

Bender-Szymanski, Dorothea; Lueken, Barbara; Thiele, Andreas
**Lernen durch Kulturkontakt. Eine Prozeßanalyse der Akkulturation
deutscher Studienreferendare in multikulturellen Klassen**

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 5, S. 679-699



Quellenangabe/ Reference:

Bender-Szymanski, Dorothea; Lueken, Barbara; Thiele, Andreas: Lernen durch Kulturkontakt. Eine Prozeßanalyse der Akkulturation deutscher Studienreferendare in multikulturellen Klassen - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 5, S. 679-699 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68356 - DOI: 10.25656/01:6835

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68356>

<https://doi.org/10.25656/01:6835>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 5 – September/Oktober 1998

Essay

- 639 JÜRGEN OELKERS
Kinderbilder – Zur Geschichte und Wirksamkeit eines
Erziehungsmediums

Thema: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung

- 661 DIETHER HOPF
Einführung in den Thementeil
- 663 INGRID GOGOLIN/URSULA NEUMANN/LUTZ REUTER
Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme
- 679 DOROTHEA BENDER-SZYMANSKI/BARBARA LUEKEN/ANDREAS THIELE
Lernen durch Kulturkontakt. Eine Prozeßanalyse der Akkulturation
deutscher Studienreferendare in multikulturellen Klassen
- 701 BERNHARD NAUCK/HEIKE DIEFENBACH/KORNELIA PETRI
Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter
Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und
Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland
- 723 CLAUDIA ROEBERS/ANITA MECHERIL/WOLFGANG SCHNEIDER
Migrantenkinder in deutschen Schulen.
Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung

Weiterer Beitrag

- 737 MICHAEL TIEDTKE/ANDREAS WERNET
Säkularisierte Prophetie. Das Fach „Lebensgestaltung – Ethik –
Religionskunde“ (LER) in der verwissenschaftlichten Schule

Diskussion

- 753 CLAUDIA BISKUP/GERTRUD PFISTER/CATHRIN RÖBKE
„Weil man da über seine Probleme reden kann ...“ Partielle
Geschlechtertrennung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

Besprechungen

- 769 KLAUS PRANGE
Christoph Lindenberg: Rudolf Steiner. Eine Biographie
- 772 PETER MARTIN ROEDER
Carola Groppe: Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und
der George-Kreis 1890–1933
- 777 HARTMUT TITZE
Marita Baumgarten: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert.
Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler
- 778 WALTER HORNSTEIN
Giovanni Levi/Jean C. Schmitt (Hrsg.): Geschichte der Jugend. Band I:
Von der Antike bis zum Absolutismus; Band II: Von der Aufklärung bis
zur Gegenwart

Dokumentation

- 787 Pädagogische Neuerscheinungen

Lernen durch Kulturkontakt

Eine Prozeßanalyse der Akkulturation deutscher Studienreferendare in multikulturellen Klassen

Zusammenfassung

Ein Ziel der qualitativen Längsschnittuntersuchung ist die inhaltsanalytische Rekonstruktion der Unterschiede individueller Veränderungen bei deutschen Studienreferendaren, die während ihres Referendariats einem kontinuierlichen Kontakt mit Schülern anderer kultureller Orientierungen ausgesetzt sind. Es wird von der Annahme ausgegangen, daß die Struktur und Richtung von Veränderungen abhängig davon sind, inwieweit es den Referendaren gelingt, unverträgliche kulturelle Validitäten eigener Verhaltensweisen und derjenigen von Schülern mit anderen kulturellen Orientierungen kognitiv und affektiv zu verarbeiten, und welche Interkulturalitätsstrategie sie wählen. Dargestellt werden die vor Beginn des Referendariats erwarteten eigenen Veränderungen der Referendare durch Kulturkontakt, ihre Veränderungen durch ihre Erfahrungen nach dessen Beendigung sowie solche, die sich in einer tutoriell gelenkten Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Sichtweisen ermitteln ließen. Es lassen sich deutliche Unterschiede in den Akkulturationsverläufen feststellen. Die mit der Erfahrung zunehmende kognitive Differenzierung im Umgang mit kulturbezogenen Phänomenen wird mehrheitlich als Chance für individuelle Veränderungen gewertet.

1. „Kultur“ – oder Generation?

Über seine gesamte Lebensspanne versucht der Mensch als deutendes Wesen, sich die Welt und seine Erfahrungen in ihr plausibel zu machen (vgl. ECKENBERGER 1996). Solche Deutungsmodelle der äußeren und inneren Realität sind in der Regel nicht reflektierte, für das Alltagshandeln aber durchaus funktionale „Selbstverständlichkeiten“, die Welt so und nicht anders wahrzunehmen und zu interpretieren (der Alltagsmensch ist ein „cognitive miser“; MOSCOVICI 1995, S. 269). Daß Deutungsmodelle in einem kulturellen Kontext gemeinsam mit anderen Menschen entwickelt werden und sich von Deutungssystemen in anderen kulturellen Kontexten unterscheiden können, wird erst bemerkt, wenn es einen Anlaß zum Nachdenken darüber gibt:

Mit starker Betroffenheit wird in einer Frankfurter Schulklasse das von einer in Deutschland aufgewachsenen koreanischen Schülerin berichtete Problem des Lebens „zwischen zwei Kulturen“ nachvollzogen. Unter Besuchsbedingungen im Heimatland seien ihre Eltern massiv dem Vorwurf einer falschen Erziehung ausgesetzt, weil sie Widersprüche ihrer Kinder gegen ihre elterlichen Vorstellungen problemlos akzeptierten. Das Verhalten der Kinder verletze die Werte des Respekts und Gehorsams gegenüber den Eltern. Die Schüler überlegen, ob sich die Eltern und Kinder anpassen oder sich geben sollten, wie sie es normalerweise tun. Eine türkische Schülerin greift das Problem der Koreanerin auf. Auch in einer Dorfgemeinde in der Türkei würde zum Beispiel das Tragen von „hot pants“ auf massiven Widerstand mit denselben Vorwürfen gegenüber

den Eltern stoßen, allerdings nur bei der älteren Generation. Diese Erklärung wird von einer deutschen Schülerin an einem anderen Beispiel bestätigt. Die Schüler kommen zu der übereinstimmenden Aussage: „Jüngere denken so wie wir, die Älteren verstehen es nicht, sie können sich nicht mehr umstellen.“ Sie tauschen nun ihre Überzeugungen darüber aus, wie man sich gegenüber der älteren Generation verhalten sollte. Die Meinungen bewegen sich zwischen den Polen: „Man soll sich geben, wie man ist“ und „Man muß Rücksicht nehmen“.

Diesem Beispiel liegt eine aufschlußreiche Entwicklungsdynamik zugrunde. Der Kulturbegriff wird – zunächst nachvollziehbar und unhinterfragt – zur Erklärung von konfliktauslösenden Unterschieden im Denken, Werten und Handeln von Personen anderer Nationalität herangezogen und Grundlage für unterschiedliche Überlegungen zu angemessenem „interkulturellem“ Handeln. Im weiteren Diskussionverlauf geschieht, was vermutlich jeder Leser schon selbst erlebt hat. Das, was man gerade meint, als „Kulturunterschied“ in den Griff bekommen zu haben, scheint nach längerem Nachdenken wieder zu verschwinden und durch andere Erklärungskonstrukte ersetzt zu werden, wie das Beispiel zeigt: Der „Kultur“-Konflikt wird zu einem offenbar universal anzutreffenden Generationenkonflikt hin verschoben. Nicht die „kulturelle“ Zugehörigkeit, sondern die Zugehörigkeit zu einer anderen Generation ist nun Kriterium für die Erklärung von Unterschieden und Konflikten zwischen Menschen. Bemerkenswert dabei ist, daß sich die Verhaltensüberlegungen der Schüler unter den nun „neuen“ Bedingungen im selben Rahmen bewegen wie unter der Annahme kulturbezogener Konflikte. Das Beispiel verdeutlicht gleichzeitig die Schwierigkeit, die für Alltagshandelnde wie für Wissenschaftler gleichermaßen gegeben ist, nämlich Bedingungen für individuelle Erlebens- und Verhaltensunterschiede auf „Kultur“ zurückführen zu wollen, aber auch Veränderungen durch Kulturkontakt zu präzisieren. Um das Beispiel nochmals aufzugreifen: Haben sich die Eltern der Koreanerin nun an westliche Wertvorstellungen angepaßt und ihre ursprünglichen Erziehungsvorstellungen aufgegeben, oder sind es nur andersgeartete Zielvorstellungen von Erziehung, die sich in jeder Kultur zwischen der älteren und jüngeren Generation auffinden lassen und die zu dann kulturübergreifenden Generationskonflikten führen? Oder sind erst beide Konstrukte erklärungs wirksam, wenn man sie in ihrer Verschränkung betrachtet?

Die Wissenschaft ist noch weit davon entfernt, derartige Fragen empirisch abgesichert beantworten zu können. Um einer Klärung etwas näher zu kommen oder, was auch wahrscheinlich ist, die Schwierigkeiten des kognitiven Umgangs mit dem Konstrukt „Kultur“ überhaupt deutlicher zu erkennen, greifen wir deshalb auf, was als eine große Herausforderung für die interkulturelle Forschung angesehen wird (vgl. THOMAS 1993, 1996; BRISLIN u. a. 1986; DINGES/BALDWIN 1996): In dem qualitativ und längsschnittlich angelegten Projekt „Lernen durch Kulturkontakt“ stellten wir uns als Aufgabe, gezielt zu prüfen, welche Veränderungen Personen durch Kulturkontakt erwarten, in welchen Interaktionssituationen sie auf das Konstrukt „Kultur“ als Erklärung für Phänomene zurückgreifen, welche Strategien des Umgangs mit kulturbezogenen Situationen sie entwickeln, wie sie ihr Handeln im nachhinein begründen oder rechtfertigen, wie sie das Handlungsergebnis bewerten und welche individuellen Veränderungen sich durch Kulturkontakt im Zeitverlauf ergeben.

2. *Untersuchungstichprobe*

Wenn es die interkulturelle Interaktion ist, die Schlüsse darüber zuläßt, wie eine „multikulturelle“ Gesellschaft funktioniert, dann reicht es nicht hin, sich in empirischen Untersuchungen nur auf die Personen zu konzentrieren, die ihren soziokulturellen Kontext wechseln (zur Kritik der Migrantenforschung vgl. u. a. BENDER-SZYMANSKI 1986; BENDER-SZYMANSKI/HESSE 1987; HAMBURGER 1997; WARD 1996). Unsere Untersuchungstichprobe bestand deshalb aus deutschen Studienreferendaren, die während ihres Referendariats an multikulturellen Schulen erstmalig einem kontinuierlichen Kontakt mit Schülern anderer kultureller Orientierungen ausgesetzt waren. In Analogie zur kulturellen Dimension des „Individualismus – Kollektivismus“ (HOFSTEDE 1984) wählten wir 20 Referendare aus (elf weibliche und neun männliche), deren persönliche kulturelle Orientierung sich als eher „individuelle“, primär auf die Erfüllung persönlicher Ziele, Interessen und Bedürfnisse ausgerichtet erwies (zur Diskussion der Dimension vgl. BENDER-SZYMANSKI/HESSE 1990; zur Erfassung der persönlichen kulturellen Orientierung und den Ergebnissen vgl. HESSE 1995).

