliche Lerneffekte (Haruki et al., 1984; Triandis, H.C., 1986).

Soziale Orientierungen: Schüler aus kollektivistischen Kulturen mit kooperativen Orientierungen werden bei Unterricht mit Frontalinstruktion wegen deren Verankerung in eine in individualistischen Kulturen eher anzutreffende kompetitive Belohnungsstruktur benachteiligt, während kooperative Lerntechniken ihr Leistungsniveau anheben (Kagan, 1977, 1984; Kagan et al., 1985; Slavin, 1980, 1983; Aronson et al., 1978).

Entscheidungsregeln/Belohnungszuweisungen: Angehörige kollektivistischer Kulturen tendieren ab dem Alter von etwa zehn Jahren mehr zur Gleichheit als zur Gerechtigkeit (equality vs. equity) bei der Zuweisung von Belohnungen oder der Teilhabe an Entscheidungsprozessen durch Majoritäten und Minoritäten (Mann & Greenbaum, 1987; Kashima et al., 1988). *Aber:* Im Fall zu honorierender Leistungsunterschiede wird von Angehörigen kollektivistischer und individualistischer Kulturen die als fairer beurteilte Gerechtigkeit in der Belohnungszuweisung präferiert (Marín, 1985; Leung & Park, 1986).

Verhalten in Konfliktsituationen: Menschen aus kollektivistischen Kulturen neigen eher zur Meidung von Konflikt und Gegnerschaft (Leung, 1987; Mann & Greenbaum, 1987) im Vergleich zu Angehörigen individualistischer Kulturen. Meinungsdiskrepanzen werden nicht als bedrohlich empfunden und von den Mitgliedern der in-group akzeptiert (Verma, 1985).

In-group-outgroup-Verhalten: Menschen aus kollektivistischen Kulturen neigen zur sozialen Dichte. Sie differenzieren in ihrem sozialen Verhalten stärker zwischen der eigenen und der Fremdgruppe, indem sie innerhalb der eigenen Gruppe nach stärkerer sozialer Bindung, Unterordnung und Vertraulichkeit streben, hingegen nach außen eher die soziale Trennung und Formalität bevorzugen (Kim & Gudykunst, 1988).

Attribuierungen: Menschen aus kollektivistischen Kulturen attribuieren normverletzende und prosoziale Verhaltensweisen eher auf externe, kontextbezogene Bedingungen, während Angehörige individualistischer Kulturen stärker die Person des Handelnden dafür verantwortlich machen (Miller, 1984).

Kontrollorientierungen: (1) Kinder und Jugendliche aus kollektivistischen Kulturen interpretieren elterliche Strenge und Autorität als Zeichen von Fürsorge und Zuwendung, Kinder und Jugendliche aus individualistischen Kulturen dagegen eher als Bedrohung der individuellen Entscheidungsfreiheit und Unabhängigkeit. Erstere akzeptieren das elterliche Verhalten, bei letzteren führt es zu konflikthafter Auseinandersetzungen (Trommsdorff, 1986; Kornadt & Husarek, 1989). (2) Mütter in kollektivistischen Kulturen sind auf die Interessen ihres Kindes hin orientiert, wenden eher indirekte, dem Kind positive Intentionen unterstellende Erziehungsmaßnahmen an, finden einen Weg, sich echt mit dem Kind zu einigen oder geben schrittweise nach, lehnen Ärger und Aggression als Zeichen der Unreife ab und deuten kindliches Fehlverhalten als natürliches Entwicklungsdefizit, während Mütter von Kindern in individualistischen Kulturen die eigenen Bedürfnisse und die des Kindes häufiger als unvereinbar erleben, eher die Durchsetzung eigener Interessen über direkte Beeinflussung des Kindes intendieren und bei kindlichem Fehlverhalten negative Intentionen unterstellen (Trommsdorff, 1989; Yamamura, 1986; Kornadt & Husarek, 1989).

Aber: Die Erfragung der zielorientierten Strukturierung von Mutter-Kind-Interaktionssequenzen zeigte, daß sich die Kulturabhängigkeit in der Rangordnung der zur Anwendung kommenden appellativen Strategien niederschlägt. Eltern aus kollektivistischen und individualistischen Kulturen verfügen über ein Repertoire gemeinsamer Strategien, die sie unterschiedlich gewichten und in Abhängigkeit von den Rückmeldungen der Kinder flexibel einsetzen: Mütter aus individualistischen Kulturen greifen zunächst auf individualistische Orientierung indizierende Appelle zurück. Für den Fall, daß das Kind nicht in der erwünschten Weise reagiert, wenden sie kollektivistische Orientierungen indizierende Appelle an. Bei Müttern aus kollektivistischen Kulturen ist dies umgekehrt (Sinha, 1985).

Personale Identität: In kollektivistischen Kulturen ist die personale Identität betont gruppenbezogen im Vergleich zur Personenzentrierung und individuellen Autonomie in individualistischen Kulturen (Shweder & Bourn, 1984).

Einige der bisherigen Ergebnisse zur Diskrimination kollektivistischer und individualistischer Orientierungen sind in der Abbildung 2 zusammengetragen.

Kollektivistische Orientierung	Individualistische Orientierung	Autoren
Entscheidungsregeln:		
Konsensentscheid	Majoritätsentscheid	Mann, Redford & Kanagawa
Prinzip der Gleichbehandlung (equality)	Gerechtigkeitsprinzip (equity)	
Verhalten in Konfliktsituationen:		
Abfolge von Strategien: Appelle an		Sinha
(1) feelings and consequences (2) authority and power	(1) authority and power (2) feelings and consequences	
Interaktionen sind:		Kornadt & Husarek; Trommsdorff
harmonisch kooperativ (sozial unterstützend)	konfliktreich kompetitiv (individuelle Autonomie betonend)	
ausgleichend nachgebend		
Erwartung von Reaktionen: nicht sofort		Sinha
Interaktionen orientieren sich an: der Meinung der in-group Partner		Trommsdorff
Interaktionen tendieren zu indirekter Beeinflussung		Trommsdorff
Attribuierungen:		
external	internal	Miller Kashima Triandis
unterstellte Intentionen bei positiven Rückmeldungen:	negative Rückmeldungen:	
positive	negative	
Interpretation von Strafe, Kontrolle, als Fürsorge, Hilfe, Zuwendung		Trommsdorff
Strenge und Autorität: als Sanktion, Einschränkung		
gemeinsames Tragen von Verantwortung		Hui
Emotionen:		
bei negativen Rückmeldungen: Schuld, Scham, Traurigkeit		Trommsdorff
Ärger, Frustration		
bei Meinungsdiskrepanz: Koexistenz von Meinungen		Kornadt & Husarek Verma
Akzeptanz von Abweichungen		
Unvereinbarkeit von Meinungen keine Duldung diskrepanter Meinungen		

Abb. 2: In der Literatur beschriebene Unterschiede individualistischer und kollektivistischer Ausprägungen.

So vielversprechend diese Ergebnisse auch sind, eine verfeinerte Analyse dieses Konstrukts ist unumgänglich (Kashima, 1987, Kashima et al., 1988). Wie die meisten der in der kulturvergleichenden Forschung herangezogenen Konstrukte wird auch die Dimension des Individualismus/Kollektivismus sowohl als beschreibende wie als erklärende Variable eingesetzt. Um Zirkelschlüsse zu vermeiden, sind konzeptuelle, empirische und methodologische Aspekte zu präzisieren.

(1) Zur konzeptionellen Präzisierung wählen wir den Weg einer Aufteilung des Kulturbegriffs einerseits im Sinne der Bereitstellung einer Symbolstruktur für die Angehörigen einer Kultur und andererseits im Sinne ihrer kollektiven kognitiven Repräsentation bei den Angehörigen einer Kultur ("subjektive Kultur", Triandis et al., 1972; "kollektives Bewußtsein", Moscovici, 1981, Forgas 1981). Die subjektive Kultur ist für die geplante Untersuchung Ausgangspunkt der Analyse. "Individualistische" bzw. "kollektivistische" Kulturen sind demnach solche, die eher individualistische oder kollektivistische Symbole bereitstellen. Angehörige einer Kultur werden entsprechend als solche gekennzeichnet, die über eher kollektivistische oder individualistische kognitive Repräsentationen solcher Symbolstrukturen verfügen. Die Dimension Individualismus/Kollektivismus erscheint damit besonders geeignet, den "Pfad" nicht nur zwischen "Kultur" und Person auf mehreren Aggregatebenen nachzuzeichnen, sondern auch die Auseinandersetzung mit und die Verarbeitung von "neuer Kultur" durch die Person darzustellen.

(2) Das Konstrukt Individualismus/Kollektivismus erweist sich empirisch weniger im Sinne eines varianzanalytischen "Haupteffekts", sondern eher in Wechselwirkung mit person- und situationspezifischen Merkmalen (Kagitcibasi, 1986). Es zeigt sich hier einmal mehr, daß Unterschiede zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen, soweit ihnen psychologische Dimensionen zugrundegelegt werden, weder ohne Berücksichtigung der interindividuellen Merkmalsvariationen innerhalb der Kulturen noch unabhängig von den spezifischen Situationen, in denen das fragliche Verhalten aktiviert wird, dargestellt werden können. Damit verbietet sich eine Konzeptualisierung im Sinne einer Persönlichkeitseigenschaft (Cantor, Mischel & Schwartz, 1982). Individualismus-Kollektivismus-Orientierungen "vary across situations and are sensitive to changing situational demands" (Kagitcibasi, 1986): Individualistisch-kompetitive einerseits und gruppenorientiert-kooperative Tendenzen schließen einander nicht aus, sondern sind psychologisch vereinbar. Ausgehend von faktorenanalytischen Untersuchungen über Individualismus/Kollektivismus-Items schlagen Triandis et al. (1986) daher die Auflösung des Konstrukts in vier unabhängige Faktoren "self-reliance with hedonism, separation from ingroups, family integrity, interdependence and sociability" vor, um die Effekte dieser Orientierungen genauer lokalisieren zu können.

Wir werden die Individualismus-Kollektivismus-Orientierung als Merkmal betrachten, das eine Person in die akkultorative Situation einbringt und das sich möglicherweise während der Akkulturation ändert, ohne es im Sinne einer situationsunspezifischen Persönlichkeitseigenschaft zu deuten.

(3) Die Verankerung des Indikators "Individualismus-Kollektivismus" in verschiedenen Aggregatebenen und Kontextebenen muß methodisch reflektiert werden, wenn vorschnelle Schlußfolgerungen vermieden werden sollen. Auf Grund der Literaturanalyse ist deutlich, daß die einzelnen Ebenen nicht deckungsgleich sein müssen. Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen wird es auf den folgenden Ebenen geben:

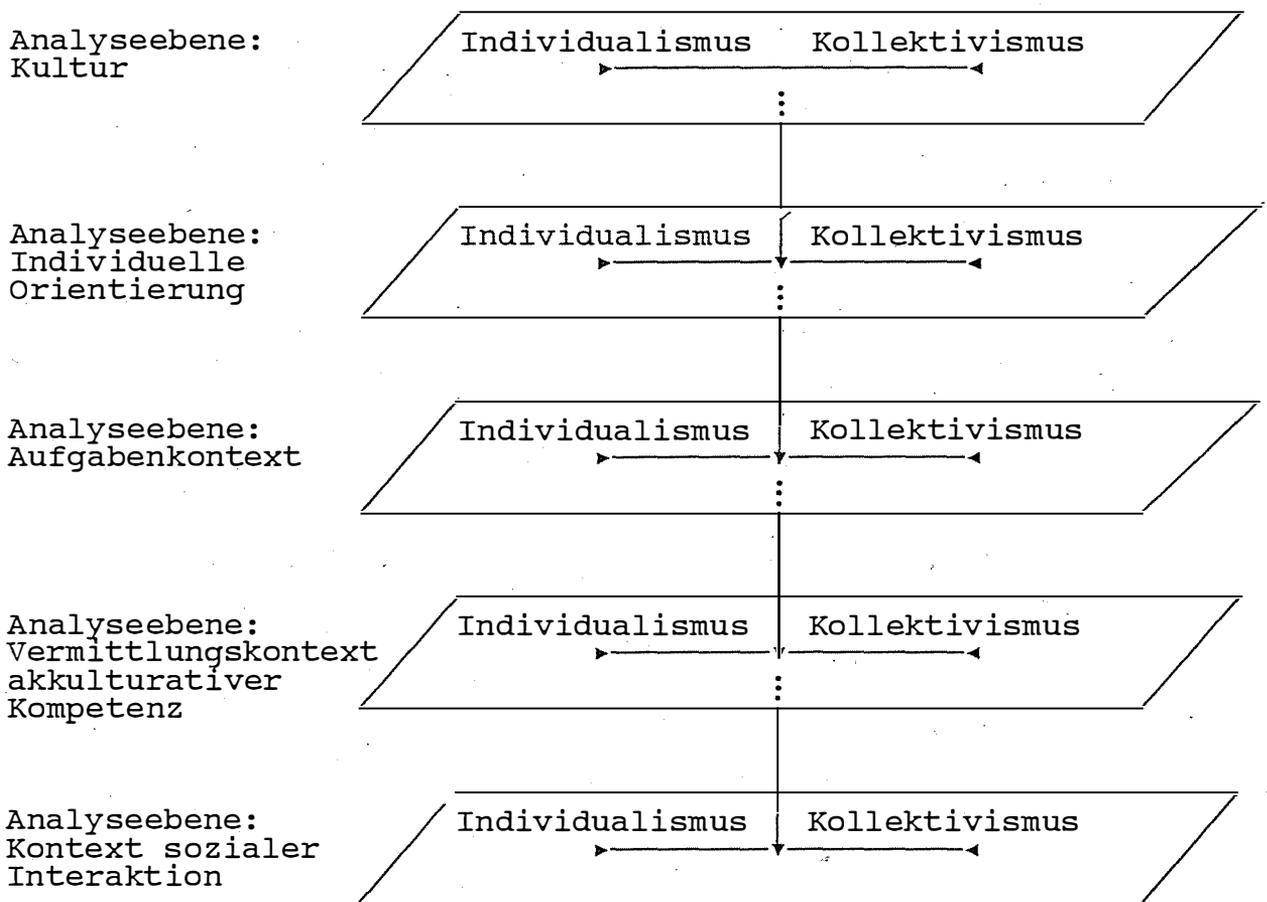


Abb. 3: Aggregat- und Kontextebenen der Dimension: "Individualismus-Kollektivismus".

Auf der kulturellen Aggregatebene stellen sich interkulturelle Variationen, auf der individuellen Ebene intrakulturelle Variationen dar. In der individuellen Auseinandersetzung mit einer spezifischen Aufgabe schlagen sich intraindividuelle bereichsspezifische Varia-

tionen nieder. Während der Vermittlung akkulturativer Kompetenz und in der damit verknüpften sozialen Interaktion werden situative und gruppenspezifische Kontextmerkmale reflektiert.

Ein weiteres individuelles Eingangsmerkmal, das vermutlich im Zusammenhang mit dem Erwerb akkulturativer Kompetenz steht, ist die "Ambiguitätstoleranz".

1.4 Das kulturbezogene Personenmerkmal der "Ambiguitätstoleranz"

Die Dimension der Ambiguitätstoleranz, die sich mit der Toleranz einer Gesellschaft gegenüber Unsicherheit und Ambiguität befaßt und die aufzeigt, in welchem Ausmaß eine Kultur ihre Mitglieder lehrt, sich in unstrukturierten Situationen entweder wohl oder unwohl zu fühlen, hat sich als kulturabhängig und als Kulturen voneinander diskriminierend erwiesen (Hofstede, 1989, S. 170 f.; Anhang 3.2, 3.3). Unstrukturierte Situationen sind neu, unbekannt, überraschend und ungewöhnlich. Durch Gesetze, Regeln, Sicherheits- und Schutzmaßnahmen versuchen "unsicherheitsmeidende" Kulturen, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens derartiger Situationen gering zu halten, während Unsicherheit akzeptierende Kulturen sich durch größere Toleranz gegenüber Andersdenkenden und dadurch auszeichnen, daß sie mit möglichst wenigen Regeln auszukommen versuchen. Auch auf Emotionen und die Motivation wirkt sich diese Variable aus.

Neben der Toleranz gegenüber Unstrukturiertheit in der kulturvergleichenden Forschung wurde die Strukturiertheit des schulischen Unterrichts im Bereich der Pädagogischen Psychologie untersucht und ist als Lernerfolg prognostizierendes Instruktionsmerkmal in Wechselwirkung mit Schülermerkmalen etabliert (Treiber & Weinert, 1985).

Für Akkulturationsnovizen dürften sich in der Begegnung mit Angehörigen anderer Kulturen viele Situationen ergeben, die von ihnen als unstrukturiert erlebt werden, und es ist anzunehmen, daß die Art und Geschwindigkeit der Verarbeitung dieser neuen Erfahrungen in erheblichem Maß mit der Ambiguitätstoleranz kovariiert, die ein Novize den unstrukturierten Situationen entgegenbringt. Wir werden diese Variable deshalb als eine die subjektiven Akkulturationstheorien einerseits formende und andererseits akkultorative Prozesse modifizierende und beschleunigende in unsere geplante Untersuchung einbeziehen.

1.5 Zusammenfassung

Der erste Abschnitt hat unter Bezug auf eigene Arbeiten auf die bisherige Unzulänglichkeit insbesondere deutschsprachiger Forschungen zum Thema Akkulturation hingewiesen, die unter anderem im Verzicht auf grundlagenorientierte Forschungen begründet ist.

