UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Die Vielfalt von Sprachen und Kulturen als eine pädagogische und didaktische Herausforderung der Schule

Katerina Kriventsi

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Kriventsi, Katerina. 2013. “Die Vielfalt von Sprachen und Kulturen als eine pädagogische und didaktische Herausforderung der Schule.” Augsburg: Universität Augsburg.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Die Vielfalt von Sprachen und Kulturen als eine pädagogische und didaktische Herausforderung der Schule

Inaugural-Dissertation

der
Philosophisch-
Sozialwissenschaftlichen
Fakultät der
Universität Augsburg

Vorgelegt von
Katerina Kriventsi aus
Ingolstadt
2011

Erstgutachter:	Prof. Dr. Dr. Werner Wiater
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Peter O. Chott

Tag der mündlichen Prüfung: 28 Februar 2012.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1
1.1. Zielstellung 2
1.2. Kurzüberblick über den Forschungsfortgang 2

2. Theoretische Fundierung und allgemeiner Forschungsstand 3
2.1. Begriffliche Grundlagen 3
2.1.1. Der Begriff Multilingualität 3
2.1.2. Sprache 5
2.1.2.1. Die Muttersprache - Die Sprache der Mutter 6
2.1.2.2. Die Sprachentwicklung beim Kleinkind 7
2.1.2.3. Die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz 9
2.1.2.4. Exkurs: Kommunikationstheorie 10
2.1.2.5. Sprache als soziale Gestalt 11
2.1.2.6. Sprache als Merkmal des Individuums 12
2.1.2.7. Sprache und Verstehen 13
2.1.2.8. Sprache und Gehirn 14
2.1.3. Der Begriff Multikulturalität 19
2.1.3.1. Kultur 20
2.1.3.2. Kulturalität und Globalisierung 24
2.2. Multikulturalität als Phänomen der Alltagswelt 27
2.2.1. Kultur als Austausch- und Veränderungsprozess 27
2.2.1.1. Das Drei- und Vier-Kulturen-Modell von JAFARI und THIEM 29
2.2.1.2. Das Sechs-Kulturen-Modell von SCHIMANY 32
2.2.2. Kultur als Multikultur und der Umgang mit ihr 35
2.2.2.1. Akkulturationsprozesse 37
2.2.2.2. Assimilations- und Akkommodationsprozesse 39
2.3. Die Institution Schule 41
2.3.1. Bildung und Erziehung 41

2.3.2. Die Lebenswelt Schule 44
2.3.3. Schule als multikulturelle Lebenswelt 46
2.3.3.1. Defizite im Umgang mit schulischer Multikulturalität 48
2.3.3.2. Das Ziel: Interkulturelle Pädagogik 50
2.3.3.3. Ausgrenzung und Fremdenfeindlichkeit: Ursachen und Möglichkeiten gegenzusteuern 53
2.3.3.4. Interkulturelles Lernen 55
2.3.4. Multilingualität in der Schule 60
2.3.4.1. Institutionelle Probleme 61
2.3.4.2. Curriculare Probleme 62
2.3.5. Deutsch als Fremdsprache in der Schule 65
2.3.6. Vorläufiges Fazit 66

3. Multikulturalität und Multilingualität in der Pädagogik und Didaktik 68
3.1. Die Aufgabe der Pädagogik 70
3.1.1. Pädagogik und das Menschenbild des kritischen Rationalismus 70
3.1.2. Identitätsfindung und Selbstbewusstsein 75
3.1.2.1. Identitätsbildung und der Wandel der Gesellschaft 78
3.1.2.2. Identitätsinhalte 79
3.1.2.3. Identitätsprobleme Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Deutschland 82
3.1.3. Multikulturelle Persönlichkeitsbildung und deren Probleme 85
3.1.4. Sprach- und Spracherwerbsförderung von Kindern mit Migrationshintergrund 96
3.2. Modelltheoretische Konzeptionen 100
3.2.1. Die Ansichten KLAFKIS 100
3.2.2. Aufgaben und Funktionen der Lehrer im Bildungstheoretischen Modell 110
3.3. Modelle in der Didaktik als Forschungsinstrument 112
3.3.1. Exkurs 1: Modelle in der Didaktik 113
3.3.2. Exkurs 2: Modelle als Repräsentanten von Wirklichkeit 115
3.3.3. Das Metamodell als Ergebnis eines Modellportfolios 118

4. Die theoretischen Bausteine des Metamodells DIVERSOPHY 121
4.1. Interkulturelles Kompetenzmodell: Inhalte und Vermittlung 122

4.1.1. Interkulturelle und soziale Kompetenz 123
4.1.2. Interkulturelles Kompetenzprofil 124
4.1.3. Zusammenfassung und Wertung 131
4.2. Grenzen Interkulturellen Lernens 131
4.2.1. Homogenitätsprobleme 132
4.2.2. Veränderungen und Wandel von Kultur 133
4.2.3. Multikulturalität 133
4.2.4. Vollständigkeitsschwierigkeiten 134
4.3. Entwicklung des multikulturellen Modells 135
4.3.1. Die ‘Ausländerpädagogik’ 135
4.3.2. Die Interkulturelle Pädagogik 138
4.3.3. Das Weltbild der interkulturelle Pädagogik 141
4.3.3.1. Der psychodynamische Ansatz 141
4.3.3.2. Der Transzendental-Philosophischer Ansatz 141
4.3.3.3. Der kognitionspsychologische Ansatz 142
4.3.3.4. Der menschenrechtsorientierte Ansatz 143
4.4. Das Multikulti-Modell 144
4.4.1. Ausgangslage 144
4.4.2. Modellbeschreibung 145
4.5. Spieltheoretische Modelle in der Pädagogik 146
4.5.1. Phänomenologische Bestimmungen des Spiels 148
4.5.2. Das Spiel als gesellschaftlich relevante Kategorie 151
4.5.3. Conflict-Enculturation-Theory 154
4.5.4. Rollen - Spiele 155
4.5.5. Interkulturelles Lernen im Spiel 158

5. Das Metamodell DIVERSOPHY 161
5.1. Die Entwicklung und die Grundgedanken von DIVERSOPHY 162
5.2. Der Gang des Spiels 164
5.3. DIVERSOPHY als Forschungsinstrument 170

6. Das Meta-Modell “Activity“ 171
6.1. Die Activity-Idee 171
6.2. Das ACTIVITY-Spiel 172

6.3. Das Multilinguale Modul 174

7. Empirische Untersuchung 176

7.1. Wissenschaftstheoretischer Hintergrund 176

7.2. Vorüberlegungen zur Untersuchungsplanung 178

7.2.1. Zur Forschungsmethodologie 178

7.2.2. Arbeitsweise 179

7.2.2.1. Die Arbeitsweise des Projektmanagements 179

7.2.2.2. Die hier praktizierente Projektorganisation 182

7.3. Arbeitsschritte und Zusammenfassung der Vorgehensweise 182

7.4. Entwicklung der Methodik 184

7.4.1. Entwicklung der Arbeitshypothesen 185

7.4.2. Identifikation und Definition des Untersuchungsgegenstandes (Objekt) 186

7.4.3. Entwicklung einer Metatmethode zur Datengewinnung und -Auswertung: Die Grounded Theory nach GLASER/STRAUSS 187

7.4.4. Entwicklung des Untersuchungsverfahrens 188

7.4.4.1. Beobachtungsverfahren als wissenschaftliche Methodik der Datenerfassung 189

7.4.4.2. Das Beobachtungsverfahren SYMLOG als Basis des Untersuchungsdesigns 191

7.4.4.3. Das Beobachtungsverfahren SISMIK für eine kindgerechte Beobachtung 201

7.4.4.4. Das Untersuchungsdesign: Kombination des SYMLOG- und SISMIK-Verfahrens unter Berücksichtigung der Spezifika 206

7.5. Die Durchführung des Pre-Tests 208

7.6. Die Durchführung der Beobachtung und die Datenerfassung 209

7.7. Auswertung 212

7.7.1. Die Datensätze je Kind 215

7.7.2. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse 218

7.7.2.1. Gemeinsamkeiten und deren Interpretationen 218

7.7.2.2. Unterschiede und deren Interpretationen 220

7.7.2.3. Feststellungen 221

7.7.3. Erklärungsansätze 222

7.7.3.1. Deutsche Verbalisierung gut ausgebildet 222

7.7.3.2. Geringes Wissen über die Heimatkultur 228

7.7.3.3. Schülerinnen: Introvertiertheit/Passivität oder aufmerksame Koopertion, Schüler: unkonzentriert oder analytisch/lösungsorientiert 232

7.7.3.4. Kulturen und Sprachen blieben weitestgehend unter sich, jedoch ohne Ausgrenzungstendenzen. 235

7.7.3.5. Als gemeinsame kulturelle Basis wird das Deutsche angesehen, jedoch mit der Tendenz zu Interationalisierung 237

7.7.3.6. Soziale Herkunft und aktuelle Lebenssituation als Schlüssel zur Ausbildung der (sprachlichen und kulturellen) Fähigkeiten 240

8. Schlussbemerkung 243

Literaturverzeichnis 244

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Situierung der Sprachzentren im Gehirn.....14
Abbildung 2: Das Lichtheim-Modell 16
Abbildung 3: Die Kulturräume der Erde 33
Abbildung 4: Das Sechs-Kulturen-Modell nach SCHIMANY 34
Abbildung 5: Das Verhältnis von Bildung und Erziehung nach MOTTL 43
Abbildung 6: Freizeitaktivitäten mit „Landsleuten bei jungen Türken 93
Abbildung 7: Beurteilung des Ausländeranteils in Deutschland - nur deutsche Jugendliche 94
Abbildung 8: Pespektivenschema zur Unterrichtsplannug 110
Abbildung 9: Verhältnis zwischen Modell, Theorie und Wirklichkeit 116
Abbildung 10: Ist- und Soll-Portfolio 119
Abbildung 11: Hierarchie der Modelle 162
Abbildung 12: Das universale Diversophy-Modell 164
Abbildung 13: Das Spiel DIVERSOPHY 165
Abbildung 14: DIVERSOPHY-Karten 167
Abbildung 15: Das Original Activity-Spiel 172
Abbildung 16: Das Spielbrett von „Activity" 173
Abbildung 17: Vorgehen bei einer Projektbearbeitung 181
Abbildung 18: Das Schalen-Modell der Empirie in vorliegender Arbeit 184
Abbildung 19: Der dreidimensionale SYMLOG-Raum 196
Abbildung 20: Erweitertes SYMLOG- Felddiagramm.....197
Abbildung 21: SYMLOG –Adjektiv-Ratingbogen.....199
Abbildung 22: Darstellung der veschiedenen Migratnenmilieus.....231

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung von ludischen und paidischen Tendenzen auf die einzelnen Grundkategorien nach CAILLOIS 153

Abkürzungsverzeichnis

Bd.	Band
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
et al.	et alii (lat. und andere)
f.	folgende
ff.	fortfolgende
Hrsg.	Herausgeber
Jg.	Jahrgang
lat.	lateinisch
Nr.	Nummer
o.J.	ohne Jahresangabe
S.	Seite
u.a.	und andere
u.ä	und ähnliche(r/s)
Vol.	Volume (engl. Band)
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

1 Einleitung

Spätestens seitdem das weltumspannende Internet in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts räumliche und zeitliche Kommunikationsdistanzen nahezu aufhob und damit das Zeitalter der Globalisierung einläutete, gewannen Sprach- und Kulturkompetenz zunehmend an Bedeutung. So bezeichnete der Generalsekretär der Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer Erich THIES Sprachkompetenz als „zentralen Bildungsaspekt, der, wie PISA zeigte, gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann."[1]

Darüber hinaus, so scheint es, gilt aber auch dem kulturellen Aspekt von Bildung, insbesondere multikultureller Art das besondere Augenmerk, denn der Geschäftsführer des Deutschen Kulturrates, Olaf ZIMMERMANN bezeichnete kulturelle Kompetenz als „Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts."[2] Die Beispiele, in denen Multikulturalität und Multilingualität als bedeutende Zukunftskompetenzen herausgestellt werden, ließen sich weiter fortsetzen.

Es ist somit davon auszugehen, dass diese beiden Bildungsaspekte künftig entscheidend für die Zukunftschancen junger Menschen sein werden, was nicht zuletzt auch die hier stattfindende Betrachtung im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie rechtfertigt.

Nun wird, wie eine Studie von GRÄFE-BENTZIEN feststellt, Bilingualität, bzw. Multilingualität nur in einer sehr geringen Zahl von Familien in Deutschland praktiziert.[3] Dagegen ist der Umgang mit fremden Kulturen einer großen Zahl von sechs- bis 14-jährigen Schülern durchaus vertraut.[4] Allerdings herrschen diesbezüglich oft mangelnde Kenntnisse über kulturelle Hintergründe, Sitten und Gebräuche vor, so dass andersartige Kulturalität oft als befremdend wahrgenommen wird.[5]

So ergeben sich sowohl aus dem Letztgenannten als auch aus der Tatsache, dass Sprachkompetenz künftig weiter an Bedeutung gewinnen wird, klare Aufgabenstellungen für die Pädagogik und Didaktik, die als Herausforderungen für alle

[1] Thies, E.: Pisa und die Folgen, Interview, in: Die Zeit vom 30.7.2004, S. 34.
[2] Zimmermann, O.: Multikulturelle Erziehung: Pro und Kontra, in: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 6/2003, S.24-25, hier: S. 24.
[3] Vgl. Gräfe-Bentzien, S.: Evaluierung bilingualer Kompetenz, Dissertation, Berlin S. 14.
[4] Vgl. Gräfe-Bentzien, S.: Evaluierung bilingualer Kompetenz, Dissertation, Berlin S. 14.
[5] Vgl. Wöhl, T.: Überwindung von Fremdenfeindlichkeit als erzieherische Aufgabe, Frankfurt/Main 1987, S. 16

Bildungseinrichtungen, insbesondere jedoch für die Schulen (Grund- sowie weiterführende Schulen) begriffen werden müssen.

1.1 Zielstellung

Ausgehend von der Identifikation von Multilingualität und Multikulturalität als Zukunftsaufgabe für Schulen gilt es nicht nur zu untersuchen, wie sich diese Bildungseinrichtungen derzeit in diesem Zusammenhang positionieren, sondern es ist vielmehr das Ziel vorliegender Arbeit, ein multikulturelles und multilinguales Modell für den praktischen Einsatz in Schulen zu entwerfen. Dieses soll darüber hinaus einem Praxistest unterzogen werden, so dass daraus auch allgemeingültige Feststellungen zur Praktikabilität von Multilingualität und Multikulturalität im Alltagsunterricht abgeleitet werden können. Das Augenmerk richtet sich dabei besonders auf die didaktische Herausforderung, denn diese ist in Schulen mit hohem Ausländeranteil bereits heute schon pädagogischer Alltag.

1.2 Kurzüberblick über den Forschungsfortgang

Prinzipiell gliedert sich vorliegende Arbeit in drei Teile, die jeweils aufeinander aufbauen. Es ist daher nicht möglich, den einen ohne kontextuale Verbindung zum anderen zu begreifen, weshalb auch bereits im ersten Teil zahlreiche Antizipationen auf die Empirie unvermeidlich sind. Letztere wiederum rezipiert oftmals Themen, die bereits im theoretischen Teil behandelt wurden, so dass eine wissenschaftliche Validität der Studie bereits durch die theoretische Fundierung gegen ist. Dennoch erschien es notwendig, im Anschluss an die Empirie eine zusätzliche Validierung mittels Explorationen ähnlichgelagerter Studien vorzunehmen. Dies wird in einem letzten Teil – der Diskussion- gewährleistet.

2 Theoretische Fundierung und allgemeiner Forschungsstand

Wie bereits ausgeführt dient der nun vorliegende Teil einerseits dem Zweck, die theoretischen Grundlagen für die darauf folgende empirische Studie zu legen, andererseits gilt es jedoch auch, sich mit der Thematik allgemein und ihren Auswirkungen auf die heutige und künftige Gesellschaft auseinanderzusetzen. Da Letzteres wiederum die Begründung für die empirische Studie liefert, erscheint jene bereits angesprochene Dualität aus Theorie und Empirie unausweichlich.

2.1 Begriffliche Grundlagen

Ein Blick in die einschlägige Fachliteratur offenbart ein Problem, das auch in zahlreichen anderen Wissenschaftsdisziplinen wieder zu finden ist, dennoch aufgrund seiner Bedeutung stets einer wissenschaftlichen Arbeit voranzustellen ist: Der multilexikale Gebrauch von (Fach-)Begriffen. Daher gilt es stets, die in der Arbeit verwandten Begrifflichkeiten sowohl allgemein, als auch im Hinblick auf das jeweilige Forschungsziel herleitend zu klären. In diesem Zusammenhang erscheinen vor allem die Begriffe Multilingualität, Multikulturalität sowie die Abgrenzung von Pädagogik und Didaktik im Sinne des Gebrauchs in vorliegender Arbeit vorrangig.

2.1.1 Der Begriff Multilingualität

Nähert man sich dem Begriff Multilingualität von Seiten der Linguistik, erscheint eine Definition eher marginal: Es handelt sich um ein zusammengesetztes Substantiv aus den Teilbegriffen multi = „viel“ (lat.)[6] und „lingua“ = Sprache (lat., auch „Zunge“[7]), so dass Multilingualität vordergründig mit Vielsprachigkeit übersetzt werden könnte.

[6] Heinichen, F.A.: Lateinisch-Deutsches Taschenwörterbuch, Leipzig 1974, S. 314, Sp. 1.
[7] Heinichen, F.A.: Lateinisch-Deutsches Taschenwörterbuch, Leipzig 1974, S. 283, Sp. 2.

Dies würde der Lexikalität des Begriffs jedoch keineswegs gerecht, umfasst Multilingualität doch wesentlich mehr, als nur die Beherrschung vieler Sprachen.
Stand der Begiff Multilingualität bis in die neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein für die selten menschliche Fähigkeit, sich nicht nur in zwei oder drei, wie z.B. in der Schweiz oder in den Benelux-Ländern, sondern in vielen Sprachen verständigen zu können[8], wird der Begriff heute vor allem im Softwarebereich als Fähigkeit eines Programms definiert, mit dem der Anwender in der Sprache seiner Wahl zu kommunizieren kann.[9] Da letztere Begriffsdefinition im Rahmen dieser Arbeit auszuschließen ist, stellt die Betrachtung somit auf die menschliche Fähigkeit der Mehrsprachigkeit ab. Darunter wird jedoch in den Sprachwissenschaften nicht nur die Tatsache verstanden, die Sprache kreativierend einzusetzen[10], sondern gleichsam „in ihr zu denken und zu fühlen."[11]
Würde diese – unter Wissenschaftlern umstrittene – Definition von Multiligualität zugrunde gelegt, hieße das, dass ein Mensch in der Lage sein müsste, mindestens fünf oder sechs Sprachen, seiner Muttersprache gleich zu beherrschen; - eine Fähigkeit, die nur in großen Ausnahmefällen Bestand hätte.

---

[8] Vgl. Dittmar, N.: Soziolinguistik, Frankfurt 1973, S. 18.

[9] In der Regel stehen dabei nicht alle Weltsprachen, sondern lediglich die aus wirtschaftlicher Sicht bedeutendsten zur Verfügung. Vgl. dazu Tiedje, T.: Anforderungen an Multilngualität von Content-Management-Systemen, in: Commerzbank AG Deutschland (Hrsg.): Commerzbank-Consulting, Nr. 07/2003, S. 11.

[10] Vgl. Ntumba, T.: Denken und Sprechen: ein Beitrag zum "linguistischen Relativitätsprinzip" am Beispiel einer Bantusprache, Dissertation, Frankfurt/Main 1980, S. 5.

[11] Vgl. dazu Sapir-Whorf-Hypothese:
Diese Hypothese, die sich mit der gegenseitigen Abhängigkeit von Sprache und Denken befasst, wurde von drei Personen geprägt: Franz Boas, Edward Sapir und Benjamin Lee Whorf. Allerdings ist diese Hypothese nicht unumstritten, da sie seinerzeit nicht in der Realität auf ihre Validität und Reliabilität hin überprüft worden ist.
Am Anfang stand die Theorie von Franz BOAS. Seiner Meinung nach beeinflusst das Denken die Sprache, da eine Kultur nicht durch die Form ihrer Sprache eingegrenzt werden kann. Dennoch sind alle Sprachen umfangreich und komplex genug, um der Vielfalt menschlichen Denkens gerecht zu werden. "Primitive" wie "moderne" Gesellschaften verfügen über dasselbe kognitive Potenzial.
Edward SAPIR ging dagegen bereits einen anderen Weg, was den Zusammenhang Sprache-Denken angeht. Seiner Meinung nach werden Denkprozesse des Menschen durch die Eigenheiten der Sprache, die er spricht, strukturiert und bis zu einem gewissen Grad sogar gesteuert. Denkweisen und Einstellungen bestimmter Gruppen sind die Resultate der spezifischen Sprechweisen, die sie benutzen. Sprache ist sogar ein Spiegel sozialer Wirklichkeit und absolut exklusiv- keine zwei Sprachen sind einander so ähnlich, dass sie dieselbe soziale Wirklichkeit widerspiegeln.
Benjamin Lee WHORF vertrat die radikalste Position der drei Sprachtheoretiker: seiner Meinung nach sind sogar die grundlegendsten Begriffe der Menschheit wie Raum, Zeit oder Materie von Sprache abgeleitet. Diese Begriffe sind allerdings relativ, bedeuten für Menschen unterschiedlicher Sprachräume folglich unterschiedliche Empfindungen. WHORF verdeutlicht dies am Beispiel der nordamerikanischen Hopi-Indianer. Sie haben als Naturvolk vollkommen andere Vorstellungen vom Universum und gliedern es daher in ihrer Sprache dementsprechend anders auf als Sprecher einer "Industriesprache". Die Wirklichkeit, wie sie uns erscheint, so WHORF, ist das Produkt der Kategorien, die unserer Wahrnehmung und unserem Denken von der Sprache, die wir zufällig sprechen, aufgezwungen worden sind. Unser Denken ist somit als Schlussfolgerung eindeutig von unserer Muttersprache beeinflusst, so WHORF. Vgl. dazu: Dürbeck, H.: Neuere Untersuchungen zur Sapir-Whorf-Hypothese, in: Linguistics, Nr. 145/1975, S. 5-45, hier: S. 6.

Die Problematik führt unweigerlich zu der Frage nach der Definition von Sprache, bzw. ihren zentralen Wesenszügen, darüber hinaus jedoch auch, wie die SAPIR-WHORF-Hypothese nahe legt, zu der Frage nach den Parallelen von Sprache und Kultur.

2.1.2 Sprache

Die Entstehung der Sprache ist wohl sehr eng mit der Menschwerdung des homo sapiens verknüpft. Aufgrund der Tatsache, dass dieser Vorgang mehr als eine Million Jahre zurückreicht, gesicherte Erkenntnisse über die menschliche Sprache jedoch nur seit rund 6000 Jahre vorliegen, müssen die Theorien über die Sprachentstehung zwangsläufig hypothetischer Natur bleiben. Grundsätzlich bestehen heute drei Hypothesen der Sprachentstehung.

1. Die onomatopoetische Theorie: Es wird angenommen, dass Sprache sich als Nachahmung von Tierlauten entwickelte. Hierbei ist die Grenze zwischen Lautverständigung und sprachlicher Abstrahierung fließend. Der angenommene Entwicklungszeitraum beträgt mehrere tausend Jahre.[12]
2. Die interjektionale Theorie: ROSENKRANZ beschreibt die Entstehung von Sprache durch emotionale Ausdrücke von Lust und Unlust von Zustimmung und Ablehnung. Auch hier wird die Entwicklungsgeschichte des homo sapiens mit der Entwicklung der Sprache verknüpft.[13]
3. Die synergastische Theorie, die später von MARX fortgesetzt wurde, gilt heute als die wahrscheinlichste und besagt, dass aus Gesten und Zurufen zur Bewältigung der gemeinsamen Arbeit Sprache entstand. MARX sieht dabei die gemeinsame Produktionstätigkeit sowie die fortschreitende Komplexizität der Arbeitsteilung als Ursprung und treibende Kraft der sprachlichen Entwicklung.[14]

Fest steht jedoch, dass die Fähigkeit zu Sprechen mit den Genen vererbt wird, so dass aus biologischer Sicht die Entwicklung der Sprache auch ein DARWINscher Evolutionsprozess aus Mutation und Auslese ist.[15] Die Fähigkeit zu sprechen, ist

[12] Vgl. Tichy, E.: Onomatopoetische Verbalbildung im Griechischen, Wien 1983, S. 45 ff.
[13] Vgl. Rosenkranz, B.: Der Ursprung der Sprache, Heidelberg 1971, S. 85 ff.
[14] Vgl. Schwidetzky, I. (Hrsg.): Über die Evolution der Sprache, Mannheim 1973.
[15] Vgl. Gilbert, H.: The Nature of Human Speach; in: Natural Linguistic Science, New York, Boston, Los Angeles 1995, S. 34 f.

zwar dem Menschen angeboren, doch bis sich aus den Lauten eines Säuglings eine abstrakte Sprache entwickelt, ist ein über mehrere Jahre dauernder Lernprozess notwendig.