3. *Untersuchungsdurchführung, Fragestellungen und Methode*

Die Akkulturationsverläufe der Referendare wurden über einen Zeitraum von etwa drei Jahren untersucht. Nach Abschluß ihrer Studienzeit wurden sie zu ihren Alltagsüberzeugungen über Lernmöglichkeiten durch Kulturkontakt unter Zugrundelegung eines kulturbezogenen Dilemmas im Kontext Familie interviewt (Untersuchungseinheit 1). Zum Zwecke der Beobachtung ihres argumentativen Verhaltens unter realen Kulturkontaktbedingungen führt jeder Referendar ein videoaufgezeichnetes Unterrichtsgespräch mit je vier ausgeprägt „individuell“ und „kollektiv“ orientierten Schülern, die die Konsequenzen eigener Handlungen primär im Hinblick auf die Mitglieder der Bezugsgruppe (in-group) zur Wahrung ihres Zusammenhalts reflektierten, auf der Basis desselben Dilemmas durch (Untersuchungseinheit 2). Nach Ablauf des zweijährigen Referendariats wurden die Referendare zu ihren schulbezogenen Erfahrungen in multikulturellen Klassen befragt (Untersuchungseinheit 3) und im Anschluß daran systematisch mit ihnen unvertrauten Überzeugungen gruppenorientierter Schüler aus den Unterrichtsgesprächen konfrontiert, um gezielt zu prüfen, inwieweit sie in der Lage waren, andere Sichtweise zu verstehen und alternative Handlungsentwürfe für sich selbst in Erwägung zu ziehen (Untersuchungseinheit 4).

Im folgenden werden aus Platz- und Datenauswertungsgründen Ergebnisse aus den Untersuchungseinheiten 1, 3 und 4 dargestellt (zu den Untersuchungseinheiten und ersten Ergebnissen vgl. u. a. BENDER-SZYMANSKI 1996; HESSE 1995) und mit Zitaten belegt. Die Fragestellungen lauten:

- Welche eigenen Veränderungen erwarten die Referendare vor Beginn des Referendariats durch Kulturkontakt (Teilergebnis aus der Untersuchungseinheit 1)?
- Welche Veränderungen lassen sich anhand der rekonstruierten Verarbeitung

der kulturbezogenen Erfahrungen nach Ablauf des Referendariats feststellen (Untersuchungseinheit 3)?

- Welche Veränderungen ergeben sich durch die systematische Konfrontation mit einer den Referendaren unvertrauten kulturgebundenen Sichtweise (Teilergebnis aus der Untersuchungseinheit 4)?
- Inwieweit haben sich die Annahmen der Referendare über die eigenen Veränderungen durch Kulturkontakt bestätigt?

Auswertungstechnisch wurde wie folgt vorgegangen: Die erwarteten Veränderungen durch Kulturkontakt wurden intraindividuell aus den Alltagsüberzeugungen der Probanden extrahiert und einer interindividuellen Vergleichsanalyse unterzogen. Die Rekonstruktion der Erfahrungen während des Referendariats basiert auf dem Verständnis der Referendare als alltagspsychologischen kognitiven Konstrukteuren der eigenen Akkulturation in der Annahme, daß die Konstruktion eigener Lernprozesse nicht nur etwas darüber aussagt, wie sie sich als Lernende wahrnehmen, sondern daß die Bilanzierungen eigener Erfahrungen auch künftige Handlungen und die Verarbeitung neuer Erfahrungen beeinflussen (vgl. MANDL/HUBER 1983). Die probandenspezifische chronologische Rekonstruktion der Kognitionen erfolgte anhand eines differenzierten Kategoriensystems, dessen Inhalte, Strukturen und Prozesse anschließend einer interindividuell vergleichenden Analyse unterzogen wurden. Der Rekonstruktion der Auseinandersetzung mit gezielt vorgegebenen fremdkulturellen Sichtweisen – wir beschränken uns hier auf die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit der Sichtweise, die zwischen den im folgenden dargestellten Verarbeitungsmodi am stärksten diskriminiert – liegen die für die Erfahrungsphase entwickelten Kategorien zugrunde. Veränderungen werden empirisch ermittelt durch einen intraindividuellen Vergleich der Annahmen über erwartete eigene Veränderungen *vor* Beginn des Referendariats mit den rekonstruierten Äußerungen der Probanden in den beiden Untersuchungseinheiten *nach* dessen Beendigung.

4. Ergebnisse

4.1 Erwartete Veränderungen durch Kulturkontakt

Wichtige Bedingungen für eigene Veränderungen durch Kulturkontakt sind nach Überzeugung der Referendare vor Beginn ihres Referendariats dosierte Diskrepanzerfahrungen: „Wenn alles glatt läuft, gibt es auch keine Notwendigkeit zum Hinterfragen.“ – „Eine Voraussetzung für Lernen ist Irritation. Ist sie zu groß, behindert sie das Lernen.“ An Veränderungen werden erwartet

- auf der *Wissensebene*: durch die Analyse im eigenkulturellen Kontext unvertrauten Handelns fremdkulturelle Handlungsgründe zu erkennen;
- auf der *Reflexionsebene*: die Grundlagen eigenen Denkens und Handelns zu hinterfragen; und
- auf der *Verstehensebene*: fremdkulturelle Sichtweisen nachvollziehen zu lernen, ohne diese nach eigenkulturellen Maßstäben zu bewerten; hierzu seien die Fähigkeit zur Affektbewältigung und Dezentrierung zu trainieren.

Als Ergebnis der fremd- und selbstreflexiven Prozesse erwarten die Referendare eine Zunahme an Souveränität im Umgang mit anderskulturellen Denk- und Handlungsweisen, die sich in der Zunahme von Toleranz, im Abbau von Vorurteilen und Fremdenangst und dem Aufbau von Empathie manifestieren. Ein Teil der Referendare (N=9) strebt zusätzlich Änderungen auf der *Handlungsebene* mit dem Ziel der Annäherung eigener und fremder Erwartungen an.

4.2 Lernen durch Kulturkontakt: Eine Prozeßanalyse der Akkulturation

Die vergleichende Analyse der kognitiven Konstruktionen eigener Erfahrungen während des Referendariats und der Verarbeitung einer alternativen Sichtweise durch die Referendare ergab zwei in ihren Struktur- und Prozeßmerkmalen voneinander unterscheidbare Verarbeitungsmodi, die wir der gewählten Interkulturalitätsstrategie (vgl. KREWER 1996) der Referendare entsprechend als „synergieorientiert“ und „ethnoorientiert“ benennen¹. Erstere wird vom Bemühen um wechselseitige Verständigung und Annäherung an den Kommunikationspartner geleitet, letztere von der Erwartung der Anpassung an eigenkulturelle Überzeugungen. Es gibt keine Hinweise darauf, daß Geschlecht und Schulart zwischen den Modi diskriminieren. Was diskriminiert, sind die Struktur und Richtung der Verarbeitung, in der sich die Veränderungen niederschlagen.

4.2.1 Die synergieorientierte Verarbeitung kulturbezogener Erfahrungen

Zehn der Referendare verarbeiten ihre Erfahrungen im Referendariat auf eine Weise, die sich als synergieorientierte kulturbezogene Interaktionsprozeßanalyse beschreiben läßt. Sechs von ihnen lassen sich auch in der gelenkten Auseinandersetzung mit einem familienbezogenen Inhalt eindeutig diesem Verarbeitungsmodus zuordnen², desgleichen zwei der Referendare, die ihre schulbezogenen Erfahrungen ethnoorientiert verarbeiten. Der synergieorientierte Verarbeitungsprozeß schulbezogener Erfahrungen, in den die wesentlichen Ergebnisse der gelenkten Auseinandersetzung eingearbeitet werden, konnte, wie folgt, rekonstruiert werden.

4.2.1.1 Reflexionsauslösende Erfahrungen

Zum Nachdenken über das Thema „Lernen durch Kulturkontakt“ (Interviewfrage) während des Referendariats regten vorwiegende Erlebnisse im schulischen Kontext an, die Befremden, Ärger, Wut oder Erstaunen auslösten. Bei-

- 1 In jeder Gruppe gibt es Prototypen, die sich vollständig auf den folgenden Inhalts- und Prozeßkategorien abbilden lassen. Andere Personen weisen mehr oder weniger vollständig Merkmale auf, die sie eindeutig *einer* der beiden Gruppen zuordnen lassen. Dieser empirische Beleg und das Ziel, Prozeßtypen zum Zwecke der Generierung von Akkulturationsmodellen zu rekonstruieren, ließ uns die getroffene Gruppenzuordnung legitimieren.
- 2 Vier Referendare können in der Untersuchungseinheit 4 nicht kommentarlos diesem Verarbeitungsmodus zugeordnet werden. Die Darstellung dieser Analyse muß einer weiteren Abhandlung vorbehalten bleiben.

spiele: „Eine Koreanerin konnte plötzlich nichts mehr sagen, als über persönliche Gefühle gesprochen wurde.“ – „Moslemische Jungen störten massiv im Unterricht und ließen ‚den Macho‘ mir gegenüber als Lehrerin ‚raushängen‘.“ – „Türkische Mädchen wollten nicht die Schulparty besuchen, weil ihre Väter es ihnen verboten.“ Als Reaktion auf die Verhaltensweisen der Schüler versuchten die Referendare zunächst, die eigene Position zu erklären, um sie versteh- und akzeptierbar zu machen. Erwünschtes Verhalten wurde mit gewohnten Disziplinierungsmaßnahmen durchzusetzen versucht. Der persönliche Mißerfolg aller Versuche – „Es gab auf ihrer Seite nur Abwehr.“ – löste eine starke Ich-Betroffenheit aus, die sich in Hilflosigkeit – „Ein männlicher Kollege mußte einspringen.“ – oder Befremden äußerte: „Das Verrückte war die sehr starke Erfahrung kultureller Fremdheit, und zwar die des Befremdetseins des anderen über mich. Es hat mich überrascht, daß ich selber auf jemanden so fremd wirken konnte, wie wenig jemand mich verstehen kann.“

Wenn der Mensch bestrebt ist, ein konsistentes Selbst zu bewahren (vgl. VILLENAVE-CREMER/ECKENBERGER 1986), dann könnte diese Betroffenheit für das Selbst als bedrohlich interpretiert werden und Abwehrreaktionen zur Folge haben. Diese Referendare gehen jedoch mit ihrer subjektiven Betroffenheit konstruktiv-bewältigend um: Man müsse Strategien entwickeln, „damit man ruhig bleibt.“ – „Wenn jemand anders ist und andere Vorstellungen hat, sollte es nicht um die eigene emotionale Wut gehen.“ Als ein entscheidender Schritt in ihrem Lernprozeß wird gewertet, daß sie eine Analyse der für sie unverständlichen Gesamtsituation vornehmen, um deren Entstehung begründen und ihre eigenen Realitätsmodelle einer Prüfung auf Angemessenheit unterziehen zu können (vgl. DÖRNER/STÄUDEL 1990).