Im zweiten Abschnitt wurde auf kognitionspsychologische Paradigmen zurückgegriffen, die sich als fruchtbar für die Analyse psychischer Vorgänge während des Kontaktes mit neuen Kulturen erweisen können. Hierzu wurden wissenspsychologische und aufgabenanalytische Begriffe und Modellüberlegungen eingesetzt.

Schließlich wurde die Individualismus-Kollektivismus-Orientierung als die Dimension ausgewählt, hinsichtlich deren Akkulturation untersucht werden soll. Wesentliche Ergebnisse der kulturvergleichenden psychologischen Forschung zur Individualismus-Kollektivismus-Orientierung wurden zusammengetragen, die - neben der ebenfalls aus der kulturvergleichenden Literatur entnommenen Dimension der Ambiguitätstoleranz - Grundlage für das im Arbeitsprogramm darzustellende Analysemodell sein werden.

Durch die Berücksichtigung der beiden Forschungsstränge der Kognitionspsychologie und der Kulturvergleichenden Psychologie wird es möglich sein, den Untersuchungsgegenstand "Akkulturation" angemessen zu erheben und zu verankern.

Der empirische Zugang erfolgt auf zweierlei Weise durch die Analyse (1.) der Bearbeitung einer akkulturativen Dilemma-Aufgabe und (2.) der Instruktion akkulturativer Kompetenz.

2. Die Akkulturation von Lehrern in multikulturellen Schulklassen: eine empirische Untersuchung

2.1 Ziele

Ziel dieses Forschungsvorhabens ist die Entwicklung und Überprüfung eines Akkulturations-Modells für die Aufklärung von Unterschieden der Akkulturation von Lehrern. Das Vorhaben soll zugleich die Anwendbarkeit kognitionspsychologischer Paradigmen auf individuelle Prozesse während des Kulturkontakts ermöglichen.

Die Veränderungen des akkulturativen Verhaltens werden auf Unterschiede in kulturbezogenen Personenmerkmalen - den subjektiven Überzeugungen über Akkulturation, der sogenannten Individualismus-Kollektivismus-Orientierung und der Ambiguitätstoleranz - sowie auf die kulturelle Zusammensetzung der Gruppe, in der die soziale Interaktion stattfindet, zurückgeführt. Ziel dieser Konkretisierung ist es, Akkulturation in einem eingegrenzten Problembereich und in einem spezifischen Kontext beobachtbar zu machen.

Das Vorhaben gliedert sich in zwei Teile:

(1) In einer Voruntersuchung geht es um die Entwicklung eines Expertenmodells über das Lösen von Akkulturationsproblemen. Inhalte, Strukturen und Prozesse, die sich aus dem Bearbeiten von Akkulturationsaufgaben durch Akkulturationsexperten unterschiedlicher Individualismus-Kollektivismus-Orientierungen rekonstruieren lassen, sollen in der Hauptuntersuchung die Vergleichsgrundlage für die Bestimmung und Entwicklung der akkulturativen Kompetenz von Lehrern mit geringen Akkulturationserfahrungen ermöglichen.

(2) Die Hauptuntersuchung sieht dann vor, ein Erklärungsmodell der Unterschiede des Akkulturationsverhaltens zwischen verschiedenen Lehrern unterschiedlicher Individualismus-Kollektivismus- und Ambiguitätstoleranzausprägungen unter experimentell variierten akkulturativen Interaktionsbedingungen an einer Stichprobe von Referendaren während des Unterrichts im Längsschnitt über zwei Beobachtungszeitpunkte hinweg empirisch zu überprüfen.

2.2 Arbeitsprogramm

2.2.1. Voruntersuchung: Das kognitive Repräsentationssystem von Akkulturations-Experten

Die Voruntersuchung ermöglicht die Erhebung des kognitiven Repräsentationssystems von Personen mit intensiven Akkulturationserfahrungen beim Lösen eines akkulturativen Dilemmas. Das akkultorative Dilemma dient als Verankerung der subjektiven Akkulturationstheorie in einen konkreten Kontext. Zweck ist es, die individuellen akkulturativen Repräsentationen von Personen mit geringen Akkulturationserfahrungen (Novizen) der anschließenden Hauptuntersuchung mit denen von Experten vergleichen zu können.

2.2.1.1 Die Auswahl der Probanden

Unter Akkulturations-Experten werden hier Personen verstanden, die mindestens drei Jahre mit Angehörigen anderer Kulturen beruflich an Aufgaben beteiligt waren, bei denen es erforderlich war, zu für alle Beteiligten akzeptablen Lösungen zu gelangen. Es wird unterstellt, daß diejenigen, die über eine solche Erfahrung nicht verfügen, Akkulturationsnovizen sind.

Da geprüft werden soll, ob und inwieweit sich die kognitiven Repräsentationssysteme in Abhängigkeit von den Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen der Experten voneinander unterscheiden, wird die deutsche Version der Ind-Col-Skala von Hui (1986) aus Triandis et al., (1986), (Anhang 3.1), zur Beantwortung vorgelegt. Jeweils 10 Personen, deren Ausprägungen je einem der beiden Pole am nächsten kommen, werden für die Bearbeitung der Dilemmata ausgewählt. Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, Experten zu finden, die einer kollektivistischen Orientierung zuneigen, wird versucht, auch aus solchen Nationen Experten zu gewinnen, die nach Hofstede (1989) dieser Orientierung zuzuordnen (Anhang 3.3) sind.

2.2.1.2 Die Aufgaben

(1) Die Aufgabenstruktur

Den insgesamt 20 Probanden werden nacheinander je 2 kulturelle Dilemma-Situationen vorgelegt, welche ein Individualismus-Kollektivismus-Problem zum Inhalt haben (Anhang 3.4). Die Dilemmakonstellation besteht darin, daß zwei verschiedenen Kulturen angehörende Protagonisten in eine soziale Interaktion mit kulturspezifischen Verhaltensweisen eintreten, die bezogen auf die Fremdkultur dysfunktional sind.

Von den Probanden wird erwartet, daß sie

1. Erklärungen der jeweiligen kulturspezifischen Verhaltensweisen geben (- diese Erklärungen stellen die beiden ersten Aufgaben (Teilaufgaben 1 und 2) für die Probanden dar (Abb. 4)),
2. Lösungsvorschläge erarbeiten, die zur Akzeptanz durch die beiden Protagonisten führen werden (Teilaufgabe 3) und
3. die "schwierigere" der beiden Aufgaben kennzeichnen.

Die schwierigere der Aufgaben wird in der Hauptuntersuchung Grundlage für die dort im Mittelpunkt stehenden Lehrer-Schüler-Interaktionen darstellen.

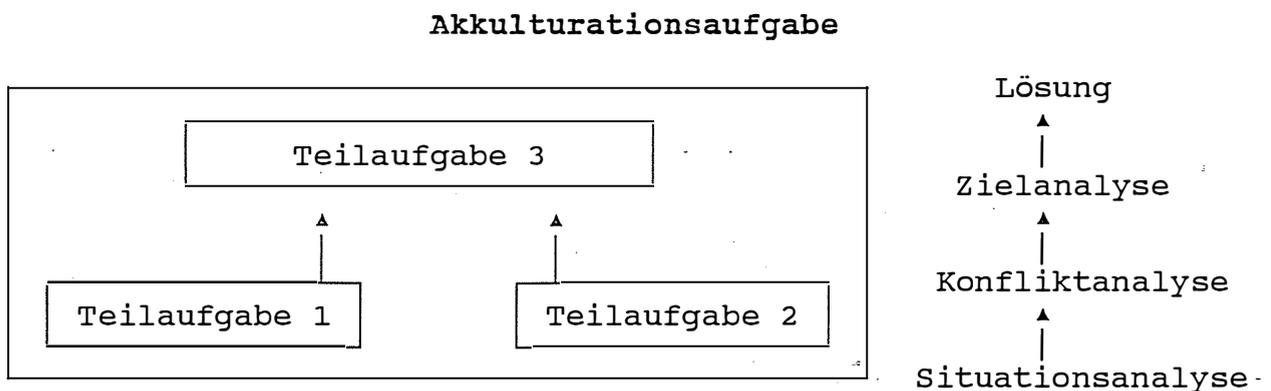


Abb. 4: Die drei Teilaufgaben der Akkulturationsaufgaben

(2) Die kognitiven Anforderungen der Aufgaben

Die kognitiven Leistungen, die für die Lösungen der Teilaufgaben zu erbringen sind, ergeben sich aus der Analyse

- der *Situation* (- der Proband erkennt, daß die Verhaltensweisen der Protagonisten unterschiedliche kulturelle Validitäten besitzen; dies erfordert den Abruf von, gegebenenfalls die Suche nach und den Einsatz von deklarativem Wissen in Abhängigkeit von der Kenntnis der angesprochenen Kulturen;)
- des *Konflikts* (- der Proband erkennt die Unverträglichkeit der unterschiedlichen kulturellen Lösungsvaliditäten der Teilaufgaben (1) und (2) und damit den aufgabenkonstituierenden Konflikt der Akkulturationsaufgabe (3); dies erfordert prozedurales Wissen über Auswirkungen kulturspezifischen Verhaltens in fremdkulturellen Kontexten in Abhängigkeit von Erfahrungen von Konflikten im Kulturkontakt;)
- des *Lösungsziels* (- der Proband erkennt eine oder mehrere Möglichkeiten der Reduzierung des Konflikts im Hinblick auf die anzustrebende Lösung durch
 - die Anpassung des Verhaltens einer der Protagonisten an einen der kulturellen Standards,
 - synthetisierende (konsensische) Konfliktverarbeitung;Dies erfordert prozedurales Wissen über Konfliktlösungsstrategien bei vorgegebenem Zielzustand in Abhängigkeit von Erfahrungen von Konfliktlösungsversuchen im Kulturkontakt;) und
- der *Lösung* (Der Proband entscheidet sich für eine der Konfliktlösungsmöglichkeiten; dies erfordert prozedurales Wissen der Bewertung von Lösungsstrategien in Abhängigkeit von der subjektiven Akkulturationstheorie).

(3) Die Durchführung und Auswertung

Die Experten-Probanden werden gebeten, die vorgelegten Dilemma-Aufgaben zu bearbeiten. Ihre mit Hilfe der Methode des "lauten Denkens" (Dörner et al., 1983) gemachten Äußerungen werden tonbandprotokolliert.

Für die geplante Untersuchung werden die "Heidelberger Struktur-lege-Technik" (SLT) zur kommunikativen Validierung subjektiver Theorien nach Scheele & Groeben (1984) und der Ansatz der Erfassung handlungsleitender Kognitionen bei Lehrern nach Wahl (1979, 1982, 1989) eingesetzt. Beide gelten als die bislang am besten ausgearbeiteten Verfahren kommunikativer Validierung (Lechler, 1982, S. 250).

Die beiden Verfahren zugrundeliegende Technik ist besonders für die Rekonstruktion subjektiver Akkulturationstheorien geeignet, da sie, anders als die meisten einschlägigen Methoden, von der Annahme ausgeht, daß subjektive Theorien "dem Alltagspsychologen weder inhaltlich vollständig bewußt, verbalisierbar verfügbar sein müssen, noch daß sie eine vollständig explizite stringente Struktur aufweisen müssen" (Scheele & Groeben, 1979, 1). Diese Impliziteitsannahme trifft vermutlich insbesondere für den Akkulturationsnovizen zu. Methodisch wird versucht, die zu untersuchenden Kognitionen inhaltlich und strukturell zu explizieren und zu präzisieren.

Sowohl in der Vor- als auch in der Hauptuntersuchung ist der Ausgangspunkt die Dilemma-Aufgabe. Im Laufe der Befragung erfolgt eine Ausweitung auf die allgemeinere subjektive Akkulturationstheorie und in der Hauptuntersuchung auch auf die allgemeinere subjektive Instruktionstheorie.

Inhalts- und Strukturexplication werden auf zwei aufeinanderfolgende Erhebungsphasen und -techniken verteilt.

(A) Die Inhaltsexplikation

(a) Interviewer und Probanden ordnen die Äußerungen an Hand der Tonbandaufnahme mit Hilfe theoriegeleiteter Fragen und von Störfragen.

1. *Theoriegeleitete Fragen* werden gestellt

- im Hinblick auf ihre *kognitive Organisation* in Anlehnung an die wissenspsychologische Terminologie (Mandl & Spada, 1988) und die Arbeiten von Brinlin (1986), Triandis (1975) und Sternberg & Powell (1982). Geprüft wird die Möglichkeit der Zuordnung der einzelnen Teile der Netzwerkstruktur zu den Kategorien:

- Enkodierung und Dekodierung
- Deklaratives Wissen
- Bereichsspezifisches prozedurales Wissen
- Generalisierbares prozedurales Wissen
- Selbstreflexives prozedurales Wissen

- in Anlehnung an die Terminologie der Psychologie des Problemlösens (Dörner et al., 1983; Larkin, 1983). Geprüft wird die Möglichkeit der Beschreibung von Teilen des Lösungsverhaltens
- im Sinne von Suchprozessen nach Transformationen, mit deren Hilfe die Barriere zwischen Anfangs- und Zielzustand überwunden werden kann,
- als Indikatoren der Lösungsstrategie "von oben nach unten" bzw. "von unten nach oben".

2. Anhand der *Störfragen* wird der Proband veranlaßt, seine Aussagen angesichts konkurrierender Alternativen zu betrachten und sie bewußt festzuhalten, zu erweitern oder einzugrenzen. Einer verwandten Technik - was den Gedanken der Störfaktoren betrifft - bedient sich Pedersen (1983) beim interkulturellen Training, indem er in einer Trainings-Triade einen "anticounsellor" einsetzt.

(b) Anknüpfend an die Analyse der Aufgabenbearbeitung erfolgt die Erhebung der *subjektiven Akkulturationstheorie*, in welche die Aufgabenbearbeitung eingebettet ist. Hier stehen die allgemeinen Überzeugungen der Probanden über das akkultorative Geschehen im Vordergrund. Die Ergebnisse der Voruntersuchung werden die Grundlage darstellen, auf der die subjektiven Akkulturationstheorien der Probanden der Hauptuntersuchung mit der von Akkulturationsexperten verglichen werden können.

Ermittelt werden die Überzeugungen über:

- die Auswirkungen von kulturellen Bedingungen auf individuelle Merkmale,
- die Binnenorganisation der kulturbezogenen bzw. kulturbedingten Merkmale einer Person,
- die Zuordnung von individuellen Merkmalen zu Kategorien, die für die Akkulturation relevant erscheinen,
- die Prozesse, die in interkulturellen Interaktionen eine Rolle spielen und
- die Strategien zur Lösung sozialer Konflikte.

Die im Anhang (3.5) beigefügte Gegenüberstellung von "Lehrer (1)" und "Lehrer (2)" als Repräsentanten zweier Extrempositionen von subjektiven Akkulturationstheorien dient als Fundus für Alternativhypothesen zu den Äußerungen der Probanden.

(B) Die Strukturexplication

Zur Präzisierung der Struktur der subjektiven Akkulturationstheorie wird mit Hilfe der SLT ein Dialog-Konsens-Verfahren durchgeführt, wobei der Proband aktiv am Rekonstruktionsprozeß beteiligt wird. Auf Grund der inhaltlichen Explication extrahiert zunächst der Interviewer die wichtigsten Konzepte aus der Befragung, fertigt entsprechende Kärtchen dafür an und macht selbst einen Legeversuch zur Repräsentation des Interviewinhalts. Anschließend werden dem Probanden zuerst die Konzeptkärtchen zur Beurteilung vorgelegt. Daraufhin legt der Proband selbständig seine Theoriestructur, gegebenenfalls mit Hilfe des Interviewers unter Rückbezug auf die vorangegangene Inhaltsexplication, und versucht dann angesichts des Legeversuchs des Interviewers sich mit diesem auf eine endgültige Struktur zu einigen. Es ist vorzusehen, daß der Proband seine Version beibehält, der des Interviewers an einigen Stellen angleicht oder zu einer neuen integrierenden Version kommt. Das Ergebnis des Verfahrens besteht in einem Struktur-Schaubild der subjektiven Akkulturationstheorie des Probanden und einer sprachlichen Rückübersetzung unter Benutzung der Relationsdefinitionen.

Das in der Voruntersuchung dargestellte Verfahren wird auch in der Hauptuntersuchung eingesetzt, um die Passungen mit den in der Voruntersuchung etablierten Repräsentationsstrukturen zu prüfen und um die erwarteten Umstrukturierungen auf dem Weg vom Novizen zum Experten darstellen zu können. Im Falle mehrerer empirisch begründeter Varianten der Repräsentationssysteme von Experten ist dann zu entscheiden, welche am geeignetsten ist, das Verhalten des Lehrer-Probanden abzubilden und zu ermitteln, welchen Grad an Expertise er in Bezug auf diese Variante erreicht.

(C) Hypothesen

Zwischen Akkulturationsexperten und -novizen gibt es quantitative und qualitative Unterschiede bezüglich des auf die Akkulturation bezogenen deklarativen und prozeduralen Wissens.