Allgemein gilt Sprache als eine bestimmte Form der Kommunikation zwischen Menschen, sie ist jedoch nicht die einzige. Deshalb wird grundsätzlich zwischen verbaler Kommunikation (Sprache) und non-verbaler Kommunikation (z. B. Mimik/Gestik) unterschieden.[16] Im Folgenden soll ausschließlich die Verbal-Kommunikation im Vordergrund stehen.

2.1.2.1 Die Muttersprache - Die Sprache der Mutter

Weltweit existieren heute 19 so genannte Verkehrssprachen. Das sind Sprachen, die von mindestens 50 Millionen Menschen gesprochen werden und die in ihrer inneren Homogenität stark reglementiert sind. Diese Verkehrssprachen gliedern sich jedoch in eine Vielzahl von Sprachfamilien ein, die je nach Region und Kultur höchst unterschiedliche Ausprägungen haben. Beispiel: Muttersprache Polnisch, Verkehrssprache Russisch, doch beide gehören zu der Familie der Slawischen Sprachen.

Darüber hinaus gibt es eine große Anzahl von Dialekten und Mundarten, die jeweils stark auf eine Region und/oder Kulturkreis beschränkt sind.[17]

Mit dem Begriff „Muttersprache„ wird die angestammte eigenständige Sprache beschrieben, die der Mensch ohne Vermittlung durch eine andere Sprache lernt und gewöhnlich auch am besten beherrscht. Der Begriff ist dabei stets relativ, denn der Gegensatz „Fremdsprache„ ist jeweils für eine andere Bevölkerungsgruppe die Muttersprache.[18]

CHOMSKY hatte postuliert, dass das Kind die Muttersprache zum überwiegenden Teil durch das Zuhören bei Gesprächen unter Erwachsenen lernt. Doch ist die Erwachsenen-Sprache voller Komplexität, enthält viele ungrammatikalische und unvollendete Sätze und wird oft schlecht artikuliert. Folglich müsse das Kind bereits eine hohe Prädisposition zum Spracherwerb besitzen.[19] Dieser Schluss jedoch wird von der neueren Wissenschaft nicht mehr geteilt. Es wurde vielmehr

[16] Vgl. Kotten, A.: Sprache und Kommunikation bei Aphatikern, Hamburg 1972, S. 1.
[17] Vgl. Bertelsmann-Lexikon: Die große Bertelsmann-Lexikothek, Gütersloh 1989, S. 336-337
[18] Vgl. Bertelsmann-Lexikon: Die große Bertelsmann-Lexikothek, Bd. 10, Gütersloh 1989, S. 257.
[19] vgl. Chomsky, N.: Aspects of the theory of synatx, in: M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1965, S. 44 ff.

festgestellt, dass die Sprache, die an das Kind gerichtet ist, sich in Struktur und Komplexität sehr stark von jener unterscheidet, die gewöhnlich unter Erwachsenen gebraucht wird. Die Experimente von SNOW mit Mutter-Kind-Gruppen zeigten, dass die Mütter in der Kommunikation mit den Kindern eine stark vereinfachte und redundante Sprache gebrauchen. Das traf auch für jene Frauen zu, deren Kinder nicht zur Gruppe gehörten, bzw. die kinderlos waren.[20] Weitergehende Untersuchungen von GARNICA belegen eine Veränderung der Intonation und der Sprachgeschwindigkeit sowie die Neigung zu Diminutiven, die es in vielen Sprachen gibt (z.B. Füßchen, Händchen oder Englisch: doggy, ducky), im Umgang mit (kleinen) Kindern. Durch diese „Kindsprache" erlangten die Mütter nicht nur mehr Aufmerksamkeit bei Kindern, sondern es wuchs auch das Sprachverständnis im Gegensatz zur Benutzung von „Erwachsenensprache."[21] Dieser „mütterliche Code" ist mit mehr oder minder großen Abweichungen in jeder Sprache und Kultur vorhanden.[22]

Es bleibt also festzustellen, dass die jeweilige kindliche Bezugsperson (meist die Mutter) die `Muttersprache` sehr stark prägt, ja, dass das mütterliche Gespräch geradezu die Voraussetzung für die Entwicklung der Muttersprache beim Kind ist. Daher tendieren neuere Untersuchungen auch dazu, den Einfluss einer Prädisposition eher als geringer anzusehen.

2.1.2.2 Die Sprachentwicklung beim Kleinkind

Die Kommunikation neugeborener Säuglinge mit ihrer Umwelt ist ausschließlich reflexgesteuert.

Analog der interjektionellen Theorie der Entstehung von Sprache sind die Lautäußerungen des Babys rein emotionaler Natur. Schreien ist Reaktion auf Defizite bei den Grundbedürfnissen (Wärme, Hunger, Durst, Zuwendung usw.), werden diese Bedürfnisse befriedigt, ist das Kind ruhig und schläft. Auf non-verbale Kommunikation, z. B. Berührung der Handflächen reagiert es mit dem Greifreflex, der Saugreflex verlangt nach Nahrung.[23]

---

[20] vgl. Snow, C.: Mothers` to children learning language, in: Child development, Nr. 43, 1972, S. 549-565.
[21] Vgl. Garnica, O.: Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children, in: Ferguson, C., Snow C. (Hrsg.): Talking to children: language input and acquisition. Cambridge 1977, S. 144-156.
[22] Vgl. Szagun, G.: Sprachentwicklung beim Kind, Weinheim 1986, S. 275.
[23] Vgl. Betke, K.; Lampert, F., Riegel, K., (Hrsg.): Elementare Pädiatrie, Stuttgart 1978, S. 11 ff.

Doch bereits schon nach sechs bis acht Wochen nimmt der Säugling ersten sozialen Kontakt mit seiner Umwelt auf. Die Stimme der Mutter, die mit dem Kind spricht, wirkt beruhigend, doch werden bereits jetzt schon erste sprachliche Lernerfahrungen gesammelt. Sprache ist dabei ein Lernprozess, der alle Merkmale der klassischen Lerntheorie aufweist: Lernen durch Zuhören, Lernen durch Wiederholung, Lernen durch „Try and Error“ usw.[24]

Zwischen neu Monaten und einem Jahr formt das Kind erste Worte, die zunächst noch stark aus dem Repertoire der frühkindlichen Entwicklungsphase stammen: „Mamamama„, „Papapa„ usw. Später treten an diese Stelle die sogenannten Zweiwort-Äußerungen, wie z. B. „Schuhe an“, „Mama auch„.[25] Im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung formt das Kind den ersten Dreiwort-Satz. Beispiel: „Ich Wasser trinken.“ usw.[26]

Frühkindliche Realität wird zunächst sensomotorisch begriffen, also über sinnliche Wahrnehmung und motorische Tätigkeit.[27] Die sinnliche Verknüpfung der Äußerungen mit der Realität wird über ein Vorstellungsbild vollzogen, das sich das Kind von dem Begriff macht. Dabei entsteht der `Wortbegiff´ als Kombination aus Nachahmung und Zuordnung.[28] Bereits nach wenigen Wochen versucht sich das Kind in der Nachahmung bestimmter Verhaltensweisen. Das beschränkt sich nicht nur auf Lautäußerungen, sondern später auch auf die Äußerung seelischer Zustände: Lacht die Mutter, lacht auch das Kind. Hört das Kind einen lauten und strengen Tonfall der Mutter, weint es.

Später wird es das Verhalten der Mutter an dem eigenen Verhalten spiegeln und es bestimmten Symbolen (Wortäußerungen/Gestik/Mimik) zuordnen. Es ensteht eine kommunikative Kompetenz, durch die Herstellung des Zusammenhangs zwischen Lautäußerungen und bestimmten Dingen oder Verhaltensweisen.[29]

[24] Vgl. Hilgard, E.R.; Bowers, G.H.: Theorie des Lernens I, Stuttgart 1970, S. 16 ff.
[25] Szagun, G.: Sprachentwicklung beim Kind, Weinheim 1986, S. 1 f.
[26] Vgl. Betke, K.; Lampert, F., Riegel, K., (Hrsg.): Elementare Pädiatrie, Stuttgart 1978, S. 13.
[27] Vgl. Piaget, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart 1975, S. 45 ff.
[28] Vgl. Szagun, G.: Sprachentwicklung beim Kind, Weinheim 1986, S. 103 ff.
[29] Vgl. Szagun, G.; Sprachentwicklung beim Kind, Weinheim 1986, S. 233.

2.1.2.3 Die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz

BRUNER[30] und BATES[31] stellten die These auf, dass die Wurzeln der Sprache in vorsprachlicher Kommunikation des Babys zu finden sind. Sprache sei die Fortführung des gemeinsamen Handelns von Mutter und Kind, wobei die quasi ritualisierten Handlungsmuster der vorsprachlichen Kommunikation weiterentwickelt werden.[32] Das Kind lernt nicht nur die Interpretation bestimmter Dinge oder Verhaltensweisen durch die Verknüpfungen verbaler und non-verbaler Äußerungen der Mutter, sondern auch die Deutung grammatikalischer Strukturen. Insofern stellt die vorsprachliche Kommunikation zwischen Mutter und Kind die eigentliche Grundlage der Sprachentwicklung dar.[33]

Dabei spielen die sozialen Interaktionen zwischen der Mutter (oder der Bezugsperson) und dem Kind eine besondere Rolle. Mit drei bis sieben Monaten ist das Kind in der Lage, Gefühle (i.S. von Emotionen) zu entwickeln. Damit erhält die Welt Inhalt und Bedeutung, die das Kind zunächst non-verbal auszudrücken sucht. Stimulation durch positive Erlebnisse und häufige Wiederholungen können diese Entwicklung ebenso fördern, wie später die Formung von Begriffen.[34]

Das Kommunikationsmittel Sprache ist für die Entwicklung des Kindes von entscheidender Bedeutung. Es erlebt die Bedeutung von Zeit und Raum und lernt, diese auch auszudrücken. Dabei entwickelt sich die geistige Vorstellungskraft, also die Fähigkeit zu Abstrahieren, parallel zur Sprachkompetenz. Allgemein könnte man sagen, dass mit zunehmender Abstraktionsfähigkeit sich die Sprachkompetenz entwickelt. Gleiches gilt auch als Umkehrschluss.[35]

---

[30] Vgl. Bruner, J.: From comnmunication to language - a psycholocical perspective, in: Cognition 1974/75 Nr. 3 S. 255-287.
[31] Vgl. Bates, E.: Pragmatics and sociolinguistics in child language, in: Morehead, D., Morehead, A. (Hrsg.): Normal and deficient child language, Baltimore 1976, S. 256-288.
[32] Vgl. Bruner, J.: The ontogenesis of speech acts, in: Journal of Child Language 1975, Nr. 2, S. 1-19.
[33] Bruner, J.; The role of Dialogue in Language, in: Sinclair, A., Jarvella, R., Levelt, W. (Hrsg.): The Child`s Conception of Language, Berlin 1978.
[34] Vgl. Sroufe, L. A.: Socioemotional development, in: Osofsky, J. (Hrsg.): Handbook of infant development, New York 1979 S. 99-108.
[35] Vgl. Hammer, D.: Development of Speech and Thinking, in: New Science Journal, New York 1989, S. 91-110.

2.1.2.4 Exkurs: Kommunikationstheorie

Der Mensch ist ein soziales Wesen. Er ist auf das Zusammenleben und -arbeiten mit anderen Menschen angewiesen und bedient sich dazu verschiedener Kommunikationsmittel. Neben den non-verbalen Ausdrucksformen (Mimik/Gestik) ist die Sprache das zentrale Kommunikationsmittel, das den Menschen aus dem Reich der Tierwelt heraushebt. Die Schriftform wird hierbei ebenso wie Symbolik, und Lautäußerungen zu den verbalen Ausdrucksformen gerechnet.[36]

Der Begriff Kommunikation ist aus dem Lateinischen abgeleitet. Dort bedeutet „communicatio“ soviel wie Mitteilung oder Nachricht.[37] Ein Kommunikationvorgang ist wie folgt definiert: Die Quelle übergibt dem Sender die zu sendende Information. Der Sender versieht diese mit zusätzlicher Redundanz zur Erkennung von Übertragungsfehlern, wodurch eine Nachricht entsteht. Diese wird von einem bestimmten Medium (z. B. Luft, Draht) übertragen. Der Empfänger überprüft die Nachricht auf etwaige Übertragungsfehler, korrigiert diese, falls möglich und fordert, wenn nötig, eine Wiederholung der Nachricht an. Voraussetzung ist ein gemeinsam definierter Zeichenvorrat. Ist dieser nicht vorhanden, wird eine Übersetzung benötigt, anderenfalls kommt es nicht zur Kommunikation.[38]

Diese sehr allgemeine Begriffsbestimmung fand Eingang auch in viele nicht technische Wissenschaften, wie die Sprach- und Sozialwissenschaften.

In diesem Zusammenhang weist das lateinische Wörterbuch auch eine weiterführende Bedeutung aus: „Teilnahme“ oder auch „Gemeinschaft.[39] Es würde also zu kurz greifen, Kommunikation auf eine rein technische Verständigung zwischen Sender und Empfänger zu reduzieren, spielt doch die soziale Bedeutung des Begriffs eine ebenso große Rolle. Die Sozialwissenschaften heben in diesem Zusammenhang die Kommunikation in Form von Sprache und non-verbaler Kommunikation als zentrales Merkmal des Menschen selbst hervor und legten damit die Grundlage der Philosophie. Erst in der (kommunikativen) Auseinandersetzung

[36] Vgl. Bertelsmann-Lexikon: Die große Bertelsmann-Lexikothek, Band 8, Gütersloh 1989, S. 237.
[37] Vgl. Heinichen, F.A.: Lateinisch-Deutsches Taschenwörterbuch, Leipzig 1974, S. 99
[38] Vgl. Bertelsmann-Lexikon: Die große Bertelsmann-Lexikothek, Band 8, Gütersloh 1989, S. 237.
[39] Vgl. Heinichen, F.A.: Lateinisch-Deutsches Taschenwörterbuch, Gütersloh 1989, S. 99.

mit seinen Artgenossen definiert sich der Mensch selbst und seine Position in der Gesellschaft und wird somit ein Teil von ihr.[40]

2.1.2.5 Sprache als soziale Gestalt

Es wurde festgestellt, dass jeder Mensch zwar die Fähigkeit besitzt, zu sprechen, doch muss die jeweilige Sprache erlernt werden. Die Muttersprache wird bereits im frühkindlichen Alter in engem Kontakt zwischen Mutter (Lehrer) und Kind (Lernender) gelernt, im späteren ist ein vorwiegend kognitives Erlernen einer Sprache (Fremdsprache) möglich.

Einziger Zweck des Sprechens ist die Kommunikation, also das In-Verbindung-Treten des Individuums mit seiner (sozialen) Umwelt. Insofern ist Sprechen ein höchst sozialer Prozess. Der Lernende interpretiert Ausdrücke, sucht dafür Kontexte der kommunikativen Verwendung und prüft diese „Hypothesen zur Ordnung der Sprache produktiv im eigenen Sprechen.“[41] Durch diesen Prozess wird Sprache idiomatisch bestimmt, das heißt „sprachliche Ausdrücke und Ausdrucksformen werden - ontogenetisch wie soziogenetisch - im Prozess der Kommunikation hervorgebracht.“[42]

Diese Idiomatisierung der Sprache macht jene zu einem sozialen System. Sie ist gleichzeitig Spiel, Werkzeug, Feld, Lebensform, usw., nimmt also „soziale Gestalt“[43] an. Sie wird geprägt durch die Sprechenden, bzw. wird durch sie erst „gemacht.“[44] Hierin liegt eine Erklärung für die Vielzahl von Sprachen, Mundarten und Dialekten, die in sich eines gemeinsam haben: Eine gruppenspezifische Definition bestimmter Ausdrücke und Metaphern.

Die Sprachaneignung geschieht in Form eines Sozialisationsprozesses, in dem sich das Kind in einem soziokulturell determinierten Umfeld bestimmte Verhaltens-, Ausdrucks- und Sprachweisen aneignet. Es lernt, Sprache angemessen und sozial akzeptiert zu verwenden, d.h. „nach den in der Gesellschaft jeweils geltenden präskriptiven und proskriptiven Normen.“[45]

---

[40] Vgl. Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/Main 1987, S. 245 ff.
[41] Feilke, H.: Sprache als soziale Gestalt, Frankfurt/Main 1996, S. 9
[42] Feilke, H.: Sprache als soziale Gestalt, Frankfurt/Main 1996, S. 9
[43] Feilke, H.: Sprache als soziale Gestalt, Frankfurt/Main 1996, S. 15.
[44] Feilke, H.: Sprache als soziale Gestalt, Frankfurt/Main 1996, S. 15.
[45] Vgl. Oskaar, E.: Sprache und Individuum, in: Kühlwein, W., Spillner, B.: Sprache und Individuum , Kongreßbeiträge zur 17. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik, Band 15, Tübingen 1988, S. 3-4.

Doch Sprache dient nicht nur der sozialen Kommunikation und Integration, sondern kann ebenso auch zur (sozialen) Abgrenzung benutzt werden. Beispielsweise galt in der Feudalzeit Französisch als die Sprache der Oberklasse.[46] Heute grenzen sich zahllose Jugendgruppen durch spezifische (bewusst oder unbewusst) definierte Idiomatik hart zur Außenwelt ab und bauen damit eine soziale Barriere gegenüber Nicht-Mitgliedern auf.[47] In anderen Gruppen hat Sprache - wie z. B. Englisch in der Luftfahrt - eine Code-Funktion, mit dem kurz und prägnant bestimmte Nachrichten gesendet werden. „SOS„ gilt weltweit als Notruf-Code, hat jedoch in der englischen Sprache eine ganz andere Bedeutung („Save our souls“).[48]

2.1.2.6 Sprache als Merkmal des Individuums

Im jüdischen Talmud ist zu lesen: „Durch drei Dinge unterscheidet sich der eine Mensch von einem anderen: Durch seinen Sprache, durch sein Gesicht und durch seine Ansichten.“[49] Daraus lässt sich ableiten, dass Sprache weit mehr ist, als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel, nämlich vor allem auch ein „primärer Faktor seiner (des Menschen) persönlichen und sozialen Identität.“[50] Stimme, Aussprache, Intonation aber auch Wortwahl und Satzbau in Verbindung mit den nonverbalen und extraverbalen Komponenten zeichnen den einzelnen Menschen als unverwechselbares Individuum aus. Die Verwendung bestimmter Idiome, Metaphern und Ausdrücke, sowie die Verwendung spezieller Rhetorik sind sehr individuumsspezifisch, daher spricht HOCKETT von einem „Idiolekt.“[51]
Dieser Idiolekt ist jedoch nicht statisch. Im Gegenteil. Er unterliegt einer immerwährenden Entwicklung. Durch Hören und Verstehen übernimmt das Individuum bestimmte Begriffe, Metaphern, Idiome usw. und verwendet sie sinnentsprechend.[52] Andere Ausdrücke dagegen werden (mehr oder weniger bewusst) aus

[46] Vgl. Hubensteiner, B.: Bayerische Geschichte - Staat und Volk, Kunst und Kultur, München 1980, S. 185 ff.
[47] Vgl. Kempinski, O., Jugendsprache, http//www.uni-mannh.de/spr/ke.
[48] vgl. Bertelsmann-Lexikon; Die große Bertelsmann-Lexikothek, Band 13, Gütersloh 1989, S. 269.
[49] Goldschmidt, L. (Übers.): Der Babylonische Talmud, Bd. 12, Neudr. 1930, S. 88.
[50] vgl. Oskaar, E.: Sprache und Individuum, in: Kühlwein, W., Spillner, B.: Sprache und Individuum , Kongreßbeiträge zur 17. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik, Band 15, Tübingen 1988, S. 3
[51] Hockett, Ch., F., A Course in Modern Linguistics, New York 1958, S. 321.
[52] Oskaar, E., Sprache und Individuum, in: Kühlwein, W., Spillner, B.: Sprache und Individuum , Kongreßbeiträge zur 17. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik, Band 15, Tübingen 1988, S. 4-5

dem Sprachgebrauch eliminiert. Hierbei spielt die soziale und heute auch immer mehr die mediale Umwelt eine entscheidende Rolle.[53]

2.1.2.7 Sprache und Verstehen

Sprache dient vornehmlich der Kommunikation. Der Sprecher will dem Zuhörer etwas mitteilen und bedient sich dabei des Mediums Sprache. Aus der Kommunikationswissenschaft ist bekannt, dass Kommunikation nur dann zustande kommt, wenn der Empfänger zur Aufnahme der Botschaft „bereit" ist, wenn er also den gesprochenen Text versteht, bzw. verstehen will.[54] Dies ist angesichts der enormen Komplexizität von Sprache jedoch umso schwieriger, als dies ein sehr enges wechselseitig aufeinander bezogenes Orientierungsverhalten von Sprecher und Hörer erfordert. Damit der Hörer nicht nur das Gesprochene, sondern auch das Gemeinte versteht, existiert in jeder Sprache eine große Bandbreite idiomatisch gepräger Ausdrücke, die der Sprecher dazu benutzt, das Gemeinte besser zu vermitteln. Es führt zu einer sprachlich sehr differenzierten Verwendung, die Multilingualität in ihrer Absolutheit nahezu unmöglich erscheinen lässt.[55]

Sprache ist nicht homogen. Es wandeln sich nicht nur die Wortbedeutungen, sondern auch Ausdrücke und die intersubjektiv verbindliche, jedoch höchst differenzierte Ordnung der sprachlichen Typik. Neue Worte werden geschaffen, Worte erhalten neue oder andere Bedeutungen und Ausdrücke kommen hinzu oder sterben aus. Populärer Ausdruck dieser Entwicklung ist die Kreation „Wort des Jahres" der Gesellschaft für Deutsche Sprache, die damit ein Wort heraushebt, das im medialen und intersubjektiven Gebrauch eine neue oder andere Bedeutung erhalten hat. Hin und wieder treten auch Wortneuschöpfungen hinzu, wie zum Beispiel „Null-Wachstum" oder „Reformstau" (Das Wort des Jahres 1997).[56]

Voraussetzung beim Gebrauch dieser Worte und Ausdrücke Idiome ist ein so genannter „Commonsense"[57], also eine (stillschweigende) Übereinkunft über die Bedeutung des Wortes und des Gemeinten.[58] Daher ist der Prozess des Verstehens äußerst komplex. Zahlreiche Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass nicht nur das gesprochene Wort vom Zuhörer „verstanden" werden muss, sondern dass es erst

[53] Vgl. Leonhard, J.-F., Ludwig, H.-W, Schwarze, D., Straßner, E. (Hrsg.): Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen, Berlin, New York 1999, S. 172.
[54] Vgl. Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/Main 1987, S. 266 ff.
[55] Vgl. Feilke, H.: Sprache als soziale Gestalt, Frankfurt/Main 1996, S. 312.
[56] Vgl. Pflug, G.: Die GfdS - das „Sprachliche Ohr der Nation", in: Der Sprachdienst 1986 S. 65-71.
[57] Vgl. Feilke, H.: Common-sense Kompetenz, Frankfurt/Main 1994, S. 9.
[58] Vgl. Feilke, H.: Sprache als soziale Gestalt, Frankfurt/Main 1996, S. 313.

in seinem Kontext - also in dem Zusammenhang mit den in den letzten Minuten oder Sekunden zur Kenntnis genommenen Informationen - die nuancierte Bedeutung erhält, die zum Verstehen benötigt wird. Hinzu kommen die einzelnen Erfahrungen, die der Zuhörer mit dem jeweiligen Gemeinten gemacht hat, so dass das Wort eine individuelle Bedeutung bekommt.[59]

Darin liegt die Hauptproblematik von Multilingualität. Denn, wie gezeigt, verändern sich die Sprachen, so dass theoretisch eine Omnipräsenz der Person mit Multilingualität erforderlich wäre, die natürlich niemals realisierbar ist.