4.2.1.2 Bidirektionale Ursache-Wirkungsanalyse

Der Reflexionsprozeß der Referendare enthält als zentrale Bestimmungsstücke die Selbst- und Fremdrelexion kulturbezogenen Handelns. Diese sind in Form einer bidirektionalen Ursache-Wirkungsanalyse eng aufeinander bezogen und miteinander verzahnt.

Focus: Reflexion fremdkulturellen Handelns: Die Rückmeldung des Ungleichgewichts zwischen Wahrnehmung und Erwartung führt die Referendare zu Fragen, die in ihrer Kontroll- und Generierungsfunktion eine ganz entscheidende Rolle für den Wissenserwerb spielen (vgl. NEBER 1993). Indem sie sich „als Lehrerin in die Position einer Lernenden begeben und die Schüler zu Experten machen, um explizit von ihnen lernen zu wollen“, suchen sie nach Gründen für das unerwartete Handeln der Schüler, um zu verstehen, „wie der Schüler sein Verhalten in seinen Kontext einbezieht, ansonsten kommt es permanent zu Mißverständnissen“. Die Qualität der Fragen bringt die Bereitschaft zum Ausdruck, den Standpunkt des anderen zuzulassen. Die Qualität des erworbenen Wissens ist bewertungsneutral und auf Verhaltensgründe in der konkreten Situation bezogen; z. B.: „Die Koreanerin ist gewöhnt, nicht offen über Gefühle mit jemandem zu sprechen, den sie nicht näher kennt. Alle Dinge, die ins Persönliche, die Lebensführung, Vorstellungen, Träume, Wünsche, Hoffnungen hineingehen, rufen Zurückhaltung hervor.“ – „Die muslimischen Jungen sind der Stolz der Familie, sie haben Respekt vor der Mutter. Sie können die deutsche Schulsituation dann überhaupt nicht ertragen, weil sie mit Lehrerinnen konfrontiert werden, die, so wie ich, ganz klar sagen, was sie zu tun haben und was nicht.“ – „Muslimische Mädchen dürfen nach 18 Uhr nicht mehr allein das Haus verlassen, weil die Väter Angst um sie haben ...“ – „Eine Italienerin der 9. Klasse meinte, daß sie nicht so weit weg auf Klassenfahrt dürfte, weil die Eltern Angst hätten. Sie ist 15, 16 Jahre alt! Sie meinte, daß es um die Fahrt ginge, nicht darum, daß sie entjungfert werden

könnte, ihre Eltern würden ihr vertrauen und sie ihnen auch. Außerdem würde sie das nie machen hinter ihrem Rücken. Sie halten selbst in dem Alter immer noch ganz stark zu ihren Eltern. Für das italienische Mädchen war es sehr wichtig, die brave Tochter zu bleiben.“ Auch die Bereichs- und Personenspezifität kulturgebundener Verhaltensweisen wird erkannt: „Ich habe nicht generell das Bild, daß Koreanerinnen in allen Bereichen so sind, und sie unterscheiden sich in der Ausprägung ihrer Zurückhaltung durchaus voneinander.“

Die Erkenntnisse lauten zusammengefaßt: Die Verhaltensweisen der Schüler können nicht innerhalb des den Referendaren vertrauten kulturellen Systems erklärt werden, sondern sie verfügen über mit Befremden oder Erstaunen registrierte Deutungs- und Bedeutungsmuster, die sich je nach kulturellem Hintergrund, Person und Situation in ihrem Verhalten manifestieren: Sie neigen zur Zurückhaltung von Gefühlsäußerungen Personen gegenüber, die nicht zu ihrer Bezugsgruppe (in-group) gehören, und meiden negative Emotionen und Bewertungen dann, wenn die Referendare selbst die Offenheit und Direktheit bevorzugen; die Erziehungsmuster der Eltern sind von emotionaler Wärme und Fürsorge getragen und gleichzeitig in „traditionellen“ geschlechtsspezifischen Wertvorstellungen verankert. Die Qualität der Kind-Eltern-Beziehungen ist bestimmt von Respekt und Verpflichtung bei gleichzeitig enger und emotionaler Bindung an sie, während die Referendare sich selbst als auf Werte der individuellen Entscheidungsfreiheit, Selbständigkeit und Unabhängigkeit hin orientiert erleben. Die Situationen werden von den Referendaren in einer neuen Weise als kulturbezogene Interaktionssituationen gesehen (vgl. AEBLI 1981) und als kulturelle Überschneidungssituationen erkannt: Ihre eigenen – individualorientierten – Verhaltensweisen und die gruppenorientierter Schüler besitzen unterschiedliche kulturelle Validitäten. Die fremdkulturellen Validitäten bieten nun Erläuterungen für das unvertraute Verhalten im Kontext Schule in einer konkreten Situation: „Das Entscheidende ist, daß man das Handeln des anderen nicht als persönlichen Angriff begreift, sondern als für ihn in seinem Zusammenhang stimmig versteht.“ Sie erkennen, daß ihre eigenen Realitätsmodelle die realen Verhältnisse nicht richtig abgebildet haben und an die neuen Fakten akkomodiert werden müssen. Vertiefte selbstreflexive Prozesse über eigenkulturelle Selbstverständlichkeiten werden in Gang gesetzt.

Die selbstreflexive Analyse eigenen Handelns als wichtiger Quelle für interindividuelle Unterschiede bei der Bewältigung neuartiger Anforderungen (DÖRNER u. a. 1983) erbringt u. a. folgende Befunde:

Focus Reflexion eigenkultureller Selbstverständlichkeiten:

- Die Referendare registrieren die Funktionsweise ihres eigenen kognitiven Systems als eines Interpretations-, Wertungs- und Schlußfolgerungssystems: „Das interpretiere ich hinein! Das läßt mich sagen: Sie nervt, stört! Ich mache daraus, daß sie etwas fordert! Das ist mein Problem!“ Die zuvor noch auf die andere Person attribuierte und negativ bewertete „Forderung“ wird als aktive Leistung des eigenen Kognitionssystems verbucht.
- Sie erkennen die Kulturgebundenheit eigener Konstruktionen von „Wirklichkeit“ als kollektiv geteilter – „Das ist unsere Vorstellung!“ – und relativieren ihre eigenkulturellen Deutungs- und Bedeutungsmuster: „Man muß sehen, daß die eigenen Interpretationen sehr subjektiv sind und auch sehr westlich. Mein Weltbild wurde durch diese Erfahrungen erschüttert. Das hat mich schon umgehauen und ist mir noch sehr nachgegangen.“
- Sie erkennen sich auch als kognitive Konstrukteure von „Kulturstandards“ (vgl. THOMAS 1996) als vermeintlich für die eigene Kultur selbstverständliche, typische, verbindliche und transsituational gültige Orientierungssysteme insbesondere in der gezielten Konfrontation mit einer alternativen Sichtweise (Untersuchungseinheit 4): „Wir sind gar nicht immer so offen, wie wir meinen! Wir verstellen uns in vielen Situationen aus Angst vor negativer Selbstdarstellung. Der andere erhält nur sehr manipulierte und gefilterte Informationen.“ – „Das sind unsere Klischees!“
- Sie erkennen sich selbst als kognitive Konstrukteure vermeintlich über die Zeit invariant Handelnder: „Offen über meine Gefühle zu sprechen, habe ich mir selbst schwer erarbeiten müssen. In der Beziehung habe ich mich verändert!“
- Sie erkennen sich selbst als kognitive Konstrukteure von Wert-Verhaltenskonformitäten mit der Folge unangemessenen Handelns in interkulturellen Interaktionssituationen³: Der persönliche

3 Die folgenden Befunde sind das Ergebnis vertiefter Selbstreflexionen zweier Referendare in der Untersuchungseinheit 4, die aufgrund ihrer schulbezogenen Erfahrungen dem ethnoorientierten Verarbeitungsmodus zugeordnet wurden.

Handlungsentwurf für die Kulturkontaktsituation – „Ich hätte genauso wie bei uns üblich gehandelt, wenn ich nicht in diesem Interview darauf gestoßen wäre! Dann wäre es zum Konflikt gekommen“ – widerspreche dem eigenkulturellen Grundwert der „Authentizität und des Respekts“ und bedeute „Verachtung, Mißachtung, Demütigung und Verletzung“ des anderen. Die Manifestation des Handlungsentwurfs im persönlichen Verhalten – über den anderen zu bestimmen, ihm zu unterstellen, was für ihn richtig und angenehm ist – sei inkonsistent mit dem eigenkulturellen Grundwert der „Autonomie“ und führe zu dessen „Entmündigung“. Diese Erkenntnis löst „massivste Betroffenheit“ aus: „Wir verlangen von Fremden kulturelle Verhaltensweisen, die wir für uns ablehnen.“

- Sie erkennen sich selbst mit Verblüffung als kognitive Konstrukteure kultureller Unterschiedlichkeitsmodelle, die zudem im eingeengten Blick auf das „Fremde“ die Vielfalt im eigenkulturellen Kontext genutzter Handlungsweisen ausblenden: Die zunächst befremdende Überzeugung eines gruppenorientierten Schülers, Familienmitglieder unhinterfragt bei sich aufzunehmen, wird erst nach längerem Nachdenken als eigene Selbstverständlichkeit bewußt, nämlich ein Familienmitglied bei sich mitleben zu lassen, „einfach, weil er mein Bruder ist!“ – „Spannend, echt irre! Da wäre ich nie allein drauf gekommen. Wenn ich eigene Kinder habe und berufstätig bin, mache ich im Prinzip genau das gleiche (ein soziales Netz zu schaffen, in dem diese von anderen Personen betreut werden; d. Verf.)! Das ist wirklich eine gute Lösung!“

Die Reflexionsprozesse lassen sich als Indikatoren für intensiv erlebte kognitive Irritationen mit starker Ich-Betroffenheit interpretieren. Diese resultiert einerseits aus der Erkenntnis der Unterschiedlichkeit und Unverträglichkeit kulturgebundener Orientierungen, aber auch aus dem zunehmenden Bewußtwerden intrakultureller Variabilitäten. Die Referendare reflektieren nun ihr eigenes Verhalten vor ihren kulturbezogenen Erfahrungen in Analogie zum Person-in-Situation-Paradigma (vgl. MISCHEL 1973) über die Konstruktion der Repräsentation des Selbst-in-interkultureller-Interaktion: „Ich verhielt mich so, ohne mir irgend etwas dabei zu denken.“ – „Meine Vorstellung läuft einfach so ab und geht sehr tief und weit.“ – „Es war für mich markant, zu beobachten, wie weit ich mich auch als Lehrerin auf eine bestimmte Art und Weise verhalte, um Handlungsweisen (wie das Machoverhalten muslimischer Jungen; d. Verf.) zu fördern.“ Die Erkenntnis der Mitverursachung von Interaktionsstörungen wird im eigenen unreflektiert-„automatischen“ (DÖRNER/STÄUDEL 1990) vermeintlich oder tatsächlich kulturüblichen, den eigenen Werten nicht konformen Verhalten gesehen. Das befremdende Verhalten wird damit external-variabel erklärt, ein Befund, der von erfolgreichen Lehrern bei der Erklärung aggressiven Schülerverhaltens an anderer Stelle berichtet wird (vgl. DANN u. a. 1987).