Diese zentrale These führt zu spezifischen Hypothesen:

- Experten verfügen über mehr und genaueres deklaratives Wissen als Novizen.
- Das prozedurale Wissen von Experten ist gekennzeichnet durch einen hohen Komplexitätsgrad.
- Experten rufen die anzuwendenden Regeln organisiert und in einer spezifischen Abfolge auf und wenden sie entsprechend an.
- Das Wissen von Experten über die anzuwendenden Regeln ist in spezifischer Weise durch größere Einheiten von Wissen geordnet. Sie rufen ihr Wissen portionsweise, unterbrochen von Pausen ab und wenden es entsprechend auf das Problem an. Sie führen im Verlauf der Lösungssuche eine Analyse der Problemstruktur durch. Sie erfolgt am Beginn der Lösungssuche und führt zur Konstruktion einer internen Repräsentation des gerade vorliegenden Problems. Sie entwickeln eine globale, aber kohärente Abbildung der Problemsituation, der beteiligten Sachverhalte und der jeweils relevanten Komponenten.

Darüber hinaus ist die Universalität der Repräsentationssysteme von Akkulturation bei Experten zu prüfen.

Dies geschieht im Hinblick auf zwei spezifische Hypothesen:

- Die Repräsentationssysteme von Akkulturation unterscheiden sich in Abhängigkeit von den Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen der Experten.
- Bei sonst vergleichbaren Lösungsvorschlägen werden unterschiedliche Lösungswege eingeschlagen ("Äquifinalitäts"-Hypothese, Krug & Rheinberg, 1980).

Werden diese Hypothesen nicht falsifiziert, ist von mehreren spezifischen Repräsentationssystemen von Akkulturation auszugehen.

In der Hauptuntersuchung ist dann zu prüfen, inwieweit sich Expertenmodelle von denen von Novizen unterscheiden. Es ist zu erwarten, daß sich bei Novizen "naive" Problemrepräsentationen ausbilden, mit deren Hilfe zwar das Lösungsziel erreichbar ist, die jedoch nicht die oben genannten Merkmale aufweisen.

2.2.2. Hauptuntersuchung: Lernen durch Kulturkontakt

Die geplante Hauptuntersuchung zielt auf die Beschreibung und die Erklärung von Akkulturationsverläufen in sozialen Interaktionssituationen. Die kulturelle Variable, an Hand derer Akkulturation beobachtet werden soll, ist die "Individualismus-" bzw. "Kollektivismus"-Orientierung. Die soziale Interaktion, mit Hilfe derer Akkulturation aktualisiert wird, ist die zwischen Referendaren und Schülern unterschiedlicher Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen im Unterrichtsexperiment. Die Unterrichtseinheiten, in denen Akkulturation thematisiert wird, haben eine Aufgabe zur Lösung von Individualismus-Kollektivismus-Dilemmata zum Gegenstand.

2.2.2.1 Struktur und Ablauf der Hauptuntersuchung

(1) Die Erklärungsstruktur der akkulturativen Interaktion im Unterrichtsexperiment

Das zugrunde gelegte Erklärungsmodell von Akkulturation im Unterrichtsexperiment umfaßt die folgenden sechs Komponenten:

- (1) Eingangsmerkmale des Referendars
- (2) Eingangsmerkmale des Schülers
- (3) Subjektive Akkulturationstheorie des Referendars
- (4) Subjektive Instruktionstheorie des Referendars
- (5) Instruktionelles akkulturatives Verhalten des Referendars
- (6) Interaktionen zwischen Lehrer und Schülern beim Bearbeiten eines Akkulturationsproblems

Mit ihrer Hilfe soll geklärt werden, ob und in welchem Ausmaß

- das instruktionelle Verhalten des Referendars (5) in Abhängigkeit von den Interaktionen zwischen ihm und den Schülern (6), der subjektiven Instruktions- (4) und Akkulturationstheorie des Referendars (3) unter verschiedenen Eingangsmerkmalen der Schüler (2) und des Referendars (1) bestimmt wird;
- sich die Instruktion des Referendars (5) an den Rückmeldungen der Schüler (6) in der Unterrichtseinheit orientiert und
- sich die subjektive Akkulturationstheorie (3), die subjektive Instruktionstheorie (4) und in der Folge das Instruktionsverhalten des Referendars (5) aufgrund der Interaktionen mit den Schülern (6) im Verlaufe der Unterrichtsfolgen verändern unter Berücksichtigung der Eingangsmerkmale (1) und (2).

Das Erklärungsmodell gründet auf der Annahme, daß die subjektive Akkulturationstheorie des Referendars die vermittelnde Größe für seine subjektive Instruktionstheorie darstellt. Letztere steuert das Verhalten des Referendars und der Schüler während der akkulturativen Interaktionssituation.

Diese als "endogen" gedachten Modellkomponenten (3,4,5 und 6) werden in ihrer Abhängigkeit von den "exogenen" Faktoren (1) und (2) betrachtet. Von den "exogenen" Faktoren wird angenommen, daß sie in der Lage sind, unterschiedliche Akkulturationsverläufe, wie sie sich in den endogenen Komponenten darstellen, zu erklären.

Im folgenden Schema werden die Beziehungen zwischen den zu untersuchenden Modellkomponenten veranschaulicht.

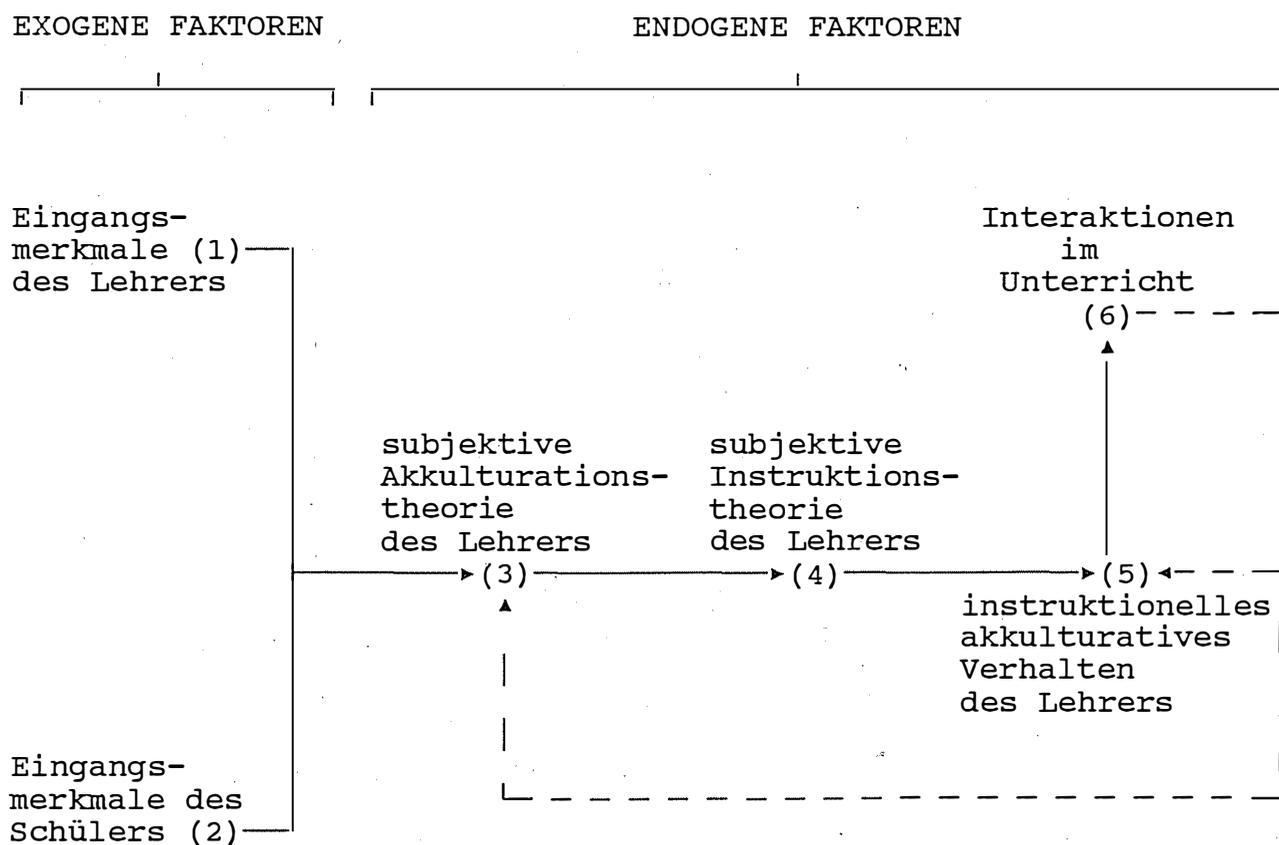


Abb. 5: Schema zur Analyse des Lehrer- und Schüler-Verhaltens während der Akkulturation im Unterrichtsexperiment.

(2) Die Auswahl der Probanden mit Hilfe der exogenen Faktoren

(A) Die Lehrer-Probanden

Für die Hauptuntersuchung werden 20 Referendare des ersten Ausbildungsjahres ausgewählt,

1. die in multinationalen deutschen Regelklassen der Realschule und des Gymnasiums unterrichten werden und über keine den Akkulturationsexperten entsprechende Akkulturationserfahrung verfügen und
2. die sich im Hinblick auf ihre Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen einerseits und den Grad ihrer Ambiguitätstoleranz andererseits unterscheiden.

(a) Individualismus-Kollektivismus

Individualismus-Kollektivismus wird mit Hilfe der Ind-Col-Skala nach dem bei Hui und Triandis (1986) beschriebenen Verfahren erfaßt. Eine Person wird als orientiert auf die eigene Person ("I") bzw. als gruppenorientiert ("K") nach folgendem Schema bezeichnet:

Orientierung auf	die eigene Person "Individualismus" I	die Gruppe "Kollektivismus" K
self-reliance with hedonism	H	N
separation from ingroups	H	N
family integrity	N	H
interdependence and sociability	N	H

Abb. 6: Schema für die operationale Definition der Orientierungen auf die eigene Person ("Individualismus") bzw. auf die Gruppe ("Kollektivismus"). ("H": hohe Ausprägung; "N": niedrige Ausprägung.)

(b) Ambiguitätstoleranz

Die Ambiguitätstoleranz, die nach Hofstede (1989) indiziert, in welchem Ausmaß eine Kultur ihre Mitglieder lehrt, sich in unstrukturierten Situationen entweder wohl oder unwohl zu fühlen, wird mit der Skala "Ambiguitätstoleranz" von Hofstede (1989) erfaßt (Anhang 3.2).

Die Referendare werden nach den Kriterien Individualismus-Kollektivismus und Ambiguitätstoleranz nach einem 2x2-Schema ausgewählt:

Individualismus- ausprägung	Ambiguitäts- toleranz- ausprägung
H	H
H	N
N	H
N	N

Abb. 7: Schema zur Auswahl der Referendare ("H": Hohe Ausprägung; "N": Niedrige Ausprägung)

(B) Die Schüler-Probanden

Die Schüler-Probanden werden aus multinationalen deutschen Regelklassen der neunten Schulstufe Frankfurter Realschulen und Gymnasien ausgewählt, deren Einzugsgebiet sich nicht durch eine besondere soziale Problematik auszeichnet, um die Wahrscheinlichkeit gering zu halten, daß der Unterrichtsversuch zu sehr von erzieherischen Problemen und von mangelnder Beherrschung der deutschen Sprache seitens der Schüler überlagert wird.

Die Auswahl der Schüler erfolgt

1. auf Grund ihrer Zugehörigkeit zu einer individualistischen bzw. kollektivistischen Nation nach der Taxonomie von Hofstede (1989) und
2. auf Grund ihrer individuellen Individualismus-Kollektivismus-Ausprägung.

1. Die nationale Zugehörigkeit eines Schülers wird als der Indikator eines Bündels von kulturellen Kontextvariablen betrachtet. Der kulturelle Kontext ist eine bestimmende Größe für die Sozialisation und die Akkulturation eines Schülers. Obwohl in der geplanten Untersuchung die kulturelle Variable "Individualismus-Kollektivismus" im Zentrum des Interesses steht, kann deshalb der weitere kulturelle Kontext, in den diese Variable eingebettet ist, nicht ganz außer Betracht bleiben. Anstatt jedoch die Nationalität systematisch zu kontrollieren, werden die Schüler auf Grund ihrer Nationalität unter Zuhilfenahme der Taxonomie von Hofstede als einer individualistischen bzw. kollektivistischen Kultur zugehörig klassifiziert (Anhang 3.3).

2. Den Schülern der Schule, in der ein Lehrer-Proband ausgebildet wird, wird der Individualismus-Kollektivismus-Fragebogen vorgelegt. Die Schüler werden sowohl auf Grund ihrer nationalen als auch ihrer individuellen Individualismus-Kollektivismus-Ausprägung geordnet. Jene Schüler, deren Ausprägungen in beiden Dimensionen am deutlichsten sind, bilden die Stichprobe, aus der je Kombination 16 Schüler per Zufall ausgewählt werden.

Die Individualismus-Kollektivismus-Ausprägung der Nation, der ein Schüler angehört, und seine individuelle Individualismus-Kollektivismusausprägung ergeben einen 2x2-Plan für die Auswahl der Schüler für die Unterrichtsversuche:

		Individuelle I/K-Ausprägung	
		K	I
I/K-Ausprägung der Nation (nach Hofstede)	K	KK N(KK) = 16	KI N(KI) = 16
	I	IK N(IK) = 16	II N(II) = 16

Abb. 8: Auswahl der Schüler für die Unterrichtsversuche (N: Schüleranzahl; "K": kollektivistische Ausprägung; "I": individualistische Ausprägung).

(3) Experimenteller Plan

Der Unterrichtsversuch besteht in einem Unterricht unter Kontroll- und Experimentalbedingungen. Die Experimentalbedingung wird erzeugt durch die hinsichtlich der individuellen Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen gemischte Zusammensetzung der Lehrer-Schüler-Gruppe im Gegensatz zur Kontrollbedingung, bei der die individuellen Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen homogen sind. Auf Grund der kulturellen Zusammensetzung wird in der Experimentalgruppe - im Gegensatz zur Kontrollgruppe - eine akkultorative Interaktionssituation simuliert. Unter der Annahme, daß die Zusammensetzung der Lehrer-Schüler-Gruppen hinsichtlich ihrer Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen unterschiedliche soziale Bedingungen von Akkulturation im Unterricht darstellen, ist zu erwarten, daß in diesem Sinne heterogene Gruppen einen stärkeren Anforderungsgehalt an das Instruktionsverhalten des Lehrers und an das Problemlöseverhalten der Schüler haben als homogene Gruppen.

Von den 16 Schülern jeder der vier Individualismus-Kollektivismus-Kombinationen (Abb. 8) werden per Zufall je zwei Schüler für die Untersuchungseinheiten ausgewählt. Acht Schüler bilden somit die Untersuchungseinheit für jeden der acht Unterrichtsversuche.

In Abhängigkeit der individuellen Individualismus-Kollektivismus- Ausprägungen werden Referendare und Schüler in einem 2x2-Versuchsplan untersucht. Es handelt sich, was die Lehrer-Probanden betrifft, um einen abhängigen, was die Schüler betrifft, um einen unabhängigen Plan. Das heißt, ein und derselbe Lehrer wird sowohl unter der Experimental- als auch der Kontrollbedingung in variiert Reihenfolge eingesetzt mit je unterschiedlichen Schülern.

Lehrer (N = 20)		Schüler (N = 320)					
Indivi- dualismus/ Kollek- tivismus	Ambiguitäts- toleranz- ausprägung	Experi- mental- situation		Kontroll- situation			
I	H	KK	KI	IK	II	KI	II
I	N	KK	KI	IK	II	KI	II
K	H	KK	KI	IK	II	KK	IK
K	N	KK	KI	IK	II	KK	IK

Abb. 9: Schema zum Untersuchungsplan ("H": Hohe Ausprägung; "N": Niedrige Ausprägung. "K": kollektivistische Ausprägung; "I": individualistische Ausprägung. "N": Anzahl. Bei den Doppelindizierungen steht an erster Stelle die kulturelle, an zweiter Stelle die individuelle Individualismus-Kollektivismus-Ausprägung).

(4) Der Längsschnitt

Derselbe experimentelle Plan wird zu einem zweiten Zeitpunkt mit denselben Probanden ein Jahr später wiederholt. Die Antworten zur Ind-Col-Skala von Hui werden nochmals erhoben.

Die im folgenden darzustellenden Untersuchungs- und Auswertungsschritte werden jeweils zunächst im Hinblick auf den ersten Erhebungszeitpunkt entwickelt. Für den zweiten Erhebungszeitpunkt werden dieselben Verfahren eingesetzt, wobei die Ergebnisse der ersten Erhebung die Grundlage für die zweite Untersuchung darstellen werden.

(5) Der Unterrichtsentwurf

Die ausgewählten Referendare werden gebeten, einen Entwurf für eine Unterrichtseinheit anzufertigen. Im Hinblick auf das Lehrziel, die Lösung eines Akkulturationskonflikts im Experimentalunterricht zu erarbeiten, erhalten sie das von den Experten der Voruntersuchung als "schwieriger" beurteilte Dilemma als Vorgabe. Ausgangspunkt für die Ausfaltung der Rekonstruktion des kognitiven Repräsentationssystems von Akkulturation ist also das im Unterricht zu behandelnde Akkulturationsdilemma.