Wie kann also Multilingualität zumindest annähernd realisiert werden? Der Schlüssel dazu liegt in der Kultur und der Gesellschaft, denn, wie gezeigt, prägen diese eine Sprache besonders. Wird Multilingualität also als Fähigkeit verstanden, jenseits der im gängigen Sprachunterricht vermittelten Vokabeln und Grammatikregeln sich im Sinne einer kreativen Verwendung von Sprache zu verständigen, ist das „Einleben und Einfühlen“ in die jeweilige Kultur der Landessprache unumgänglich.

2.1.2.8 Sprache und Gehirn

Bevor zur Beantwortung der o.g. Frage geschritten werden kann, ist es notwendig, einen kurzen Blick auf die neuesten Ergebnisse der Hirnforschung zu werfen. Es geht hierbei vor allem um die Frage, was Sprache ist, bzw. welche physiologischen Mechanismen wirken, damit Sprache zu einem Kulturgut wird.

Die Fähigkeit, zu sprechen, beruht auf einem komplexen Zusammenwirken physisch-psychischer Mechanismen. Dazu gehört neben dem richtigen Gebrauch der „Sprechwerkzeuge“ (Lippen, Zunge, Kehlkopf usw.) auch die psychische Fähigkeit, Dinge, Sachverhalte i.A. durch Worte zu beschreiben. Treten bei der einen oder anderen Fähigkeit Störungen auf, hat dies Auswirkungen auf das Sprachverhalten als Ganzes.[60]

Im Jahre 1861 berichtete der französische Neurologe Paul BROCA von einem Patienten, der nach einem Schlaganfall zwar noch einfache Sätze verstand, selbst aber nicht mehr als eine einzige Silbe sprechen konnte. Nach dem Tod des Patienten untersuchte BROCA dessen Gehirn und fand eine schwere Schädigung in der

[59] Vgl. Seleskovitch, D.: Beitrag der Sprachmittlung zur Untersuchung des Verstehens, in: Kühlwein, W., Raasch, A.: Sprache und Verstehen Band 1, Tübingen 1980, S. 155-160.
[60] Vgl. Weber, H. (Hrsg.), Sprachkompetenz, Francke-Verlag Tübingen, 1988, S. 68 f.

linken Hirnhälfte. Er nahm an, dass dieses Areal des Gehirns für die Produktion von Sprache zuständig ist. Seitdem wird diese Hirnregion als Broca-Areal bezeichnet.[61]

Einige Jahre später entdeckte der Neurologe Carl WERNICKE auf ganz ähnliche Weise den Hirnabschnitt, der für das Verständnis von Sprache verantwortlich ist, das so genannte Wernicke-Areal.[62] Abbildung 1 zeigt die entsprechenden Regionen im Gehirn.

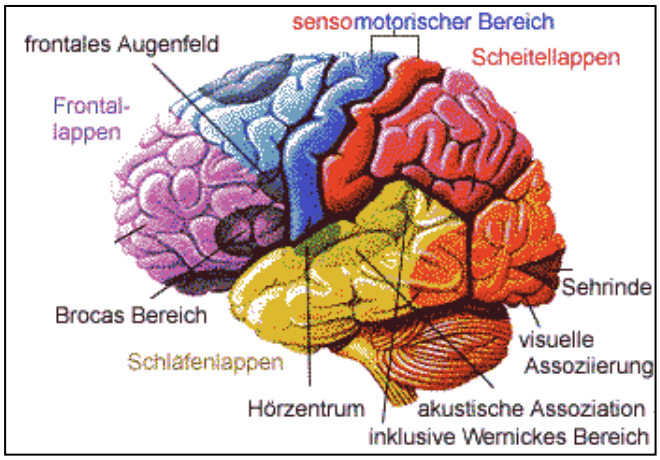


Abbildung 1: Die Situierung der Sprachzentren im Gehirn (Quelle: Benesch, H.: Psychophysiologische Grundlagen geistiger Prozesse, Weinheim 2002, S. 127.)

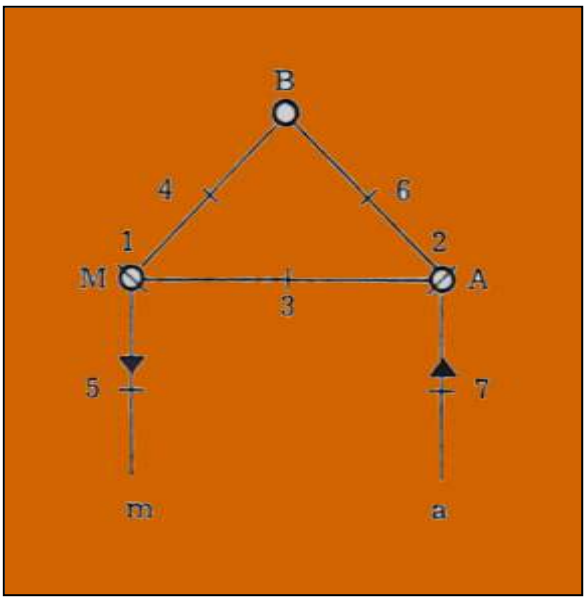
Dies allein jedoch erklärt nicht die Funktion von Sprache. Es ordnet lediglich Sprache, bzw. Sprachverständnis bestimmten Hirnregionen zu, die durch die modernen Technik (Magnetresonanztomografen – MRT) wesentlich feiner und detaillierter bestimmt werden können.

Es stellt sich somit erneut die Frage nach einem wissenschaftlichen Erklärungsmodell, das alle Aspekte (Neurologie, Psychologie, Linguistik) mit einbezieht. In diesem Zusammenhang ist die Sprachverarbeitungstheorie von LICHTHEIM und WERNICKE von Bedeutung, die heute als allgemeines Erklärungsmodell weitestgehend akzeptiert ist. Ausgehend von den anatomischen Erkenntnissen der Neurologie wurden zunächst drei Zentren expliziert, denen jeweils Funktionen zugeordnet wurden: Das motorische Sprachzentrum, ein akustisches Sprachzentrum und eine „Bildungsstätte für Begriffe“. Die Verbindungen zwischen diesen

[61] Vgl. Andreasen, N.: Das funktionsgestörte Gehirn. Einführung in die biologische Psychiatrie, Göttingen 1990, S. 74.
[62] Vgl. Andreasen, N.: Das funktionsgestörte Gehirn. Einführung in die biologische Psychiatrie, Göttingen 1990, S. 74.

Zentren wurden als Bahnen postuliert. [63]

Abbildung 2 auf der folgenden Seite zeigt die schematische Darstellung des LICHTHEIM-Modells, wie bei PEUSER dargestellt.



Legende:

A:	Auditives Zentrum
B:	Begriffszentrum
M:	motorisches Zentrum
aA:	Bahn der auditiven Stimuli
mM:	Bahn der motorischen Stimuli

Abbildung 2: Das Lichtheim-Modell (Quelle: Peuser, G.: Apahsie, München 1978, S. 69.)

Im Gegensatz zur Neurologie verstand LICHTHEIM jedoch die Zentren weniger als topologische Identifikation einzelner Hirnbereiche, sondern mehr als eine gemeinsame Funktion mehrerer Sinnesgebiete. Später wurden noch zwei Zentren zur Erklärung schriftsprachlicher Ausfälle ergänzt. [64]

Zur Diagnostik entwickelte LICHTHEIM ein Verfahren von WERNICKE weiter, der die Überprüfung der Zentren und Bahnen mit Hilfe bestimmter „Funktionen„ kontrollierte. Insgesamt wurden acht „Funktionen exploriert, die später zu der o.g. Diagnose-Methodik von LEISCHNER und LINK führten:

- „willkürliche Sprache,
- Verständnis der Sprache
- Nachsprechen

[63] Vgl. Peuser, G.: Aphasie, München 1978, S. 69.
[64] Vgl. Lichtheim, L.: Über Aphasie, in: Deutsches Archiv für klinische Medizin, Nr. 36, Leipzig 1991, S. 207 und 257.

- willkürliches Schreiben
- Verständnis der Schriftzüge
- Vorlagen (...) kopieren
- Schreiben auf Diktat
- Lautlesen“[65]

Bei der Definition dieser „Funktionen“ fällt auf, dass sie teilweise sehr allgemein und wenig scharf sind. Zum Beispiel bleibt undefiniert, was genau unter „willkürlicher Sprache“ zu verstehen ist. LICHTHEIM gibt jedoch in seinen Arbeiten eine breite Vielfalt an Beispielen an, so dass sich daraus eine gewisse Klarheit ergibt. [66]
Das LICHTHEIM-WERNICKE-Modell hat jedoch weit gravierendere Schwächen: Obwohl LICHTHEIM den Anspruch einer „allgemeinen Methode naturwissenschaftlicher Forschung„ erhebt, fehlt jedoch die hierfür notwendige Distanz zwischen Forscher und Untersuchungsobjekt, vor allem deshalb, weil hier auf der Basis von Kommunikation beide eine gemeinsame soziale Praxis teilen. Eine weitere Schwäche liegt in der bedeutungstheoretischen Begriffsdefinition. Das vorgestellte Modell legt weiterhin eine bestimmte topologische Zuordnung einzelner Begriffe zu bestimmten Hirnbereichen, quasi als abgelegten Ort, nahe, was bis heute unbewiesen ist. Auch die implizierte absolute Bedeutung eines Wortes oder Satzes kann heute als falsch bezeichnet werden, da zahlreiche Worte, Satzteile oder Sätze erst durch den kommunikativen Zusammenhang ihre Bedeutung erlangen.[67]
Es ist somit festzustellen, dass das LICHTHEIM-WERNICKE-Modell zweifellos seine fundamentale Bedeutung zur Erklärung der Entstehung von Sprache hat, dass es jedoch angesichts der Komplexität von Sprache – insbesondere im Lichte neuer Forschungsergebnisse, wenig taugt.
In der Folgezeit versuchten Wissenschaftler mehrerer Disziplinen immer wieder, das Spracherklärungsmodell LICHTHEIMs mit immer genaueren Lokalisationen im Hirn in Deckung zu bringen, was zu einer Vielzahl von Theorien führte. Im Laufe der Zeit musste jedoch festgestellt werden, dass es die von LICHTHEIM definierten modellhaften Spracherklärungsmodelle nicht gibt. Daher wurde das

[65] Lichtheim, L.: Über Aphasie, in: Deutsches Archiv für klinische Medizin, Nr. 36, Leipzig 1991, S. 209.
[66] Vgl. Lichtheim, L.: Über Aphasie, in: Deutsches Archiv für klinische Medizin, Nr. 36, Leipzig 1991, S. 209ff.
[67] Vgl. Pulvermüller, F.: Aphasische Kommunikation, Grundfragen ihrer Analyse und Therapie, Tübingen 1990, S. 20 ff.

Modell von LICHTHEIM und WERNICKE durch sogenannte Prozessmodelle ergänzt, die gleichfalls in die moderne Sprachwissenschaftsforschung Eingang fanden.

Hierbei wäre vor allem das Prozessmodell von LURIJA zu nennen, das, ähnlich wie bei BROCA und LICHTHEIM-WERNICKE, an der neurologisch-topologischen Ordnung ansetzt. Danach funktioniert Sprache innerhalb eines Input-Output-Prozesses wie folgt: Gehörte Sprache wird zunächst phonematisch, dann lexikalisch analysiert, d.h. zuerst werden die Laute zu Worten zusammengesetzt, denen dann eine Bedeutung zugeordnet wird. In Interaktion mit dem „Sprachgedächtnis“ findet eine syntaktische Analyse statt, in deren Ergebnis das „Gemeinte“ steht. Im Gegensatz zu den Auffassungen von LICHTHEIM integriert LURIJA die Absicht des Sprechenden in sein Theoriemodell und weist zugleich damit eine weitere Hirnfunktion und -lokalisation im Sprachzentrum aus.[68]

GARRETT differenzierte das Modell LURIJAs weiter, indem er empirische Transpositionsdaten erhob. Seine Theorie: Zwei Elemente, die bei einer Transposition miteinander vertauscht werden, werden ein und derselben Stufe zugeordnet. Analog dazu gilt: Elemente, die nie miteinander vertauscht wurden, gehören nicht derselben Stufe an. Die Erkenntnis: Da Funktionswörter in Transpositionen nie miteinander vertauscht wurden, sondern immer nur sogenannte „Inhaltswörter“, definierte er einen „functional level“ und einen „positional level“. Auf dem „functional level“ sind Funktionswörter bereits in einer sogenannten abstrakten Satzform eingesetzt, auf dem „positional level“ werden auch die Inhaltswörter der Satzform zugeordnet.[69] Auch hier lässt die Untersuchungsstruktur in Ansätzen noch das Denkmodell von LICHTHEIM und WERNICKE erkennen.

Stand der aktuellen Forschungen ist, dass sich Sprache ursprünglich aus eine System von Gesten entwickelte, mit dem Urmenschen kommunizierten, lange bevor sie anatomisch dazu in der Lage waren, zu sprechen. Ermöglicht wurde diese "optische" Form der Verständigung durch eine spezielle Verschaltung von Nervenzellen, die Menschen besitzen - und Affen ebenso.

---

[68] Vgl. Lurija, A. R.: Die höheren koritkalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen, , in: Psychologie Nr. 28/29/1970, S. 87-102.

[69] Vgl. Garrett, M. F.: The Organisation of Processing Stucture für Language Production: Applications to Aphasic Speech, in: Caplan, D., Lecours, A.R., Smith, A., (Hrsg.), Biological Perspectives on Language, Cambridge, Mass. London 1984, S. 174 ff.

Ein Team um den italienischen Hirnforscher Giacomo RIZZOLATTI entdeckte vor einigen Jahren eine Gruppe von Nervenzellen im prämotorischen Cortex von Affen, die sie "Spiegelneuronen" nannten. Diese sind nicht nur aktiv, wenn das Tier selbst nach etwas greift oder ein Objekt mit den Händen manipuliert - Spiegelneurone reagieren auch dann, wenn der Affe einen anderen Affen oder Menschen eine solche Handlung vollziehen sieht. Mit Hilfe dieser Nervenzellen kann das Tier die Bedeutung dessen erkennen, was ein anderes gerade tut. Damit schaffen sie die neuralen Vorraussetzungen für die Entwicklung von Kommunikation zwischen Individuen - und damit für die Entwicklung von Sprache. Denn sowohl das Individuum, das eine Nachricht sendet, als auch jenes, das die Information erhält, müssen beide die Bedeutung des Signals verstehen. Folglich sind die Spiegelneuronen das "missing-link" in der Evolution von Sprache: Sie ermöglichen es, Bedeutung zu teilen, so RIZZOLATTI/ARBIB.[70]

Mit Hilfe der Positronenemmissions-Tomographie (PET) entdeckten die Forscher zudem einen ähnlichen Mechanismus im menschlichen Gehirn. Im Broca-Areal - einer Region im hinteren Teil des linken frontalen Cortex, die eine entscheidende Rolle bei der Sprachproduktion spielt - fanden sie einen entsprechenden neuralen Schaltkreis. Dieser reagiert sowohl auf selbstdurchgeführte Bewegungen der Hand als auch auf das bloße Zusehen bei solchen Aktionen.[71]

Dies bedeutet letztlich, dass Sprache aus Handlungen entstand, was den Schluss zulässt, dass Handlungen und Sprache unmittelbar miteinander verknüpft sind. Handlungen jedoch sind stark kulturgeprägt, wie im folgenden zu zeigen sein wird.

2.1.3 Der Begriff Multikulturalität

Die definitorische Klärung des Begriffs der Multikulturalität ist zunächst der des Multilingualitätsbegriffs sehr ähnlich, beide enthalten die bereits geklärte lateinische Ableitung „multi“ für „viel.“[72] Doch auch analog der Ausführungen im Kapitel 2.1.1 (Multilingualität) griffe eine Übersetzung „Viele Kulturen“ zu kurz. Da-

[70] Vgl. Arbib, M. A, Rizzolatti, G.:: Neural expectations: A possibile evolutionary path from manual skills to language, in: Communication and Cognition, 29/1997, S. 393-424.
[71] Vgl. Rizzolatti, G., Arbib, M. A:: From grasping to speech: imitation might provide a missing link, in: Trends in Neurosciences, 22/1999 (4), S. 151-152.
[72] Vgl. Heinichen, F.A.: Lateinisch-Deutsches Taschenwörterbuch, Leipzig 1974, S. 314, Sp. 1.

her erscheint es erneut in Analogie zur Begriffsdefinition der Multilingualität angebracht, sich zunächst dem Kulturbegriff definitorisch zu nähern um dann die Multikulturalität in ihrer Verwendung in vorliegender Arbeit zu definieren.

2.1.3.1 Kultur

In der Literatur findet sich eine geradezu unüberschaubare Menge an Definitionen des Kultur-Begriffs. TYLER definierte 1871 den Begriff Kultur folgendermaßen:

> *„Kultur - im weiten ethnographischen Sinne des Wortes - (...) Ist jenes komplexe Ganze, das Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Recht, Sitte, Brauch und alle anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten umfaßt, die der Mensch als Mitglied einer Gesellschaft erworben hat. Die Art der Kultur verschiedener menschlicher Gesellschaften ist, wenn sie nach allgemeinen Prinzipien untersucht wird, ein Gegenstand, der die Erforschung der Gesetze menschlichen Denkens und Handelns ermöglicht"*[73]

Auch die Kulturdefinition von Harris, die einen gewissen Minimalkonsens erfüllt, begründet sich auf derer TYLORS:

> *"Kultur beinhaltet die erlernten, sozial angeeigneten Traditionen und Lebensformen einer Gesellschaft einschließlich ihrer strukturierten, gleichbleibenden Weisen des Denkens, Empfindens und Handelns (d.h. des Verhaltens)."*[74]

WHITE beschreibt Kultur als Kontinuum:

> *"Culture is a vast stream of tools, utensils, beliefs that are constantly interacting with each other, creating new combinations and syntheses. New elements are added constantly to the stream; obsolete traits drop out. The culture of today is but the cross section of this stream at the present moment, the resultant of the age-old process of interaction, selection, rejection, and accumulation that has preceded us"* [75]

Als die „Gesamtheit der Ergebnisse von Innovationen“[76] bezeichnete im Jahre 1983 RUDOLPH Kultur. Gemeint sind damit die Ergebnisse

---

[73] Tylor, E. B.: Primitive Culture, 2 Bände, London 1871, hier zit. nach: Harris, M.: Kulturanthropologie. Ein Lehrbuch. Frankfurt, New York 1989, S. 20.
[74] Tylor, E. B.: Primitive Culture, 2 Bände, London 1871, hier zit. nach: Harris, M.: Kulturanthropologie. Ein Lehrbuch. Frankfurt, New York 1989, S. 20.
[75] White, L. A.: Man´s Control over Civilization. An Anthropocentric Illusion. In: Brady, I. und Isaac, B. (Hg.): A Reader in Culture Change Vol I, Theories, Cambridge Mass. 1975, S. 30f.
[76] Rudolph, W.: Ethnos und Kultur, in: Fischer, H. (Hrsg.): Ethnologie. Eine Einführung. 1983, S. 32.

„von Handlungen, durch die der Mensch dem von Natur aus Bestehenden etwas Neues, bis dahin nicht Vorhandenes hinzufügt“[77]

Um den Zusammenhang von Kultur und Handlung verstehen zu können, ist ein kurzer Rekurs in die Phänomenologie notwendig. Diese beschreibt die Kombination von menschlichem Handeln und deren Folgewirkungen als Akte.[78] Akte - als „Einheiten von Verhalten, Handeln, Tätigkeiten“[79] - von Menschen oder Lebewesen erzeugen zweifellos in deren Umgebung Strukturen, die später ihrerseits - natürlich auf Wegen über die Wahrnehmung - wiederum deren Handeln bestimmen. Dies gilt sowohl für das eigene Handeln wie auch auf die Tatsache, dass das Fühlen, Denken und Handeln anderer Menschen dadurch bestimmt wird.[80]

Akte haben ihre unmittelbare Quelle somit in aktualisierten Innenstrukturen. Diese können ihrerseits stark außenaktualisiert sein wie etwa beim Reflex, der mit reduzierten Innenstrukturen in peripheren Sektoren des Gehirns auskommt; aber auch da bekommen sie ihren Charakter aus der Innenstruktur. Sie können - das ist von der Wirkung her gesehen bedeutsamer - kombiniert außenaktualisiert und innenbestimmt sein wie beim Instinkt (Auslöser und Vollzugsprogramm) oder bei allen Orientierungsakten (visuell Fixieren, Hinhorchen, Betasten, sich zu einer interessanten Stelle hin oder von ihr weg bewegen etc.). Sie können aber auch ohne erkennbar eindeutigen äußeren Auslöser nahezu oder ganz von Innenstrukturen her bewirkt sein, wie z.B. die Zeichnung eines abstrakten Gemäldes, die Komposition eines Musikstücks o.Ä. Selbstverständlich sind diese Akte in ihrem Verlauf von Außenstrukturen her mitbestimmt, denn natürlich muss jemand mit Pinsel und Farbe umgehen können, oder die Notenschrift bzw. ein Instrument beherrschen, bevor er ein Bild malen oder ein Musikstück schreiben kann.

Die moderne Hirnforschung hat jedoch gezeigt, dass die unmittelbare Bedingung aller Akte stets eine früher aufgebaute Innenstruktur, welche Weltwissen impliziert und Motivationslage verkörpert, ist.[81]

Jene aus Reihen von Akten von Menschen resultierenden Repräsentanzen - also das kreativ Veränderte, Hergestellte, Gestaltete, Gebaute, Gemachte - vertreten

---

[77] Rudolph, W.: Ethnos und Kultur, in: Fischer, H. (Hrsg.): Ethnologie. Eine Einführung. 1983, S. 32.
[78] Vgl. Husserl, E.: Husserliana, Band 23, Dordrecht u.a. 1950, S. 122 f.
[79] Husserl, E.: Husserliana, Band 23, Dordrecht u.a. 1950, S. 123.
[80] Vgl. Lang, A.: Kultur als „externe Seele – eine semiotisc-ökologische Perspektive, in: in: Allesch, C., Billmann-Mahecha, E., Lang, A. (Hrsg.): Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels. Wien 1992, S. 9-30.
[81] Vgl. Lang, A.: Zeichen nach innen, Zeichen nach aussen - eine semiotisch-ökologische Psychologie als Kulturwissenschaft, in: Svilar, M. (Hrsg.).Welt der Zeichen -- Welt der Wirklichkeit. Berner Universitätsschriften. Bern 1992, S. 64-76.

nun Verbindungen von Referenzen mit Interpretanzen - also von etwas Innerem mit etwas, das sich von innen nach außen erstreckt. Die Repräsentanzen, also das kreativ Veränderte, Hergestellte, Gestaltete, Gebaute, Gemachte, sind ihrerseits etwas Äußeres, ein Teil der Wirklichkeit und somit auch wirksam auf die Strukturen der Welt. Sie bilden die Grundlage der Kultur, indem sie als Träger von Rückverweisen auf Menschen von den Menschen wieder aufgenommen werden können, von den Zeichenproduzierenden selbst wie von anderen.[82] Wird Kultur somit als veräußerlichte Handlung aufgefasst, ergibt sich daraus, dass auch Sprache – hier aufzufassen als Akt des Sprechens – eine kulturelle Handlung darstellt.
Nach PLATZ sind folgende Merkmale charakteristisch für Kultur: Sie ist ein universaler Bestandteil menschlicher Gesellschaften, bestehend aus interdependenten Teilbereichen. Kultur ist erlerntes und tradiertes Verhalten, bildet eine Handlungsgrundlage, dient der Bedürfnisbefriedigung und beinhaltet sowohl materielle Güter, als auch ein ideelles Konzept.[83]
Die Ursachen für diese vielfältigen Sichtweisen liegen vorwiegend in den jeweiligen wissenschaftlichen Betrachtungsweisen, die soziologisch, sozialpsychologisch, anthropologisch oder ethnisch begründet werden. Hier liegt auch nach Ansicht THIEMs das entscheidende Problem, denn auch die Verwendung des Kulturbegriffes ist in den deutschsprachigen Ländern uneinheitlich: Während in allen anderen Sprachen der Begriff „Kultur“ eine beschreibende Kategorie ist, herrscht in den deutschsprachigen Ländern eine Tradition des Kulturbegriffes als wertende Kategorie vor.[84] Im Wesentlichen wird dabei eine Polarität von Kultur und Zivilisation behauptet, in dem Sinne, „Kultur als Kultivierung menschlicher Werte“[85] deutlich zu unterscheiden von Zivilisation als nur „äußerlicher wissenschaftlicher, technischer und industrieller Entwicklung.“[86] Während diese Entwicklung in der deutschen Kulturwissenschaft eine eher kurze Episode darstellt, dominiert sie im allgemeinen Sprachgebrauch bis heute. Wortkombinationen wie "Esskultur" oder "Wohnkultur" meinen dann nicht eine Darstellung aller in einer Gesellschaft vor-

[82] Vgl. Posner, R., Robering, K., Sebeok, T. A. (Hrsg.): Semiotik: ein Handbuch zu den Zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur, Band 2, Berlin 1992, S. 172ff.
[83] Vgl. Platz, R. Tourismus als Faktor des Kulturwandels bei den Lisu in Nordthailand, Bonn 1995, S. 41.
[84] Vgl. Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität: Die Bedeutung des Tourismus für die Kultur Touristischer Ziel- und Quellgebiete, Bern 1994, S. 29.
[85] Hoffmann, H.: Die Kulturpolitik und die Kulturzerstörung, in: Hoffmann, H. (Hrsg.): "Kultur-Zerstörung?" 10. Römerberggespräche in Frankfurt/Main, Königstein/Taunus 1983, S. 7-27, hier: S. 7
[86] Hoffmann, H.: Die Kulturpolitik und die Kulturzerstörung, in: Hoffmann, H. (Hrsg.): "Kultur-Zerstörung?" 10. Römerberggespräche in Frankfurt/Main, Königstein/Taunus 1983, S. 7-27, hier: S. 7

handenen Ausprägungen, sondern eine höhere, eben "kultiviertere" Form des Essens oder Wohnens, im Sinne einer bestimmten qualitativen Wertung. [87]

Wie in der Wissenschaft heute allgemein üblich, geht diese Arbeit jedoch von einem weiteren Kulturbegriff aus, der keine Unterscheidung zwischen Kultur und Zivilisation kennt, sondern der eine Lebensweise beschreiben und nicht ihre einzelnen Komponenten bewerten soll.[88]

Bei einer solchen Sichtweise von Kultur steht vor allem der soziale Aspekt, also Sitten, Gebräuche usw. einer bestimmten sie tragenden menschlichen Gruppe im Vordergrund.[89] Dabei lässt sich aus den Kulturdefinitionen von WHITE und RUDOLPH ableitbar, dass Kultur nicht als ein statisches System zu verstehen ist, sondern als ein Prozess, der durch Innovationen immer wieder Wandlungen erfährt. Dieser Prozess, auch `Kulturwandel` genannt, ist für die Erklärung des Zusammenhangs von Multilingualität und Multikulturalität von besonderer Bedeutung, wie im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer gezeigt wird.