4.2.1.3 Entscheidung: Eigenes Handeln ändern

Die Entscheidung zur Änderung eigenen Handelns ist vom Bemühen um (wechselseitige) Verständigung und Annäherung an den Kommunikationspartner bestimmt: „Ich habe gemerkt, daß ich von meiner Seite aus einen anderen Weg finden muß.“ – „Es geht nicht so einfach, ein islamisches Mädchen auf Klassenfahrt mitnehmen zu wollen und dann auszuflippen, weil ihr ihre Eltern verbieten, mitzufahren. Man muß vorsichtiger an die Sache herangehen.“ Die Entscheidung wird begründet

- mit der Achtung von Personen anderer Wertorientierungen: „Es gibt Türkinnen, die traditionell erzogen worden sind, und darauf muß man Rücksicht nehmen.“ – „Da ist schon eine Bewußtseinsveränderung eingetreten, was mein Ziel angeht, solche Schülerinnen zu emanzipierten

Frauen zu erziehen. Man kann nicht einfach sagen: Die leben jetzt hier und müssen deshalb gefälligst so leben wie wir hier, so etwas würde ich heute nicht mehr denken.“ – „Wenn wir auf kulturelle Unterschiede keine Rücksicht nehmen, ist auch kein Unterricht möglich.“ – „Es gibt andere Weltansichten, die in sich schlüssig und lebensfähig sind. Ich kann nicht verlangen, daß andere sich an meinen Maßstäben orientieren. Die Chance zur Konfliktlösung liegt darin, daß man sich auf die Argumentationsebene des anderen einlassen kann. Sie enthält die Möglichkeit, eigene Positionen zu ändern.“

- mit für *verbindlich angesehenen eigenkulturellen Werten*: „Es gibt dann andere Grundvoraussetzungen: eine größere Authentizität und Respekt vor dem anderen.“ – „Der Umgang mit der Mitwelt ist besser so!“

Nach DÖRNER/STÄUDEL (1990) befinden sich die Probanden im Problemlösestadium: Das kognitive System setzt neue Ziele und/oder konstruiert neue Handlungsweisen.

- Die Referendare nehmen Lernzieleränderungen für sich selbst vor: „Früher habe ich Texte immer nur als Vehikel zum Sprechen betrachtet. Jetzt muß es gleichzeitig etwas sein, was die Leute nicht so abschreckt, Lernen sogar völlig blockiert.“ Ursprüngliche Lernziele erhalten zum Teil den Status von Unterzielen, neue Oberziele orientieren sich an qualitativ neuen Lernkonzepten.
- Sie üben sich in Selbstsensibilisierung und Selbstkontrolle hinsichtlich möglicher Effekte eigenen Handelns: „Ich bin sensibel geworden für die Äußerungen, die kommen, also muß ich mich auch im Unterricht kontrollieren, außersprachliche Signale beachten. Ich versuche zu berücksichtigen, welchen Schock manche Dinge auslösen können, die ich einfach so erzähle, ohne mir dabei etwas zu denken.“
- Sie betreiben Konfliktprophylaxe zur Vermeidung von Mißverständnissen, indem sie potentielle Konfliktauslöser aus ihrer Sicht benennen: „Wenn ich jemandem einfach sage, daß er ruhig sein soll, muß er meinem Befehl folgen. So ein Befehl macht ja emotional etwas mit dem Schüler. Wenn ich aber sage, daß ich Schwierigkeiten habe, kann er darüber nachdenken. Ich muß ja nicht verletzend sein, wenn ich ein Problem schildere. Man denkt dann weiter über Kompromisse nach.“
- Sie ändern ihre Strategien zur Zielerreichung unter Einbeziehung fremdkultureller Deutungs- und Handlungsmuster in ihr kognitives Repertoire, indem sie in Abhängigkeit von der Situation, dem kulturellen Hintergrund und der Person für sie wichtige bzw. selbstverständliche Verhaltensweisen außer Kraft setzen und auf früher oder in anderen Situationen selbst praktizierte Strategien zurückgreifen, die sie in neuartiger Weise auf die neuen Gegebenheiten beziehen: „Es ist ja kein Umgang, die muslimischen Jungen mit ihrem Machoverhalten immer nur zu stützen, zu bremsen. Daß solche Jungen eine männliche Bezugsperson brauchen, ist prinzipiell keine akzeptable Lösung.“ Die neugewählte Strategie knüpft an das aus den Informationen abgeleitete, in der Familie praktizierte Belohnungsmuster („Stolz der Familie“) an und nutzt dieses als positiven Verstärker: „Ich habe ihnen die Verantwortung für die Gruppe zugeteilt. Da sind sie sehr stolz. Sie legen sich schwer ins Zeug, das ist schon fast komisch. Sie wollen nicht dafür verantwortlich sein, daß es nicht läuft.“ – „Ich habe erfahren, daß die muslimischen Mädchen unter dem Schutz älterer Brüder und Cousins noch nach 18 Uhr außer Haus sein dürfen. Da habe ich die Brüder und Cousins mit zur Schulparty eingeladen.“ – „Offen über meine Gefühle zu sprechen, will ich nicht aufgeben.“ Wenn aber diese Offenheit für Schüler aus einer anderen Kultur unzumutbar ist, wird auf diese verzichtet und „vieles nicht mehr gemacht, das ich so spontan mache und das ich eigentlich für richtig erachten würde.“ – „Ich bin vorsichtiger mit negativen Bewertungen. Das ist die prägnanteste Veränderung für mich.“

Auch über mögliche Grenzen eigener Ertragbarkeit fremdkultureller Üblichkeiten im Schulunterricht wird nachgedacht: „Wenn eine junge Frau vollkommen verschleiert käme, glaube ich nicht, daß ich das mitmachen könnte.“ Aber auch hier wird Zurückhaltung mit Bewertungen geübt: „Ich weiß, daß ich das gar nicht beurteilen kann. Die Frau kann in dieser Gesellschaft stärker als in unserer sein.“ Die eigenen Grenzen werden begründet: „Ich ertrage die vollkommene Verschleierung im Unterricht nicht. Ich will die emotionalen Reaktio-

nen mitbekommen. Das ganze hat wohl etwas mit der europäischen Kultur, dem philosophischen Ansatz des ‚gleich zu gleich‘ zu tun. Diese Gleichheit ist nicht gewährt, wenn einer von beiden Menschen in einem Raum vollkommen verschleiert ist. Diese Ungleichheit ist unerträglich. Da sind meine kulturellen Grenzen.“ Die Konsequenzüberlegungen implizieren jedoch die Achtung vor Personen mit anderen Überzeugungen und eigene Veränderungsbereitschaft: „Ich würde auch mit Kulturen zurechtkommen wollen, auch wenn sie ihre Töchter voll verschleiert herumlaufen lassen. Ich kann mein Problem schildern, das ist etwas ganz anderes als eine Ablehnung, eine Forderung oder ein Ultimatum. Wenn man nicht anders vorgeht, verletzt man die Integrität der anderen Persönlichkeit. Es müßten dritte Verhaltensformen geschaffen werden.“

4.2.1.4 Die Bewertung der Akkulturationserfahrung

Berichtet werden Erfolgserlebnisse als Effekte der Veränderung eigenen Denkens („kognitives Shiften“) und eines flexiblen Umgangs mit kulturbezogenen Situationen: „Ich finde es sehr positiv, wenn man lernt, sich in bestimmten Situationen anders zu verhalten, einfach zwischen Verhaltensweisen auswählen zu können. Ich glaube schon, daß ich hin- und herwechseln kann. Ich verhalte mich durchaus unterschiedlich.“

Die kognitive Anstrengung nimmt zu: Ein höherer Bewußtseinsgrad wird im Unterricht aufrechterhalten versucht, die Unterrichtsvorbereitungen werden gezielt geplant. Welche kognitive Anstrengung es kostet, im fremdkulturellen System zu denken, tritt besonders deutlich in der gezielten Konfrontation zutage (Untersuchungseinheit 4): „Der Schüler erlebt sich als frei und kann gleichzeitig ohne Eltern nicht leben?? Ich kann mir nicht vorstellen, daß beides in einem drin ist! Ich denke, der Arme muß raus aus diesem Verhältnis zu seinen Eltern! Beim Schüler steckt aber offenbar eine ganz starke Bindung dahinter! Das ist sehr befremdend für mich. Innere Freiheit bedeutet für mich, daß sie losgelöst ist von ‚ich kann nicht ohne jemanden leben‘ ... Ich merke, daß ich sehr stark von meinem Kontext ausgehe, für dieses Kind muß es hart sein, die Eltern abzulehnen! ... Aus seinem Bewußtsein heraus ist es logisch, aus meinem Verständnis glaube ich ihm nicht, aber ich gehe dabei schon wieder von meinem Kontext aus! ... Ich glaube, die haben ein anderes Bewußtsein! Wir haben einen unterschiedlichen Freiheitsbegriff! Das ist wirklich interessant: Hier tut sich ein ganz unterschiedliches Welt- und Menschenbild auf!“

Berichtet wird ferner über das Erleben des Lernens durch Kulturkontakt als eines infiniten und offenen Prozesses (vgl. BUDE 1991): „Es ist nicht hinreichend, nur die singuläre Bedeutung der Verhaltensweise einer anderen Kultur zu kennen.“ – „Ich mache mir immer noch Gedanken, probiere auch immer noch verschiedene Sachen aus.“ Ihr Lernen stellt sich dabei durch die Erfahrung wechselseitigen Bemühens um Verständigung und Annäherung nicht nur als individueller Veränderungsprozeß dar, sondern auch als Teil von Veränderungen in den soziokulturellen Beziehungen im schulischen Kontext (vgl. WEINERT 1996): „Alle haben voneinander gelernt!“ – „Das (die Anknüpfung an das kulturgebundene Erziehungsmuster moslimischer Schüler; d. Verf.) hat sehr gut funktioniert. Ich habe mich dann auch ermutigt gefühlt, es auch mit anderen auszuprobieren. Bei meinem schlimmsten Rabauken aus meinem Englischkurs hat das hundertprozentig gewirkt. Ich habe ihm später gesagt, daß er sich zusammenreißen soll, weil die nächste Stunde meine Prüfungs-

stunde ist, und das hat gewirkt. Das fand ich sehr aufschlußreich.“ – „Da ist sehr viel gewachsen!“