Der Unterrichtsentwurf soll so abgefaßt werden, daß er möglichst viele dem unterrichtlichen Handeln vorausgehende Kognitionen enthält. Er bildet die Grundlage für die im Anschluß an den Unterricht mit Hilfe der "kommunikativen Validierung" (Wahl 1979) zu rekonstruierende subjektive Instruktions- und Akkulturationstheorie. Damit dient er gleichzeitig dem Zweck, aus ihm "Störfragen" zur Trennung handlungssteuernder von handlungsrechtfertigenden Kognitionen und für den Fall der Abweichung geplanter und tatsächlich ausgeführter Handlungen im Unterrichtsgeschehen zu entwickeln. Wenn man davon ausgeht, daß letzteres sich als komplex, vernetzt, teilweise intransparent, polytelisch (Dörner et al., 1983) mit teils unklaren, teils kontradiktorischen Zielen und eigendynamisch darstellt, dann ist anzunehmen, daß die Lehrer sich um so mehr an ihren subjektiven Akkulturationstheorien orientieren, je schneller sie angesichts rasch ablaufender Interaktionen in einem so definierten Realitätsbereich handeln müssen, je stärker sie dabei emotional belastet sind, je höher sie sich einem Erwartungs- und Bewertungsdruck ausgesetzt sehen und je unerwarteter Rückmeldungen der Schüler sind (Wahl 1989).

Bei der Planung einer Unterrichtsstunde hingegen dürften die emotionalen Belastungen vermutlich geringer und die für Entscheidungsfindungen verfügbare Zeit größer sein als die für die Orientierung und Handlungsauswahl benötigte Zeit im interaktiven Prozeß des Unterrichts. Wir erwarten, daß der spontane Rückgriff auf Erfahrungswissen die individualistischen oder kollektivistischen Orientierungen der Lehrer eher offenzulegen imstande ist als durch einen vorbereiteten Unterrichtsentwurf möglicherweise beabsichtigt und versprechen uns von der Konfrontierung der Lehrer für den Fall auftretender Diskrepanzen zwischen ihrem unterrichtlichen Handeln und ihrem eigenen Unterrichtsentwurf einen differenzierten Einblick in ihre kognitiven Repräsentationssysteme über Akkulturation.

(6) Die Durchführung des Unterrichts

Die Lehrer führen sowohl unter Experimental- als auch unter Kontrollbedingungen eine Unterrichtsstunde durch, in deren Zentrum die Lösung des akkulturativen Dilemmas steht. Der Unterricht wird mittels Ton- und Videoband dokumentiert.

2.2.2.2 Die Durchführung der Auswertung

Während der Ablauf der Voruntersuchung an der Vorgehensweise von Scheele und Groeben (1984) orientiert ist, wird die Ausfaltung der Repräsentationssysteme in der Hauptuntersuchung wegen der Nähe zum Unterricht stärker der Vorgehensweise von Wahl (1979) angenähert, wobei die Ergebnisse der Voruntersuchung in den Interviewleitfaden einschließlich der Störfragen eingehen. Der inhaltliche Bereich erweitert sich in der Hauptuntersuchung um Aspekte der subjektiven Instruktionstheorie.

Die Durchführung der Auswertung gliedert sich in vier miteinander verschränkte Phasen.

- (1) Analyse des Unterrichtsentwurfs
- (2) Bestimmung von Interaktionssequenzen
- (3) Analyse des Interaktionsverhaltens
- (4) Erhebung der Vermittlung der Lösung der Akkulturationsaufgabe
- (5) Erhebung der subjektiven Instruktionstheorie
- (6) Erhebung der subjektiven Akkulturationstheorie

(1) Der schriftliche *Unterrichtsentwurf* dient dem Interviewer als Vorbereitung für die folgenden Phasen, indem er, auf dem Entwurf aufbauend, die aus der Voruntersuchung abgeleiteten halbstandardisierten Fragen formuliert und alternative Entwürfe in Form von Störfragen erarbeitet.

(2) Interviewer und Lehrer-Proband bestimmen gemeinsam Anfang und Ende von *Interaktionssequenzen*, in denen jeweils ein Unterrichtsteilziel verfolgt wurde. Die Interaktionssequenz bildet die Grundlage für die Kodierungen. Das konsensisch definierte Ende einer Interaktionssequenz dient als Indikator für das nach Überzeugung des Lehrers erreichte bzw. nicht erreichte Teilziel. Die Abfrage nach der Erreichung des Teillehrziels und gegebenenfalls seiner Änderung reflektiert die durch den Lehrer im Unterricht durchgeführte Analyse des akkulturativen Wissensstands der Schüler und spiegelt somit die Entwicklungsstandsdiagnose des Lehrers wider.

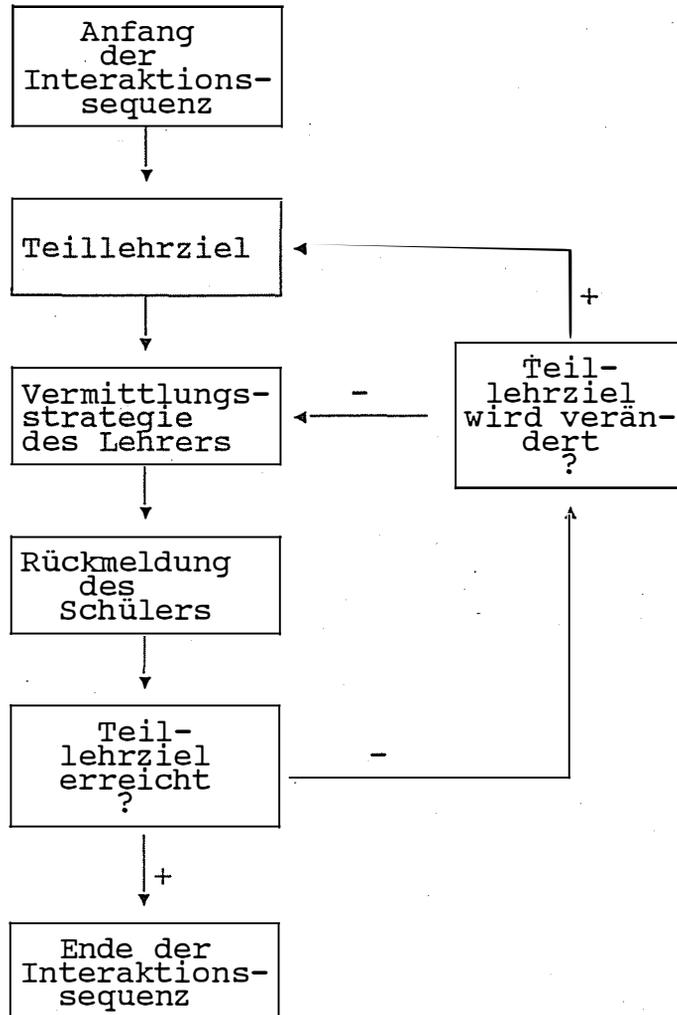


Abb. 10: Flußdiagramm einer Interaktionssequenz

(3) Grundlage der Analyse des *Interaktionsverhaltens* ist - ausgehend von der Aufzeichnung des Unterrichts - die Klassifizierung des Verhaltens jeder Interaktionssequenz auf Grund des Kategoriensystems von Bales (Anhang 3.6). Das Bales'sche Kategoriensystem ermöglicht die Ordnung der Äußerungen und der Verhaltensweisen des Lehrers und der Schüler an Hand aufgabenbezogener und sozial-emotionaler Kriterien.

- Die Klassifizierung des aufgabenbezogenen Verhaltens erfolgt unter Zuhilfenahme derselben Kriterien, die in der Voruntersuchung zur Analyse der Bearbeitung der Akkulturationsaufgabe herangezogen wurden (S. 15f.). Auf diese Weise werden die Verhaltenssequenzen den im Unterricht erarbeiteten Lösungsschritten der Situations-, der Konflikt- und der Zielanalyse im Hinblick auf die Teilaufgaben zugeordnet, wie sie sich in den sozialen Interaktionen widerspiegeln. Festgelegt wird, wer

Äußerungen der Orientierungssuche, der Bewertung und der Kontrolle wann wem gegenüber bei der Aufgabenlösung einbringt.

- Die Klassifizierung des sozial-emotionalen Verhaltens dient der Erhebung, wer wann wem gegenüber Entscheidungen trifft, soziale Spannungen schafft oder reduziert und Versuche der Gruppenspaltung oder -einigung unternimmt.

Jede Interaktionssequenz wird, nachdem die Verhaltensweisen der Personen den Kategorien von Bales zugeordnet worden sind, hinsichtlich der Verstärkungsmuster analysiert. In Analogie zu den Arbeiten von Haruki et al. (1984) werden die kontingent mit erwünschten Verhaltensweisen erfolgenden Reaktionen der Schüler und des Lehrers den folgenden hypothetischen Verstärkungsmustern zugeordnet:

		Ziel der Verstärkung Lehrer	Schüler
Bekräftigungskonfiguration			
Lehrer	→	Lehrer	self
Lehrer	→	Schüler	alien
Schüler	→	Lehrer	internal
Schüler	→	Schüler	external

Abb. 11: Verstärkungsmuster nach Haruki et al. (1984)

(4) Auf der Grundlage der Aufgabenanalyse der Voruntersuchung (S. 15f.) wird die *Vermittlung der Lösung der Akkulturationsaufgabe* im Hinblick auf die folgenden Fragen analysiert.

- Welche Inhalte bestimmen im einzelnen die Erarbeitung der Situationsanalyse und der Konfliktanalyse?
- Wie gestaltet der Lehrer die Erarbeitung der Zielanalyse?
 - Welche Handlungsalternativen werden zur Konfliktreduktion entwickelt?
 - Welche Handlungsfolgen werden für den Fall der Entscheidung für jede dieser Alternativen erarbeitet?
 - Welche Bewertungen der Folgen der Konfliktlösungsalternativen werden vorgenommen?
- Welche Konfliktlösung wird als die für die Protagonisten akzeptabelste bevorzugt?

(5) Die das instruktionelle Verhalten steuernden *subjektiven Instruktionstheorien* als jene reflexiven Kognitionssysteme, von denen anzunehmen ist, daß sie die Grundlage dafür sind, wie der Lehrer erzieherische Situationen auffaßt, welche Handlungsmöglichkeiten er in Betracht zieht und welche er auswählt, wie er die Effekte seines Eingreifens bewertet

und wie er nachträglich sein Handeln begründet oder rechtfertigt, beinhalten

- subjektive Konzeptionen ("Wissen") über den aufgabenbezogenen Erwerb der zu instruierenden akkulturativen Kompetenz: Welche Zielkompetenz will der Lehrer vermitteln, wie gliedert er sie in Komponenten und welche Erwerbssequenz schreibt er diesen zu?
- subjektive Konzeptionen ("Wissen") über angemessene Mittel zur Instruktion: Wie glaubt der Lehrer, den Erwerb der Zielkompetenz am besten fördern zu können, welche "Zone der nächstmöglichen Entwicklung" schreibt er der jeweiligen instruktionalen Interaktion zu, welche Strategien verfolgt er in qualitativer Hinsicht?

Interviewer und Referendar vergleichen gemeinsam die im Unterrichtsentwurf enthaltenen Zielsetzungen und methodisch-didaktischen Vorstellungen über die Strategien und Mittel mit dem tatsächlichen Unterrichtsablauf bezogen auf jede Interaktionssequenz. Dabei geht es um die Erarbeitung der Begründungen für die Auswahl von Strategien aus dem Instruktionrepertoire zur Zielerreichung in ihrer Abhängigkeit von den Rückmeldungen der Schüler.

(6) Der Schwerpunkt der geplanten Untersuchung liegt in der Erhebung der *subjektiven Akkulturationstheorie* des Lehrers und in der Analyse ihrer potentiellen Auswirkung auf sein Verhalten im Unterricht.

Zusätzlich zu den aus der Voruntersuchung abgeleiteten Störfragen dient die im Anhang (3.5) beigefügte Gegenüberstellung von "Lehrer (1)" und "Lehrer (2)" als Repräsentanten zweier Extrempositionen von subjektiven Akkulturationstheorien als Fundus für Alternativhypothesen zu den Äußerungen der Probanden.

Die Erhebung der subjektiven Akkulturationstheorie folgt dem Muster der Voruntersuchung. Das hypothesengeleitete, interaktiv gewonnene Ergebnis des Verfahrens besteht wie in der Voruntersuchung in einem Struktur-Schaubild der subjektiven Akkulturationstheorie des Lehrers und einer sprachlichen Rückübersetzung unter Benutzung der kommunikativ validierten Definitionen des Lehrer-Probanden. Analog zur Voruntersuchung wird geprüft, inwieweit unterschiedliche Repräsentationsstrukturen den Äußerungen der Lehrer zugrundeliegen. Im Vergleich mit den Repräsentationssystemen der Experten wird ermittelt, welchen Grad an Expertise ein Lehrer erreicht.

(1) Der Vergleich von Novizen mit Experten

Gegenstand dieses Vergleichs sind die Hypothesen, die in der Voruntersuchung (S. 15f.) formuliert worden sind. Es ist zu prüfen, inwieweit sich die Expertenmodelle von denen von Novizen hinsichtlich der Aufgabenanalyse und der subjektiven Akkulturationstheorie unterscheiden.

(2) Der Vergleich unter Experimental- und Kontrollbedingungen

Da zu erwarten ist (S. 20f.), daß hinsichtlich ihrer Individualismus-Kollektivismus-Ausprägungen heterogene Gruppen einen stärkeren Anforderungsgehalt an das akkultorative Instruktionsverhalten des Lehrers und an das Problemlöseverhalten der Schüler haben als homogene Gruppen, wird die akkultorative Kompetenz des Lehrers unter der Experimentalbedingung in einem höheren Maße gefordert. Es wird angenommen, daß unter Experimentalbedingungen die Lehrer-Schüler-Interaktionen von der Aufgabenbearbeitung her anspruchsvoller und sozial konfliktreicher sind, was sich beim Lehrer in einem stärkeren kognitiven Konflikt niederschlägt. Zu untersuchen ist, inwieweit der Lehrer im Vergleich zur Kontrollsituation verschiedene Strategien einsetzt und inwieweit seine Individualismus-Kollektivismus-Ausprägung in stärkerem Ausmaß zur Wirkung kommt.

(3) Die Effekte individualistischer und kollektivistischer Orientierungen

Mit Bezug auf die Literatur über Individualismus-Kollektivismus wird von der Annahme ausgegangen, daß sich die genannten Orientierungen im Verhalten und in den subjektiven Theorien widerspiegeln werden. Wir vermuten die Auswirkung auf die in der Abbildung 2 (S. 12) wiedergegebenen Variablen.

(4) Die Effekte unterschiedlicher Ausprägungen der Ambiguitätstoleranz

Es wird erwartet, daß der Effekt der experimentellen Bedingung durch das Ausmaß an Ambiguitätstoleranz modifiziert wird. Ambiguitätstolerante Lehrer werden vermutlich leichter bereit sein, sich der Akkulturationssituation anzupassen. Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollbedingung schlagen sich daher bei ihnen vermutlich weniger nieder als bei weniger ambiguitätstoleranten Lehrern.

(5) Der Längsschnitt-Vergleich

Gegenstand dieses Vergleichs ist die Frage, inwieweit sich die Repräsentationssysteme der Novizen vom Zeitpunkt 1 zum Zeitpunkt 2 in Richtung auf Inhalt und Struktur der Repräsentationssysteme der Experten verändern.

Während im Zeitpunkt 1 die Unterschiede zwischen den Verhaltensweisen unter Experimental- und Kontrollbedingungen stärker ausgeprägt sein werden, ist zu vermuten, daß bei durch die Erfahrung in multikulturellen Klassen wachsender akkulturativer Kompetenz es dem Lehrer zum Zeitpunkt 2 leichter gelingt, auch unter der Experimentalbedingung kompetent zu handeln. Dies stellt sich in einer stärkeren Annäherung des Repräsentationssystems des Lehrers an das der Experten dar.

Des weiteren gilt es zu prüfen, ob sich für den Fall der Veränderungen akkulturativer Repräsentationssysteme auch Veränderungen in den Individualismus-Kollektivismus-Orientierungen entdecken lassen. Vermutlich handelt es sich bei dieser Variablen um eine zwar dynamische, jedoch träge Größe, deren Veränderungen langsamer ablaufen als solche in den akkulturativen Repräsentationssystemen, so daß mögliche Effekte veränderter Repräsentationssysteme erst zu einem späteren Zeitpunkt außerhalb der geplanten Untersuchung erkennbar wären (Rheinberg & Peter, 1982).

2.2.2.4 Weiterführende Datenanalyse

Die numerische Auswertung der Daten wird mit Hilfe der theoriegeleiteten und empirisch kontrollierten Auswahl geeigneter Erklärungs- und Effektvariablen erfolgen. Im Vordergrund der Analyse wird deshalb vor allem stehen:

- die Quantifizierung der inhaltsanalytisch gewonnen Variablen durch Einsatz vorzugsweise log-linearer Modelle,
- die Verknüpfung von Erklärungs- und Effektvariablen vorzugsweise in multivariaten Analyseverfahren und
- der Kulturvergleich auf Grund der Individualismus-Kollektivismus-Variablen vorzugsweise mit Hilfe linearer Strukturgleichungsanalysen (Hesse, 1988).

2.3 Übersicht über den vorgesehenen Untersuchungsablauf

Das Projekt soll drei Jahre dauern. Es hat zwei Erhebungsteile: eine einmalige Befragung bei 20 Akkulturationsexperten und eine als Längsschnitt angelegte Beobachtungsstudie von 20 Studienreferendaren in multikulturellen Realschul- und Gymnasialklassen mit zwei Beobachtungszeitpunkten von einem Jahr. Beginn und Dauer der einzelnen Projektphasen sind nachstehender Übersicht zu entnehmen.