Festzustellen ist, dass der Kultur-Begriff stets an eine bestimmte menschliche Gruppe gebunden ist. Kultur ist dann aber nicht nur Merkmal dieser Gruppe, sondern hat darüber hinaus die Funktion, aus der Gruppe eine Gemeinschaft zu formen, die auch als Gesellschaft organisiert sein kann. Im Unterschied zur Gesellschaft, die quasi per Vertrag konstituiert wird, ist Gemeinschaft eine gewachsene und emotionelle Verbindung zwischen Menschen.[90]

Fazit ziehend lässt sich feststellen, dass Kultur etwas sehr Menschliches ist, das sowohl Individualität als auch Gemeinschaft (Gemeinsinn) schafft. Kultur wirkt als gemeinsame Projektionsfläche zur Identifikation und Selbstfindung des Menschen, ist jedoch veränderlich in Abhängigkeit von der Weiterentwicklung der Individuen und der Gemeinschaft. In jedem Fall jedoch ist Kultur prozesshaft zu betrachten. Daher kommt folgende Definition der in dieser Arbeit behandelten Problemstellung am Nächsten:

---

[87] Vgl.hier z.B.: Kroeber, A. A., Kluckhorn, C.: Culture. A Critical Review of Concepts an Definitions, New York o. J., S. 65.

[88] Vgl.hier z.B.: Kroeber, A. A., Kluckhorn, C.: Culture. A Critical Review of Concepts an Definitions, New York o. J., S. 65.

[89] Vgl. Weber, R.: Europäische Kulturpolitik: Motive, Ziele Perspektiven. Auf dem Weg zu einer europäischen Kulturdeklaration, in. Emert, K. (Hrsg.): Die politische Zukunft Europas - Kulturpolitik in Europa. Zur Diskussion um die Europäische Kulturdeklaration, XIII. Loccumer Kulturpolitisches Kolloquium vom 9. bis 11. November 1982, Loccumer Protokolle, 32/1981, Rehburg-Loccum 1982, S. 9-13, hier: S. 11.

[90] Vgl. Bausinger, H.: Grenzenlos... Ein Blick auf den modernen Tourismus, in: Bausinger, H., Beyrer, K., Korff, G. (Hrsg.): Reisekultur. Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus, München 1991, S. 91.

„Kultur ist die „Gesamtheit der erlernten Verhaltensweisen und der übernommenen Einstellungen, Wertesysteme und Kenntnisse (...), die von Mitgliedern einer Großgruppe geteilt und tradiert werden. Kultur ist sowohl Ausdruck als auch Bedingungsstruktur für das Verhalten der Mitglieder einer bestimmten Gesellschaft.“[91]

2.1.3.2 Kulturalität und Globalisierung

Die Auffassung von Kultur als Prozess führt nahezu zwangsläufig zu einer offenen Definition von Kulturalität, die sich weder aus der Ethnizität noch aus der Nationalität sondern vielmehr aus der Identifikation der jeweiligen Person mit einem bestimmten Kulturprozess herleitet. HETTLAGE-VARJAS spricht hierbei vom Prozess des „Dazugehörens.“[92] Jemand, der einer bestimmten Kultur angehört, kann deren Sprache und Zeichen deuten und sich durch ihren Gebrauch sehr differenziert ausdrücken. Er hantiert bewusst und unbewusst in ihrem Rahmen und reproduziert sie dadurch gleichzeitig.[93] Der Einzelne steht also in Verbindung mit Menschen, „mit denen er Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftspläne teilt.“[94] Er erfährt sich als „sozial, psychisch, zeitlich und räumlich integriert“[95] in die jeweilige Kultur seiner Wahl.

Nun begann in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts ein Prozess, der geradezu dieser „sozial, psychisch, zeitlich und räumlichen“[96] Integration zuwiderlief: Der Prozess der Globalisierung. Denn mit dem Aufkommen der neuen Kommunikationsmedien und insbesondere dem Internet wurden zeitliche und räumliche Grenzen zunehmend aufgehoben. Auch, was die psychische Integration in einen Kulturkreis betrifft, wurde diese zunehmend infrage gestellt. Coca-Cola, McDonalds, MTV sind nur einige Beispiele dafür, dass in weiten Teilen der Erde zunehmend die gleichen Medien, Institutionen, Ideen und Waren vorherrschen.[97] Überwiegend junge Menschen, welchem Kulturkreis (i. S. einer ethnologischen Zugehörigkeit) sie auch entstammen, kleiden sich ähnlich (Jeans, T-Shirt, Turn-

[91] Weggel, O.: Die Asiaten, München 1989, S. 22.
[92] Hettlage-Varjas, A.: Bikulturalität - Privileg oder Belastung, in: Kürsat-Ahlers, H. E. (Hrsg.) Die multikulturelle Gesellschaft: Der Weg zur Gleichstellung? Frankfurt/ Main 1995, S. 142-167, hier: S. 151.
[93] Vgl. Hettlage-Varjas, A.: Bikulturalität - Privileg oder Belastung, in: Kürsat-Ahlers, H. E. (Hrsg.) Die multikulturelle Gesellschaft: Der Weg zur Gleichstellung? Frankfurt/ Main 1995, S. 142-167, hier: S. 151.
[94] Hettlage-Varjas, A.: Bikulturalität - Privileg oder Belastung, in: Kürsat-Ahlers, H. E. (Hrsg.) Die multikulturelle Gesellschaft: Der Weg zur Gleichstellung? Frankfurt/ Main 1995, S. 142-167, hier: S. 152.
[95] Hettlage-Varjas, A.: Bikulturalität - Privileg oder Belastung, in: Kürsat-Ahlers, H. E. (Hrsg.) Die multikulturelle Gesellschaft: Der Weg zur Gleichstellung? Frankfurt/ Main 1995, S. 142-167, hier: S. 152.
[96] Hettlage-Varjas, A.: Bikulturalität - Privileg oder Belastung, in: Kürsat-Ahlers, H. E. (Hrsg.) Die multikulturelle Gesellschaft: Der Weg zur Gleichstellung? Frankfurt/ Main 1995, S. 142-167, hier: S. 152.
[97] Vgl. Ritzer, G. McDonaldisierung der Gesellschaft, Frankfurt/Main 1998,S. 6.

schuhe), hören die gleiche Musik (z.B. Rap), lassen sich von den gleichen Filmen unterhalten und identifizieren sich mit Pop- oder Kinoidolen, wie Madonna oder Bratt Pitt.[98] Dass diese Kultur oftmals mit der angestammten, ethnisch vorherrschenden Kultur zu kollidieren scheint, belegen zahlreiche populäre Arbeiten von HUNTINGTON[99], BECK[100], ALTVATER/MAHNKOPF[101] u.a. und nicht zuletzt auch Terroristen, wie Osama bin Laden nutzen den vermeintlichen Kampf der Kulturen für ihre terroristische Zwecke aus.

Oftmals ist dabei von einer Homogenisierung der Kulturen die Rede, von der „McDonaldisierung" der Welt, von der globalen Kulturschmelze und vom amerikanischen Einheitsbrei, dem sich niemand verwehren kann.[102] Das Homogenisierungsszenario, so BREIDENBACH/ZUKRIGL, sei eines der gängigsten Klischees. Tatsächlich aber lasse sich sagen, dass Menschen globale Waren und Ideen höchst unterschiedlich rezipieren und interpretieren. Menschliche Gesellschaften würden vielmehr die Fähigkeit aufweisen, Fremdes in ihr Leben und ihre Kultur zu integrieren und zu verwandeln. Wie diese Fremdeinflüsse jedoch rezipiert werden, hänge von der sozialen und historischen Situation sowie von der jeweiligen Kultur ab. [103] Dabei können zwei Hauptstrategien im Umgang mit Fremdeinflüssen unterschieden werden. Auf der einen Seite in Form von Widerstand, auf der anderen mittels Aneignung. Formen von Widerstand gegen kulturelle Fremdeinflüsse sind sehr vielfältig und verschiedene Akteure sind daran beteiligt. Am bekanntesten und verbreitesten ist dabei die Rolle des Staates. Doch auch die Bevölkerung leistet teilweise heftigen Widerstand gegen kulturelle Fremdeinflüsse. Im Jahre 1996 demonstrierten zahlreiche indische Frauen - ein breites Spektrum aus indischen Feministinnen und traditionellen Hinduistinnen - gegen die Abhaltung eines Miss World-Wettbewerbs, 50 davon drohten gar mit Selbstverbrennung. In den USA versuchte die Sportfirma "Nike", eine neue Turnschuhserie mit einem Symbol einzuführen, das sehr an das arabische Zeichen für "Allah" erinnerte. Dagegen wehrte sich die muslimische Gemeinschaft in den USA

[98] Vgl. EvB (Erklärung von Bern) (Hrsg.): Kulturelle Welten und Weltkultur, EvB-Dokumentation IV/2003, S. 36.
[99] Vgl. Huntington, S.: Der Kampf der Kulturen, München 1997.
[100] Vgl. Beck, U.:Die Modernisierung der Moderne, Frankfurt/Main 2001.
[101] Vgl. Altvater, E., Mahnkopf, B.: Die Grenzen der Globalisierung, Münster 2004.
[102] Vgl. Breidenbach, J., Zukrigl, I.: Tanz der Kulturen, Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt, München 1998, S. 32.
[103] Vgl. Breidenbach, J., Zukrigl, I.: Tanz der Kulturen, Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt, München 1998, S. 33.

erfolgreich. Der Konzern zog die Serie zurück, entschuldigte sich öffentlich und spendete 50.000 US-Dollar für einen Spielplatz in einer muslimischen Schule.

Überwiegend jedoch wird das „fremde“ Weltbild jedoch in die Alltagsatmosphäre integriert. Softdrinks wie Coca Cola - bei uns eher ein Symbol der Amerikanisierung oder Symbol für ein junges, dynamisches Leben - wird in Russland die Fähigkeit zugesprochen, Falten zu glätten. In Haiti wird das Getränk in Voodoo-Zeremonien integriert, auf einer japanischen Insel fänden sich gar Coca-Cola-Flaschen auf den Altären und würden von den Geistlichen in ihren Ritus integriert, da die Flasche an die Gestalt einer Schwangeren erinnere.[104]

Eine andere sehr verbreitete Annahme ist, dass durch die weltumspannenden Fernsehsender CNN, Sky-TV oder MTV eine kulturelle Gleichschaltung der Welt unaufhaltsam voranzuschreiten drohe. Diese Mediengesellschaften würden vor allem als Vermittler westlicher und insbesondere US-amerikanischer Werte gesehen. Laut BREIDENBACH/ZUKRIGL lässt sich neben der Tendenz zur Monopolisierung der Medienlandschaft auch die Ausbreitung einer neuen Vielfalt feststellen. Die neuen Technologien eröffnen nicht nur dem MURDOCH-Imperium oder den Polit-Ambitionen eines Silvio BERLUSCONI neue Zuschauerschaften, sondern es sind auch eine Reihe von lokalen Nischen entstanden.[105] Diese „Nischen“ werden wohl nirgendwo deutlicher als im weltumspannenden Internet. Hier sind durch die einheitliche technologische Plattform alle Anbieter gleichgeschaltet d.h. haben aufgrund der Struktur des World Wide Web (WWW) die gleichen Chancen „angeklickt“, d.h. aufgerufen zu werden. Da kann es durchaus sein, dass die Homepage des Ex-Nationaltorwarts Sepp Maier über 100.000 Abrufe pro Monat verzeichnet, die des Bertelsmann-Konzerns jedoch nur ein Zehntel davon.[106]

Wenn vom „Verlust der Kultur“ durch die Globalisierung die Rede ist, steht dahinter meist eine ganz bestimmte Vorstellung. Kultur wird dann als statisch aufgefasst, als geschlossenes homogenes System. Dies, so konnte gezeigt werden, ist jedoch nicht der Fall, wie unter anderem erneut BREIDENBACH/ZUKRIGL nachweisen. Denn die zahlreichen neuen Kulturformen, die aus der Vermischung

[104] Vgl. Breidenbach, J., Zukrigl, I.: Tanz der Kulturen, Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt, München 1998, S. 54-59.
[105] Vgl. Breidenbach, J., Zukrigl, I.: Tanz der Kulturen, Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt, München 1998, S. 33.
[106] Vgl. o. V.: Unterschiedliche Internetpräsenz, in: Computerwoche vom 12.03.2004, S. 32.

von Aneignung und Widerstand gegen fremde Einflüsse entstehen, werden nur seltener bemerkt.[107]

2.2 Multikulturalität als Phänomen der Alltagswelt

Der prozesshaften Definition des Kulturbegriffs folgend erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, den Schlussfolgerungen nachzugehen, die sich daraus ergeben. Denn wird Kultur als permanenter Austausch- und Entwicklungsprozess aufgefasst, so ergibt sich daraus, dass Multikulturalität eher die Norm als die Ausnahme ist. Die Begründung für diese Hypothese, die das folgende Kapitel zu belegen sucht, liegt in der Tatsache, dass es aufgrund der vielfältigen internationalen Austausch- und Interaktionsprozesse auf nahezu allen Gebieten des Lebens `reine` im Sinne einer statischen Kulturdefinition nicht gibt.

2.2.1 Kultur als Austausch- und Veränderungsprozess

Es konnte festgestellt werden, dass Kultur prozesshaften Charakter hat, d.h. sie nicht statisch definiert, sondern vielmehr ein immerwährendes Neukreieren und Aussterben ist. Dabei entwickelt sich Kultur stets in Konfrontation mit anderen (Sub-)Kulturen. In diesem Zusammenhang ist das Zwei-Kulturen-Modell des Centre of Contempory Cultural Studies (CCCS) von Bedeutung, das eine herrschende und eine beherrschende Kultur definiert. Das Modell betrachtet Kultur in zwei Ebenen: Ausgangspunkt ist die in den herrschenden Institutionen und im kommerziellen Freizeit- und Mediensektor zum Tragen kommende dominante Kultur mit ihren entsprechenden Verhaltensmustern.[108] Von ihr abzuheben ist die Kultur einer Klasse oder Gruppe, die sich durch eine „besondere und distinkte Lebensweise“ [109] von der herrschenden Kultur abgrenzt. [110] Diese Gruppe oder Klasse definiert für sich (neue) Werte und Ideen, wie sie nach Meinung dieser in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in

[107] Vgl. Breidenbach, J., Zukrigl, I.: Tanz der Kulturen, Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt, München 1998, S. 45-47.
[108] Vgl. Clarke, J u.a.(Hrsg.): Jugendkultur als Widerstand, Deutsche Übersetzung des Berichts des Centre of Contempory Cultural Studies, Frankfurt/Man 1979, S. 63 ff.
[109] Müller-Kohlenberg, H: Subkultur, in Kerber, v: H., Schmieder, A.: handbuch Soziologie, Reinbek b. Haburg 1984, S. 591.
[110] Vgl. Müller-Kohlenberg, H: Subkultur, in Kerber, v: H., Schmieder, A.: handbuch Soziologie, Reinbek b. Haburg 1984, S. 590 ff.

Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sein sollten.[111]

In die Soziologie fand der Begriff der „Bricolage“ des französischen Anthropologen Claude Lévi-Strauss Eingang: „Bricolage“ bedeutet

> *„die Neuordnung und Rekontextualisierung von Objekten, um neue Bedeutungen zu kommunizieren, und zwar innerhalb eines Gesamtsystems von Bedeutungen, das bereits vorrangig und sedimentierte, den gebrauchten Objekten anhaftende Bedeutungen enthält.“*[112]

Objekt und Bedeutung bilden zusammen ein Zeichen, und in jeder Kultur werden solche Zeichen immer wieder zu charakteristischen Diskursformen gruppiert. Wenn aber der „bricoleur“ (Bastler) das signifikante Objekt innerhalb dieses Diskurses in eine andere Position versetzt, und zwar unter Verwendung des gleichen Gesamtrepertoires an Zeichen, oder wenn das Objekt in eine andere Gesamtheit von Zeichen versetzt wird, dann entsteht ein neuer Diskurs, und eine andere Botschaft wird vermittelt.[113]

Durch die „Bricolage“ kann das Individuum nun sein gewolltes Image transportieren. BRAKE führt diesbezüglich aus:

> *„Die äußere Aufmachung muss stimmen, und der ganze Stil muss dem gewünschten Image eine natürliche Authentizität verleihen. Möglicherweise findet ein individuelles Auftreten Anklang und wird von anderen nachgeahmt.“*[114]

Wird dieses „von anderen nachgeahmt“[115] und befinden sich diese „anderen“[116] in der Mehrheit, wird die herrschende Kultur allmählich verdrängt. Das bedeutet nicht, dass sie gänzlich aufhört zu existieren, allerdings werden von der beherrschenden Kultur derart viele Phänomene, Begriffe, Ansichten usw. integriert, dass eine Identifikation der ursprünglich herrschenden Kultur nur noch schwer identifizierbar ist.

---

[111] Vgl. Thien, H. G., Reichwein, R.: Jugend in der Gesellschaftsstruktur der BRD; in: Buer, Ferdinand u.a (Hrsg.): Zur Gesellschaftsstruktur der BRD - Beiträge zur Einführung in ihre Kritik, Münster, 1985, S. 301-377, hier: S. 340.
[112] Levi-Strauß, C. Das wilde Denken, Frankfurt/Main 1973, S. 29.
[113] Rohmann, G.: Spaßkultur im Widerspruch, Berlin 1999, S. 28.
[114] Brake, M.: Soziologie de jugendlichen Subkulturen, eine Einführung, Frankfurt/Main 1981, S. 21.
[115] Brake, M.: Soziologie de jugendlichen Subkulturen, eine Einführung, Frankfurt/Main 1981, S. 21.
[116] Brake, M.: Soziologie de jugendlichen Subkulturen, eine Einführung, Frankfurt/Main 1981, S. 21.

2.2.1.1 Das Drei- und Vier-Kulturen-Modell von JAFARI und THIEM

In der modernen Gesellschaft stoßen Kulturen vor allem im Tourismusbereich aufeinander. Daher lässt sich dort der Austausch- bzw. Verdrängungsprozess sehr gut beobachten. In diesem Zusammenhang wurde von JAFARI ein Ansatz entwickelt, um die kulturellen Aus- und Wechselwirkungen diesbezüglich zu beschreiben. Grundsätzlich unterscheidet er zwischen Kultur der Reisenden, der Kultur der Bereisten und der Touristenkultur. In diesem so genannten Drei-Kulturen-Modell werden die Verhaltensweisen der Touristen während des Urlaubs als eine eigene Kultur interpretiert - "tourist culture."[117] Im Einzelnen definierte er:

- die *Kultur der Quellregion*, die das umfasst, „was für die Einwohner einer touristischen Entsenderegion typisch ist. 'Idealtypisch' wird hier die moderne Industriegesellschaft angenommen mit den Merkmalen extreme Rationalisierung, Arbeitsteilung, Atomisierung des Lebenszusammenhanges.“[118] Die Erwartungen, Einstellungen und Handlungsmuster der Quellregion nimmt der Reisende mit in den Urlaub. Sie wirken daher auf alle andern Kulturkreise ein, denen er begegnet.[119]
- die *Ferienkultur „*ist das, was für die Gesamtheit der direkt vom Tourismus Betroffenen aus einer industriegesellschaftlichen Entsenderegion typisch ist. Sie umfasst u. a. den Lebensstil, den Touristen auf Reisen pflegen, sowie Reiseveranstalter, Reisebüros, touristische Werbung usw.“[120] Dieser touristische Lebensstil unterscheidet sich gravierend von der Kultur der Quellregion. Die Tageseinteilung verschiebt sich, der Tourist verbringt den Tag mit anderen Beschäftigungen als im Alltag, legt deshalb auf andere infrastrukturelle Elemente (Sporteinrichtungen etc.) wert, als er es übli-

[117] Jafari, J.: Understanding the Structure of Tourism - An Avant Propos to Studying its Costs and Benefits, in: AIEST (Hrsg.): Wechselwirkungen zwischen Nutzen und Kosten des touristischen Angebots, St. Gallen 1982, S. 51-72, hier, S. 59.
[118] Jafari, J.: Understanding the Structure of Tourism - An Avant Propos to Studying its Costs and Benefits, in: AIEST (Hrsg.): Wechselwirkungen zwischen Nutzen und Kosten des touristischen Angebots, St. Gallen 1982, S. 51-72, hier: S. 54.
[119] Vgl. Jafari, J.: Understanding the Structure of Tourism - An Avant Propos to Studying its Costs and Benefits, in: AIEST (Hrsg.): Wechselwirkungen zwischen Nutzen und Kosten des touristischen Angebots, St. Gallen 1982, S. 51-72, hier: S. 54.
[120] Jafari, J.: Understanding the Structure of Tourism - An Avant Propos to Studying its Costs and Benefits, in: AIEST (Hrsg.): Wechselwirkungen zwischen Nutzen und Kosten des touristischen Angebots, St. Gallen 1982, S. 51-72, hier: S. 55.

cherweise tut. Er ist kommunikativer, schließt leichter Bekanntschaften, stellt andere Erwartungen an seine Umwelt als „zu Hause“.[121]

- die *Dienstleistungskultur* „stellt das dar, was für die vom Tourismus Betroffenen einer bestimmten Empfangsregion (in ihrer Eigenschaft als Wirtschafts- und Erholungsraum) typisch ist; sie umfasst den Lebensstil, den Einheimische in ihrer Rolle als Gastgeber praktizieren, sowie die in einer Region geschaffenen Einrichtungen für den Tourismus.“[122] Einheimische verhalten sich der Dienstleistungskultur konform. Ihre Arbeitszeiten passen sich den Erwartungen der Touristen an. Sie kleiden sich anders als in ihrer Freizeit oder in der Nebensaison. Ihre Kommunikationsformen und ihr soziales Verhalten ändern sich entsprechend. [123]
- die *Kultur der Zielregion* „ist das, was für alle Bewohner einer touristischen Empfangsregion (in ihrer Eigenschaft als Lebens- und Wirtschaftsraum) typisch ist.“[124] Als Kultur der Zielregion gilt also die ursprünglich gewachsene Kultur der bereisten Gebiete. "Ursprünglich gewachsen" bezeichnet im Sinne JAFARIs die Lebenswelt der Einheimischen abseits des Tourismus. In Zeiten der *Transkulturalität* ähnelt die Kultur der Zielregion oft verblüffend jener der Quellregion. Touristen stellen dann oft überrascht fest, dass die Einheimischen sich "zuhause" eben nicht im Dirndl oder in der Lederhose wohl fühlen, sondern in Jeans (wie sie selbst), dass sie die gleiche Musik schätzen und sie ihre Arbeit (nämlich in der Dienstleistungskultur) oft genauso langweilig finden wie sie selbst ihre eigene Arbeit. [125]

Primär ging es JAFARI darum, die Situation der gastgebenden Gemeinschaft - „host community“ - durch das Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Kulturen

[121] Vgl. Jafari, J.: Understanding the Structure of Tourism - An Avant Propos to Studying its Costs and Benefits, in: AIEST (Hrsg.): Wechselwirkungen zwischen Nutzen und Kosten des touristischen Angebots, St. Gallen 1982, S. 51-72, hier: S. 55.
[122] Jafari, J.: Understanding the Structure of Tourism - An Avant Propos to Studying its Costs and Benefits, in: AIEST (Hrsg.): Wechselwirkungen zwischen Nutzen und Kosten des touristischen Angebots, St. Gallen 1982, S. 51-72, hier: S. 54.
[123] Vgl. Jafari, J.: Understanding the Structure of Tourism - An Avant Propos to Studying its Costs and Benefits, in: AIEST (Hrsg.): Wechselwirkungen zwischen Nutzen und Kosten des touristischen Angebots, St. Gallen 1982, S. 51-72, hier: S. 55.
[124] Jafari, J.: Understanding the Structure of Tourism - An Avant Propos to Studying its Costs and Benefits, in: AIEST (Hrsg.): Wechselwirkungen zwischen Nutzen und Kosten des touristischen Angebots, St. Gallen 1982, S. 51-72, hier: S. 55.
[125] Vgl. Jafari, J.: Understanding the Structure of Tourism - An Avant Propos to Studying its Costs and Benefits, in: AIEST (Hrsg.): Wechselwirkungen zwischen Nutzen und Kosten des touristischen Angebots, St. Gallen 1982, S. 51-72, hier: S. 55f..