Die Notwendigkeit der Differenzierung auch im eigenkulturellen Umfeld wird als positiver Effekt der Erfahrungen herausgestellt: „Wenn ich nur deutsche Kinder in der Klasse hätte, dann wäre es für mich einfacher, obwohl ich diese Probleme auch in einer rein deutschen Klasse bekommen könnte. Den ausländischen Mädchen sieht man es von vornherein an, das stößt das Nachdenken an. Aber auch in einer rein deutschen Klasse müßte man sich diese Gedanken machen!“ Erst die Indikatoren für mögliche kulturelle Unterschiede und die dadurch ausgelösten Reflexionen bewirken hier also, daß die Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung, seit geraumer Zeit im Hessischen Schulgesetz und in den Rahmenplänen verankert, auch für die eigenkulturellen Schüler reflektiert werden. Auch in Interaktionen im eigenkulturellen Umfeld kann der andere mit unterschiedlichen Annahmen handeln (vgl. OYSEMAN/MARKUS 1995, die diesen Sachverhalt für Angehörige verschiedener Kulturen beschreiben). Die Folgen des „fundamentalen Attributionsfehlers“ – der Ursachenzuschreibung auf die Person unter Außerachtlassen des hier kulturellen Hintergrundes – sind bekannt. Benötigen wir also einen Reiz, der Fremdheit und damit Unterschiede signalisiert, um mit größerer Bewußtheit, aber auch kognitiver Anstrengung genau das zu realisieren, was Pädagogen für jegliche Art von Unterricht fordern und was erklärtes Ziel von Lehrertrainings ist? Der „Umweg“ über das „Fremde“ schafft offensichtlich Bedingungen, die für das Eigene nutzbar gemacht werden können.

4.2.1.5 Vergleich zwischen erwarteten und rekonstruierten Veränderungen

Die synergieorientierten Referendare gehören mehrheitlich (N=7) zu jenen, die vor Beginn ihres Referendariats eine aktive Veränderung eigener Handlungsweisen mit dem Ziel der Annäherung eigener an fremde Erwartungen anstreben und während des Referendariats auch realisieren. Darüber hinaus bestätigen sich ihre Veränderungserwartungen in allen weiteren Bereichen: auf der Wissens-, der Verstehens- und der Reflexionsebene (s. 4.1). Auf Grund der gelenkten Auseinandersetzung mit einer fremdkulturellen familienbezogenen Sichtweise können auch zwei Referendare des folgenden Typus' ihre eigenen Ansprüche realisieren.

4.2.2 Die ethnoorientierte Verarbeitung kulturbezogener Erfahrungen

Diesem Verarbeitungsmodus wurden jene Referendare (N=10) zugeordnet, die sich mit ihren Erfahrungen während des Referendariats in Form einer Fremdanpassungsprozeßanalyse auseinandersetzen. Mehrheitlich argumentieren sie auch in der gelenkten Konfrontation mit einem familienbezogenen Inhalt fremdanpassungsorientiert. Anders als bei der ersten Gruppe werden die Ergebnisse für beide Untersuchungseinheiten konsekutiv dargestellt, da sie sich in ihren Strukturen und Inhalten voneinander unterscheiden.

4.2.2.1 Die Rekonstruktion schulbezogener Erfahrungen

Ähnlich wie in der ersten Gruppe nennen die Referendare vorwiegend Ärger, Empörung oder Befremden auslösende unterrichtsbezogene Ereignisse wie z. B. das Verbot für türkische Schülerinnen, an Klassenfahrten teilzunehmen, „macho“-hafte Verhaltensweisen muslimischer Schüler gegenüber Lehrerinnen, verbunden mit Unregelmäßigkeiten bei der Erledigung von Hausaufgaben, Unpünktlichkeit, der Verweigerung, Dinge wegzuräumen, oder dem vorzeitigen Verlassen des Unterrichts.

4.2.2.1.1 Reflexionsauslösende Erfahrung: Mißerfolgserlebnisse

Das Ziel, Verständnis für die eigene Position zu wecken, wurde wie bei der ersten Gruppe mit gewohnten Mitteln wie Gesprächen mit Schülern und Eltern oder mit üblichen Disziplinierungsmaßnahmen zu erreichen versucht. Auch hier führten die Strategien zu Betroffenheit auslösenden Mißerfolgen und zur Erkenntnis der Wirkungslosigkeit eigenen Handelns: „Mit Reden war einfach nichts zu erreichen.“ – „Die türkischen Männer wurden wütend, aggressiv, haben geschrien.“ „Grübeln“ wurde ausgelöst darüber, „ob Lernen durch Kulturkontakt überhaupt sein kann“.

Von entscheidender Bedeutung ist nun, daß die Referendare nicht ihre eigenen Realitätsmodelle in Frage stellen: „Es ist normal, auf frauenfeindliches Verhalten aggressiv zu reagieren.“ – „So etwas wäre einem Lehrer nicht passiert!“ Vielmehr werden die Realitätsmodelle der fremdkulturellen Schüler bzw. die ihrer Eltern als inadäquat angenommen. Durch ihre Mißerfolge beim Bemühen um Verständnisgewinnung für die eigene Position kognitiv irritiert, blenden sie die Handlungsgründe fremdkultureller Personen aus ihren Verarbeitungsprozessen aus, die ihnen doch fremdkulturelle Deutungs- und Bedeutungsmuster erschließen könnten. Sie konzentrieren sich bei ihrer Situationsanalyse vielmehr auf die ihnen unverständliche mangelnde Einsicht und denken über die Gründe für ihre Änderungsresistenz nach, darüber, warum sie „die Schotten dichtmachen“, und rücken damit den mißlungenen Anpassungsprozeß in den Mittelpunkt ihrer Reflexionen.

4.2.2.1.2 Unidirektionale Ursache-Wirkungsanalyse: Fremdanalyse

Die Qualität der fremdorientierten Ursache-Wirkungs(losigkeits)analyse manifestiert sich in folgenden Erklärungen für uneinsichtiges Handeln:

- Defizite in den allgemeinen geistigen Fähigkeiten: „Die Ablehnung dessen, was man nicht kennt, und was einem nicht sofort eingängig und begreiflich ist, ist sehr sehr groß, weil die Möglichkeiten, etwas intellektuell zu erfassen, so eng sind.“
- Mangelnde Fähigkeit zur angemessenen Planung der eigenen Migration: „Man muß sich vorher bewußtmachen, was es heißt, in ein anderes Land zu gehen, in dem andere Normen und Regeln gelten.“
- Mangelnde Fähigkeit zur Sozialisation in die (Schul)Kultur: „Diese Kinder, gerade Türken und Kurden, haben große Probleme, weil die Eltern noch so in ihrem Denkschema verhaftet sind.“

- Insbesondere bei den Eltern ist mit rationalen Argumenten nichts erreichbar. Sie können sich einfach aus der eigenen Kultur und den eigenen Vorstellungen nicht lösen.“ – „Frauen werden von türkischen Jungen nicht akzeptiert. Die Sozialisation dieser Jungen ist extrem darauf ausgerichtet, Macho zu sein und sich alles leisten zu können.“ – „Die Eltern pochen auf kulturelle Eigenständigkeit.“ – „Die Ghettobildung vermindert den Anpassungsdruck.“
- Defizite in der psychischen Verfassung: „Die Kinder haben einen Sack von Problemen. Viele Schüler wollen viele Dinge aus Selbstschutz nicht an sich herankommen lassen.“ – „Da wird nicht über den Tellerrand hinausguckt, weil das eine Bedrohung von dem ist, an was man sich hält und womit man umgehen kann.“ – „Manche von denen haben immer das Gefühl des Mankels, so empfinde ich das.“ – „Die Eltern der ausländischen Kinder reagieren aus Bedrängung und Verunsicherung heraus aggressiver, offensiver. Die Schüler leiden unter diesen Konflikten, weil sie von den Eltern zwischen zwei Stühle gesetzt werden und keine Entscheidungsfreiheit haben.“ – „Ich stelle mir das sehr konfliktbeladen vor, wenn es keine Einsicht, keine Offenheit gibt. Das ist bei denen für die Kinder nicht so gegeben. Sie machen sich nicht die Gedanken wie wir hier.“

Die Defiziterklärungen beruhen weitgehend auf ungeprüften psychologisierenden und generalisierenden Zuschreibungen auf dem Hintergrund unreflektierter, vermeintlich kollektiv geteilter und transsituational gültiger eigenkultureller Orientierungen. Sich anderskulturelle Kontexte wertungsneutral und situationsbezogen zu erschließen, wird sogar abgewiesen: „Von dem, bei dem ich ein bißchen was kenne, sage ich mir manchmal, lieber lasse ich die Finger weg. Da möchte ich auch nichts näher kennenlernen.“

4.2.2.1.3 Das Handeln des Fremdkulturellen ändern

Die unidirektionale Analyse mündet bei den Referendaren in eine neugewonnene oder als solche erst erkannte und sich verhärtende Überzeugung der Notwendigkeit der Änderung der Realitätsmodelle Andersdenkender, damit ein effektives schulisches und gesellschaftliches Zusammenleben ermöglicht werden kann. Die Überzeugung wird begründet mit der Forderung der Achtung und Übernahme eigenkultureller Normen- und Regelsysteme: „Wenn man sich äußerlich anpaßt, wird man sich auch innerlich verändern“.