Quartal	1990				1991				1992				1993			
	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
ENTWICKLUNGSVORLAUF				
- Entwicklung der Erhebungsinstrumente	—			
- Kontaktaufnahme mit Schulen		—		
- Schulung der Interviewer			—	
DATENERHEBUNG				
- Befragung der Experten			—	
- Auswertung der Befragung			—				.				.				.	
- Auswahl der Referendare			—	
- Auswahl der Schüler			—	
- Unterrichtsbeobachtung 1				.	—		.				.				.	
- Unterrichtsbeobachtung 2				.			.	—			.				.	
DATENAUSWERTUNG				
- Datenkodierung und -übertragung				.			.		—		.				.	
DATENANALYSE				
ABSCHLUSSBERICHT				.			.				.		—		.	

3. ANHANG

3.1 *Ind-Col-Skala* (nach Hui & Triandis, 1986)

Faktor I: Selbstsicherheit, Selbstvertrauen

1.) Ich kämpfe mich lieber selbst durch ein persönliches Problem, als daß ich es mit meinen Freunden bespreche.

Dies trifft auf mich genau zu Dies trifft auf mich überhaupt nicht zu

2.) Das Wichtigste in meinem Leben ist, mich selbst glücklich zu machen.

Dies trifft auf mich genau zu Dies trifft auf mich überhaupt nicht zu

3.) Ich führe mein eigenes Leben, und die anderen Mitglieder meiner Familie führen das ihre.

Dies trifft auf mich genau zu Dies trifft auf mich überhaupt nicht zu

4.) Es ist besser, allein zu arbeiten als in einer Gruppe.

Dem stimme ich vollkommen zu Dem stimme ich überhaupt nicht zu

5.) Wenn man mit einem schwierigen Problem konfrontiert ist, sollte man lieber allein entscheiden, was zu tun ist, statt dem Rat anderer Leute zu folgen.

Dem stimme ich vollkommen zu Dem stimme ich überhaupt nicht zu

6.) Was mir geschieht, liegt in meiner eigenen Verantwortung.

Dem stimme ich vollkommen zu Dem stimme ich überhaupt nicht zu

7.) Wenn die Gruppe mich bremst, ziehe ich es vor, sie zu verlassen und allein weiter zu arbeiten.

Dies trifft auf mich genau zu Dies trifft auf mich überhaupt nicht zu

Faktor II: Absetzen von der Ingroup

1.) Auch wenn das eigene Kind einen Nobelpreis gewinnt, sollten sich seine Eltern nicht im geringsten geehrt fühlen.

Dem stimme ich vollkommen zu Dem stimme ich überhaupt nicht zu

2.) Kinder sollten sich auch dann nicht geehrt fühlen, wenn ihrem Vater von seiten des Staates Anerkennung für Leistungen, die dem Allgemeinwohl dienen, zuteil wurde.

Dem stimme ich vollkommen zu Dem stimme ich überhaupt nicht zu

3.) Im allgemeinen ist es besser, eine Sache allein zu erledigen, statt mit jemandem zusammenzuarbeiten, dessen Fähigkeiten geringer sind als die eigenen.

Dies trifft auf mich genau zu Dies trifft auf mich überhaupt nicht zu

Faktor III: Familiärer Zusammenhalt

1.) Man sollte sein Leben so unabhängig wie möglich von anderen führen.

Dem stimme ich vollkommen zu Dem stimme ich überhaupt nicht zu

2.) Es ist wichtig für mich, eine Aufgabe besser zu erfüllen als andere Leute.

Dies trifft auf mich genau zu Dies trifft auf mich überhaupt nicht zu

3.) Wenn die Eltern älter werden, sollten sie bei ihren Kindern wohnen.

Dem stimme ich vollkommen zu Dem stimme ich überhaupt nicht zu

4.) Kinder sollten bis zu ihrer Heirat im Elternhaus leben.

Dem stimme ich vollkommen zu Dem stimme ich überhaupt nicht zu

Faktor IV: Sozialer Zusammenhalt und Soziabilität

1.) Ich würde einem/r Verwandten, der/die in finanzielle Schwierigkeiten geraten ist, im Rahmen meiner Möglichkeiten helfen.

Dem stimme ich vollkommen zu Dem stimme ich überhaupt nicht zu

2.) Ich möchte gerne nah bei meinen guten Freunden wohnen.

Dies trifft auf mich genau zu Dies trifft auf mich überhaupt nicht zu

3.) Der einzelne Mensch sollte nach seinen eigenen Verdiensten bewertet werden und nicht nach seinem Umgang.

Dem stimme ich vollkommen zu Dem stimme ich überhaupt nicht zu

3.2 Ambiguitätstoleranz (Hofstede, 1989)

Ambiguitätsfragebogen (Fragebogen zur Unsicherheitsvermeidung)

1. Was verschieden ist, ist interessant..... 1
gefährlich..... 2
2. Ich liebe die Ungezwungenheit und empfinde meine Aufgaben nicht als Streß..... 1
Ich mache mir um viele Dinge große Sorgen und lebe oft im Streß..... 2
3. Aggressionen und Emotionen zeige ich selten..... 1
Wenn ich Aggressionen und Emotionen habe, zeige ich sie auch. 2
4. Ich komme besser zurecht mit unstrukturierten Lernsituationen, vagen Themen und offenen Anweisungen..... 1
Ich komme besser zurecht mit strukturierten Lernsituationen, exakt definierten Themen und detaillierten Anweisungen.. 2
5. Lehrer dürfen sagen:"Ich weiß es nicht."..... 1
Lehrer sollten für jede Frage eine Antwort haben..... 2
6. Regeln, geschrieben oder ungeschrieben, sind mir nicht willkommen..... 1
Ich habe ein emotionales Bedürfnis nach Regeln, geschrieben oder ungeschrieben..... 2
7. Ich bin für geringe Formalisierung und Standardisierung. 1
Ich bevorzuge starke Formalisierung und Standardisierung 2

3.3 Testwerte zu Ind-Col und Ambiguitätstoleranz

1 = am höchsten, 53 = am niedrigsten

Land	Machtdistanz		Individualis- lismus		Maskulinität		Unsicherheits- vermeidung		Konfuziani- scher Dynam.	
	Index (PDI)	Rang	Index (IDV)	Rang	Index (MAS)	Rang	Index (UAI)	Rang	Index (CFD)	Rang
Argentina	49	35-36	46	22-23	56	20-21	86	10-15		
Australia	36	41	90	2	61	16	51	37	31	11-12
Austria	11	53	55	18	79	2	70	24-25		
Belgium	65	20	75	8	54	22	94	5-6		
Brazil	69	14	38	26-27	49	27	76	21-22	65	5
Canada	39	39	80	4-5	52	24	48	41-42	23	17
Chile	63	24-25	23	38	28	46	86	10-15		
Colombia	67	17	13	49	64	11-12	80	20		
Costa Rica	35	42-44	15	46	21	48-49	86	10-15		
Denmark	18	51	74	9	16	50	23	51		
Equador	78	8-9	8	52	63	13-14	67	28		
Finland	33	46	63	17	26	47	59	31-32		
France	68	15-16	71	10-11	43	35-36	86	10-15		
Germany (F.R.)	35	42-44	67	15	66	9-10	65	29	31	11-12
Great Britain	35	42-44	89	3	66	9-10	35	47-48	25	15-16
Greece	60	27-28	35	30	57	18-19	112	1		
Guatemala	95	2-3	6	53	37	43	101	3		
Hong Kong	68	15-16	25	37	57	18-19	29	49-50	96	1
Indonesia	78	8-9	14	47-48	46	30-31	48	41-42		
India	77	10-11	48	21	56	20-21	40	45	61	6
Iran	58	19-20	41	24	43	35-36	59	31-32		
Ireland	28	49	70	12	68	7-8	35	47-48		
Israel	13	52	54	19	47	29	81	19		
Italy	50	34	76	7	70	4-5	75	23		
Jamaica	45	37	39	25	68	7-8	13	52		
Japan	54	33	46	22-23	95	1	92	7	80	3
Korea (S)	60	27-28	18	43	39	41	85	16-17	75	4
Malaysia	104	1	26	36	50	25-26	36	46		
Mexico	81	5-6	30	32	69	6	82	18		
Netherlands	38	40	80	4-5	14	51	53	35	44	9
Norway	31	47-48	69	13	8	52	60	38		
New Zealand	22	50	79	6	58	17	49	39-40	30	13
Pakistan	55	32	14	47-48	50	25-26	70	24-25	0	20
Panama	95	2-3	11	51	44	34	86	10-15		
Peru	64	21-23	16	45	42	37-38	87	9		
Philippines	94	4	32	31	64	11-12	44	44	19	18
Portugal	63	24-25	27	33-35	31	45	104	2		
South Africa	49	36-37	65	16	63	13-14	49	39-40		
Salvador	66	18-19	19	42	40	40	94	5-6		
Singapore	74	13	20	39-41	48	28	8	53	48	8
Spain	57	31	51	20	42	37-38	86	10-15		
Sweden	31	47-48	71	10-11	5	52	29	49-50	33	10
Switzerland	34	45	68	14	70	4-5	58	33		
Taiwan	58	29-30	17	44	45	32-33	69	26	87	2
Thailand	64	21-23	20	39-41	34	44	64	30	56	7
Turkey	66	18-19	37	28	45	31-33	85	16-17		
Uruguay	61	26	36	29	38	42	100	4		
U.S.A.	40	38	91	1	62	15	46	43	29	14
Venezuela	81	5-6	12	50	73	3	76	21-22		
Yugoslavia	76	12	27	33-35	21	48-49	88	8		
Regions:										
East Africa	64	21-23	27	33-35	41	39	52	36	25	15-16
West Africa	77	10-11	20	39-41	46	30-31	54	34	16	19
Arab Ctrs.	80	7	38	26-27	53	23	68	27		

3.4 Akkulturative Dilemmata

Nach Brislin et al. (1988): Intercultural Interactions. Beverly Hills: Sage

Miteinander ausgehen

Nach einem Jahr in den USA schien es, daß sich Fumio aus Japan an der Universität voll integriert hatte.

Er hat zahlreiche herzliche Beziehungen zu den Professoren und unterhielt sich auch häufig während der Mittagspause mit seinen Komilitonen. Er war mit seiner Unterbringung im Studentenwohnheim sehr zufrieden. Fumios Statistik-Kenntnisse waren so gut, daß einige der Professoren ihren amerikanischen Studenten empfahlen, sich von ihm in diesem Bereich helfen zu lassen. Dennoch schien es aber, daß er bei einer Freizeittätigkeit der Studenten als einziger ausgeschlossen wurde, nämlich bei den informellen Treffen um 17.00 Uhr am Freitagabend, an dem sich seine Komilitonen in einer Kneipe trafen. Niemand bat ihn daran teilzunehmen. Fumio überlegte sich, ob er irgendetwas falsch gemacht bzw. ob er seine Komilitonen irgendwie beleidigt hatte.

Warum wurde Fumio zu diesen Treffen nicht eingeladen?

1. Es war von den Amerikanern sehr unhöflich einen Gast ihres Heimatlandes nicht einzuladen.
2. Die Treffen an jedem Freitagabend stellten eine Aktivität dar, bei der sich Menschen die sich sehr gut kennen, gemütlich miteinander plaudernd, entspannen wollten.
3. Japaner trinken selten Bier. Da die Amerikaner dies wußten, luden sie Fumio gar nicht erst ein.
4. Die Amerikaner wollten mit Fumio nichts zu tun haben, weil sie sich darüber ärgerten, daß er so viel mehr in Statistik wußte als sie und sie so abhängig von seiner Hilfe waren.
5. Diese Freitagabendtreffen finden nur unter Paaren statt und weil Fumio keine Freundin hatte, wurde er nicht eingeladen.

ad 1.: In einer idealen Welt sind Menschen so extrem einführend, daß sie sicher alle anderen Menschen zu solchen Treffen einladen würden, aber in der Realität entspricht das menschliche Verhalten nicht diesem obersten sozialen Gesetz. Es ist zu bezweifeln, daß die

Amerikaner sich böse verhalten wollten; es liegt in der Natur dieser Treffen an jedem Freitagnachmittag, daß die Amerikaner eher glaubten, Fumio würde sich unwohl fühlen, wenn er an ihnen teilnähme.

Versuchen Sie es noch einmal!

ad 2.: Das ist die beste Antwort. Es gibt in allen Kulturen Aktivitäten, die nur für die "In-Group" gedacht sind; mehrere Menschen können ungezwungen miteinander umgehen und jeder fühlt sich vertraut mit jedem. Solche Treffen dienen der Entspannung man erzählt sich Witze (gerade deren Verständnis ist stark kulturabhängig), keiner braucht den anderen zu beeindrucken, weil sich alle Gruppenmitglieder kennen, und so lösen diese Treffen die Spannungen einer anstrengenden Woche. Fumio würde hierbei stören: er würde die Pointen der Witze nicht verstehen und außerdem kennt ihn keiner genügend, so daß er nicht zu der entspannten Atmosphäre beitragen könnte usw.

Bei einem Auslandsaufenthalt ist es dienlich sich folgende Fragen zu stellen: "Gibt es Aktivitäten, an denen nur Mitglieder einer "In-Group" teilnehmen? Wie oft werden bei diesen Treffen auch Ausländer eingeladen, und wie lange halten sich diejenigen schon im Gastland auf; mehr als zwei, drei Jahre? Wenn es nun solche Aktivitäten gibt, inwieweit ist es wichtig, daß ich eingeladen werde, wenn ich trotzdem von der entspannten Atmosphäre ausgeschlossen bin?"

ad 3.: Die Japaner produzieren einige der besten Biersorten und viele trinken Bier.

Versuchen Sie es noch einmal!

ad 4.: Natürlich ist es möglich, daß es zu Neid zwischen Kollegen kommt, aber dieses Gefühl ist nicht unbedingt üblich zwischen amerikanischen Studenten und denen aus anderen Ländern, und so dient diese These nicht als Erklärung. Außerdem geht aus dem Text hervor, daß die Amerikaner Fumio von sich aus um Hilfe baten und es ist unwahrscheinlich, daß sie dies dann übel nahmen.

Versuchen Sie es noch einmal!

ad 5.: Die Basis dieser Treffen ist normalerweise nicht das Zusammenkommen von Paaren. Also ist es vollkommen irrelevant, daß Fumio keine Freundin hat.

Versuchen Sie es noch einmal!

Der Geschenkeaustausch

Keiko Iharo verfügt als Auslandsstudentin an der Universität Wisconsin in Madison nur über geringe finanzielle Mittel. Sie mußte von ihrem Stipendium sowohl ihr Studiengeld als auch ihre Bücher bezahlen.

Bis vor kurzem lebte sie noch in einem Studentenwohnheim, doch sie wollte dort ausziehen und fand ein kleines Appartement, in welches sie zusammen mit einer Freundin einzog.

Ihre Freunde vom College wollten ihr mit einigen Möbeln aushelfen, damit sie sich in ihrem Appartement gemütlich einrichten konnte. Keiko lehnte diesen Vorschlag höflich, aber entschieden ab.

Dennoch suchten die Freunde verschiedene alte Haushaltsgeräte und -möbel zusammen: Mary hatte einen alten Tisch in ihrer Garage, Ed hatte noch einige Stühle von seinem Onkel Joe und Marion fanden noch einige Teller, die sie nicht benötigten. Eines Tages brachten die Freunde vorsichtig alle diese Sachen zu Keiko.

Diese wirkte sehr verlegen, aber akzeptierte dann doch diese nützlichen Gegenstände und dankte ihnen überschwänglich.

In der nächsten Woche bekam jeder der Freunde ein Geschenk von Keiko: Mary erhielt eine verzierte Schmuckkassette, Ed einen Band über Holzschnitte eines berühmten japanischen Künstlers, Marion und Joe eine wundervolle japanische Vase. Alle diese Geschenke hatten einen beträchtlichen Wert, der den der alten Haushaltsgeräte, die sie Keiko gegeben hatten, um einiges überstieg.

Deshalb protestierten die Beschenkten gegen die so teuren Gaben und weigerten sich, sie anzunehmen. Doch Keiko bestand darauf.

Letztendlich gaben die Freunde zwar nach, fühlten sich aber allesamt unwohl, weil sie wußten, daß die Geschenke für Keiko ein große Opfer bedeuteten.

Wie kann diese Situation erklärt werden?

1. Japaner sind sehr unabhängig und Keiko benötigte wirklich nicht die Hilfe ihrer Freunde.
2. Keiko wollte alle diese Gegenstände nicht, weil sie alt und gebraucht waren.
3. Keiko war wirklich sehr dankbar und fühlte sich verpflichtet die Freundlichkeit zu erwidern.
4. Der Grund, daß Keiko über so ein schmales Budget verfügte, lag darin, daß sie zu extravagant war und ihr Geld oft für unpraktische und verrückte Dinge ausgab.

ad 1.: Die japanische Gesellschaft ist wirklich eine sehr unabhängige und die Japaner werden dazu erzogen sich selber zu helfen. Jedoch ergibt sich aus dem Kontext, daß Keiko

wirklich einige Gegenstände für ihr neues Heim benötigte. Die Freunde verhielten sich also keineswegs anmaßend und Keiko war ernsthaft dankbar für die Geschenke.

Es gibt eine der Situation besser angepaßte Antwort.