(local culture / tourist culture / importe culture) zu analysieren und zu interpretieren. Durch die dargestellten Rückwirkungen auf die Kultur der Reisenden kann dieses Modell aber auch vom Standpunkt der Reisenden betrachtet werden.

Auf der Basis von JAFARI's Schema entwickelte THIEM dieses Modell um eine weitere Dimension. Die Kultur der Bereisten - "local culture" wird danach in zwei Komponenten aufgeteilt. Analog zur Unterteilung der "tourist culture" in JAFARIS Modell, werden von THIEM nun auf Seiten der Bereisten ebenfalls zwei Kulturen unterstellt. Die lokale Kultur, d.h. diejenigen Sitten, Gebräuche und Verhaltensweisen, die für die Einheimischen einer bestimmten Region typisch sind und eine tourismusbezogene Kultur, d.h. Verhaltensweisen der Einheimischen in ihrer Rolle als Empfänger der Reisenden.[126] THIEM geht also von vier Kulturen aus, die im Tourismus aufeinander treffen und sich daher auch gegenseitig beeinflussen. Die Autorin setzt sich dabei intensiv mit den Wirkungen der Dienstleistungskultur auf die Kultur der Zielregion und die Funktion der Ferienkultur für die Kultur der Quellregion auseinander. Hinsichtlich des ersten Aspekts fokussiert THIEM ihr Augenmerk auf die „seit Jahren, gar seit Jahrzehnten unverändert pauschal weitererhobenen“[127] Behauptungen, die Dienstleistungskultur störe, bzw. zerstöre die Kultur in den Destinationskulturen. Sie bringt dafür eine Vielzahl von Beispielen, wie die durch den Tourismus ausgelöste Transformation von Folklore in Folklorismus oder ursprünglich intakte Gemeinschaften würden zerstört.[128]

Gegen diese These setzt sie die Antithese, im (Kultur-)Tourismus lägen zahlreiche Chancen für die Zielregion, die nicht nur in einer Verbesserung des Lebensstandards, sondern auch in einer möglichen „Revitalisierung“[129] - gemeint ist nicht die „Fortsetzung alter Traditionen, sondern die Wiederbelebung alter, nicht mehr gelebter Kulturelemente“ [130] – kultureller Identitäten, wie z.B. die Wiederbelebung des Bergbauerntums in der Schweiz, zu suchen wären. [131]

---

[126] Vgl. Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B47/2001, S. 27-31, hier: S. 27f.
[127] Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B47/2001, S. 27-31, hier: S. 28.
[128] Vgl. Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B47/2001, S. 27-31, hier: S. 28.
[129] Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B47/2001, S. 27-31, hier: S. 29.
[130] Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B47/2001, S. 27-31, hier: S. 29.
[131] Vgl. Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B47/2001, S. 27-31, hier: S. 29.

Zwar sieht THIEM auch Gefahren durch den (Massen-)Tourismus auf die Zielländer zukommen, wie z.B. Gefühle des Identitätsverlustes durch eine Beliebigkeit und Austauschbarkeit kultureller Elemente und/oder einer Verschärfung sozialer Ungerechtigkeiten und schlägt deshalb „eine klare Trennung und Ausgestaltung von Dienstleistungskultur und Kultur der Zielregion“[132] vor.
Hinsichtlich der Auswirkungen der Ferienkultur für die Kultur der Quellregion sieht sie vor allem Fluchtmotive („Zwänge die zeitweilig aufgehoben sind‘‘) und kompensative Motive („die körperliche und seelische Erschöpfung ausgleichen“[133]) als Haupttriebkräfte der Ferienkultur und stellt damit fest, dass die Ferienkultur vor allem aus Sehnsüchten, („mythischer und ritueller Charakter“[134]) und mehr oder weniger verdrängten Wünschen besteht.[135]
Für vorliegenden Forschungsaspekt lässt sich aus den Betrachtungen JAFARIs und THIEMs vor allem ableiten, dass die zwar oftmals konflikt- und widerspruchsreiche Konfrontation zweier oder mehrerer Kulturen miteinander keineswegs zu einem „Clash of Civilization“[136] führen muss, sondern dass viel eher anzunehmen ist, dass sich die Kulturen miteinander vermischen. – Bestenfalls in jenem Sinne, dass die jeweiligen Individuen voneinander lernen, stets das Schützenswerteste, Humanste und Beste aus ihre jeweiligen Kulturen zu konvertieren.

2.2.1.2 Das Sechs-Kulturen-Modell von SCHIMANY

Das Sechs-Kulturen-Modell von SCHIMANY ausschließlich als Erweiterung des Vier-Kulturen-Modells von THIEM zu betrachten, würde weder seiner Bedeutung gerecht, noch würde es im Rahmen vorliegender Problemstellung ausreichen, die Phänomene der Multikulturalität zu erklären. Vielmehr gelang es SCHIMANY, durch Ergänzung von zwei weiteren Komponenten, nämlich die „Interaktionskultur“ und die „Globale Kultur“, den theoretischen Denkansatz so zu erweitern, dass

[132] Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B47/2001, S. 27-31, hier: S. 30.
[133] Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B47/2001, S. 27-31, hier: S. 31.
[134] Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B47/2001, S. 27-31, hier: S. 31.
[135] Vgl. Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B47/2001, S. 27-31, hier: S. 30.
[136] Vgl. Huntington, S.: The Clash of Civilization, in: Foreign Affairs Band 72 Heft 3/1993, S. 22-49.

er für die Diskussion der komplexen Aspekte bei der Erfassung von Multikulturalität instrumentalisiert werde kann.[137]

SCHIMANY bezeichnet nun die Schnittmenge, in der zwei Kulturen, z.B. die der Ferienkultur und der Dienstleistungskultur, aber auch die der orientalischen und der lateinamerikanischen Kultur aufeinander treffen als Interaktionskultur. Um diese Definitionen zu verstehen, wird hier die Karte der Definitionen der Kulturräume nach KOLB eingeführt.[138]

Abbildung 3: Die Kulturräume der Erde (Quelle: In Anlehnung an: Kolb, A.: Die Kulturräume der Erde, in: Borchert, G., Kolb, A., Scheidl, L. et al.: Erdkunde in Stichworten, Kiel 1969,S.192.)

Die Begegnung bzw. die Interaktionen dieser Kulturen können verschiedene Auswirkungen auf diese haben, auf die später noch zurückzukommen sein wird.

Abbildung 4 auf der folgenden Seite stellt das Sechs-Kulturen-Modell von SCHIMANY in seiner ursprünglichen Form vor.

[137] Vgl. Schimany, P.: Tourismus und Kultur. Zusammenhänge und Prozesse in vergleichender Perspektive, in: Tourismus Journal 1/2 1997, S. 167-192.

[138] Vgl. Kolb, A.: Die Kulturräume der Erde, in: Borchert, G., Kolb, A., Scheidl, L. et al.: Erdkunde in Stichworten, Kiel 1969.

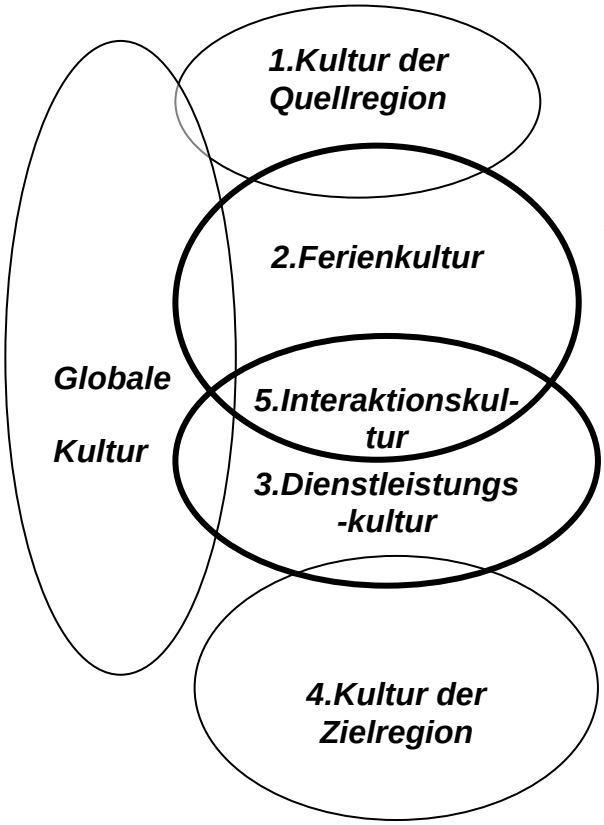


Abbildung 4: Das Sechs-Kulturen-Modell nach SCHIMANY (Quelle: In Anlehnung an: Schimany, P.: Soziokulturelle Auswirkungen des Tourismus, in: Passauer Papiere zur Sozialwissenschaft 16/1997, Passau 1997,S.10.)

Die kulturelle Dimension "Globale Kultur", die von SCHIMANY in seinem Modell aufgenommen und abgebildet wurde, stellt die Auswirkungen durch Massenmobilität, Massenmedien, Kolonialisierung, Modernisierung und Industrialisierung dar. Er subsumiert darunter also all diejenigen Aspekte einer Kulturbegegnung, die nicht direkt durch den Kontakt der beiden Kulturen zustanden kommen bzw. sich ergeben, sondern durch äußere Einflüsse bzw. Gegebenheiten die sich im Laufe der Entwicklung eines Landes ergeben. [139]

Notwendige Modernisierungs- und Industrialisierungsmaßnahmen ziehen unweigerlich Phänomene wie Verstädterung und Urbanisierung nach sich. Nun wäre es – selbst wenn dies theoretisch möglich wäre – töricht, Modernisierungs- und Industrialisierungsmaßnahmen nur deshalb nicht durchzuführen, weil dies. notwendigerweise Einflüsse auf die Kultur und Tradition einer Bevölkerung ausüben würde.[140] Daher führen Entwicklungen im Wirtschafts-, Technologie und Gesell-

[139] Vgl. Schimany, P.: Soziokulturelle Auswirkungen des Tourismus, in: Passauer Papiere zur Sozialwissenschaft 16/1997, Passau 1997, S. 10.

[140] Schimany, P.: Globalisierung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, in: Schimany, P., Seifert, M. (Hrsg.): Globale Gesellschaft? Perspektiven der Kultur- und Sozialwissenschaften, Frankfurt/M.1997, S. 137-168.

schaftsbereich unausweichlich zu Veränderungen in den Kulturen der Erde. SCHIMANY führt dazu aus:

> *"Infolge von Globalisierungsprozessen nimmt die wisensgesellschaftliche Vernetzung grundlegender Antriebsvorgänge für Kulturwandel an Reichweite, Intensität und Dynamik zu. Die Integration fremdkultureller Einflüsse wird durch die Art und Weise der Adaption und Diffusion bestimmt."* [141]

Wie im Kapitel 2.1.3.2 bereits ausgeführt, lässt sich die globale Kultur vor allem unter dem Einfluss medial vermittelteter Vorstellungen, Ansichten, Normen und Werte nicht von den jeweiligen angestammten Landeskulturen trennen. Vielmehr werden diese von der globalen Kultur (partiell) überlagert und beeinflusst. Die nationale Kultur wandelt sich damit immer mehr zu einem losen Mit- und Nebeneinander von verschiedenen selbstregulativen Einzelkulturen. Somit können letzten Endes Gegenwartsgesellschaften nicht mehr als monokulturelles, sondern vielmehr als "Mehr-Kulturen-Gebilde" begriffen werden, wobei diese mittels einer "Globalkultur" auf unterschiedlichen Kulturebenen miteinander vernetzt sind. [142]

Dies alles bedeutet, dass es nahezu unmöglich ist, eine `reine` Landeskultur im Sinne der Grenzen KOLBS zu identifizieren, so dass das KOLBsche Kulturraummodell inzwischen eher obsolet wurde. Denn jeder direkte oder indirekte Kulturkontakt bzw. Kulturaustausch bewirkt einen Veränderungsprozess, so dass erneut Kultur bzw. Kulturwandel als dynamischer und komplexer Prozess aufzufassen ist.[143]

2.2.2 Kultur als Multikultur und der Umgang mit ihr

Im Vorangegangenen Kapitel wurde ein Begriff neu eingeführt, der im Rahme aktueller Kulturdiskussionen stets eine zentrale Rolle spielt: Der Kulturwandel.

---

[141] Schimany, P.: Soziokulturelle Auswirkungen des Tourismus, in: Passauer Papiere zur Sozialwissenschaft 16/1997, Passau 1997, S. 11.
[142] Vgl Schimany, P.: Soziokulturelle Auswirkungen des Tourismus, in: Passauer Papiere zur Sozialwissenschaft 16/1997, Passau 1997, S. 5-10.
[143] Vgl. Müllermeister, H.-M: Studienreisen: Vermarktung des kulturellen Erbes, in: Becker, C.., Steinecke, A.: Kulturtourismus in Europa: Wachstum ohne Grenzen?, Trier 1993, S. 15.

Dabei werden generell vier verschiedene Prozesse des Kulturwandels unterschieden.

Diesem Ansatz folgt auch PLATZ, der Kulturwandel als ein kulturimmanentes Phänomen versteht, welches durch Hinzufügen, Ersetzen oder Verlust von Kulturgütern charakterisiert wird. Dabei betrifft der Wandel nicht nur materielle Kulturbereiche, sondern auch geistige Haltungen.[144]

HIRSCHBERG geht hierbei noch einige Schritte weiter, indem er Kulturwandel als qualitativen Wandel ansieht, und zwar sowohl betreffs der Gesamtkultur als auch eines bestimmten Teilbereiches. Dabei spielen externe (Akkulturation, Diffusion) und interne Faktoren (Innovationen, Anpassungen an Umwelt) eine Rolle. Andere Faktoren (Gewohnheits- und Traditionsbildung, Sozialisierung und soziale Kontrolle, Abgrenzungsbedürfnis und Ethnozentrismus) sorgen demgegenüber für die Konstanz, die die Voraussetzung für das Identitätsbewusstsein jeder Kultur ist. Bestimmte Wandlungsprozesse können einen ganzen Kulturbereich transformieren und wieder neu in das Kulturganze integrieren, das heißt es wandelt sich die Struktur der Kultur selbst. Andere Kulturphänomene können dabei auch lange unverändert bestehen bleiben (Survivals). Manche Wandlungsvorgänge sind auch peripher und haben keine sichtbaren Auswirkungen auf das Kulturganze.[145]

Aufgrund dieser Vielzahl „solcher oft gegenläufigen Prozesse ist keine Kultur oder Gesellschaft jemals ein vollständig integriertes System“[146]

Konversionen von Kulturelementen betreffen zumeist nur Teilaspekte der Gesamtkultur und auch diese Teile werden oft nur modifiziert und nicht vollständig eliminiert bzw. transformiert, da sie in bereits bestehende und überlieferte Bedeutungszusammenhänge, -Hintergründe usw. eingebettet sind.[147]

Von Interesse ist, dass sich bei der Übernahme eines Kulturelements oftmals auch seine Bedeutung ändert, die vom normativen System der adaptiven Kultur bestimmt wird, auch wenn die Form gleich bleibt. PLATZ sieht als Hauptmotivation für die Übernahme dieser Kulturelemente eine „Unzufriedenheit von Mitgliedern einer Gesellschaft“ [..]. Von der Übernahme neuer Elemente versprechen sie sich einen Vorteil wie Prestige oder praktischen Nutzen. Von den Innovatoren verbrei-

[144] Vgl. Platz, R.: Tourismus als Faktor des Kulturwandels bei den Lisu in Nordthailand, Bonn 1995, S. 46.
[145] Vgl. Hirschberg, W. (Hrsg.): Neues Wörterbuch der Völkerkunde, Berlin 1988, S. 275 f.
[146] Hirschberg, W. (Hrsg.): Neues Wörterbuch der Völkerkunde, Berlin 1988, S. 276.
[147] Vgl. Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität: Die Bedeutung des Tourismus für die Kultur Touristischer Ziel- und Quellgebiete, Bern 1994, S. 63.

tet sich die Neuerung weiter, die jedoch Modifikationen unterworfen ist und nicht von allen Gesellschaftsmitgliedern übernommen wird.“[148]

Prinzipiell kann zwischen endogenen und exogenen Faktoren des Kulturwandels unterschieden werden. Beim endogenen Wandel spielen vor allem Erfindungen, Entdeckungen, als ganz allgemeine Innovationen eine zentrale Rolle. Diese können sowohl von bestehenden Elementen abgeleitet sein (Modifikation), als auch als vollkommene Innovation entstehen. Weitere Faktoren sind die Anpassung an veränderte Umweltbedingungen oder Konflikte innerhalb einer Gesellschaft. Da jedoch keine Gesellschaft isoliert von anderen existiert, besteht das Problem, dass endogener Wandel nicht klar abgrenzbar ist. [149]

Exogener Kulturwandels tritt neben der Diffusion von Neuerungen vor allem als Akkulturationsprozess hervor.

2.2.2.1 Akkulturationsprozesse

Die erste systematische Definition des Begriffes der 'Akkulturation' stammt aus dem Jahre 1936 von REDFIELD/LINTON/HERSKOVITS:

> *„Akkulturation umfasst jene Phänomene, die sich ergeben, wenn Gruppen von Individuen mit unterschiedlichen Kulturen in andauernden, unmittelbaren Kontakt gelangen, mit darauf folgenden Veränderungen in den ursprünglichen Kulturmustern der einen oder beider Gruppen.“*[150]

Zu beachten ist hier zweierlei:

1. dass Akkulturation bereits als zweiseitiger Prozess angedeutet wird ; eine inzwischen Norm gewordene Sicht, und
2. dass ständiger direkter Kontakt unerläßlich ist (ohne diesen werden die sich vollziehende kulturelle Veränderungen, als Diffusion bezeichnet). Nach dem jeweiligen kulturellen Kontakt, in dessen Verlauf es zu gegenseitiger Einwirkung kommt, wird gut ein Dutzend Arten von Akkulturation unterschieden (antagonistisch, kontrolliert, osmotisch

[148] Platz, R.: Tourismus als Faktor des Kulturwandels bei den Lisu in Nordthailand, Bonn 1995, S. 47.
[149] Platz, R.: Tourismus als Faktor des Kulturwandels bei den Lisu in Nordthailand, Bonn 1995, S. 49.
[150] Redfield, R., Linton, R., Herskovits, M. J.: Memorandum for the study of acculturation, in: American Anthropologist Bd. 38/1936, S. 149.