Im Zusammenhang mit den Begründungen finden sich selbstreflexive Äußerungen, die auffällig häufig kognitive Inkonsistenzen aufweisen. Einerseits erleben sich die Referendare selbst im Kulturkontakt als offen und tolerant, als in hohem Maß verantwortlich für das Gelingen interkultureller Kommunikation und Kooperation nach dem Vorbild des „Kant'schen kategorischen Imperativs“ und betonen die eigene Änderungsbereitschaft: „Wenn ich mir erklären kann, warum sich jemand so verhält, reagiere ich ganz anders darauf.“ – „Es gibt in anderen Ländern andere Verhaltensweisen, die dort selbstverständlich sind, es ist für mich als Lehrerin persönlich eine Grundvoraussetzung, mich danach zu richten. Ich sehe mich beleibe nicht als der Pauker, der da vorne steht und sagt: So ist es nun mal. Es ist mir schon bewußt geworden, daß Leute, die aus einem anderen Kulturkreis kommen, Probleme damit haben können.“ Andererseits äußern sie mit der gleichen Vehemenz ihre Überzeugung von der Notwendigkeit der Anpassung anderskulturell orientierter Personen an eigenkulturelle Regelsysteme. Die Begründungen für ihre Überzeugungen haben mehrheitlich die Funktion von Rechtfertigungen (vgl. KELLER 1996):

- Sie berufen sich auf vermutete rollen- und geschlechtsspezifische Erwartungen an ihre eigene Person und schreiben sich die Verantwortung für den „Schutz“ und die „Stützung“ der Lehrerinnen im eigenen Kollegium zu, die selbst zur Kontrolle der Situation unfähig seien.
- Sie berufen sich auf die Notwendigkeit des Gehorsams gegenüber den Anweisungen und Befehlen der Lehrerautorität als Repräsentanten einer Institution, mit der sie sich identifizieren: „Die Regeln sind nun mal da und stehen auch überhaupt nicht zur Diskussion. Regeln bestimmen den Schulalltag.“ – „Es kommt keiner auf die Idee – ich auch nicht –, an den Regeln dieser Institution zu rütteln. In der Schule muß man auf das hören, was der Lehrer sagt! Wenn es zu einem Problem kommt, dann ist es das zwischen dem Schüler und der Institution Schule.“ Sie interpretieren normative Regelverstöße nicht als Manifestation kulturbedingter Situationsdeutungen, sondern als persönliche Kränkung: „Diese Schüler, die mich nicht akzeptieren!“
- Sie berufen sich darauf, gar nicht anders denken und handeln zu können, weil es prinzipiell keine Entscheidungsfreiheit gegen die normativen „Zwänge“, die „sehr starren und festen“ Regeln im Schulsystem gäbe.
- Sie berufen sich auf die beiderseitige moralische Verpflichtung, Verständnis für den jeweils fremdkulturellen Interaktionspartner und Änderungsbereitschaft zu zeigen: „Das Anpassen zeigt auch eine Toleranz gegenüber dem Andersartigsein.“ Trotz intensiven eigenen Bemühens wird die mangelnde Einsicht der fremdkulturellen Schüler als Intoleranz und damit als Beleg dafür gedeutet, daß diese die Verpflichtung nicht als für sich verbindlich anerkennen. Diese einseitige Mißachtung interkultureller Spielregeln des Zusammenlebens entbindet wiederum von der eigenen Verpflichtung zu deren Einhaltung, weil ihr die Grundlage entzogen worden ist. Die Verantwortung für die Berechtigung der eigenen Verletzung eigentlich für verbindlich erachteter moralischer Ansprüche wird dem fremdkulturellen Verweigerer zugeschrieben. Diese komplexe argumentative Strategie ließe sich als „tertiäre Viktimisierung“ bezeichnen: dem „Opfer“ – hier dem fremdkulturellen Schüler als mehrfach belastetem psychischen Opfer von Kulturkonflikten – wird nicht nur die Verantwortung dafür zugeschrieben (zur „sekundären Viktimisierung“ als Strategie der Verantwortungsabwehr mit der Folge der Verringerung von Empathie und Schuldgefühlen vgl. MONTADA 1994), sondern auch noch die für eigene, nun als legitimiert angesehene Regelverstöße. Die Argumentation eines Referendaren, der die Fremdanpassung am vehementesten entgegen seinen moralischen Ansprüchen verteidigt, ließe sogar eine weitere Variante der Viktimisierungsstrategie vermuten, die gleichzeitig die Unentrinnbarkeit der „Opfer“ aus einem durch Kulturwechsel bedingten *circulus vitiosus* verdeutlicht: „Bei einem geringen intellektuellen Niveau ist eher die Bereitschaft da, sich aufzugeben, seine eigenen kulturellen Werte hintanzustellen, sich anzupassen. Aber natürlich geht das Anpassen immer auf Kosten der eigenen Persönlichkeit.“
- Sie berufen sich auf die eigene „existenzielle Bedrohung“, die sie an äußerlichen Merkmalen (Kleidung) fremdkultureller Personen festmachen, und aus denen sie auf deren Unfähigkeit zur Übernahme von Verantwortung und psychische Fehlentwicklung schließen. Damit wird folgende Aussage gerechtfertigt: „Von daher gibt es kein Verständnis, keine Toleranz und nichts. Da hört es für mich auf! Da will ich auch nichts drüber wissen.“
- Sie berufen sich auf normative Setzungen, deren Gültigkeit unhinterfragt bleibt, ohne zu reflektieren, in welchen Bereichen die sich selbst zugeschriebene Toleranz wirksam werden soll: „Die Kultur, in der man lebt, muß Vorrang haben. Wenn man das nicht mit seinen eigenen Vorstellungen vereinbaren kann, muß man die Konsequenzen tragen – gehen.“

Das häufige Auftreten dieser den Referendaren vermutlich nicht bewußten kognitiven Inkonsistenzen wird als Indikator dafür interpretiert, daß es vielen von ihnen offensichtlich nicht gelingt, die Diskrepanz zwischen ihren moralischen Ansprüchen an eigene Veränderungen durch Kulturkontakt („Wie sollte ich handeln?“) einerseits und eigenen Handlungsimpulsen („Wie möchte/würde ich handeln?“) und Urteilsperformanzen in interkulturellen Interaktionssituationen andererseits affektiv zu bewältigen. In Situationen, in denen die Konsistenz des Selbstbildes von einem verantwortungsvoll und kompetent Handelnden als bedroht erlebt wird, werden offenbar Abwehrmechanismen in Gang gesetzt, die einer Analyse von Kulturbegegnungen nach dem Kriterium der „situativen Genauigkeit“ oder „Angemessenheit“ im Wege stehen (vgl. VILLENA-

VE-CREMER/ECKENSBERGER 1996; KELLER 1996). Nimmt man die rekonstruierte Situations- und Konfliktanalyse der synergieorientierten Referendare als Kriterium für „situative Genauigkeit“ oder „Angemessenheit“, dann ließe sich erklären, warum die Referendare des ethnoorientierten Verarbeitungsmodus bestimmte Aspekte der Situation bzw. des Konflikts ignorieren oder „verzerren“, wenn sie ihre moralische Glaubwürdigkeit wiederherstellen, Schuldgefühle und Sanktionen vermeiden oder ein positives Bild des eigenen Selbst in den Augen anderer sichern wollen (vgl. KELLER 1996). In einem einzigen Fall wird explizit mit Schuldgefühlen auf die mangelnde eigene Fähigkeit zur Affektbewältigung reagiert. In einem weiteren Fall, in dem wertneutrales Wissen um anderskulturelle Orientierungsmuster im weiteren Verarbeitungsprozeß ungenutzt bleibt, wird explizit von einem Überzeugungswandel berichtet. Die zu Beginn des Referendariats negativ-affektive Betroffenheit über einseitig anpassungsfordern- des und -praktizierendes Verhalten von Kollegen weicht einem nicht weiter begründeten Bekenntnis zur Notwendigkeit der Einhaltung der Schulpflicht, ohne zu hinterfragen, ob man sich in der fraglichen Situation auf diese berufen kann, und ohne Überlegungen dazu anzustellen, wie an fremdkulturelle Deutungs- und Bedeutungsmuster zur Erzielung eines für alle Beteiligten zufriedenstellenden Resultats angeknüpft werden könnte.

Die weiteren Überlegungen sind darauf gerichtet, wie die Realitätsmodelle fremdkultureller Personen geändert werden könnten, damit diese künftig einen angemesseneren Erwartungshorizont bilden können. Trotz der Erfahrung der „unerwarteten, viel größeren Schwierigkeiten“ seien Beharrlichkeit und weitere Anstrengungen auf der Basis von „Liebe, Kompromißbereitschaft und Toleranz“ angezeigt: „Man ist ja noch von Hoffnung getragen.“ Als nach wie vor angemessenes Mittel zur Änderung der Überzeugungen Andersdenkender wird weit mehrheitlich das direkte Gespräch angesehen („Außer Reden fällt mir nichts mehr ein.“), obwohl sich gerade diese Strategie in den meisten Fällen als ungeeignet erwiesen hat. Für den Fall von Mißerfolg wird aber auch weiterhin „einfach Druck ausgeübt, indem man klar sagt, daß es so etwas nicht gibt, daß ihr Verhalten kontrolliert wird, daß auch Kollegen auf das Machoverhalten gegenüber der Lehrerin achten. Wenn so etwas längere Zeit durchgehalten wird, gewöhnen sich die Schüler auch daran, ich weiß nicht, ob sie es wirklich akzeptiert haben.“ Erinnert sei hier an eine Referendarin der ersten Gruppe, die ihren Ersatz durch einen männlichen Kollegen als unangemessen ablehnt und sehr erfolgreich an fremdkulturgebundene Belohnungsmuster anknüpft. Weitere Vorschläge zielen auf die Beeinflussbarkeit durch die eigene Person entzogene Veränderung struktureller Bedingungen in der Schule ab: Eltern und jungen Erwachsenen, „gerade im Fall der Türken und Kurden“, solle durch frühe Einbeziehung in den Lehrplan der Grundschule die Möglichkeit der Einübung in Deutungs- und Handlungsmuster der Residenzkultur gegeben werden, auch wenn bezweifelt wird, „ob ein 18jähriger noch so sehr in der Lage ist, sich umzustellen“. Des weiteren wird eine psychologische Schulung deutscher Lehrer für notwendig erachtet: „Es handelt sich hier um massiv psychologische Dinge. Das erfordert ein besonderes Einfühlungsvermögen, eine eigene ganz große Toleranz, die lange nicht alle besitzen. Deutsche Lehrer blocken aus Selbstschutz oft ab.“ Diese Aussage wird allerdings nicht auf die eigene Person bezogen. Auch die Elimination Anpassungsunwilliger oder -unfähiger aus der eigenen (Unter-

richts-, Schul-)Kultur wird praktiziert oder gefordert: Man konzentriert sich auf motiviertere, fähigere, bereitwilligere Schüler oder kommt zu „dem Standpunkt gerade auch als Lehrerin, daß ich sage, wenn diese Leute nicht fähig sind, sich unserer Kultur anzupassen, an die Regeln, die hier herrschen, dann haben sie hier nichts verloren, dann sollen sie gehen! Die Sensibilität muß auf allen Seiten geweckt werden. Und wenn es nicht geht, dann muß man die Konsequenzen ziehen: Schulverweis. In diesem Bereich haben sich meine Ansichten mittlerweile zunehmend verhärtet. Wir sind da häufig zu tolerant, zu lasch, in diesem Bereich ist auch unsere Politik zu lasch. Es ärgert mich einfach, wenn man mit Ausländern Kontakt hat, die seit zwanzig Jahren in Deutschland leben und immer noch kein Deutsch sprechen. Da frage ich mich: Was wollen die hier?“ Über mögliche, den Anderssprachigen vielleicht auch entlastende Gründe für mangelnde Deutschkenntnisse wird nicht nachgedacht.