Versuchen Sie es noch einmal!

ad 2.: Man könnte wirklich davon ausgehen, daß Keiko diese Gegenstände nicht wirklich akzeptierte, weil es in Japan unüblich ist, alte und gebrauchte Dinge zu verschenken. Doch wurde in diesem "Bericht" explizit erwähnt, daß Keiko etwas für ihren neuen Haushalt benötigte und sie zeigte überschwengliche Dankbarkeit. Somit erklärt diese Antwort nicht die Situation.

Versuchen Sie es noch einmal!

ad 3.: Das ist die beste Antwort. Keiko benötigte die Gegenstände ihrer Freunde für ihren neuen Haushalt. Ihre Sozialsituation zwang sie aber in ein strenges System, welches auf Gegenseitigkeit beruht. Die Amerikaner dachten sich nichts dabei, als sie die gebrauchten Dinge verschenkten, sie freuten sich eher darüber, daß die alten Sachen noch jemandem von Nutzen waren.

Andererseits wurde Keiko beigebracht, daß niemand in der Schuld eines anderen stehen solle und daß man im Vergleich zu anderen nicht begünstigt sein dürfe. Somit sollte man, soweit es möglich ist, dem anderen seine Güte erweisen. Um sich richtig zu verhalten, muß man also dem "Geber" ein Geschenk überreichen, welches im Wert mindestens dem des Erhaltenen entspricht.

Da Keiko die Haushaltsgegenstände dringendst benötigte, waren sie für sie sehr wertvoll. Ihr Budget war allerdings sehr eingeschränkt und deshalb konnte sie das "Gegengewicht" nur durch das Herschenken ihrer persönlichen, wertvollen Sachen herstellen.

ad 4.: In dem Bericht gibt es keinen Hinweis darauf, daß Keiko ihr Geld für nutzlose Dinge ausgab. Außerdem verfügen sehr viele College-Studenten nur über geringe Finanzen.

Versuchen Sie es noch einmal!

Der Besuch der Schwiegermutter

Frau Reyes, eine Philippina, besuchte ihre Tochter Wilma in Los Angeles, die dort seit ca. 10 Jahren mit ihrem amerikanischen Mann Tom lebte.

Es war ihre erste Reise in die USA und so wollte sie alles besichtigen und kennenlernen. Sie drang darauf, daß sowohl ihre Tochter als auch ihr Schwiegersohn sie auf ihren Besichtigungstouren begleiteten und brachte so deren Arbeits- bzw. Alltagsroutine vollkommen durcheinander.

Nach einigen Tagen berichtete Frau Reyes den beiden, daß sie beschlossen habe, ihren Besuch um drei Wochen zu verlängern und auch schon ihren anderen Kindern geschrieben habe, daß diese auch zu Tom und Wilma kommen sollten.

Tom fühlte sich recht unwohl nach diesem Vorschlag und versuchte taktvoll, seiner Schwiegermutter klar zu machen, daß es für ihn und seine Frau sehr schwer sei die ganze Familie zu beherbergen und zu versorgen.

Wilma sagte hierzu nichts, sie schien der derselben Meinung wie ihr Mann zu sein. Scheinbar verstand Frau Reyes das Problem, aber dennoch verkürzte sie ihren Besuch und flog schon vorzeitig zurück zu den Philippinen.

Tom war sehr bestürzt über das so impulsive Verhalten seiner Schwiegermutter.

Warum verläßt Frau Reyes so plötzlich Wilma und Tom?

1. Philipinos sind sehr unstetige Menschen. Sie änderte ihre Meinung, weil sie plötzlich andere Pläne hatte.
2. Sie fühlte sich von ihrem Schwiegersohn verletzt und deutete sein Verhalten als ungastlich und respektlos.
3. Sie fühlte, daß Tom glaubte, daß sie sich ihm und Wilma aufdrängen wollte und fühlte sich deshalb ein bißchen schuldig. So entschied sie, daß es besser sei, ihren Aufenthalt abzukürzen.
4. Sie fühlte, daß sie mit dem Lebensstil von Los Angeles nicht zurecht kommt.

ad 1: Das ist der unwahrscheinlichste Grund. Denn alles im Text deutet eher daraufhin, daß Frau Reyes vollkommen versessen darauf war, ihren Aufenthalt zu verlängern. Außerdem ist es vollkommen ungewöhnlich, daß eine philippinische Mutter verschwindet ohne das übliche, sich langhinziehende Abschiedsritual zu zelebrieren.

Versuchen Sie es noch einmal!

ad 2: Wenn philippinische Eltern ihre Kinder besuchen, so erwarten sie deren volle Aufmerksamkeit. Das gleiche erwartet eine Mutter von ihrem Schwiegersohn, der alle Verwandten seiner Frau zu lieben hat. Frau Reyes fühlte sich durch das Verhalten von Tom verletzt, den sie für kalt, respektlos und ungastlich halten mußte. Sie interpretierte Toms Mangel an Aufmerksamkeit und sein Widerstreben die gesamte Familie zu versorgen als persönliche Ablehnung und als ein Zeichen dafür, daß er sich gegenüber ihr auch in ihrer Rolle als Mutter undankbar erwies.

Das ist die beste Antwort.

ad 3: Dies kommt der Wahrheit nahe, ist aber nicht die beste Antwort.

Selbst wenn Frau Reyes Tom sehr gut gekannt hätte, würde sie trotzdem von ihm erwarten, daß er ihr zu Liebe seine Gewohnheiten ändere. Sie hat vielleicht seine Einstellung verstanden, aber sie hat sich keinesfalls schuldig gefühlt.

Versuchen Sie es noch einmal!

ad 4: Frau Reyes fühlte sich vielleicht etwas unbehaglich und überschüttet mit neuen Reizen, aber dies wäre kein Grund, einfach abzureisen. Wenn sie sich in dem Haus ihrer Tochter geborgen und sicher gefühlt hätte, dann gäbe es für sie sicher auch keine Schwierigkeiten, sich an einen neuen Lebensstil zu gewöhnen. Außerdem gibt es in dem Text keinen Hinweis darauf, daß sie Schwierigkeiten damit hat, sich mit der neuen Situation (mit dem neuen Land) auseinanderzusetzen.

Versuchen Sie es noch einmal!

Fremde Bürokratie

Robert, ein Engländer, kam erst kürzlich in einem Land des mittleren Ostens an. Dort erwartete ihn eine Stelle als englischer Privatlehrer. Um aber überhaupt mit der Arbeit beginnen zu können, war es erforderlich, daß er sich bei der zuständigen Behörde um eine Arbeitserlaubnis bemühte. Er bekam ein Formblatt überreicht, und es wurde ihm mitgeteilt, daß er in einigen Tagen dieses ausgefüllt mitzubringen habe.

Als er dann wieder bei dem Amterschien und nachfragte, ob nun alles geregelt sei, erhielt er die Antwort, daß es noch einige Probleme gäbe und er in wenigen Tagen noch einmal vorbeischauchen solle.

Bei weiteren zwei Besuchen erhielt er genau dieselbe Antwort, und so fragte er verärgert einen anderen Lehrer, ob das Verhalten der Beamten normal sei. Dieser antwortete ihm, daß solche Verzögerungstaktiken sehr häufig seien, und er sein Verfahren nur beschleunigen

gen könne, indem er den Angestellten einen kleinen Geldbetrag gäbe.

Robert war sehr empört und erklärte, daß er *niemals* jemanden bestechen würde. Doch nach mehreren weiteren erfolglosen Versuchen bot er den Beamten entnervt ein bißchen Geld an und sofort erhielt er auch ohne Schwierigkeiten seine Arbeitserlaubnis. Robert war über diesen Vorfall sehr verbittert und erzählte allen seinen ausländischen Kollegen empört, wie korrupt "diese Leute" seien.

Wie können Sie das Verhalten dieser Beamten Robert erklären, so daß dieser es nicht mehr für ganz so moralisch verwerflich hält?

1. Die Beamten haben Robert durch Ihr Verhalten nicht diskriminiert, weil sie von allen Menschen Bestechungsgelder erwarten.
2. Die Bezahlung kann als ein Trinkgeld interpretiert werden, sowie es für Kellner und andere Dienstleistungen üblich ist.
3. Die Beamten selber hielten sich nicht für unmoralisch, und so sollte Robert die Vorstellungen seiner Kultur nicht auf eine andere, ihm fremde Kultur übertragen.
4. Da er den Beamten nur eine geringe Menge von Geld gegeben hat, ist sein Verhalten und das der Beamten zu entschuldigen.

ad 1: Dies ist nur zum Teil richtig. Roberts negative Reaktion bezog sich eher auf die Vergewaltigung seiner moralischen Überzeugungen und weniger darauf, daß er sich diskriminiert fühlte. Es kann schon unterstellt werden, daß Robert weiß, daß dieses Verhalten in vielen Ländern ganz gewöhnlich ist. Doch dieses Wissen wird auf seine Entrüstung keinen Einfluß haben. Es gibt eine bessere Erklärung.

Wählen Sie bitte noch einmal!

ad 2: Nach Meinung des Autors erklärt diese Sichtweise den Vorgang am besten. Indem man für die Verhaltensweisen fremder Kulturen Erklärungsansätze sucht, die sich mit der eigenen Kultur vergleichen lassen, kann man befremdendes Verhalten in ein besseres Licht rücken bzw. besser verstehen. Das Geben von Trinkgeldern ist für nahezu alle Dienstleistungen in England üblich und in moralischer Hinsicht voll akzeptiert. Besucher aus anderen Ländern, die dies "Sitte" nicht kennen, fühlen sich sehr unbehaglich, weil sie sich zum Geben von Trinkgeldern verpflichtet fühlen. Der Sinn dieser "Gewohnheit" ist, diejenigen, die nur gering für ihre Arbeit bezahlt werden, finanziell zu unterstützen, und das läßt sich auch auf das Verhalten dieser Angestellten in der Ausländerbehörde dieses Landes aus dem mittleren Osten übertragen.

ad 3: Diese Antwort ist selbstverständlich richtig, doch hilft sie Robert nicht weiter, weil seine

Ressentiments bestehen bleiben. Obwohl diese Erklärung häufig gegeben wird, um solches Verhalten zu "entschuldigen", ist sie doch sehr abstrakt - deshalb ist es notwendig, eine Lösung zu finden, die Robert von seinen moralischen Bedenken befreit.

Versuchen Sie es noch einmal!

ad 4: Es ist sehr unwahrscheinlich, daß die moralischen Bedenken von Robert abhängig von der Höhe des Bestechungsgeldes sind.

Es gibt einen besseren Lösungsvorschlag!

Nicht akzeptiert

Tomoko ist nach vierjährigem Aufenthalt in Amerika wieder in ihr Heimatland Japan zurückgekehrt. Ihr Vater war von seiner Firma in die USA geschickt worden und hatte die Familie mitgenommen. Tomoko geht nun wieder auf eine japanische Schule.

Zunächst war sie sehr froh, wieder zu Hause zu sein. Sie war vom Leben in Amerika zwar begeistert, aber sie hatte immer das Gefühl, nicht richtig dazu zu gehören.

Nach einigen Wochen in der japanischen Schule bekommt Tomoko nun aber Zweifel über Japan. Sie beschwert sich darüber, wie langweilig die Unterrichtsstunden sind. Die einzigen Stunden, die ihr Spaß machen, sind die Englischstunden, weil sie das gut kann. Aber auch hier stellt der Lehrer ihr niemals Fragen oder läßt sie laut vorlesen. Darüber hinaus sind ihre Klassenkameraden sehr kühl zu ihr, und es ist nicht einfach, mit ihnen Freundschaft zu schließen. Sie machen sich höchstens noch über Tomokos amerikanischen Kleidungsstil und ihre Verhaltensweisen sowie über ihren englischen Akzent lustig, wenn sie japanisch spricht. Tomoko kann bei Gesprächen ihrer Mitschüler nicht mitreden, weil sie über Dinge sprechen, die sie nicht kennt - Erlebnisse aus Amerika wollen sie nicht hören.

Nach einiger Zeit zieht sich Tomoko immer mehr zurück, und die Lehrer fangen an, sich über ihre mangelnde Aufmerksamkeit und Unterrichtsbeteiligung zu beschweren.

Welche Gründe für die Zurückweisung durch die Lehrer und Klassenkameraden würden Sie Tomoko nennen?

1. Sie sind eifersüchtig auf Tomokos amerikanischen Lebensstil und ihr gutes Englisch.
2. Sie denken, daß Tomoko angibt.
3. Sie sind intolerant gegenüber jedem, der von ihren Normen abweicht, sich anders verhält oder sich anders kleidet.
4. Sie fühlen sich angegriffen, weil Tomoko die Schule und die Lehrer kritisiert.

ad 1: Eifersüchtig sein kann für manche, aber bestimmt nicht alle Klassenkameraden zutreffen. Es erklärt somit nicht das Verhalten aller Kinder gegenüber Tomoko.
Versuchen Sie es noch einmal!

ad 2: Dies könnte zutreffend sein, jedoch würden sich die anderen in diesem Fall über Tomoko nur lustig machen, sie aber nicht völlig aus ihrer Gemeinschaft ausschließen.
Versuchen Sie es noch einmal!

ad 3: Das ist die beste Antwort.

Viele Kulturen sind intolerant gegenüber Mitgliedern, die von den sozialen Normen abweichen. Diese Intoleranz äußert sich oft in Lästern über die Personen oder im Ausschließen der Personen aus den bestehenden sozialen Gruppen. Während diese Kulturen gegenüber Ausländern sehr tolerant sind, denn diese kennen ja die bestehenden Normen nicht, verhalten sie sich gegenüber Normverstößen von Mitgliedern ihrer eigenen Kultur sehr streng. Verhalten von Leuten der gleichen Kultur, das gegen die Regeln verstößt, wird als angeberisch, respektlos oder sogar gefährlich empfunden, während es für die Person, die dieses Verhalten zeigt, absolut harmlos ist.

Besonders Jugendliche stehen unter höherem Konformitätsdruck und betrachten daher Tomoko mit gemischten Gefühlen. Die Lehrer wollen Tomokos Andersartigkeit nicht noch mehr herausstellen und vermeiden es, sie in irgendeiner Form in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen. (Diese Erfahrungen werden von vielen Rückkehrern in ihrem Heimatland gemacht, wobei die verschiedenen Kulturen unterschiedlich tolerant sind. Für Kinder können solche Erfahrungen der sozialen Ächtung zu traumatischen Erfahrungen werden. Lehrer, die mit solchen Kindern arbeiten, müssen sich dieser Problematik bewußt sein und viel Empathie für die Situation des Kindes aufbringen).

ad 4: Dies könnte zwar ein Grund sein, jedoch würde es nicht den völligen Ausschluß Tomokos aus der Gruppe erklären.
Versuchen Sie es noch einmal!

3.5 Subjektive Akkulturationstheorien von Lehrern

Subjektive Akkulturationstheorien sind jene reflexiven Kognitionssysteme, die das Verhalten von Personen gegenüber Angehörigen anderer Kulturen steuern, also bestimmen, wie die Person akkultorative Situationen auffaßt, welche Handlungsmöglichkeiten sie in Betracht zieht und welche sie auswählt, wie sie die Effekte ihres Eingreifens bewertet und wie sie nachträglich ihr gesamtes Handeln begründet oder rechtfertigt (nach Wahl, 1979).

Bislang liegen keine empirischen Untersuchungen vor, die Aufschluß über kognitive Prozesse beim Erwerb akkulturativer Kompetenz geben und die als Grundlage für die Rekonstruktion von Struktur und Inhalt subjektiver Akkulturationstheorien geeignet wären. So bleibt momentan nur der Rückgriff auf Annahmen über Voraussetzungen, Verläufe und Ergebnisse akkulturativer Prozesse, wie sie sich unter anderem in der Literatur zur Migrantenforschung darstellen, die von uns einer kritischen Analyse unterzogen wurde (Bender-Szymanski & Hesse 1987). Wir gehen prinzipiell davon aus, daß die dort von Wissenschaftlern konzipierten Modelle ebenso Bestandteile naiver Theorien sein können und werden im folgenden sowohl auf diese als auch auf alternative Sichtweisen Bezug nehmen, so wie sie sich in der kulturvergleichenden psychologischen Forschung darstellen und die ebenso ihren Niederschlag als kognitive Repräsentationen akkulturativer Prozesse in naiv-theoretischen Konzeptionen finden könnten, wie sie im folgenden an zwei Extremvarianten illustriert werden.

1. Naiv-theoretische Konzeptionen darüber, wie Entwicklung von kulturellen Bedingungen gesteuert wird, wie "Kultur in das Individuum kommt".

- allgemein: Annahmen über Auswirkungen von kulturellen Bedingungen auf individuelle Entwicklungsverläufe und -ergebnisse, Annahmen über begünstigende und hemmende Bedingungen für Entwicklung, Annahmen zur Optimierung oder Beeinflussung von kultureller Entwicklung in Bezug auf das subjektive Entwicklungssollmodell.

Der Lehrer (1) könnte beispielsweise eine subjektive Theorie haben von soziokultureller Entwicklung als Prägung, durch die eine Person auf kulturspezifische Emotionalität, Sprache, Denk- und Verhaltensweisen, die kulturelle Rolle, das kulturelle Überich, die Basispersönlichkeit, festgelegt werde.