(blind), marginal, zentral, demokratisch, aufgezwungen (imposed), gesteuert etc.).[151]

Akkulturation ist von dem Begriff des Kulturwandels insofern abzugrenzen, als dass sie nur einen Teilaspekt dieses darstellt. Auch darf Akkulturation nicht mit Assimilation verwechselt werden, die oftmals nur eine besondere Ausprägung, bzw. eine Phase der Akkulturation ist. Schließlich ist sie auch zu unterscheiden von Diffusion, die vorkommt ohne dass akkulturationale Formen des Kontakts zwischen den Völkern auftreten, wie sie in der obigen Definition erläutert wurden, sondern auch nur einen Aspekt des Akkulturationsprozesses ausmacht.[152]

Angesichts dieser zahlreichen Bedingungen erscheint die modernere Definition von HIRSCHBERG angemessener:

> *„Akkulturation [ist] eine Form des Kulturwandels, bei der eine Kultur sich der Dominanz einer als überlegen angesehenen unterwirft und sich ihr anzugleichen versucht"*[153]

Wie hier deutlich wird, ist als entscheidendes Kriterium, welches Akkulturation von anderen Prozessen des Kulturwandels unterscheidet anzusehen der Umstand, dass eine der beteiligten Kulturen dominant ist. Die Anpassung erfolgt dabei an die als stärker empfundene Kultur. Akkulturation ist, wie bereits erwähnt, in jedem Falle eine Form des exogenen Kulturwandels, die sich sowohl auf individueller, als auch auf gesamtkultureller Ebene stattfinden kann.[154]

Für Akkulturationsprozesse spielen vor allem auch die äußeren Umstände, d.h. die ökologische Umwelt, die demographische Bedingungen, die wirtschaftliche Faktoren, Kontaktorte, sowie Größe und Zusammensetzung der Kontaktbevölkerungen eine wichtige Rolle. Diesbezüglich stellt LÜEM fest:

> *„Diese Faktoren beeinflussen in direkter Weise Kontaktmöglichkeiten, Kontakthäufigkeit und Kontaktintensität, und damit den Akkulturationsgrad insgesamt."*[155]

Auch die Kontaktart, wie z.B. Handel, Missionierung, kriegerische Auseinandersetzungen oder Tourismus, hat entscheidenden Einfluss auf die Akkulturations-

---

[151] Vgl. Redfield, R., Linton, R., Herskovits, M. J.: Memorandum for the study of acculturation, in: American Anthropologist Bd. 38/1936, S. 149.
[152] Vgl. Lüem, T.: Sozio-kulturelle Auswirkungen des Tourismus in Entwicklungsländer. Zürich 1985, S. 49.
[153] Hirschberg, W. (Hrsg.): Neues Wörterbuch der Völkerkunde, Berlin 1988, S. 17.
[154] Vgl. Platz, R.: Tourismus als Faktor des Kulturwandels bei den Lisu in Nordthailand, Bonn 1995, S. 51
[155] Lüem, T.: Sozio-kulturelle Auswirkungen des Tourismus in Entwicklungsländer. Zürich 1985, S. 55.

prozesse. Dabei ist von Bedeutung, dass beide Kulturen als Rollenträger einander gegenübertreten und diese Rollen aufgrund unterschiedlicher Kulturmuster nicht schon von vornherein auf gleiche Weise wahrnehmen und interpretieren.[156]

Die ausgetauschten Kommunikationsinhalte oder Kulturelemente unterliegen nun einem Selektionsprozess, der über zwei Stufen verläuft:

- Zum einen wählen und beurteilen sowohl Sender als auch Empfänger die Kommunikationsinhalte, es erfolgt also eine gruppenspezifisch begrenzte Übermittlung. [157]
- Zum anderen werden Kulturelemente zwar formal übernommen, aber bedeutungsmäßig uminterpretiert und anders eingeordnet, als dies in der Ausgangskultur der Fall war. [158]

Der Diffusionsprozess und die Integration von Kulturelementen erfolgt also gemäß den unterschiedlichen Kulturmustern. [159]

Die Auswirkungen des Akkulturationsprozesses werden weitgehend durch die Rigidität und Flexibilität der betroffenen Kulturen bestimmt. So, stellt LÜEM fest, setzen sich mehr in ihren Traditionen verhaftete Kulturgesellschaften dem Risiko einer allgemeinen Liquidation eher aus, als Kulturen, die durch frühere Kontakte mit der übrigen Welt herausgefordert worden sind. Durch Akkulturation werden als nicht nur bestimmte Wertvorstellungen, Techniken und Verhaltensweisen übertragen und modifizieren dadurch die Strukturen eines bestimmten Gesellschaftssystems, sondern es kann auch das Wahrnehmungs- und Empfindungsvermögen der betroffenen Individuen tiefgreifenden Veränderungen ausgesetzt sein.[160]

2.2.2.2 Assimilations- und Akkommodationsprozesse

Die Soziologie sieht interethnische Beziehungen vor allem als zwischenmenschliche Relationen, die eventuell zur Assimilation, d.h. zu wesentlichen Veränderungen der Identität führen und schließlich dazu, dass auch Minderheitengruppen sich dem Bezugssystem der dominierenden Gesellschaft anschließen. Beide Pro-

[156] Vgl. Lüem, T.: Sozio-kulturelle Auswirkungen des Tourismus in Entwicklungsländer. Zürich 1985, S. 55.
[157] Vgl. Lüem, T.: Sozio-kulturelle Auswirkungen des Tourismus in Entwicklungsländer. Zürich 1985, S. 55.
[158] Vgl. Lüem, T.: Sozio-kulturelle Auswirkungen des Tourismus in Entwicklungsländer. Zürich 1985, S. 55.
[159] Vgl. Lüem, T.: Sozio-kulturelle Auswirkungen des Tourismus in Entwicklungsländer. Zürich 1985, S. 55.
[160] Vgl. Lüem, T.: Sozio-kulturelle Auswirkungen des Tourismus in Entwicklungsländer. Zürich 1985, S. 56.

zesse – also Akkulturation und Assimilation - treten in aller Regel gemeinsam auf, weswegen sie sich oft schwer unterscheiden lassen, denn jeder ethnische Organismus ist eine untrennbare soziale und kulturelle Einheit; beide haben dynamischen Charakter und erfassen mit ihren Einwirkungen sowohl Gruppen als auch Individuen. Sie finden nur in ständigem direkten Kontakt zwischen verschiedenen Ethnien oder deren Repräsentanten statt, was jedoch nicht zu gewissermaßen definitorischen Kontaminationen wie politische Assimilation (= Assimilationspolitik) oder gar kulturelle Assimilation berechtigt.[161]

Die fünf Hauptunterschiede sind nach Posern-Zieliński folgende:

1. Assimilation ist stets ein einseitiger Prozess in Richtung auf die dominierende Gesellschaft mit dem Ziel des Identitätswandels; Akkulturation kann dagegen in zwei oder mehrere Richtungen gehen.
2. Assimilation muss notwendigerweise auf die Grundwerte zielen; bei Akkulturation ist dies keine Voraussetzung.
3. Assimilation erfordert ein positives Verhältnis gegenüber den Werten der Mehrheitsgruppe, was zur Aufgabe der ursprünglich eigenen Werte führt; bei der Akkulturation ist auch dies nicht unerlässlich.
4. Bei Assimilation erfolgt ein Wechsel der Bezugsgruppe; dieser Übergang ist selbst bei fortgeschrittener Akkulturation nicht notwendig.
5. Assimilation setzt voraus, dass die sich assimilierende von der assimilierenden (aufnehmenden) Gemeinschaft sozial akzeptiert wird, da ohne dies von einer vollständigen Aufnahme in die angestrebte Gruppe keine Rede sein kann; bei der Akkulturation genügt oft eine wesentliche kulturelle Angleichung an die Mehrheitsgruppe. Trotz stark eingeschränkter kultureller Unterschiede halten beide Gruppen zueinander Distanz, und jede bewahrt ihre eigene Identität. [162]

Als Akkommodation werden funktionale Lernprozesse bezeichnet, also Lern- und Anpassungsprozesse, die einem "Lebensortwechsel" (geographisch oder sozial) der Person folgen, damit die Person in der fremden Gesellschaft interaktions- und arbeitsfähig wird. Es handelt sich dabei um die Aneignung von Sprache und Kommunikationsregeln der fremden Gesellschaft, von Kenntnissen ihrer Instituti-

[161] Vgl. Hensel, J.: Assimilations-/Akkulturationsprozesse in deutsch-polnischen Beziehungen im 19. und 20. Jahrhundert, Rydzyna bei Leszno 1997, S. 17.
[162] Vgl. Hensel, J.: Assimilations-/Akkulturationsprozesse in deutsch-polnischen Beziehungen im 19. und 20. Jahrhundert, Rydzyna bei Leszno 1997, S. 18.

onen und ihres Rechtssystems. Dabei verändern sich Werte, Einstellungen und Überzeugungen des lernenden Individuums nicht notwendigerweise.[163]

2.3 Die Institution Schule

In Deutschland, wie in den meisten europäischen und außereuropäischen hoch entwickelten Industrienationen besteht Schulpflicht. Diese ergibt sich in Deutschland gemäß der Auslegung des Bundesverfassungsgerichts aus Artikel 7 Abs. 1 Grundgesetz: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“[164]. Darüber hinaus kann auch aus dem nachfolgenden Absatz (Art. 7 Abs. 2 Grundgesetz), der den Eltern das Recht einräumt, über den Besuch des Religionsunterrichts abgeleitet werden, dass eine freie Verfügung der Eltern über den Schulbesuch ihrer Kinder ausgeschlossen ist.[165]

Damit fällt dem Staat, bzw. seinen Institutionen auch die Pflicht zu, für Bildung und Erziehung *aller* schulpflichtigen Kinder zu sorgen, also auch derjenigen, die ausländischer Herkunft, nicht-deutscher Nationalität und u.U. auch der deutschen Sprache (zunächst) nicht mächtig sind.

Die daraus sich ergebenen Probleme für die Institution Schule sollen im Folgenden im Mittelpunkt der Diskussion stehen.

2.3.1 Bildung und Erziehung

Unter Erziehung wird verstanden:

> „*Die planmäßige Tätigkeit zur Förderung junger Menschen, die mit all ihren Anlagen und Kräften zu vollentwickelten, verantwortungsbewussten und charakterfesten Persönlichkeiten im Sinne der geltenden Persönlichkeitsideale gebildet werden sollen.*[166]

Hierbei handelt es sich jedoch nur um einen Definitionsversuch unter zahlreichen anderen.

So besteht beispielsweise HAARMANN darauf, dass der Begriff der Erziehung die Gesamtheit aller Maßnahmen, die dem Kind und Heranwachsenden helfen,

[163] Vgl. Heckmann, F.: Ethnische Vielfalt und Akkulturation im Eingliederungsprozess, in: Bade, K. (Hrsg.): Migration – Ethnizität – Konflikt, Osnabrück 1996, S. 103-126.
[164] Artikel 7 Absatz 1 Grundgesetz.
[165] Vgl. Artikel 7 Absatz 2 Grundgesetz.
[166] Vgl. Bertelsmann-Lexikon: Die große Bertelsmann-Lexikothek, Bd. 15, Bertelsmann-Verlag Gütersloh 1989, S. 306.

lebenstüchtig, erwachsen und ′mündig′ zu werden, beinhaltet. Dabei sieht er Erziehung als Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft an.[167]

SCHRÖDER wiederum bezieht den Erziehungsbegriff auf die Ebene der Person,[168] während WEBER behauptet, Erziehung sei eine beabsichtigte Enkulturationshilfe. Den Begriff Enkulturation versteht er hierbei so umfassend, dass dieser auch die Prozesse der Sozialisation und der Personalisation mit einschließt. Erziehung ist demnach also jenes soziale Handeln, das Hilfe beim Erlernen kultureller Lebensweisen bieten will. Das Lernen muss der Einzelne allerdings selbst vollbringen. Die Erziehung vermag ihn dabei nur zu unterstützen.[169]

BREZINKA formuliert: "Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der Dispositionen anderer Menschen dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten."[170]

Damit wird klar, dass Erziehung die Persönlichkeit formen soll, den Charakter bilden, ganz allgemein bestimmte Lernprozesse bewusst unterstützen, bzw. herbeiführen, um relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltens, die bestimmten Erziehungsziele entsprechen, zu erreichen. Ein *Handlungssubjekt*, der Erzieher oder *Edukator*, will *in* einem *Handlungsobjekt*, dem Zögling oder *Edukandus*, eine bestimmte *Erhaltensbereitschaft* oder *psychische Disposition* hervorbringen. Diese Disposition beurteilt der *Edukator* als wertvoll. Die Erziehung hat es also mit einer Subjekt-Objekt-Relation sowie mit erwünschten oder abgelehnten *Verhaltensnormen* zu tun. Es ist also deutlich, dass die *Edukation* eine andere Zielsetzung als Bildung verfolgt. Denn während der Begriff der Erziehung eher auf die Ausprägung von Persönlichkeit und Charakter, von Gesinnung und Handeln, eine intendierte Einwirkung von außen impliziert, steht dagegen der Bildungsbegriff in engstem Zusammenhang mit Kommunikation und Interaktion der Wissensvermittlung, wie die folgende Abbildung zeigen soll.

---

[167] Vgl. Haarmann, D.: Grundschule 2000 lernen und leben im neuen Jahrtausend, Weinheim 1999, S. 4.
[168] Vgl. Schröder, H.: Erziehung, in: Didaktisches Wörterbuch, München, Wien 2001, S. 94.
[169] Vgl. Weber, E.: Pädagogik. Eine Einführung. Band I Grundfragen und Grundbegriffe, Donauwörth 1995, S. 12..
[170] Brezinka, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg, München 1995, S. 16.

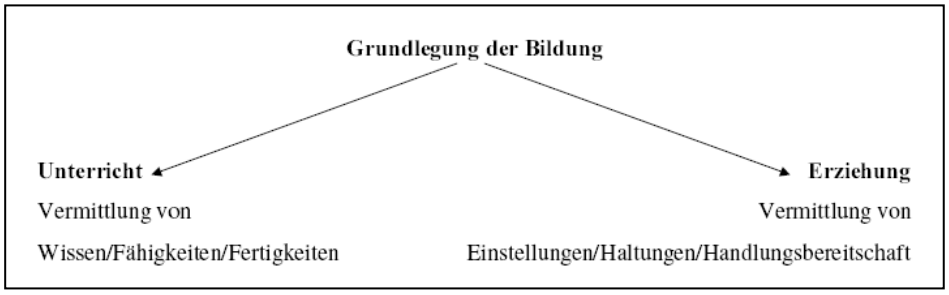


Abbildung 5: Das Verhältnis von Bildung und Erziehung nach MOTTL (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an: Mottl, W.: Erziehung und Unterricht - Zur Grundlegung und pädagogischen Praxis, in: Lehren und lernen, August 1993, S. 34-50.)

In fast allen Verfassungen der Länder der Erde wird das Recht auf Bildung als Grundrecht definiert. Findet sich, wie bereits eingangs erwähnt, in dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland das Recht auf Bildung bereits in sehr konkreter Form in Artikel 7 (Schulwesen) und in den einzelnen Verfassungen der Bundesländer wieder, hat das Recht auf Bildung auch beispielsweise in Finnland (Kapitel 2, § 16)[171], Kroatien (Artikel 65)[172] und in den USA (Artikel 26)[173] Verfassungsrang. Aus dem verfassungsmäßigen Recht auf Bildung ergibt sich eine staatliche Verpflichtung zur (finanziellen) Förderung von Bildung, die in Deutschland aufgrund der Kulturhoheit der Länder in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich ausgeprägt ist. Sie reicht von der Gewährung bestimmter Staatszuschüsse bis zum Betrieb eigener staatlicher Bildungsinstitutionen.[174]

In der jüngeren Globalisierungsdiskussion spielt im Zusammenhang mit der Standortdebatte jedoch immer wieder der Begriff des Potenzialfaktors eine Rolle. Die These, dass Bildung bei der wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes eine besondere Rolle zukommt, ist dabei nicht neu. Bereits Adam SMITH[175] wies auf die Bedeutung von Wissen für die Entwicklung einer Volkswirtschaft hin.[176] Nach

[171] Vgl. o.V.: Das Finnische Grundgesetz, Kapitel 2, § 16, http://www.sankkor.com/recht/grundgesetz/kapitel2.htm#§%2016%20-%20Kulturelle%20Rechte, 12.05.2002
[172] Vgl. Verfassung der Republik Kroatien, http://www.nn.hr/Glasilo/USTAV/Ustav_De.htm, 22.03.2002
[173] Vgl. Universal Declaration, Art. 26, http://www.udayton.edu/~fideh/edurite.htm, 22.03.1999
[174] Vgl. hierzu: Müller, J.: Bildungsunterschiede in Deurtschland, ein Beitrag zur kulturwissenschaftlichen Diskussion des Bildungsbegriffs, in: Lernen heute, Nr. 3/2001, S. 34-44, hier: S. 36.
[175] Smith gilt als Begründer der klassischen Nationalökonomie und schuf ein einheitliches System der liberalen Wirtschaftslehre.
[176] Smith, A.: An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations, Verlag Wirtschaft und Finanzen, Düsseldorf 1986, S. 144.

dem Zweiten Weltkrieg rückte im Zusammenhang mit dem wirtschaftlichen Wiederaufbau, aber auch der Auseinandersetzung um "*balanced versus unbalanced growth*"[177] in Entwicklungsländern der von HIRSCHMANN geprägte Begriff des "*social overhead capital*"[178] in den Mittelpunkt vor allem wirtschaftswissenschaftlicher Betrachtungen.[179]

Inzwischen ist unstrittig, dass neben den klassischen Produktionsfaktoren Arbeit, Boden und Kapital, die als "privater Natur"[180] bezeichnet werden, weitere, so genannte "Potenzialfaktoren"[181] existieren, die von der Natur her als "öffentliche"[182] Faktoren bezeichnet werden. Diesen messen KARL und HENRICHSMEYER eine besondere Bedeutung bei der Entwicklung einer Volkswirtschaft bei, bilden sie doch die so genannten "human ressources"[183] eines Volkes.[184] In diesem Zusammenhang keimt in der volkswirtschaftlichen Diskussion immer wieder die Frage auf, ob das "Kapitalgut Wissen"[185] eher öffentlichen oder privaten Charakters sei, doch hat sich in neueren volkswirtschaftlichen Theorien die Zusammenfassung dieser Elemente, wozu neben Bildung auch Verteidigung und ein ausgebildetes Rechtswesen gehören, unter dem Begriff "Kapitalstock"[186] durchgesetzt.[187]

2.3.2 Die Lebenswelt Schule

Die Einschulung bildet den ersten großen Lebenseinschnitt in der Entwicklung eines Kindes. Denn neben der „häuslichen Welt“ tritt die „schulische Welt“ in das Leben des Kindes. Dabei ist die Schule – und insbesondere die Grundschule - bewusst (noch) als *schole* (griechisch für *Schonraum*) definiert, so dass sie nicht in

[177] Hirschmann, A. O.: The Strategy of Economic Developement, New Haven 1958, S. 32-44, hier: S. 37
[178] Hirschmann, A. O.: The Strategy of Economic Developement, New Haven 1958, S. 32-44 , hier: S. 38
[179] Vgl. Hirschmann, A. O.: The Strategy of Economic Developement, New Haven 1958, S. 32-44, hier: S. 41
[180] Karl, H., Henrichsmeyer, W., (Hrsg.): Regionalentwicklung im Prozeß der Europäischen Integration, Bonn 1995, S. 56.
[181] Karl, H., Henrichsmeyer, W., (Hrsg.): Regionalentwicklung im Prozeß der Europäischen Integration, Bonn 1995, S. 56
[182] Karl, H., Henrichsmeyer, W., (Hrsg.): Regionalentwicklung im Prozeß der Europäischen Integration, Bonn 1995, S. 56
[183] Karl, H., Henrichsmeyer, W., (Hrsg.): Regionalentwicklung im Prozeß der Europäischen Integration, Bonn 1995, S. 56
[184] Vgl. Karl, H., Henrichsmeyer, W., (Hrsg.): Regionalentwicklung im Prozeß der Europäischen Integration, Bonn 1995, S. 56.
[185] Biehl, D. et al.: Bestimmungsgründe des regionalen Entwicklungspotentials, Kieler Studien Nr. 133, Tübingen 1975, S. 155.
[186] Biehl, D. et al.: Bestimmungsgründe des regionalen Entwicklungspotentials, Kieler Studien Nr. 133, Tübingen 1975, S. 155
[187] Vgl. Biehl, D. et al.: Bestimmungsgründe des regionalen Entwicklungspotentials, Kieler Studien Nr. 133, Tübingen 1975, S. 155.

die allgemeine Lebenswelt funktional eingebettet ist, sondern diese vielmehr kontrolliert ausgrenzt. [188] Deshalb kommt der Definition des „sozialen Feldes“[189] besondere Bedeutung zu, indem die Lebenswelt Schule gestaltet wird. Damit wird diese zu einem sozialen Subsystem im Sinne BOURDIEUS. Dennoch soll hier „Lebenswelt Schule“ der soziologische Begriff im Sinne HUSSERL`S verstanden werden, der darunter die Gesamtheit der „Welt der Sachen, Werte und Güter“[190], sowie die „soziale und intersubjektive Umwelt“[191] versteht. Denn in der Schule - einer Institution mit Pflichtcharakter - treffen die unterschiedlichsten (sozialen) Lebenswelten aufeinander und verlangen eine sensible, einfühlsame Haltung. Daraus zieht THIMM die Schlussfolgerung, dass die Schule sich nicht darauf beschränken kann, mit Bildungsangeboten auf diese Lebenswelten vorzubereiten, „sie ist heute vielmehr ein zentraler Bestandteil der Lebenswelten“[192]. Daher wäre es vollkommen falsch, „schulisches und außerschulisches Lernen zu trennen.“[193] Schule muss, so fordert THIERSCH, vielmehr lebensweltorientierter sein. Lebensweltorientierung meint in diesem Zusammenhang die ganzheitliche Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie im Schulalltag erfahren werden.

Dies ist nur scheinbar ein Widerspruch zu BOURDIEUS Forderung nach einem schulischen Schonraum. Denn selbstverständlich erkennt auch er an, dass sich die gesellschaftlichen Widersprüche und Konflikte nicht in bzw. durch die Institution Schule ausblenden lassen, sondern er plädiert vielmehr für eine Schule, in denen diese Widersprüche und Konflikte unter dem Schutz einer pädagogischen Anleitung ausgetragen werden können.[194]

Indem nun Schule selbst als eine Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verstanden wird, die zudem in Wechselwirkung mit anderen Lebenswelten steht, muss der Mittelpunkt dieses neuen Aufgaben- und Funktionsselbstverständnisses einer sich reformierenden Schule die Absicht sein, Schüler nicht allein als "Ler-

[188] Vgl. Bourdieu, P.: Soziologische Fragen, Frankfurt/Main 1993, S. 9.
[189] Bourdieu, P.: Soziologische Fragen, Frankfurt/Main 1993, S. 9.
[190] Husserl, E.; Die Krise der europäischen Wissenschaften und die Transzendentale Phänomenologie, Den Haag 1954, S. 145.
[191] Husserl, E.; Die Krise der europäischen Wissenschaften und die Transzendentale Phänomenologie, Den Haag 1954, S. 145.
[192] Thimm, K.: Lebenswelt Schule. Ein Ort für sozialpädagogische Arbeit?, in: Soziale Arbeit, Nr. 2/2001, S. 42-49, hier: S. 43.
[193] Thiersch, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit im städtischen Milieu, in: Projekt Netzwerke im Stadtteil (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts - Perspektiven für Soziale Arbeit, Wiesbaden 2006, S.109-118, hier: S. 109.
[194] Vgl. Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, Frankfurt/Main 1998, S. 64.

nende" und damit ausschließlich in ihrer Schülerrolle zu begreifen. Es muss vielmehr darum gehen, durch eine entsprechende organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung schulischer Lern- und Aktivitätsfelder zu berücksichtigen, dass Schüler immer auch Kinder und Jugendliche, also Personen mit vielfältigen Bedürfnissen und Interessen, mit unterschiedlichen sozialen Bezügen und konfrontiert mit vielschichtigen Entwicklungsaufgaben und Problemen der Lebensbewältigung sind.[195]

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Thematik bedeutet dies, dass sich Schule auch mit dem Lebensalltag von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunft auseinanderzusetzen hat und zwar in jener Form, dass deren Alltagswelt ein Teil der Lebenswelt Schule wird. Nur so, fordert GEIGER, können die unterschiedlichen Traditionen sozialisiert, Gleichberechtigung bei Anerkennung von Differenz erfahrbar und Fähigkeiten gefördert werden, die zur Selbstbestimmung in einer globalisierten, kulturell-pluralen Welt notwendig sind.

2.3.3 Schule als multikulturelle Lebenswelt

Kulturelle und sprachliche Vielfalt existiert in deutschen Schulen schon seit Ende der fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Damals kamen erste Arbeitsmigranten (damals „Gastarbeiter“ genannt), von der Wirtschaft zu Zeiten des Wirtschaftsaufschwungs angeworben, nach Deutschland. Sie kamen aus den „typischen“ Anwerbeländern wie Griechenland, der Türkei, Italien, Spanien, Portugal und dem ehemaligen Jugoslawien.[196] Blieb der Zustrom von Kindern mit so genanntem „Migrationshintergrund“ während der siebziger und achtziger Jahre weitestgehend auf einem niedrigen Niveau stabil (Zuwanderer aus der damaligen Sowjetunion sowie Asylbewerber) stieg mit dem Fall des Eisernen Vorhangs und dem Krieg im ehemaligen Jugoslawien die Migrationsquote stark an. Zu Beginn des dritten Jahrtausends wurden die Beziehungen zwischen den europäischen Ländern inner- und außerhalb der Europäischen Union neu geregelt, was Migrationen von Menschen aus diesen Ländern nach Deutschland (und natürlich auch umgekehrt) erleichterte; darüber hinaus immigrierten immer mehr Menschen auch aus Asien, Afrika und

[195] Vgl. Buhren C., Rolff, H.-G.: Fallstudien zur Schulentwicklung, Weinheim, München 1996, S. 44.
[196] Vgl. Glade, D.: Integration türkischer Gastarbeiterkinder als Problem der Schule eine handlungstheoretische Analyse, Duisburg 1989, S. 6 ff.

Lateinamerika. Damit wurde die Palette der Sprachen und Kulturen, die in den Grund- und weitestgehend auch in den Haupt- und Gesamtschulen immer größer und vielfältiger.[197]
So vielfältig wie die von ihnen gesprochenen Sprachen sind auch die soziokulturellen Hintergründe, die ihr Zurechtkommen im Migrationsland besonders stark beeinflussen, und auch ihr Wissenshintergrund, den sie mitbringen. Dieser kann unterschiedlichste Ausprägungen haben – von Kindern und Eltern mit einem sehr hohen Wissens- und Bildungsniveau bis hin zu komplett analphabetischen Familien, wie auch die vorliegende Studie zeigt.