4.2.2.1.4 Die Bewertung der Akkulturationserfahrung

Die bilanzierende Bewertung schulbezogener Erfahrungen indiziert eine Erhöhung der Schwierigkeit und Kompliziertheit der Aufgabe, Kulturbegegnungen konstruktiv zu erleben und zu bewältigen. Verunsicherung, generalisierte Rat- und Hilflosigkeit sowie Resignation nehmen zu: „Mein Glaube in die Vernunft des Menschen ist erschüttert.“ – „Ich würde alles viel schwieriger und pessimistischer sehen als vor zwei Jahren. Es ist schon erschütternd, daß es da wirklich keine Annäherung gibt!“ – „Ich habe die Erfahrung gemacht, daß die wenigsten Lehrer Notiz davon nehmen, daß ihre Schülerschaft aus so vielen Kulturen zusammengesetzt ist, wenn sie es bemerken, reagieren sie hilflos, setzen sich damit selten auseinander. Ich sehe die Kompliziertheit des Themas noch deutlicher.“ – „Es tritt dann meistens eine Resignation ein, irgendwann gebe ich auf.“ – „Das erscheint mir jetzt alles noch viel komplizierter als vor zwei Jahren. Veränderungsprozesse in Menschen scheinen nicht nur durch Einsichten zu bewirken zu sein. Bis sich eine Einsicht in einer veränderten Handlungsform äußert, braucht es noch einiges an Selbstüberzeugung und Selbstvertrauen, um diese Einsicht zu bewältigen.“

4.2.2.2 Die Erfahrungsverarbeitung in der gelenkten Konfrontation

Auch in der gelenkten Auseinandersetzung mit einer von einem fremdkulturellen Schüler dargestellten Interpretation und Gestaltung einer konkreten familienbezogenen Kulturkontaktsituation gelingt es der Mehrheit der dieser Gruppe zugeordneten Referendare (N=8) nicht, ihre Position von der Notwendigkeit der Anpassung des Fremdkulturellen an die eigenkulturell gewohnten Selbstverständlichkeiten zu ändern, allerdings begründen sie ihre eigene Änderungsresistenz in unterschiedlicher Weise:

- Die eigene Sichtweise wird auf dem Hintergrund der eigenen unreflektierten Interpretation legitimiert, die Glaubwürdigkeit kollektiv orientierter Sichtweisen zurückgewiesen: „Der Schüler hat den Text nicht richtig gelesen! ... Bitterböse Frage: Wie kann man eine Mutter lieben, die man sehr lange nicht gesehen hat, die man nicht mehr kennt? Liebe hat mit Gefühl zu tun, nach

so langer Zeit liebe ich nicht die Person, wie sie heute ist. Diese Art von Liebe meint nur die Funktion, was getan wurde.“ – „Ich bezweifle, daß die Kollektivistinnen mit ihren Verpflichtungen aus dem Familienkonzept glücklich sind. Der Konflikt zwischen Verpflichtung und Eigeninteresse wird bei ihnen verdrängt und mit Schuldgefühlen zugedeckt.“

- Man beruft sich auf die eigene Verantwortung für den „Schutz“ fremdkultureller Personen vor Kulturkonflikten. Berichtet wird vom „Gefühl, daß sie sich eigentlich nicht wohlfühlen und in ihrer Heimat besser aufgehoben sind“ sowie von der eigenen emotionalen Entlastung nach der Rückkehr eigener fremdkultureller Bekannter in ihr Ursprungsland. Diese Argumentation, die von der Verantwortung entbindet, sich selbst zu ändern, hat deutlich die Funktion, die eigene (moralische) Glaubwürdigkeit wiederherzustellen.
- Es werden subjektive Überzeugungen von einer prinzipiellen Unveränderbarkeit entwickelt, nicht ohne z. T. resigniert zu erkennen, daß solche Sichtweisen auch die Änderungsmöglichkeit Fremdkultureller ad absurdum führen. Die Überzeugungen gründen auf den Annahmen eines kulturellen Persönlichkeitsdeterminismus – „Man kann aus den Traditionen, aus der Erziehung nicht ausbrechen, ist gefangen in ihr.“ – „Die Voraussetzungen sind durch Erziehung, Sozialisation schon sehr geprägt und nicht mehr umzukehren.“ – sowie der völligen Verschiedenheit von Menschen aus anderen Kulturen: „Ich frage mich, wie Anpassung aussehen soll, wenn zwei Gegensätze aufeinanderprasseln.“ Sie gründen des weiteren auf der Sichtweise des eigenen „Selbst“ als aus mehreren unverbundenen, völlig unterschiedliche Funktionen erfüllenden und miteinander rivalisierenden Entitäten bestehend. Kultur- und Selbstsicht stellen sich somit als übereinstimmende subjektive Modelle dar: „Teile des Ichs, die man sonst nicht leben kann, können in einem anderen Land richtig entfaltet werden. In den Zwängen der eigenen Umgebung müssen diese Teile des Ichs außen vor gelassen werden, weil sie dysfunktional für diese sind.“ – „Konflikte zwischen dem alten und dem neuen Ich brechen auf.“ – „Wenn ich mich auf eine andere Kultur einlasse, gebe ich ein Stück von mir her.“ Aus dieser Sicht stellt sich „Veränderung“ nicht als ein dosierter und bereichsspezifischer Prozeß dar, sondern als ein qualitativer Sprung in ein völlig anderes System: „Man kann sich nicht einfach umpolen.“ – „Man kann sich nicht selbst vergewaltigen, plötzlich ein ganz anderes Leben leben als vorher, seine Kultur über Bord werfen und sich der anderen Kultur anpassen.“
- Die unvertraute Sichtweise wird überwiegend mit Überraschung zur Kenntnis genommen, fremdkulturelle Deutungs- und Bedeutungsmuster werden erschlossen: „Ich kapiere immer mehr, daß man in bestimmten Kulturen nicht unsere Form von Freiheit haben muß, in denen das Zusammensein selbstverständlich ist. Die Selbstverständlichkeit ist einfach eine ganz andere. Das war mir vor dem Interview nicht bewußt. Ich kann es aus ihrem Kulturkreis heraus verstehen, mir jetzt immer besser vorstellen, daß es das gibt und funktionieren kann.“ – „Mir kommt es alles ganz anders vor als vor zwei Jahren. Ich hatte ‚Schweigen‘ ganz anders interpretiert. Mit diesem neuen Gesichtspunkt nach dem heutigen Gespräch kann ich das nicht mehr sagen. Aus der anderen Position heraus ist es zu verstehen.“ Auch Bewunderung für derartige Sichtweisen wird zum Ausdruck gebracht, eigenkulturelles Verhalten wird negativ bewertet, mit z. T. tiefer Betroffenheit als Konfliktauslöser erkannt und in der Änderung eigenen Handelns die Möglichkeit zur Konfliktverhinderung gesehen. Dennoch gelingt es nicht, die eigene affektive Betroffenheit konstruktiv zu bewältigen, sich „von den eigenen Wahnvorstellungen“ zu befreien. Als Gründe werden genannt:
 - die „Angst vor negativer Selbstdarstellung“, allerdings nach eigenkulturellen sozialen Erwünschtheitskriterien, was vermutlich nicht bewußt wird;
 - die Angst davor, „eigenkulturelle bürgerliche Werte und Regeln zu verletzen“; bedeutsam dabei ist, daß man sich zu deren Einhaltung einerseits verpflichtet fühlt („Das setzt mich unter einen riesigen Erwartungsdruck!“), dies andererseits aber als unvereinbar mit den eigenen Bedürfnissen und damit als unlösbaren und „aggressionsauslösenden“ Ambivalenzkonflikt erlebt („Belastung, großes Opfer, Anstrengung, Einschränkung“);
 - die „Angst vor Fremdbeobachtung und -kontrolle“, die Angst vor vermuteter „Fremdbestimmung über das eigene Leben“ sowie
 - die „Angst davor, Vermittlungsfunktionen in interkulturellen Situationen übernehmen zu müssen“.

Diese Referendare sehen es als – schwierig erlebte – Aufgabe an, an ihren Ängsten zu arbeiten und ein größeres Selbstvertrauen aufzubauen.

4.2.2.3 Vergleich zwischen erwarteten und rekonstruierten Veränderungen

Die Referendare, die kulturbezogene Erfahrungen im Referendariat ethnoorientiert verarbeiten, verändern und verhärten ihre Überzeugungen in Struktur und Richtung in gegenläufiger Weise zu ihren zu Beginn der Untersuchung formulierten Ansprüchen: Den Handlungsgründen fremdkultureller Schüler kommt in ihrem Verarbeitungsprozeß keine Funktion zu, da ihre Reflexionen auf – defizitäre – Gründe für deren Änderungsresistenz konzentriert sind. Das eigene Denken und Handeln wird nicht hinterfragt, sondern zum Bewertungsmaßstab genommen; es lassen sich Indikatoren dafür entdecken, daß Abwehrmechanismen zur Wiederherstellung der Konsistenz des Selbstbildes mobilisiert werden. Die gelenkte Konfrontation mit einer fremdkulturellen Sichtweise führt bei der Mehrheit der Referendare zwar nicht zur Änderung ihrer Position hinsichtlich der Notwendigkeit der Fremdanpassung. Die dadurch induzierten Reflexionen bewirken jedoch insofern eine Annäherung an ihre Erwartungen, als sie sich langsam fremdkulturelle Deutungs- und Bedeutungsmuster erschließen und über vertiefte Selbstreflexionen Einblicke in die Zusammenhänge zwischen ihren Denk- und Handlungsstrukturen und den eigenen Affekten, speziell ihren Ängsten, gewinnen.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Ein Ziel der qualitativen Längsschnittuntersuchung ist die Aufklärung der Unterschiede individueller Veränderungen durch Kulturkontakt bei deutschen Studienreferendaren, die während ihres Referendariats in multikulturellen Schulen einem kontinuierlichen Kontakt mit Schülern anderer kultureller Orientierung ausgesetzt sind. Vor Beginn ihres Referendariats erwarteten sie von den interkulturellen Interaktionen eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit durch neue Erfahrungen, die die eigenen Grundlagen des Denkens und Handelns in Frage stellen sowie Veränderungen in ihren Einstellungen und in ihrem Verhalten durch wechselseitige Verständigung und Annäherung eigener und fremder Orientierungen bewirken sollen. Die empirischen Befunde über die Verarbeitung kulturbezogener Erfahrungen nach Beendigung des Referendariats lassen sich auf zwei Ebenen rezipieren. Die eine Ebene bezieht sich auf die Unterschiede in der Struktur und Richtung der Veränderungen durch die kulturbezogenen Erfahrungen, die zweite Ebenen auf die eingangs benannten Schwierigkeiten beim kognitiven Umgang mit dem Konstrukt „Kultur“.

Betrachtet man die *erste* Ebene, dann zeigt sich bei den Referendaren als gemeinsames Merkmal die Bedeutung kognitiver Irritationen als Ausgangsbedingung für Veränderungen. Unterschiede zwischen den Referendaren sind in der Art der kognitiven und affektiven Verarbeitung kulturbezogener Inhalte und in der gewählten – ethnoorientierten bzw. synergieorientierten – Interkulturalitätsstrategie begründet.