Er könnte weiterhin annehmen, daß Enkulturation einer bestimmten - "sensiblen" - Phase der frühkindlichen Entwicklung zuzurechnen sei, während derer die kulturelle "Prägung"

der Basispersönlichkeit stattfinde mit dem Ergebnis, daß eine einmal übernommene kulturelle Rolle nicht mehr "abgeworfen" werden könne (Nationalcharakter; Schrader, A. et al. 1979).

Seine Annahmen über Auswirkungen von Entwicklungsbedingungen auf Entwicklungsverläufe und -ergebnisse könnten von der Vorstellung kausal-linearer Determination geleitet sein, nach der eine bestimmte Entwicklungsbedingung ein ganz bestimmtes Entwicklungsergebnis zur Folge habe und umgekehrt ein bestimmtes Entwicklungsergebnis auf eine bestimmte Bedingung zurückzuführen sei (kultureller Persönlichkeitsdeterminismus).

Geht Lehrer (2) hingegen davon aus, daß die Beziehungen zwischen kulturellen Entwicklungsbedingungen und -ergebnissen von hoher Komplexität sind, daß das, was in einer Umwelt Entwicklung anregt oder hindert, aus den Wechselbeziehungen zwischen Umweltbedingungen und dem aktiven Individuum resultiert, sieht er den Erwerb von Verhaltensmustern als einen kontextspezifischen an, und berücksichtigt er die Substituierbarkeit von Entwicklungsbedingungen als auch Entwicklungsfolgen, dann wird er nicht ohne weiteres von einer spezifischen Entwicklungsbedingung auf eine bestimmte Entwicklungsfolge schließen und umgekehrt.

- spezifisch: naiv-theoretische Vorstellungen davon, welche Entwicklungsbedingungen welche Entwicklungsergebnisse zur Folge haben, Vorstellungen von Eigenschaften der Individuen als Merkmalsträgern von Auswirkungen unterschiedlicher kultureller Entwicklungsbedingungen.

Diese Vorstellungen umfassen Erziehungsziele und -praktiken, Einstellungen und Wertvorstellungen und dergleichen mehr.

Vertritt Lehrer (1) etwa die Auffassung, die Erziehung zu persönlicher Unabhängigkeit und hohem Selbstvertrauen sei die entscheidende Bedingung für die Ausbildung einer hohen Leistungsmotivation - eine Bedingung, von der er annimmt, daß sie in westlichen Gesellschaften als weitgehend erfüllt angesehen werden könne, diese Bedingung jedoch in asiatischen Gesellschaften nicht gegeben sei, da deren Sozialisationsziele auf den Anschluß an und die Verpflichtung für die Familie und die unmittelbare Bezugsgruppe gerichtet seien, dann wird er eine nur gering ausgeprägte Leistungsmotivation bei Menschen aus diesem sozio-kulturellen Kontext erwarten.

Seine naiv-psychologischen Charakterisierungen der Merkmale von Menschen aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten auf der Basis seiner Annahmen zur kulturellen

Entwicklung könnten sich in übergeneralisierenden Stereotypen und mit Erklärungen und Deutungen stillschweigend vorwegnehmenden Beschreibungen niederschlagen wie "autoritär-patriarchalische" Familienstruktur, die sich negativ sanktionierender Erziehungspraktiken bediene, was die Verhinderung von Kreativität, Neugier und Entdeckungsdrang (stark ausgeprägte Ambiguitätsintoleranz), mangelhafte Selbständigkeit und Verantwortlichkeit und eine Beschränkung der kognitiven Entwicklung zur Folge habe und sich in unkritischem Anpassungsverhalten und Blockierung selbstbestimmten Handelns, in "kollektivistischer Orientierung mit der Folge der Unterordnung eigener unter Gruppenziele", in der "Orientierung auf Werte wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Fleiß, nicht auf Lernen und Leistung" und dergleichen mehr auswirke.

Geht Lehrer (2) davon aus, daß für die Wirksamkeit elterlicher Erziehungsstile die Akzeptanz des ihnen zugrundeliegenden Deutungs- und Wertungskontextes in der jeweiligen kulturellen Gruppe entscheidend ist, und weiß er, daß Jugendliche aus asiatischen Kulturen Erziehungsziele des Gehorsams und des Respekts gegenüber Autoritäten sowie der Disziplin und Leistung für wichtige Ziele halten und ihren Eltern in emotionaler Wärme verbunden sind, während Jugendliche in westlichen Gesellschaften Eltern, die solche Erziehungsziele hegen, als abweisend, nicht - unterstützend und emotional kalt erleben und diese Erziehungsziele ablehnen, dann wird für ihn das Auftreten einer hohen Leistungsmotivation bei Jugendlichen aus asiatischen Kulturen genauso wahrscheinlich sein, und er wird die Wechselwirkung der kulturellen Bedingung "Akzeptanz eines Erziehungsstils in einer Kultur" mit der tatsächlich erfahrenen Erziehung, welche die Leistungsmotiviertheit bewirkt, für seine Annahmen verantwortlich machen.

Er wird vorsichtig sein mit linear-deterministischen Annahmen wie jenen, nach denen strafende Erziehungsmaßnahmen Frustration und in deren Gefolge Aggression erzeugen und erst prüfen, ob nicht etwa Strafe als Fürsorge interpretiert wird, wodurch gänzlich andere Effekte zu erwarten wären, die ihn in seiner Vermutung bestätigten, daß jedes elterliche Erziehungsverhalten eine große Anzahl verschiedenster kindlicher Merkmale zur Folge haben kann und umgekehrt, daß jedes kindliche Merkmal auf eine große Anzahl verschiedenster elterlicher Erziehungspraktiken zurückgeführt werden kann. Er wird sich bemühen, voreilig generalisierende Schlußfolgerungen aus in einer spezifischen Situation gezeigtem Verhalten auf vorhandene oder nicht vorhandene Fähigkeiten einer Person zu ziehen und erst prüfen, ob diese Person nicht über ein großes Repertoire von Verhaltensweisen verfügt, aus dem sie je nach ihrer Interpretation der Situation das Verhalten auswählt, das ihr am angemessensten erscheint. So könnte er beispielsweise erklären, daß Menschen aus kollektivistischen Gesellschaften das Prinzip der Gleichheit bei der Belohnungszuweisung

anwenden, wenn es um das Erzielen von interpersonaler Harmonie geht, jedoch nach dem Gerechtigkeitsprinzip verfahren, wenn das Ziel "Produktivität" angestrebt wird, oder daß sie sich in Abhängigkeit von der Art der Gruppe (in-group oder out-group) kooperativ bzw. kompetitiv verhalten.

Die naiv-theoretischen Annahmen darüber, wie Entwicklung mit welchen Entwicklungsergebnissen in verschiedenen soziokulturellen Kontexten stattfindet, indizieren auch das Ausmaß ihrer perzipierten Unterschiedlichkeit.

Während Lehrer (1) die Auffassung vertreten mag, daß traditionelle Agrargesellschaften, in denen feudale oder halbfeudale ökonomische und autoritäre politische Strukturen bestünden, und westliche Industriegesellschaften mit parlamentarisch-demokratischen politischen Strukturen entsprechend gegensätzliche familiäre Strukturen hervorbrächten, und die soziokulturelle Entwicklung der Persönlichkeit wie beschrieben linear-deterministisch durch das jeweilige Familienmilieu geprägt wird, dann wird er die Menschen aus den jeweiligen Kontexten auch als vollständig voneinander verschieden perzipieren.

Geht Lehrer (2) hingegen von Überlappungen kultureller Bereiche aus, von der Annahme gemeinsamer Elemente in verschiedenen Kulturen, von denen kulturspezifische Merkmale erst einmal abzuheben wären, davon, daß viele Elemente einer Kultur auch bei anderen Kulturen aufgefunden werden können und Vergleiche eher eine Angelegenheit unterschiedlicher Gewichtigungen als des Vorhandenseins oder des völligen Fehlens eines Merkmals darstellen, dann wird er Kulturähnlichkeiten und Kulturunterschiede nicht auf der Basis nur weniger, ins Auge springender Auffälligkeiten behaupten, sondern wissen, daß es einer sorgfältigen Feinanalyse von miteinander verwobenen Eigenschaften eines soziokulturellen Kontextes und seiner psychischen Repräsentationen im Individuum bedarf, um die Ähnlichkeit von Menschen aus zwei Kulturen hinsichtlich ihrer Merkmalsstrukturen als auch der Distanzen ihrer Merkmalsausprägungen bestimmen zu können.

2. Annahmen darüber, wie soziokulturelle Entwicklung bis zu dem Zeitpunkt stattfindet, zu dem der Erziehungsauftrag des Lehrers einsetzt sowie Annahmen über das Ausmaß der Verschiedenheit von Kulturen und den daraus abgeleiteten Merkmalsunterschieden zwischen Personen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten präjudizieren Annahmen über Akkulturationsverläufe und -ergebnisse. Welchen akkulturativen Entwicklungsverlauf der Lehrer für möglich und wünschenswert hält, bestimmt sich

- aus seinen naiv-theoretischen Annahmen darüber, wie und mit welchen Effekten Entwicklung in einem soziokulturellen Kontext stattfindet,

- aus seinem akkulturativen Entwicklungswissen über den Schüler und

- aus seinen Vorstellungen darüber, welche Form des Zusammenlebens für welche Menschen aus welchen verschiedenen soziokulturellen Kontexten die angemessenste ist.

Aus den Annahmen des Lehrers (1) folgt etwa, daß er die Möglichkeiten der Beeinflussbarkeit von Entwicklung sowie den akkulturativen Entwicklungsendpunkt in einem anderen sozio-kulturellen Kontext in Abhängigkeit vom "Zustand" der "Basispersönlichkeit" diagnostiziert (analog Schrader et al., 1979):

Ist die "Basispersönlichkeit" in der Heimatkultur hergestellt (monokulturelle Enkulturation), dann wird sich die Akkulturation eines Kindes zunächst unter dem dominanten Einfluß der Minderheitensubkultur (Familie) vollziehen, später auch unter dem der Fremdkultur (Peers, Schule, Beruf). Die für den Lehrer vielleicht wünschenswerte Assimilation an die Fremdkultur entfällt, da sich seinen Vorstellungen entsprechend das Kind auch im neuen soziokulturellen Kontext mit seiner Heimatkultur identifiziert. Seine kulturelle Identität wird die eines "Ausländers" reflektieren.

Der Lehrer wird nun beispielsweise die Vermittlung von Sprachkenntnissen und fremdkulturgebundenem Wissen in Abhängigkeit von weiteren Bedingungen für mehr oder minder möglich halten und seine pädagogischen Bemühungen gezielt zu deren Erwerb einsetzen, um Minimalvoraussetzungen für das Leben im fremdkulturellen Kontext zu schaffen, die Werte und Denkweisen der Fremdkultur jedoch werden seiner Entwicklungskonzeption gemäß dem Kind für immer verschlossen bleiben:

Die Annahme etwa, daß der Erwerb von Handlungsfähigkeit eine in höchstem Maße kulturspezifische Eigenschaft und deshalb dysfunktional für die Bewältigung von schulischen und außerschulischen Situationen in einem anderen kulturellen Kontext sei, hätte "die Vermittlung von Handlungsfähigkeit als pädagogisches Ziel" als eine Grundvoraussetzung akkulturativer Kompetenz zur Folge (Akpınar, Ü. et al., 1977).

Wird der Enkulturationsprozeß durch Kulturkontakt unterbrochen, dann wird für den Lehrer ein Enkulturationsdefizit wahrscheinlich sein, da jedwede Art der Unterbrechung der Prägung der Basispersönlichkeit zu gravierenden hemmenden Entwicklungsbedingungen gezählt werden müßte. Die Akkulturation vollzöge sich in der Minderheitensubkultur und in der Fremdkultur mit dem Ergebnis einer ambivalenten, bikulturellen Identität als

"Fremder". Ein solches Kind würde an ihn höchste pädagogische Anforderungen stellen, da bei ihm auch mit massiven kognitiven Konflikten und psychischen Störungen gerechnet werden müßte.

Nur ein Kind, dessen Enkulturationsprozeß von Beginn an unter dem Einfluß der Fremdkultur stattgefunden hat, wird sich nach Meinung dieses Lehrers an diese assimilieren und seine Identität als "Neudeutscher" finden können. Die vom Kind erwartete Fähigkeit, nicht nur Wissens Elemente erwerben, sondern auch Werte und Denkweisen der Fremdkultur übernehmen zu können, verlangt von ihm eine völlig andere pädagogische Konzeption zur Vermittlung akkulturativer Kompetenz.

Seine Vorstellungen von akkulturativer Kompetenz werden sich also je nach Zuordnung seiner Schüler zu den geschilderten "Akkulturationstypen" durch hierarchisch gegliederte, unterschiedliche Obergrenzen erreichbarer Kompetenz markierende Stufen einerseits und durch eine mit ansteigendem Hierarchisierungsgrad zunehmende Komplexität der Aufgabenstruktur und ihrer Inhalte andererseits auszeichnen. Kriterium für das relative Gelingen der erzieherischen Bemühungen des Lehrers (1) wird das Ausmaß der vollzogenen "kognitiven Destruktion" der Heimatkultur sein.

Für Lehrer (2) hingegen werden sich akkultorative Prozesse und -ziele bereichs-, situations- und personenspezifisch darstellen. Für ihn wird sich die These der zerstörerischen Konflikthaftigkeit, des "Kulturschocks" bei der psychischen Verarbeitung verschiedener kultureller Einflüsse kaum nachvollziehen lassen, für ihn wird der kognitive Konflikt geradezu eine Voraussetzung für den Fortgang der Entwicklung sein und die Bereitstellung dosierter Diskrepanzen zwischen Vertrautem und Unvertrautem eine effektive didaktische Möglichkeit zur Förderung der kognitiven Entwicklung. Der Erwerb akkulturativer Kompetenz verkörperte für ihn schlicht einen Spezialfall der Reaktion auf ein neues Umweltereignis, wobei dieses Ereignis komplex, sozial und anhaltend ist. Bei der Begegnung mit einer neuen Kultur handelte es sich für ihn um einen besonderen Fall der Lernübertragung. Nicht die Elimination des zuerst Gelernten zu forcieren, sondern die positiven, aber auch negativen Lerneffekte zu ermitteln, die das bereits Gelernte auf das neue Lernen ausüben, wären für ihn Gegenstand pädagogischer Diagnoseleistung, wobei sich für ihn das Erlernen der neuen Aufgabe durch den zu akkulturierenden Schüler um so schwieriger gestalten dürfte, je unähnlicher die je spezifischen Merkmale der vertrauten und unvertrauten Kultur vom Schüler perzipiert werden. Geht Lehrer (2) also im Gegensatz zu Lehrer (1) davon aus, daß jegliche Form von Erziehung in einem soziokulturellen Kontext eine Handlungsfähigkeit mit den entsprechenden Voraussetzungen im Sinne basaler Fähigkei-

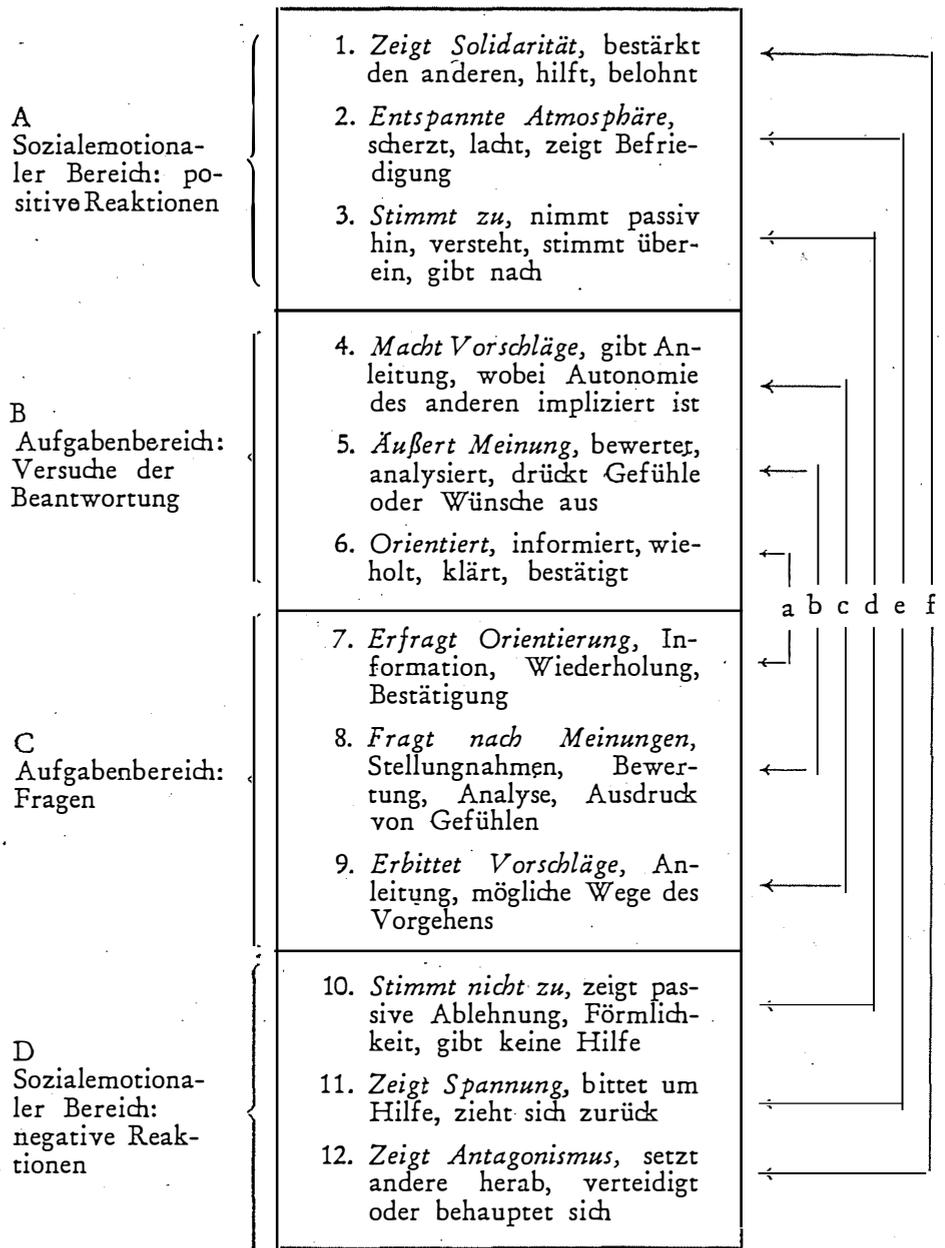
ten zu vermitteln vermag und es Menschen, die Kulturkontakt ausgesetzt sind, lediglich an spezifischen kulturgebundenen Fertigkeiten mangelt, diese Fähigkeiten auch in einem anderen sozio-kulturellen Kontext spontan einsetzen zu können, dann gälte es, diese spezifischen Fertigkeiten zu identifizieren und zu trainieren. Für ihn wäre Akkulturation ein Prozeß, der eine Vielfalt möglicher Varianten und Ergebnisse in Abhängigkeit von den Erwartungen der jeweils am Akkulturationsprozeß Beteiligten aufweisen kann, und seine Aufgabe würde er unter anderem darin sehen, Indikatoren für je spezifische Verlaufsformen zu entdecken, um je spezifisch pädagogisch intervenieren zu können.