Doch die Schule mit ihrer weitestgehend monokulturellen Prägung und lediglich christlichen Orientierung (meist existiert sogar nur die Differenzierung zwischen „katholisch“ und „protestantisch“ – auch der orthodoxe christliche Glaube wird nicht mit einbezogen) verhält sich, wie GOGOLIN feststellt „unter den Umständen zunehmender Pluralisierung der Schülerschaft, die sich als eine Konsequenz der Migration für Bildung und Erziehung einstellt“[198] äußerst dysfunktional.[199]
Noch immer sind die Lehrpläne, Unterrichtsinhalte und Lehrbücher zu großen Teilen monokulturell und monolingual ausgerichtet und auch die Lehreraus- und –weiterbildung findet eher selten unter multikulturellen Aspekten statt, sondern beziehen sich Fortbildungen meist nur auf homogene Gruppen mit länderspezifischer Schwerpunktsetzung z B. auf Griechen, Türken, Italiener oder andere größere Migrantengruppen.[200]
An den meisten Schulen sind die Klassen zudem so groß (ca. 30 Schüler/innen), dass eine individuelle Betreuung in jeglicher Hinsicht kaum möglich ist und ein normiertes Leistungsverständnis, sowie eine straffe Unterrichtsorganisation, in der die Lehrer im ¾-Stundentakt die Klasse wechseln, verhindern zusätzlich eine zumindest ausreichende Betreuung jedes Schülers. Nicht selten wird von Schülern mit einer anderen Herkunftssprache, die erst kurze Zeit in Deutschland sind, erwartet, dass sie sich in eine deutschen Klasse selbstständig integrieren und sich so am Unterricht beteiligen, wie die Mitschüler, so dass sich eine homogene Lern-

[197] Vgl. Brieden, T.: Konfliktimport durch Immigration, Hamburg 2005, S. 18ff.
[198] Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster, New York 1994, S. 3.
[199] Vgl. Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster, New York 1994, S. 3f.
[200] Vgl. Schraml, P.:Türkisch muss zeugnis- und versetzungsrelevantes Fach werden“ Die Einführung des Faches „Türkisch“ an deutschen Schulen soll die Bildungssituation der Kinder türkischer Herkunft verbessern, in: Bildung Plus, http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=177, 05.05.2007.

gruppe ergibt, welche Organisations- und Selektionskonform die tägliche Arbeit der Lehrer erleichtert.[201]

Doch diese scheinbare Homogenität, die nicht selten als eine Bedingung für erfolgreichen Unterricht gesehen wird, verhindert, dass der Umgang mit Heterogenität gelernt werden kann und verfehlt so seine Integrationsaufgabe völlig.

2.3.3.1 Defizite im Umgang mit schulischer Multikulturalität

DIETRICH wies in einer umfangreichen empirischen Studie nach, dass nicht nur Zuwanderer-Kinder, sondern auch deren Eltern unter einem „erheblicher Leidensdruck“ [202] stehen, was die Schulkarrieren ihrer Kinder betrifft. Die befragten Eltern bemängelten, dass sprachliche und kulturelle Voraussetzungen ihrer Kinder zu wenig beachtet würden, nur wenig Rücksicht genommen würde auf andere Sitten und Gebräuche, Fördermaßnahmen gerade im Gegensatz zu anderen Ländern sehr kärglich seinen und interkulturelle Sensibilität weitgehend fehle.[203]

Trotz der bereits im Jahre 1964 Empfehlung der Kultusministerkonferenz, Kinder mit so genanntem Migrationshintergrund durch zusätzlichen Deutsch-Unterricht (in gesonderten Klassen oder durch zusätzlichen Unterricht) zu fördern, bis sie am regulären Unterricht teilnehmen können[204], äußerten sich die Eltern immer wieder zu der schlechten Aufnahme ihrer noch schlecht Deutsch sprechenden Kinder und der nicht im geringsten individuellen Einstufung des Kindes in der Schule. [205]

Diese Probleme hatten und haben bis heute weitreichende Folgen, wie auch die jüngste PISA-Studie wieder bestätigte[206]: Schullaufbahnempfehlungen für eine weiterführende Schule werden bei Kindern mit Migrationshintergrund weit weniger ausgesprochen als bei deutschen Kindern. Hierbei geht es besonders in Bundesländern, in denen diese Empfehlung, im Gegensatz z.B. zu Nordrhein-Westfalen, nicht nur empfehlend sondern verbindlich ist, um nicht weniger als die

---

[201] Vgl. Hentig, H. von: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft, Weinheim 2003, S. 12 ff.

[202] Dietrich, I: Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit an unseren Schulen?, in: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen, 2001, S. 62.

[203] Vgl. Dietrich, I: Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit an unseren Schulen?, in: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen, 2001, S. 62.

[204] Vgl. Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Unterricht für Kinder von Ausländern, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15. Mai 1964, BGBl. I S. 640.

[205] Vgl. Dietrich, I: Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit an unseren Schulen?, in: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen, 2001, S. 67ff.

[206] Vgl. Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., Peschar, J.: Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000, Paris 2001, S. 67.

Zuteilung oder auch Verweigerung sozialer Aufstiegschancen. Prinzipiell ist ein Wechsel in eine „höhere“ Schulform zwar möglich, aber in der Praxis liegen die Hürden dafür offenbar so hoch, dass dies nur von wenigen Schülern (in Bayern z.B. unter 1 Prozent) in Anspruch genommen werden kann.[207]

Dagegen ist der Anteil ausländischer Schüler an Sonderschulen mit 15% Ausländeranteil und an Hauptschulen - welche mit insgesamt 17% Ausländeranteil teilweise schon als „Ausländerschulen“[208] oder „Restschulen verschrien“[209] sind, auffällig hoch ist. So ist auch der Haupt- und Sonderschüleranteil bei Migranten im Gegensatz zu dem bei deutschen Schülern alarmierend hoch. Er liegt bei 27 Prozent (verteilt auf 20 Prozent an Hauptschulen und 7 Prozent Sonderschule) aller ausländischen Schüler im Gegensatz zu 14 Prozent (verteilt auf 10 Prozent an Hauptschulen und 4 Prozent an Sonderschulen) aller deutschen Schüler.[210]

Diese Missverteilung wird zwar oft durch Sprachdefizite erklärt, lässt aber auch eine gewisse Diskriminierung erkennen, die oft unbewusst stattfindet und nicht selten auf Vorurteilen basiert. So wird die Chancengleichheit für bereits benachteiligte Minderheiten weiter geschmälert.

„Noch weit fataler“ [211], so AUERNHEIMER et al., sei das gesellschaftliche Signal, was davon ausgehe, denn das gegenwärtige Schulsystem vermittele den Schülern per Augenschein ein Gesellschaftsbild, in dem bestimmte Migrantengruppen einen minderen Status einnehmen, wodurch im Bewusstsein konstruierte und fixierte soziale Zuordnungen bestätigt und verfestigt würden.[212]

So beklagt HENZ, an vielen deutschen Schulen gäbe es „immer wieder das gleiche Bild“: die Lehrer, die ursprünglich für monolinguale Schulen ausgebildet wurden, sind der multikulturellen und multilingualen Situation häufig nicht gewachsen und auch die Bildungspolitik bietet neben nur sehr wenigen Richtlinien

---

[207] Vgl. Bellenberg, G., Hovestadt, G., Klemm, K.: Selektivität und Durchlässigkeit im deutschen Schulsystem, Essen, 2004, S. 48 ff.

[208] Auernheimer, G.: Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft, in: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen, 2001, S. 47.

[209] Allemann-Ghionda, C.: Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im Vergleich, Bern, Berlin, Frankfurt/Main, New York, Paris, Wien 1999, S. 59.

[210] Vgl. Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg 2003, S. 18.

[211] Vgl. Auernheimer, G, Blumenthal, V. von, Stübig, H., Willmann, B.: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation, Münster, New York 1996, S. 45

[212] Vgl. Auernheimer, G, Blumenthal, V. von, Stübig, H., Willmann, B.: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation, Münster, New York 1996, S. 45

zum Umgang mit der Schulsituation kaum praktische Hilfen.[213] Bereits im Jahre 1994 prangerte u. a. auch GOGOLIN die Tatsache an, dass im Unterricht deutscher Schulen kaum ein Einbezug anderer Sprachen, Wissensbestände und kultureller Erfahrungshintergründe der Zuwanderer-Kinder stattfindet und fachkundige Hilfe beim Lernen von Deutsch als Zweitsprache oder auch als Fremdsprache könnten die Lehrer auch nur selten bieten.[214]

2.3.3.2 Das Ziel: Interkulturelle Pädagogik

Bei einer so komplexen Problematik stellt sich die Frage, wie sich Schule in einer solchen multikulturellen, pluralen und individualisierten Gesellschaft denn verhalten und entwickeln muss, um den Forderungen nach einer Erziehung zur Demokratie, nach Chancengleichheit und einer stärkeren Orientierung an den Lernenden als Subjekten ihres Bildungsprozesses nachkommen zu können.. Mit diesem Themenkomplex befasst sich ganz besonders die interkulturelle Pädagogik, die ganz deutlich zeigt, dass Integration durch Assimilation nicht immer der richtige Weg ist.[215]

Die Interkulturelle Pädagogik beruht auf zwei Grundprinzipien, die den Umgang mit Multikulturalität bestimmen sollen

- der Gleichheitsgrundsatz und
- die Anerkennung anderer Identitätsentwürfe, die sich auf die für Minderheitenangehörige identitätsrelevanten Sprachen, Religionen oder auch sonstige kulturelle Eigenheiten, nicht auf Kulturen in einem statischen Verständnis bezieht.[216]

Die Anerkennung ist auch Motiv für das Bemühen um interkulturelles Verstehen und für den Dialog. AUERNHEIMER betont in diesem Zusammenhang, dass die interkulturelle Pädagogik unter anderem auch Machtasymmetrien aufdeckt Sensibilität für das Chancengleichheitsprinzip weckt, denn alle müssen die Möglichkeit haben, ihre kulturellen Interessen frei artikulieren und sich verschiedene kulturelle

[213] Henz, U.: Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems, in: Zeitschrift für Soziologie. Jahrgang 26. Heft 1/1997. S. 53 –69
[214] Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster, New York 1994, S. 34 ff.
[215] Vgl. Fischer, D.: Unterricht als interkulturelles Handlungsfeld, in: Fischer, D., Schreiner, P., Doye, G., Scheilke, C. T. (Hrsg.): Auf dem Weg zur interkulturellen Schule, Münster, New York 1996, S. 101-112.
[216] Vgl. Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2005, S. 62 ff.

Traditionen ganz nach dem eigenen Belieben aneignen zu können.[217] Interkulturelle Pädagogik bedeutet aber auch „aus den Grundintentionen interkultureller Bildung – Engagement für Gleichheit, Anerkennung von Differenzen, Befähigung zum interkulturellen Verstehen und zum Dialog - eine Anzahl von oft genannten Lernzielen abzuleiten wie Einsicht in rassistisch motivierte Ungleichheit und Diskriminierung, kritische Reflexion von Fremdbildern und eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten, Fähigkeit zur Empathie oder Perspektivenübernahme sowie Konfliktfähigkeit.“[218]

NIEKE arbeitet hierbei insgesamt zehn Ziele interkultureller Erziehung und Bildung heraus:

- "Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus,
- Umgehen mit der Befremdung,
- Grundlegen von Toleranz,
- Akzeptieren von Ethnizität,
- Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten
- Thematisieren von Rassismus,
- das Gemeinsame betonen gegen die Gefahr des Ethnizismus,
- Ermunterung zur Solidarität,
- Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minderheiten,
- Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung - Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus,
- Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung, und
- Thematisieren der Wir-Identität mit der Aufhebung der Wir-Grenze“[219]

Alle diese Zielsetzungen sind für ein gutes Zusammenleben nicht nur, aber vor allem in einer multikulturellen Gemeinschaft, wie der Schule von zentraler Bedeutung. Denn nur eine Schule, die diesen Zielsetzungen folgt und sie zu Regeln erklärt, kann einen adäquaten Umgang mit der multikulturellen Vielfalt erreichen.

---

[217] Vgl. Lafranchi, A.: Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung, in: Auernheimer, G.: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen 2002, S. 206-233.

[218] Auernheimer, G.: Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft, in: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen 2001, S. 45.

[219] Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung im Alltag. Schule und Gesellschaft, Band 4, Opladen 2000, S. 204-218.

Doch ist kulturelle Heterogenität kein statischer Zustand, es handelt sich dabei vielmehr um einen dynamischen Prozess, der sich an jeder Schule individuell darstellt. So formulierte beispielsweise das Collège de France seine Vorstellungen wie folgt:

> *„…, sich der Gesamtheit der historischen Kulturen zu öffnen, wobei diese sowohl in ihrem jeweiligen inneren Sinnzusammenhang als auch in ihren sozialen Entwicklungsbedingungen zu verstehen sind. Wenn dies aber nicht zu eine erdrückenden Stofffülle führen soll, ist vor allem der Abschied von unserem ethnozentrischen Verständnis der Menschheitsgeschichte nötig, das Europa als Ursprung aller Erfindungen und Entwicklungsfortschritte ansieht; weiter die Vermittlung einer geographischen und ethnographischen Grundbildung, die das Kind von der Grundschule an mit einer Vielfalt unterschiedlicher Sitten (Gebrauch des Körpers, Kleidungs-, Wohn- und Eßgewohnheiten usw.) und Denksysteme vertraut macht; sodann die vor allem im Geschichts-, Sprach- und Geographieunterricht zu leistende Herausarbeitung jener Gemengelage von ökologischer Notwendigkeit und sozialer Willkür (Arbitrarität), die jeweils die besonderen Entscheidungen der verschiedenen Kulturen kennzeichnet; und bei alledem immer wieder der Aufweis jener ständigen Übernahme von Verfahrensweisen und Gerätschaften aus einer Kultur in die andere, durch die sich jede Kultur, angefangen mit der unsrigen, erst gebildet hat“*[220]

AUERNHEIMER plädiert dafür, dass Lehrer einer multikulturellen Schule ihre Berufsrolle auch möglicht weit definieren, sie sollen Ansprechpartner für Schüler sein und positive Modelle für Konfliktlösungen gerade auch im interkulturellen Bereich abgeben. Darüber hinaus müssen sie darauf achten, dass Schüler auch nicht unbewusst durch klischeehafte Kultur- und Rollenvorstellungen diskriminiert werden. Um solche Vorstellungen, die in unserer Gesellschaft zumeist vor allem unbewusst verankert sind, zu eliminieren, ist eine gut funktionierende Metakommunikation gerade im Unterricht von Vorteil, denn z.B. im Morgenkreis oder bei Interaktionsspielen können Konflikte und Beziehungsaspekte besonders gut thematisiert werden.[221]

Segregationsmaßnahmen wie Vorbereitungs- und Auffangklassen können in diesem Kontext oft kontraproduktiv wirken und sollten nach Möglichkeit vermieden oder auf unvermeidliche Fälle begrenzt werden. Dagegen sollte nach AUERNHEIMER der Förderunterricht zumindest inhaltlich dem regulären Unter-

[220] Collège de France, Vorschläge 1987, hier zit. nach: Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster, New York 1994, S. 6-7.
[221] Vgl. Auernheimer, G.: Kultur, Identität und interkulturelle Erziehung, in: Demokratische Erziehung, Heft 12/2004, S. 23-29.

richt angepasst und die Förderlehrer mit in das Kollegium integriert werden – in der wohl idealsten Variante in einer Team-Teaching-Methode. Bei der Unterrichtsgestaltung sollten offene, schülerzentrierte Unterrichtsformen gewählt werden, die verschiedene Lernzugänge erlauben und so ein möglichst individuelles Lernen jedes Schülers ermöglichen. Formen der Binnendifferenzierung sollten in jeglicher Hinsicht Formen äußerer Differenzierung vorgezogen werden, doch ganz gleich, was unternommen wird, es sollte immer die Wirkung auf Bewusstsein und Wahrnehmungsweise der Schüler im Auge behalten werden. [222]

Von großer Bedeutung ist in dieser Hinsicht auch die außerschulische Beteiligung der Schule am Leben der Schüler, denn noch immer ist die Zahl rassistisch motivierter Straftaten alarmierend und so sollte die Schulleitung wie auch das Kollegium einer Schule eine gewisse politische Anwaltsfunktion für die bedrohten Kinder und Familien übernehmen und ihnen beratend zur Seite stehen. [223]

2.3.3.3 Ausgrenzung und Fremdenfeindlichkeit: Ursachen und Möglichkeiten gegenzusteuern

Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung von Kindern mit Migrationshintergrund waren und sind immer noch reale Phänomene an deutschen Schulen, insbesondere in Schulen an den so genannten sozialen Brennpunkten. Erinnert sei hierbei an die Ausschreitungen an der Berliner Rüthli-Schule, aber auch an den verbalen `Alltagsrassismus` an zahlreichen Grund- und Hauptschulen.[224]

Die einschlägige Fachliteratur bietet hierbei zahlreiche Erklärungsmuster, z.B. die makrosoziale und psychologische Dispositionen bei der Entstehung jugendlicher Fremdenfeindlichkeit, die vornehmlich durch die Kategorien der Selbstwert- und Kompetenzerfahrung sowie der Biographieentwicklung und Entwicklungsbegleitung Erwähnung findet. Die affektive Dimension der Selbstwert- und Kompetenzerfahrung verweist hingegen auf Verlust- und Ohnmachtserfahrungen in einer für

[222] Auernheimer, G.: Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft, in: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen 2001, S. 51 f.

[223] Auernheimer, G.: Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft, in: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen 2001, S. 51 f.

[224] Vgl. Musharbash, Y., Volkery, C.: Der Abstieg der Rütli-Schule, in: Der SPIEGEL vom 31.03.2006, S. 34-36.

viele Kinder und Jugendliche kaum durchschaubaren sowie steuerbaren Gesellschaft.[225]

Die Wünsche nach Anerkennung und sozialer Wertschätzung, nach Wert- und Selbstbewusstsein, nach Selbstwirksamkeit und eigener Zukunftsgewissheit müssen von Jugendlichen im Rahmen ihres alltäglichen Lebens erfahren werden und einlösbar sein. Werden dagegen Erfahrungen wie Missachtung, Abwertung, Ausgrenzung und Desinteresse gesammelt, sind hier Anknüpfungspunkte für regressive, einfache, autoritäre (auch gewaltförmige und rechtsextreme) Orientierungen und Lösungen zu sehen. Hier kann die Schule mit ihren Arbeits- und Lernformen (insbesondere im Rahmen von bewegungs- und erlebnispädagogischen Angeboten) einen Beitrag dazu leisten, dass Jugendliche bessere, oftmals sogar erste positive Erfahrungen sammeln, gebraucht, ernst- bzw. wahrgenommen zu werden. Es geht dabei darum, dass Selbstwertstärkung, Kompetenz- und Körpererfahrungen ermöglicht werden, die das Ziel haben, aggressive und gewaltförmige Körperpraxen zurückzudrängen.[226]

Die Erfolgsaussichten der dieser Pädagogik erschöpfen sich allerdings dort, wo soziale Probleme im komplexen Interdependenzgeflecht ökonomischer, sozialer und politischer Destabilisierungen, Ungleichheiten und Machtstrukturen konstituiert und in lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Sozialisationsprozessen subjektkonstituierend werden. Solange politische, soziale und ökonomische Institutionen diese problemerzeugenden Strukturen nicht durch politisches, soziales sowie ökonomisches Handeln verändern, kann pädagogisches Handeln lediglich die Folgeerscheinungen dieser Problemerzeugung bearbeiten.[227]

Die Lösungen liegen letztlich in gesellschaftlichen Reformperspektiven. So formuliert HELSPER:

> *„Soll die erzieherische Reaktion auf soziale Probleme nicht zynisch sein, so braucht die Pädagogik oder die sich sozialpädagogisch verstehende*

[225] Vgl. Hafeneger, B.: Jugend, Gewalt und Rechtsextremismus in den neunziger Jahren. Eine Bilanz zum Beitrag von Jugendarbeit, in: Klose, C. et al.: Gewalt und Fremdenfeindlichkeit - Jugendpädagogische Auswege, Opladen 2000 S. 127 f.

[226] Vgl. Doyè, G.: Adolf-Damaschke-Gesamtschule Berlin, in: Fischer, D.: Unterricht als interkulturelles Handlungsfeld, in: Fischer, D., Schreiner, P., Doye, G., Scheilke, C. T. (Hrsg.): Auf dem Weg zur interkulturellen Schule, Münster, New York 1996, S. 83-100, hier: S. 94 ff.

[227] Vgl. Hafeneger, B.: Jugend, Gewalt und Rechtsextremismus in den neunziger Jahren. Eine Bilanz zum Beitrag von Jugendarbeit, in: Klose, C. et al.: Gewalt und Fremdenfeindlichkeit - Jugendpädagogische Auswege, Opladen 2000 S. 153.

Jugendarbeit notwendigerweise den gesellschaftspolitischen Kontext von sozialer Reform.[228]

Um aber einem strukturellen Rassismus an der Schule vorzubeugen, sollten Übergangsempfehlungen, Sonderschulüberweisungs- und Versetzungsverfahren von Zeit zu Zeit überprüft werden, damit Schüler wenigstens in der Schule positive Erfahrungen sammeln so in einem positiven Gesellschaftsbild geprägt werden.

2.3.3.4 Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen ist innerhalb der Fremdsprachendidaktik immer noch nicht völlig geklärt und wird für verschiedenste Bereiche gebraucht und sogar trivialisiert, wie manche Autoren behaupten.[229] Dabei wird interkulturelles Lernen zumeist dem Fremdsprachenunterricht zugeordnet. Als wichtigste charakteristische Merkmale interkulturellen Lernens gelten:

- Lernerorientierung,
- kontrastiver Zugang ,
- Sprachbezogenheit,
- Prozessbetonung und Nicht-Inhaltsfixierung.

Darüber hinaus bilden Toleranz und Verständigung, Aufgeschlossenheit gegenüber Angehörigen anderer Kulturen, Entwickeln von Bewusstheit für Kulturabhängigkeit von Werten und Normen, Gleichberechtigung und friedliches Zusammenleben mit Menschen mit anderem soziokulturellen Hintergrund, Entwicklung von Empathie und kritischer Toleranz, Vermeidung von kulturellen Missverständnissen usw. einige der wichtigsten Ziele interkulturellen Lernens.[230]

In diesem Zusammenhang stellten KNAPP und KNAPP-POTTHOFF einen Katalog von sprachlich-interaktiven Fähigkeiten zusammen, die die sogenannte interkulturelle Kompetenz ausmachen. Danach gelten folgende Kriterien als relevant:

- Einsicht in die Abhängigkeit menschlichen Denkens, Handelns und Verhaltens und speziell auch des kommunikativen Handelns und Verhaltens von kulturspezifischen kognitiven Schemata,

[228] Vgl. Helsper, W.: Sozialpädagogische Programme gegen jugendliche Gewalt. Theoretische Reflexionen in praktischer Absicht, in: Breyvogel, W. (Hrsg.): Lust auf Randale - Jugendliche Gewalt gegen Fremde, Bonn 1993, S. 241-153, hier: S. 153.
[229] Vgl. Gabel-Monka, H.: Interkulturelles Lernen Grundschule und Orientierungsstufe, in: PZ-Informationen Nr. 3/1998,S. 8-13, hier: S. 9.
[230] Vgl. Graubner, A.: Interkulturelles Lernen, Bremen 2006, S. 75.

- Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens und speziell auch des kommunikativen Handelns und Verhaltens (Aufbrechen der Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur),
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme fremder Perspektiven,
- Kenntnis von Dimensionen, innerhalb derer sich Kulturen unterscheiden können
- Spezielle Kenntnisse unterschiedlicher kommunikativer Stile und Fähigkeit,
- solche Stile in der Kommunikation zu identifizieren,
- Fähigkeit zur Erklärung von Phänomenen kommunikativen Handelns und Verhaltens durch tieferliegende kulturelle Determinanten,
- Einsicht in die Grundprinzipien der interpersonalen Kommunikation, insbesondere in die Mechanismen der Unsicherheitsreduktion, der Attribution und der Stereotypenbildung,
- Beherrschung von Strategien der Kommunikation mit beschränkten sprachlichen Mitteln, [231]
- Beherrschung von Strategien zur Identifikation und Analyse von Missverständnissen in der Kommunikation auf der Basis von Kenntnissen über:
    - Kulturunterschiede und ihre Auswirkungen auf kommunikatives Handeln und Verhalten,
    - lernersprachliches Verhalten
- die speziellen Bedingungen der Kommunikation mithilfe von Sprachmittlern,
- Beherrschung von Strategien zur Vermeidung und Reparatur von Missverständnissen in der Kommunikation.[232]

Wie daraus hervorgeht geht die Zielvorstellung des interkulturellen Lernens über den ‚native speaker' hinaus und orientiert sich vielmehr an einem ‚intercultural speaker', den folgende Eigenschaften auszeichnen:

[231] Vgl. Knapp-Potthoff, A.: Strategien interkultureller Kommunikation, in: Albrecht, J., Drescher, H. W., Göring, H., Salnikow, N. (Hrsg.): Translation und interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/Main 1987, S.423-437.