Die Referendare, deren Verarbeitungsprozesse als ethnoorientierte interpretiert wurden, ändern ihre Überzeugungen entgegen ihren Erwartungen von kontinuierlichem Kulturkontakt in der Weise, daß sie die Anpassung von Schülern (und sonstigen Personen) anderskultureller Orientierungen an das eigene

Normen- und Regelsystem fordern, mit dem sie sich in hohem Maße identifizieren. Die Begründungen für ihre Überzeugungen, die sich mehrheitlich verhärten und verschärfen, werden als Rechtfertigungen zur Wiederherstellung ihrer moralischen Glaubwürdigkeit interpretiert. Im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stehen nicht genaue Situations- und Konfliktanalysen interkultureller Begegnungen mit dem Bemühen um gegenseitige Verständigung und Annäherung, desgleichen nicht die Suche nach Konfliktlösungen, die fremdkulturelle Überzeugungen einbeziehen, sondern Überlegungen, wie man die Änderungsresistenz und damit die vermuteten Defizite, die ein Zusammenleben erschwerten oder unerträglich machten, bei den Fremdkulturen beseitigen könne. Die mehrheitlich resignierenden Einschätzungen eigener Selbstwirksamkeit lassen die Referendare zu Lösungsvorschlägen greifen, die auf (schul)politischer Ebene durch geeignete Anpassungsmaßnahmen durchgesetzt werden sollen und für den Fall des Scheiterns die Elimination Anpassungsunfähiger oder Anpassungsunwilliger aus der Residenzkultur einschließen. Bei der Mehrheit der Referendare führt eine Reflexion der Barrieren, die die eigene Änderungsresistenz begründen, bei wenigen Referendaren erst eine gezielte Intervention zur Umstrukturierung ihrer Überzeugungen, so daß sie Kulturkontaktsituationen synergieorientiert weiterverarbeiten.

Die Referendare, die ihre Erfahrungen während des Referendariats synergieorientiert verarbeiten, ändern sich in der von ihnen selbst prognostizierten Richtung. Fähig zum konstruktiven Umgang mit der eigenen affektiven Betroffenheit über die Mitverursachung am Zustandekommen von Kommunikations- und Kooperationsstörungen, beziehen sie nach einer biperspektivischen Situations- und Konfliktanalyse auf der Basis von Achtung anderskultureller Normen- und Regelsysteme diese in ihre Lösungsüberlegungen mit ein und handeln in eigener Verantwortung unter Umstrukturierung eigener Zielvorstellungen und Umsetzungsmaßnahmen erfolgreich für alle Beteiligten.

Die *zweite* Ebene bezieht sich auf die wachsende Schwierigkeit des kognitiven und von affektiver Betroffenheit begleiteten Umgangs mit „Kultur“ als Erklärungs-konstrukt für Unterschiede im Denken, Werten und Handeln mit zunehmender Tiefe der Reflexion (vgl. KREWER 1996). Empirischen Aufschluß über diese Schwierigkeiten geben besonders die Referendare, die dem synergieorientierten Verarbeitungsmodus zugeordnet wurden, in der tutoriell gelenkten Konfrontation mit alternativen Sichtweisen. Im dynamischen Prozeß der Fremd- und Selbstreflexionen erkennen sie sich zunehmend selbst als kognitive Konstrukteure von „Wirklichkeit“. Was von ihnen zunächst als normal, selbstverständlich, typisch und allgemeingültig angesehen wird – als eigenkulturelle „Standards“, die sich von „Standards“ anderer Kulturen unterscheiden –, wird zunehmend auch als selbstkonstruiertes Mittel der Orientierung in konkreten interkulturellen Interaktionssituationen erkannt. Die Berücksichtigung der jeweiligen intrakulturellen Subgruppen, individueller Unterschiede, des situationalen Kontextes, der sozialen und intraindividuellen Veränderungen und des Wertewandels weicht diese globalen Orientierungsmittel auf. Nicht die Sicherheit, der Wirklichkeit näherzukommen, sondern die Differenzierung vermeintlich klarer und eindeutiger Gegebenheiten steigt offensichtlich mit zunehmender Erfahrung im Kulturkontakt. Diese Zunahme an Kompliziertheit und Komplexität wird von den synergieorientierten Referendaren als Chance für

individuelle Veränderung gewertet und setzt bei ihnen kognitive Prozesse in Gang, die ihnen ein erfolgreiches Handeln in interkulturellen Interaktionssituationen ermöglichen.

Daß es sich verbietet, die dargestellten Prozeßmerkmale als Persönlichkeitseigenschaften zu interpretieren, sondern vielmehr als Wege des Umgangs mit dem Selbst und dem kulturell anderen unter situativen Bedingungen des Ungleichgewichts, verdeutlichen die empirischen Befunde aus der tutoriell gelenkten Konfrontation mit alternativen kulturgebundenen Sichtweisen bei den ethnoorientierten Referendaren. Sie beginnen, sich nicht nur mit den Gründen für die eigene Änderungsresistenz – vorwiegend ihren Ängsten – auseinanderzusetzen, sondern sich auch die kulturelle Kontextgebundenheit von Verhalten allmählich zu erschließen. Ist dies ein Schritt im infiniten Prozeß der Akkulturation in einer von manchen selbst gewünschten Richtung?

Literatur

- AEBLI, H.: Denken: das Ordnen des Tuns, Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart 1981.
- BENDER-SZYMANSKI, D.: Das Forschungsergebnis und seine Interpretation. Dargestellt am Beispiel von Laufbahnentscheidungen ausländischer und deutscher Hauptschüler. In: B. KRAACK/G. ECKERLE (Hrsg.): Studien zum Umgang mit Wissen. Baden-Baden 1986, S. 266–280.
- BENDER-SZYMANSKI, D./HESSE, H.-G.: Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht. Köln 1987.
- BENDER-SZYMANSKI, D./HESSE, H.-G.: Lernen durch Kulturkontakt. Stand der Forschung und Arbeitsprogramm einer Längsschnittuntersuchung zur Akkulturation von Lehrern. Forschungsbericht 1. Frankfurt a. M. 1990.
- BENDER-SZYMANSKI, D.: Interkulturelles Lernen und Diskrepanz. Eine Prozeßanalyse der Akkulturation deutscher StudienreferendarInnen in multikulturellen Klassen. In: Zeitschrift für Politische Psychologie 3/4 (1996), S. 273–300.
- BRISLIN, R. W./CUSHNER, K./CHERRIE, C./YONG, M.: Intercultural interactions: A practical guide. Beverly Hills (Sage) 1986.
- BUDE, H.: Die Rekonstruktion kultureller Sinnsysteme. In: U. Flick/E. v. KARDORFF/H. KEUPP/L. v. ROSENSTIEL/S. WOLFF (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991, S. 101–112.
- DANN, H.-D./TENNSTÄDT, K.-C./HUMPERT, W./KRAUSE, F.: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von LehrerInnen bei Unterrichtskonflikten. In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 3, S. 306–320.
- DINGES, N./BALDWIN, K.: Intercultural Competence. In: D. LANDIS/R. S. BHAGAT (Hrsg.): Handbook of Intercultural Training. London (Sage) 1996, S. 106–123.
- DÖRNER, D./STÄUDEL, T.: Emotion und Kognition. In: Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Motivation und Emotion. Göttingen 1990, S. 293–344.
- DÖRNER, D./KREUZIG, H. W./REITHER, F./STÄUDEL, T.: Lohausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern 1983.
- ECKENBERGER, L. H.: Auf der Suche nach den (verlorenen?) Universalien hinter den Kulturstandards. In: A. THOMAS (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen 1996, S. 165–193.
- HAMBURGER, F.: Kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenz. In: I. GOGOLIN/B. NAUCK (Hrsg.): Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Dokumentation einer Fachtagung. Hamburg 1997, S. 151–163.
- HESSE, H.: Lernen durch Kulturkontakt. Forschungsbericht 3. Frankfurt a. M. 1995.
- HOFSTEDE, G.: Culture's Consequences. Beverly Hills (Sage) 1984.
- KELLER, M.: Verantwortung und Verantwortungsabwehr. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 71–81.
- KREWER, B.: Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdreiflexion in interkulturellen Begegnungen. In: A. THOMAS (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen 1996, S. 147–164.

- MANDL, H./HUBER, G. L.: Subjektive Theorien von Lehrern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 30 (1983) 2, S. 98–112.
- MISCHEL, W.: Toward cognitive social learning reconceptualization of personality. In: *Psychological review* 80 (1973), S. 252–283.
- MONTADA, L.: Injustice in harm and loss. In: *Social Justice Research* 7 (1994), S. 5–28.
- MOSCOVICI, S.: Geschichte und Aktualität sozialer Repräsentationen. In: U. FLICK (Hrsg.): *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Reinbek b. Hamburg 1995, S. 266–314.
- NEBER, H.: Training der Wissensnutzung als objektgenerierende Instruktion. In: K.J. KLAUER (Hrsg.): *Kognitives Training*. Göttingen 1993, S. 217–243.
- OYSERMAN, D./MARKUS, H. R.: Das Selbst als soziale Repräsentation. In: U. FLICK (Hrsg.): *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Reinbek b. Hamburg 1995, S. 140–163.
- THOMAS, A.: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: A. THOMAS (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen 1993, S. 377–424.
- THOMAS, A.: Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: A. THOMAS (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen 1996, S. 107–136.
- VILLENAVE-CREMER, S./ECKENSBERGER, L.: Zur Rolle affektiver Prozesse im moralischen Urteil. In: F. OSER/W. ALTHOFF/D. GARZ (Hrsg.): *Moralische Zugänge zum Menschen. Beiträge zur Entstehung moralischer Identität*. München 1986, S. 180–204.
- WARD, C.: Acculturation. In: D. LANDIS/R. S. BHAGAT (Hrsg.): *Handbook of Intercultural Training*. London (Sage) 1996, S. 124–147.
- WEINERT, F. E.: Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10 (1996) 1, S. 1–12.

Abstract

One of the aims of this qualitative longitudinal study focusing on novice teachers is the content-analytic reconstruction of the differences in individual changes triggered by continuous contact with students of another cultural background in multicultural schools. The underlying hypothesis is that the structure and direction of changes depends on the young teacher's ability to cope both cognitively and affectively with incompatible cultural validities in their own behavior and in that of students of a different cultural background as well as on the intercultural strategy chosen. The authors sketch the personal changes through cultural contact expected by the beginning teachers before starting their practical training, the changes resulting from the experiences made during that time as they manifest themselves at the end of training phase, and those changes which could be detected in tutorially guided discussions of foreign cultural positions. The results show clear differences in the acculturation processes. By the majority, the increase in cognitive differentiation resulting from experiences made in dealing with cultural phenomena is regarded as an opportunity for personal change.

Anschrift der Autoren

PD Dr. Dorothea Bender-Szymanski, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt
Barbara Lueken, Beethovenstr. 37, 63263 Neu-Isenburg
Andreas Thiele, Eschersheimer Landstraße 593a, 60433 Frankfurt