"Assimilation" würde für diesen Lehrer jene spezifische Akkulturationsvariante sein, die dann vorliegt, wenn ein Mensch aus einem anderen sozio-kulturellen Kontext freiwillig (oder gezwungenermaßen) seine kulturelle Identität in der aufnehmenden Gesellschaft findet.

Seine Vorstellungen von akkulturativer Kompetenz werden sich im Vergleich zu der des Lehrers (1) strukturell und inhaltlich durch eine höhere Differenziertheit der Wissens Elemente und Prozesse auszeichnen, durch stärkere Vernetzungen, durch eine höhere Spezifität der Annahmen über Entwicklung und Erziehung, durch das Bewußtsein eigenkultureller Selbstverständlichkeiten und durch die Flexibilität des Einsatzes kognitiver Prozesse unter variierenden kulturellen Rahmenbedingungen.

Kriterium für das Gelingen seiner pädagogischen Bemühungen könnte für diesen Lehrer die Souveränität sein, mit der sich die jeweiligen Schüler selbstreflexiv und flexibel in die für die eigene ebenso wie für die jeweils fremde Kultur selbstverständlichen Begründungen für Erleben und Verhalten hineinzusetzen und sie nachzuvollziehen vermögen und auf der Grundlage dieses Wissens alternative Lösungsmöglichkeiten von Akkulturationskonflikten gedanklich entwerfen und auch umzusetzen anstreben, die den jeweils an den Konflikten Beteiligten unter Berücksichtigung der je spezifischen Bedingungen wenigstens sinnvoll erscheinen und von ihnen als realisierbar akzeptiert werden können (Minimalkonsens).

3.6 Kategoriensystem von Bales



Schlüssel:

- a — Probleme der Orientierung
- b — Probleme der Bewertung
- c — Probleme der Kontrolle
- d — Probleme der Entscheidung
- e — Probleme der Spannungsbewältigung
- f — Probleme der Integration

4. LITERATURVERZEICHNIS

- Akpınar, Ü., López-Blasco, A. & Vink, J. (1977). *Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen*. München: Juventa.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Newbury Park: Sage.
- Bales, R.F. (1962). Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen. In R. König (Hg.), *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*, S. 148-167. Köln: Kiepenheuer.
- Banks, J.A. (1981). *Multiethnic education*. Boston: Allyn.
- Bender-Szymanski, D. & Hesse, H.-G. (1987). *Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht*. Köln: Böhlau.
- Bender-Szymanski, D. & Hesse, H.-G. (1988): Migranten als Forschungsobjekt. *Empirische Pädagogik*, 2, S. 269-287.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A.M. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models, and some findings*, 9-25. Colorado: Westview.
- Bochner, S. (Ed.), (1982). *Cultures in contact*. Oxford: Pergamon.
- Boesch, E.E. & Eckensberger, L.H. (1969). Methodische Probleme des interkulturellen Vergleichs. In C.F. Graumann (Hg.), *Handbuch der Psychologie. Vol. 7, Sozialpsychologie, 1. Halbband: Theorien und Methoden*, 515-566. Göttingen: Hogrefe.
- Brislin, R.W., Cushner, K., Cherrie, C. & Yong, M. (1986). *Intercultural interaction: A practical guide*. Beverly Hills: Sage.
- Cantor, N., Mischel, W. & Schwartz, J. (1982). Social knowledge: Structure, content, use and abuse. In A. Hastorf & A. Isen (Eds.), *Cognitive social psychology*. N.Y.: Elsevier North-Holland.
- Dörner, D. (1975). Kognitionstheoretische Aspekte der Darbietung von Lehrinhalten. In K. Frey (Hg.) *Curriculum-Handbuch*. Bd. 2., S. 84-93. München.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörner, D., Kreuzig, H.W., Reither, F. & Stäudel, T. (1983). *Lohhausen: Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber.
- Eliram, T. & Schwarzwald, J. (1987). Social orientation among Israeli youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, 31-44.
- Forgas, J.P. (1981). What is social about social cognition? In J.P. Forgas (Ed.), *Social cognition. Perspectives on everyday understanding*. (pp. 1-26). London: Academic.
- Forgas, J.P. & Bond, M.H. (1985). Cultural influences on the perception of interaction episodes. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 11, 75-88.
- Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychologist*, 39, 93-104.

- Hallowell, A.I.(1955). Sociopsychological aspects of acculturation. In R. Linton (Ed.), *The science of man in the world crisis*. New York: Columbia.
- Haruki, Y. & Shigehisa, T. (1983). Experimental analyses of the types of reinforcement--with special reference to social behavior theory. *Waseda Psychological Reports*, Special Issue, 63-93.
- Haruki, Y., Shigehisa, T., Nedate, K., Wajima, M. & Ogawa, R. (1984). Effects of alien reinforcement and its combined type on learning behavior and efficacy in relation to personality. *International Journal of Psychology*, 19, 527-545.
- Hesse, H.-G. (1988): Methodische Probleme des Kulturvergleichs psychometrischer Daten und Möglichkeiten ihrer Bearbeitung mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 5, S. 119-140.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G. (1989). Sozialisation am Arbeitsplatz aus kulturvergleichender Sicht. In G. Trommsdorff (Hg.), *Sozialisation im Kulturvergleich*. S. 156-173. Stuttgart: Enke.
- Hui, C.H. (1984). *Individualism-collectivism: Theory, measurement, and its relation to reward allocation*. Doctoral dissertation. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Hui, C.H. & Triandis, H.C. (1986). Individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17.
- Jahoda, G. (1982). *Psychology and anthropology - a psychological perspective*. London: Academic.
- Jahoda, G. (1984). Do we need a concept of culture? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 139-152.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models. Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kagan, S. (1977). Social motives and behaviors of Mexican-American and Anglo-American children. In J. Martinez (Ed.), *Chicano psychology*. ch. 5. N.Y.: Academic.
- Kagan, S. (1984). Interpreting Chicano cooperativeness. Methodological and theoretical issues. In J. Martínez (Ed.), *Chicano psychology*. 289-333. N.Y.: Academic.
- Kagan, S., Zahn, G.L., Widaman, K., Schwarzwald, J. & Tyrrell, G. (1985). Classroom structural bias. In R. Slavin et al. (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. N.Y.: Plenum.
- Kagitcibasi, C. (1986). *Individual and group loyalties: Are they compatible?* Paper presented at the 8th International Association of Cross-Cultural Psychology Conference. Istanbul, Turkey, July 1986.
- Kagitcibasi, C. & Berry, J.W. (1989). Cross-cultural psychology. Current research and trends. *Annual Review of Psychology*, 40, 493-531.
- Kashima, Y. (1987) Conceptions of person: implications in individualism/collectivism research. In C. Kagitcibasi (1987), *Growth and progress in cross-cultural psychology*. pp 104-112. Liss: Swets.

Kashima, Y. & Triandis, H.C. (1986). The self-serving bias in attributions as a coping strategy: A cross-cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 83-97.

Kashima, Y., Siegel, M., Tanaka, K., Isaka, H. (1988). Universalism in lay conceptions of distributive justice: a cross-cultural examination. *International Journal of Psychology*, 23, pp. 51-64

Kim, Y.Y. & Gudykunst, W.B. (Eds.), (1988). *Cross-cultural adaptation: Current approaches*. Newbury Park: Sage.

Kornadt, H.-J. & Husarek, B. (1985). *Aggressivität und Erziehung im Kulturvergleich*. 7. Tagung Entwicklungspsychologie, Trier. Trier: Universität, S.408-409.

Kornadt, H.-J. & Husarek, B. (1989). Frühe Mutter-Kind-Beziehungen im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hg.), *Sozialisation im Kulturvergleich*. S. 65-96. Stuttgart: Enke.

Kornadt, H.-J. & Trommsdorff, G. (1984). Erziehungsziele im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Ed.), *Erziehungsziele in Familie und Schule. Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft*. 191-212. Düsseldorf: Schwann.

Krug, S. & Rheinberg, F. (1980). Erwartungswidrige Schulleistung im Entwicklungsverlauf und ihre Ursachen: Ein überholtes Konstrukt in neuer Sicht. In H. Heckhausen (Hg.), *Fähigkeit und Motivation in erwartungswidriger Schulleistung. Motivationsforschung*, Bd. 9. S. 53-105. Göttingen: Hogrefe.

Kubina, C. (1989). Interkulturelles Lernen - Gedanken zur Tagung. In C. Kubina & G. Rutz (Hg.). *Interkulturelles Lernen: Die Vielfalt der Kulturen als Herausforderung für den Bildungsauftrag der Schule*. S. 6-12. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.

Larkin, J.H. (1983). The role of representation in physics. In D. Gentner & A.L. Stevens (Eds.), *Mental models*. p. 75-93. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Lechler, P. (1982). Kommunikative Validierung. In G.L. Huber & H. Mandl (Hg.), *Verbale Daten*. S. 243-259. Weinheim: Beltz.

Leung, K. & Bond, M.H. (1984). The impact of cultural collectivism on reward allocation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47. S. 793-804.

Leung, K. (1987). Some determinants of reactions to procedural models for conflict resolution: a cross-national study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 898-908.

Leung, K., Park, H.J. (1986). Effects of interactional goal of allocation rule: a cross-national study. *Organisation, Behavior, and Human Decision Process*, 37. 111-20.

Mandl, H. & Spada, H. (Hrsg.), (1988). *Wissenspsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.

Mann, L. & Greenbaum, C. (1987): Cross-cultural studies of children's decision rules. In C. Kagitcibasi (Ed.) *Growth and progress in cross-cultural psychology*. pp. 130-137. Liss: Swets.

Mann, L., Redford, M., Kanagawa, C. (1985). Cross-cultural differences in children's use of decision rules: a comparison between Japan and Australia. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49. 1557-64

- Marín, G. (1985). The preference for equity when judging the attractiveness and fairness of an allocator: The role of familiarity and culture. *Journal of Social Psychology*, 125, 543-549.
- Marín, G. & Triandis, H.C. (1985) Allocentrism as an important characteristic of the behavior of Latin Americans and Hispanics. In R. Guerrero (Ed.), *Cross-Cultural and National Studies in Social Psychology*. pp. 85-104. North Holland: Elsevier.
- Miller, J. (1984). Culture and the development of everyday social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 961-978.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J.P. Forgas (Ed.), *Social cognition. Perspectives on everyday understanding*. (pp. 181-209) London: Academic.
- Nauck, B. (1985). "Heimliches Matriarchat" in Familien türkischer Arbeitsmigranten? *Zeitschrift für Soziologie*, 14. S. 450-465.
- Newell, A. & Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Niegemann, H.M. & Treiber, B. (1982). Lehrstoffstrukturen, kognitive Strukturen, didaktische Strukturen. In B. Treiber & F.E. Weinert (Hrsg.) *Lehr-Lern-Forschung*. S. 37-65. München: Urban.
- Pedersen, P. (1983). Intercultural training of mental health providers. In D. Landis & R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training*, Vol.2. New York: Pergamon.
- Putz-Osterloh, W. (1988). Wissen und Problemlösen. In H. Mandl & H. Spada (Hg.) *Wissenspsychologie*. S. 247-263. München: Psychologie Verlags Union.
- Rheinberg, F. & Peter, R. (1982). Selbstkonzept, Ängstlichkeit und Schulunlust von Schülern: Eine Längsschnittstudie zum Einfluß des Klassenlehrers. In F. Rheinberg (Hg.), *Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft*. S. 143-159. Düsseldorf: Schwann.
- Rohner, R.P. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of cross-cultural psychology*, 15, p. 111-138.
- Samuda, R.J. & Wolfgang, A. (Eds.), (1985). *Intercultural counseling and assessment*. Lewiston, N.Y.: Hogrefe.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1979). *Zur Rekonstruktion von subjektiven Theorien mittlerer Reichweite*. Bericht Nr. 18 aus dem Psychologischen Institut der Universität Heidelberg.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1984). *Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT)*. Weinheim: Beltz.
- Schrader, A., Nikles, B.W. & Griese, H.M. (1979). *Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. Kronberg: Athenäum.
- Segall, M.H. (1984). More than we need to know about culture, but are afraid not to ask. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15 p.153-162.
- Shweder, R.A. Bourn, E.J. (1984). Does the concept of the person vary cross-culturally? In R. Shweder & R. LeVine (Eds.), *Culture Theory*, pp. 158-99. New York: Cambridge Univ. Press.
- Siegler, R.S. (1980). Recent trends in the study of cognitive development: Variations on a task-analytic theme. *Human Development*, 23, 278-285.

- Sinha, S.R. (1985). Maternal strategies for regulating children's behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16, 27-40.
- Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. N.Y.: Longman.
- Sternberg, R.J. & Powell, J.S. (1982). Theories of intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence*. pp. 975-1005. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, A. (1988). Untersuchungen zur Entwicklung eines interkulturellen Handlungstrainings in der Managerausbildung. *Psychologische Beiträge*, 30, 147-165.
- Treibel, A. (1988). *Engagement und Distanzierung in der westdeutschen Ausländerforschung. Eine Untersuchung ihrer soziologischen Beiträge*. Stuttgart: Enke.
- Treiber, B. & Weinert, F.E. (1985). *Gute Schulleistungen für alle?*. Münster: Aschendorf.
- Triandis, H.C. (1975). Culture training, cognitive complexity and interpersonal attitudes. In R. Brislin, S. Bochner & W. Lonner (Eds.), *Cross-cultural perspectives on learning*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Triandis, H.C. (1986). *Individualism and social psychological theory*. Paper presented at the 8th International Association of Cross-Cultural Psychology Conference. Istanbul, Turkey, July 1986.
- Triandis, H.C. & Berry, J.W. (Eds.), (1980). *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Vol.2: Methodology*. Boston: Allyn.
- Triandis, H.C., Bontempo, R., Betancourt, H. Bond, M., Leung, K. et al. (1986). The measurement of the etic aspect of individualism and collectivism across cultures. *Australian Journal of Psychology*, 38, 257-68
- Triandis, H.C., Vassiliou, V. & Vassiliou, G.T., Tanaka, Y. & Shanmugam, A.V. (1972). *The analysis of subjective culture*. N.Y.: Wiley.
- Trommsdorff, G. (1983). Value change in Japan. *Journal of Intercultural Relations*, 7, 337-360.
- Trommsdorff, G. (1985). Kontrollorientierung aus kulturvergleichender Sicht. In L. Montada (Ed.), *Bericht über die 7. Tagung Entwicklungspsychologie in Trier* (pp. 309-310). Trier: Druckerei der Universität Trier.
- Trommsdorff, G. (1986). German cross-cultural psychology. *The German Journal of Psychology*, 10, 240-266.
- Trommsdorff, G. (1989). Sozialisation und Werthaltungen im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrg.) *Sozialisation im Kulturvergleich*. 97-121. Stuttgart: Enke.
- Verma, J. (1985): The ingroup and its relevance to individual behavior: a study of collectivism and individualism. *Psychologia*, 28, 173-181.
- Wahl, D.F. (1979). Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 11, S. 208-217.

Wahl, D.F. (1982). Handlungsvalidierung. In G.L. Huber & H. Mandl (Hg.), *Verbale Daten*. S. 259-274. Weinheim: Beltz.

Wahl, D.F. (1989). *Handeln unter Druck*. Unveröff. Habilitationsschrift. Tübingen.

Weinert, F.E. & Waldmann, M.R. (1988). Wissensentwicklung und Wissenserwerb. In H. Mandl & H. Spada (Hrsg.): *Wissenspsychologie*. 161-202. München: Psychologie Verlags Union.

Yamamura, J. (1986). The child in the Japanese society. In: H. Stevenson, H. Azuma & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan*. 28-38. N.Y.: Freeman.