[232] Vgl. Knapp, K., Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikation, in: Zeitschrift für Fremsprachenforschung Nr.1/1990, S. 62-93.

- Empathie (Bereitschaft und Fähigkeit sich in die Rolle des Anderen hineinzuversetzen),
- Rollendistanz (Fähigkeit sich vom Eigenen zu distanzieren und es kritisch zu betrachten – dadurch soll die Persönlichkeit für die Andersartigkeit der fremden Kultur sensibilisiert werden),
- Fähigkeit zur Identitätsdarstellung (Bereitschaft, die Differenz zwischen Fremdem und Eigenem zu erkennen und zwischen den zu vermitteln) und
- Ambiguitätstoleranz oder die Fähigkeit das Andere und die Abweichung von der eigenen Art zu leben zu akzeptieren, sich damit abzufinden, ohne dafür das eigene Lebenskonzept zu vernachlässigen. [233]

Hierbei finden kognitive und emphatische Prozesse statt, wie Fremdwahrnehmung, Kulturvergleich und Perspektivenübernahme.

Für die *Fremdwahrnehmung* gilt wie allgemein für die menschliche Wahrnehmung, dass sie selektiv ist; das heißt aus den zahlreichen Reizen von der Umgebung wird nur eine begrenzte Menge wahrgenommen. Dabei ist von Bedeutung zu wissen, dass Wahrnehmung und Interpretation ein zeitgleicher Prozess ist, der durch das Gehirn in Gang gesetzt wird. Das heißt: Das Wahrgenommene wird sofort in existierende Bedeutungsmuster und Kategorien eingeordnet, die im Laufe der kulturellen Sozialisation als Vorerfahrungen herausgebildet wurden.

Das Fremde wird als immer mit der eigenkulturellen Brille wahrgenommen, mit dem Eigenkulturellem unvermeidlich verglichen und bewertet. Wahrnehmung ist also kulturell geprägt. Es besteht eine Art Automatismus zwischen Wahrnehmung, Interpretation und Wertung.[234]

Für den Bereich der Wahrnehmung beim interkulturellen Lernen geht es somit darum, dem Schüler zu verdeutlichen, dass die Wahrnehmungsmuster durch die eigene Kultur geprägt sind. Das bedeutet: Um möglichst objektiv dem Fremden zu begegnen, sollte man lernen das Unbekannte im Detail zu beschreiben und zu versuchen, dabei nicht zu interpretieren und nicht zu werten, d.h. den Automatismus zu durchbrechen.

Der *Kulturvergleich* gehört zu den wichtigsten kognitiven Akten, die beim interkulturellen Lernen vollzogen werden. Durch diese kognitive Operation werden

[233] Vgl. Knapp, K., Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikation, in: Zeitschrift für Fremsprachenforschung Nr.1/1990, S. 62-93.
[234] Vgl. Welzer, H.: Das kommunikative Gedächtnis: Eine Theorie der Erinnerung, München 2002, S. 43.

Erkenntnisse gewonnen. Das Neue, bzw. das Fremde wird mit dem Erfahrenen verglichen und erst dann integriert. Dieser Prozess wird, wie gezeigt, permanent unbewusst durchgeführt, was aber problematisch sein kann, denn es werden oft Vergleichsebene vermischt oder Erscheinungen aus dem Kontext gerissen. Daher ist es wichtig, diesen Prozess zu subjektivieren.[235]

Vergleiche sind dadurch gekennzeichnet dass nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gesucht wird. Dabei spielt das Tertium Comparationis, d.h. der Vergleichsmaßstab eine wichtige Rolle, denn erst dieser erlaubt, zwei Dinge in Beziehung zueinander zu setzen. Angestrebt wird, dass auch auf einer höheren Stufe der Verallgemeinerung die kulturellen Phänomene immer noch eine gewisse Gemeinsamkeit darstellen.[236] Dieser Vergleichspunkt, in den nicht-pädagogischen Wissenschaftsdisziplinen auch Funktionsäquivalenz genannt, kommt zustande, wenn zwei Phänomene aus zwei verschiedenen Kulturen auf einer abstrakteren Ebene die gleiche Funktion erfülle (z.B. deutsche Schule – französische école). Auf einer höheren Ebene erfüllen sie die gleiche Funktion als Bildungseinrichtungen.[237]

Nachdem die Gemeinsamkeiten herausgefiltert sind soll eine Differenzierung auf einer konkreten Ebene beginnen; d.h. es steht die Frage im Mittelpunkt, welche spezifischen Ausprägungen die Phänomene in den verglichenen Kulturkreisen haben.

Im Gegensatz zu anderen Autoren besteht BACHMANN darauf, die beiden Schritte gleichzeitig durchzuführen, ohne dass dabei weder Gemeinsamkeiten noch Unterschiede vernachlässigt werden.[238] Für andere wiederum, muss auch Ungleiches mit gleichen Kriterien in Beziehung zueinander gesetzt werden, weil auch diese Kriterien kulturspezifisch geprägt sind.[239] Das Endziel beim Kulturvergleich besteht darin, das Verglichene in den entsprechenden kulturellen Kontext einzuordnen.

---

[235] Vgl. Bommes, M.: Transnationalismus und Kulturvergleich, Osnabrück 2000, S. 16.

[236] Vgl. Hügli, A., Lübcke, P. (Hrsg.): Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart. Reinbek b. Hamburg 1991, S. 566.

[237] Vgl. Oesterdiekhoff, G. W.: Familie, Wirtschaft und Gesellschaft in Europa. Die historische Entwicklung von Familie und Ehe im Kulturvergleich, Stuttgart 2000, S. 63 ff.

[238] Vgl. Bachmann, S.: Sichtwechsel. Bedeutungserschließung und -entwicklung & Kulturvergleich, Regensburg 1997, S. 83 f.

[239] Vgl. Bechtel, M.: Aspekte interkulturellen Lernens beim Sprachenlernen im Tandem. Eine Sequenzanalyse, in: Meißner, F.-J., Reinfried, M. (Hrsg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen 2001, S. 61-63.

Im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen ist kaum ein Begriff so umstritten, wie das Fremdverstehen. Während die Befürworter darunter eine perspektivische Blickrichtung nach dem Selbst und dem Anderen (Parallelogramm-Modell) verstehen[240], behaupten die Kritiker, dass Fremdverstehen dazu neige, sich auf das Eigene zu reduzieren. Jeder Versuch, das Fremde zu verstehen, ist für sie „Übersetzung des Fremden in vertraute Kategorien des Eigenen.“[241] Eine mittlere Position besagt, dass das Verstehen nur als Aneignung funktionieren kann. Das Fremde wird dann immer im Hintergrund bleiben, das Eigene, Vertraute dominiert.[242] Beim Fremdverstehen wird Fremdes in Beziehung zu Bekanntem gesetzt, Fremdheit wird abgebaut durch Verringern des Abstandes zwischen diesen beiden Polen. Dieses ermöglicht Verstehen des Fremden, ohne es zu ‚entfremden'.

Fremdverstehen setzt allerdings die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme voraus. Dabei wird zwischen der Innen- und Außenperspektive unterschieden. Die Perspektive zu wechseln bedeutet dabei, die Welt mit den Augen der anderen Kultur zu sehen, sich in die Rolle des anderen zu versetzen, aus dem eigenen Orientierungs- und Referenzsystem herauszutreten und zu versuchen, das Funktionieren dieser Systeme in der anderen Kultur zu verstehen. Diese Form des Verstehens entspricht dem erwähnten Begriff von Empathie. Sie setzt voraus das Können (kognitiv-kommunikative Fähigkeiten) sowie das Wollen (Motivation).[243]

Für das interkulturelle Lernen reicht diese erste Form des Verstehens (Einnahme der Innenperspektive) nicht aus. Es muss vielmehr dazu kommen, dass der Schüler die zweite Form ‚Außenperspektive' einnimmt, denn nur dies ermöglicht ihm die fremde Kultur mit unseren Augen von außen zu sehen. Das bedeutet nicht, die andere Kultur vorbehaltlos zu übernehmen, sondern vielmehr eine positiv-kritische Perspektive einzunehmen.[244]

---

[240] Vgl. Christ, H.: Fremdverstehen und interkulturelles Lernen, in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1. Jahrg. Nr. 3/1997, S. 16-23.

[241] Vgl. Schinschke, A.: Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch. Tübingen 1995, S. 18ff.

[242] Vgl. Krumm, H.-J.: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation, in: Bausch, k, R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1995, S. 156-161.

[243] Vgl. Ropers, N.: Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung, in: Steinweg, R., Wellmann, C. (Hrsg.): Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität, Frankfurt/Main 1990, S. 114 – 150.

[244] Vgl. Bechtel, M.: Aspekte interkulturellen Lernens beim Sprachenlernen im Tandem. Eine Sequenzanalyse, in: Meißner, F.-J., Reinfried, M. (Hrsg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Tübingen 2001 S. 67-71.

2.3.4 Multilingualität in der Schule

Wie in Kapitel 2.1.2 gezeigt, bildet sich die Sprachkompetenz beim Kleinkind vor allem durch die Sprache der Mutter (Muttersprache) aus. Das bedeutet, das Kleinkind wird jene Sprache als seine Muttersprache definieren, in der die Mutter die ersten Lebensmonate mit ihrem Kind kommunizierte. Das bedeutet jedoch nicht, dass Kleinkinder darauf geprägt sind, am Beginn ihres Lebens nur eine Sprache zu erlernen.[245] Im Gegenteil: Neuste Forschungen haben gezeigt, dass je früher ein – normal begabtes - Kind mit Mehrsprachigkeit konfrontiert wird, umso leichter lernt es die Sprachen – doch es lernt sie auch, zu unterscheiden. Studien an der Universität Graz haben gezeigt, dass die Kinder zwar anfangs das ihnen angebotene umfangreiche (bei Bilingualität doppelte, bei Multilingualität das mehrfache) Vokabular variabel verwenden, dass sich mit zunehmender Sozialisation doch immer mehr eine Sprache als „Hauptsprache" durchsetzt, und zwar in der Regel diejenige, in der kommuniziert wird.[246]

Das deutsche Bildungssystem ist nun, wie noch genauer dargestellt wird, keineswegs auf Multilingualität eingestellt. In allen nicht-fremdsprachlichen Fächern – von der Grundschule bis zur Allgemeinen Hochschulreife – wird ausschließlich in Deutsch unterrichtet. Zwar bietet der schulische Fremdsprachenunterricht in seinem Curriculum durchaus ein breites Themenspektrum an, doch wird dies keineswegs den Möglichkeiten der Multilingualität gerecht.[247] Hintergrund dieses Defizits sind vor allem institutionelle Probleme, die sich durch den föderalen Aufbau des Bildungssystems in Deutschland ergeben, sowie politisch vorgegebene curriculare Determinanten, wie Lehrplanziele etc.[248]

---

[245] Gutownig, M.: Zeit für Mehrsprachigkeit. Warum sich Eltern für multilinguale Kinder entscheiden. In: CIFEM News [Villach] Nr. 1/2002, S. 8-10.

[246] Vgl. Gombócz, W.: Das allgemeine Menschenrecht von Kindern auf mehrsprachigen Grundschulunterricht als Reformerweiterung der allgemeinen Schulpflicht, in: TRANS -Zeitschrift für Kulturwissenschaften. Nr. 15/2003, S. 15-22.

[247] Kühne, N.: Wie Kinder Sprache lernen. Grundlagen - Strategien – Bindungschancen, Darmstadt 2003, S. 195.

[248] Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn, Berlin 2007, S. 12 ff.

2.3.4.1 Institutionelle Probleme

Mehrsprachig erzogenen Kindern, bzw. Kindern mit besonderer Sprachbegabung stehen im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern[249] in Deutschland kaum besondere Förderungsmöglichkeiten zur Verfügung. Die Schulbildung ist – auch im Bereich der Hochbegabtenförderung – stets allgemeinbildend oder naturwissenschaftlich-mathematisch ausgerichtet.[250] Die aus der ehemalige DDR bekannten „Russisch-Schulen“[251], in denen neben Russisch als erster Fremdsprache später auch Englisch, Französisch, evtl. auch Spanisch oder Altsprachlich (Alt-Griechisch/Latein) angeboten wurde, wurden im Zuge der Übernahme des bundesdeutschen Bildungssystems auf dem Gebiet der neuen Bundesländer abgeschafft, bzw. in das jeweilige allgemeine Bildungsangebot angeglichen.[252]

Ob sprachbegabte oder bereits multilinguale Kinder in Deutschland eine entsprechende Förderung erhalten, hängt somit entweder vom jeweiligen Wohnort der Eltern ab (An manchen Gymnasien z.B. in Sachsen werden neben den Pflichtsprachfächern Englisch, Französisch und Latein auch Spanisch, Italienisch und außereuropäische Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Chinesisch/Japanisch/Koreanisch angeboten.) oder von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern, die mit Auslandsaufenthalten, privaten Sprachschulen oder privat or-

[249] In Österreich existieren z.B. die so genannten PLUS-Kurse. Dabei handelt es sich um Austauschprojekte mit verschiedenen europäischen Schulen, d.h. die jeweils sprachlich hoch begabten können für 6 bis 12 Monate an ausländischen (nicht muttersprachlichen) Schulen am Unterricht teilnemen. Vgl. dazu Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabtenforschung (Hrsg.): PLUS-Kurse: Das Salzburger Modell zur Begabtenförderung, in: özbf newsletter Nr. 6/2003, S. 21.

[250] Vgl. hier z.B.: Freistaat Sachsen (Hrsg.): Schule und Ausbildung in Sachsen, Begabtenförderung, Landesgymnasium St. Afra zu Meißen, http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/216.htm, 08.04.2008.

[251] Offizielle Bezeichnung: Schule mit erweitertem Russischunterricht. In den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurden in der DDR die „Russischschulen“ (auch R-Klassen genannt) eingerichtet, um eine Elite im Dienste der Staatsregierung heranzuziehen. Sie sollte den Staats- und Parteiapparat mit aufbauen und festigen. Unterrichtet wurden darum vor allem die als linientreu geltenden Arbeiter- und Bauernkinder. Mittelfristiges Ziel war ein osteuropäischer Wirtschaftsraum mit der Sowjetunion als wirtschaftlicher Hauptmacht und Russisch als wichtigster Sprache. Ein weiterer Grund war die enge ideologische Bindung der DDR an die Sowjetunion. Die Schulen verfügten über einen verstärkten Russisch-Unterricht, daneben wurden weitere Fremdsprachen (Englisch, Französisch etc.) angeboten. In alle anderen deren Fächer deckten sich die Leistungsanforderungen mit denen anderer Schulen. Für den Zugang zu den Schulen waren gute Leistungen (Numerus Clausus von 2,0) und gute Kopfnoten zwingende Voraussetzung, was auch der Grund für das sehr hohe Niveau im Vergleich zu den Polytechnischen Schulen ohne Begabtenförderung war. Die Schüler wurden auf Vorschlag der Schulleitung der Schule, die das Kind besuchte, und im Gespräch der Eltern mit der Direktion der Russischschule ausgewählt. Bei ihrer Entscheidung konnte die Direktion die ihre vorliegenden Informationen über politische, gesellschaftliche oder kirchliche Aktivitäten der Eltern nach eigenem Ermessen berücksichtigen. Kaderkinder hatten hierbei in vielen Fällen Vorteile. Vgl. Geißler, G.: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt/Main 2000.

[252] Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn, Berlin 2007, S. 28 f.

ganisierten Schüleraustauschprojekten die Sprachbegabung ihrer Kinder fördern können.[253]

Da Eliteförderung eine sehr lange Zeit in Deutschland generell politisch eher unopportun erschien, wurden daher auch die entsprechenden Institutionen dafür weder geschaffen noch erhalten. Selbst in jüngerer Zeit, wo Elitenförderung aus dem gesellschaftspolitischen Abseits heraustrat, konzentriert sich die Förderung vornehmlich auf die technisch-naturwissenschaftlichen Begabungen. Die Förderung von künstlerisch-kreativen oder gar sprachlichen Hochbegabungen fristet dagegen in Deutschland eher ein Schattendasein.[254]

2.3.4.2 Curriculare Probleme

Die curricularen Probleme auf die Kinder mit Multilingualität, d.h. mit einer besonderen Sprachbegabung in Deutschland stoßen, hängen sehr eng mit den institutionellen zusammen. Angesichts der Tatsache, dass gerade im Zuge einer Vereinheitlichung der Bildungsstandards in Deutschland die curricularen Lehrpläne der einzelnen Bundesländer - die ohnehin schon eher allgemeinbildend oder mit technisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt ausgelegt waren - zunehmend die technisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten der Kinder betonen, bleiben Kinder mit multilingualen Fähigkeiten zwangsläufig von besonderer Förderung ausgeschlossen.[255]

Wie GOGOLIN in ihren Untersuchungen feststellte, sind davon naturgemäß vor allem Kinder mit Migrationshintergrund betroffen. Sie stammen oftmals aus multilingualen Familienverhältnissen, wie z.B. die Zuwanderer aus den ehemaligen GUS-Ländern (z.B. Heimatsprache des Vaters: Russisch und Tschetschenisch, Heimatsprache der Mutter mit indischer Nationalität: Hindi und Englisch) und verfügen damit, wenn Sie die deutsche Sprache lernen nicht selten über fünf „Heimat"-Sprachen. Diese Multisprachlichkeit als „individuellen und gesellschaftlichern Schatz" zu sichern, strebt das FörMig-Programm an. Dabei handelt es sich nur vordergründig um ein Programm zur Integration von

[253] Vgl. hier z.B.: Berlitz (Hrsg.): Willkommen bei Berlitz Kids & Teens, http://www.berlitz.de/programme_fuer_kids_teens/, 08.04.2008.
[254] Vgl. Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (Hrsg.): Im Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft. Münster 2001, S. 44.
[255] Vgl. Henze, G., Sandfuchs, U., Zumhasch, C.: Integration hochbegabter Grundschüler. Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch, Bad Heilbrunn 2006, S. 28f.

Migrantenkindern, es geht dabei vor allem jedoch darum, die multikulturellen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu bewahren und zu fördern. [256]
Inzwischen wurde das Programm aufgesplittert, und zwar in „HAVAS 5“, das sich der frühkindlichen Sprachförderung annimmt und "Family Literacy" das bei der Sprachförderung in den Familien ansetzt.

Das Projekt HAVAS 5

Die frühkindliche Sprachförderung ist ein zentrales Thema, wenn es für Kinder mit Migrationshintergrund um erfolgreiches schulisches Lernen geht, das zu höheren Bildungsabschlüssen führt. Aus diesem Grund wurde in Hamburg im Jahre 2006 das Projekt „Sprachförderung in Kindertagesstätten unter Mitwirkung von Grundschullehrkräften“ (Projekt „Kita und Schule“) ins Leben gerufen, das von der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet wird. Im Jahre 2007 beteiligen sich ca. 160 Teams aus Schulen und Kindertagesstätten daran.
Wie die Erfahrungen zeigten, bedarf es bei multilingual aufgewachsenen Kindern einer Überprüfung des Sprachstands, um dort mit der Förderung anzusetzen, wo die Kinder stehen. Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen (HAVAS 5) ist ein standardisiertes Diagnoseinstrument, mit dessen Hilfe die Sprachkenntnisse von Kindern in mehreren Sprachen festgestellt werden kann. Diese sind vorwiegend Italienisch, Portugiesisch, Polnisch, Russisch, Spanisch und Türkisch.
Die Aufgabe des BLK-Modellprogramms Teil A ist es, die frühkindliche Sprachförderung in dem Projekt „Kita und Schule“ mit dem Diagnoseinstrument HAVAS 5 zu verknüpfen und eine diagnosebasierte Förderung sicherzustellen, indem Bausteine zum Sprachlernen entwickelt und erprobt werden, die mehr als bisher die individuelle Sprachförderung in den Blick nehmen und auch die Anschlussfähigkeit für die Sprachförderung in der Grundschule zum Ziel haben. Die Bausteine zur Sprachförderung wurden mit den Themen „Sprachförderung mit Bildern“, „Sprachförderung und Naturwissenschaft“ und „Sprachförderung und Mehrsprachigkeit“ veröffentlicht und werden allen Einrichtungen angeboten, die auf der Grundlage von HAVAS 5 arbeiten.

[256] Vgl. Gogolin, I.: Sprachenvielfalt - Chancengleichheit. Das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) leistet Beiträge zur Integration, Hamburg 2006.

Eine weitere Aufgabe des Teilprojektes besteht darin, Modelle zu erarbeiten, die gewährleisten, dass die Sprachförderung beim Übergang der Kinder in die Schule, punktgenau fortgeführt werden kann. Dazu wurden gleichfalls in Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg - geeignete Dokumentationsformen definiert.
Aufgrund der Tatsache, dass diese Form der Sprachförderung hohe Ansprüche an die Pädagogen stellt, wurde und werden sie in ihrer Arbeit durch gezielte Fortbildung in Seminarreihen und Workshops sowie in ihrer Arbeit vor Ort wissenschaftsbegleitend unterstützt.[257]

Das Projekt Family Literacy

Das Projekt „Family Literacy" zielt auf die Sprach- und Literalitätsförderung in Familien ab. Der Schwerpunkt des Projekts liegt in der Stärkung der Fähigkeiten der Eltern, den Schriftspracherwerb ihrer Kinder zu Hause zu unterstützen. Das Projekt, das vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und dem UNESCO-Institut für Pädagogik koordiniert wird, richtet sich an Eltern von Vorschulkindern, überwiegend mit Migrationshintergrund. Es läuft seit Herbst 2004 an 9 Standorten (8 Schulen und eine Kindertagesstätte) in sozialen Brennpunkten Hamburgs.
Hintergrund dieses Projekts ist die wissenschaftliche Erkenntnis, dass die frühen Jahre eines Kindes von großer Bedeutung für die Entwicklung seiner Schriftsprachkompetenz und damit für seinen späteren Schulerfolg sind. Die schlechten Schulleistungen dieser Kinder hängen somit oftmals mit einer mangelhaften sprachlichen Vorbereitung auf die Schulzeit zusammen. Sie können dort oft nicht mehr aufholen, was ihnen in den frühen Jahren an Förderung gefehlt hat. Das ist eine Erklärung dafür, warum manche Schulabgänger nicht ausreichend genug lesen und schreiben gelernt haben, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Eine alltägliche Lese- und Schriftkultur in der Familie und die Einführung der Kinder in den Schriftgebrauch bilden eine elementare Voraussetzung zur Prävention von späterem funktionalem Analphabetismus. In manchen Familien fehlt diese Lese- und Schriftkultur jedoch.
In der praktischen Umsetzung basiert das Konzept auf drei Säulen: Aktivitäten mit Eltern; gemeinsame Aktivitäten mit Eltern und Kindern; und stärkere Einbe-

[257] Vgl. Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg/Br. 2007, S. 23-38.

ziehung der Eltern in den Schulalltag. Die Arbeit mit den Eltern und Eltern-/Kindergruppen wird von Vorschulklassenlehrerinnen und Schriftsprachberaterinnen während der Schulzeit durchgeführt. In der praktischen Umsetzung besteht das Projekt aus drei Säulen:

- Einbeziehung der Eltern in den Schulalltag (die Eltern werden zu festen Terminen in die Klasse eingeladen und dann in den Unterricht integriert, z.B. in das Vorlesen eines Bilderbuches oder in Buchstabenspiele);
- Separate Treffen mit den Eltern (bei denen den Eltern schriftsprachfördernde Aktivitäten vermittelt werden, z.B. durch die gemeinsame Herstellung eines Familienbuches oder durch die Durchführung eines Mal- und Schreibprojekts rund um ein Bilderbuch); und
- gemeinsame Eltern-Kind-Lehrer-Aktivitäten außerhalb der Schule (z.B. Besuch einer Bücherhalle). [258]

2.3.5 Deutsch als Fremdsprache in der Schule

Als Teilbereich der Germanistik entwickelte sich in den vergangenen Jahren das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu einem wichtigen Fach in der Fremdsprachenwissenschaft. Bis etwa Mitte der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts wurden zwar Sprachkursfächer angeboten, jedoch gab es weder ausgebildete Fremdsprachen-Lehrer für das Fach Deutsch noch geeignete Möglichkeiten, das Fach seiner Bestimmung nach gerecht zu unterrichten.

In den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde im Zuge der Aufnahme von vietnamesischen Familien in der damaligen DDR an der Universität Leipzig der erste Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache eingerichtet.[259]

Deutsch als Fremdsprache wird heute in drei Varianten gelehrt:

1. als eigenständige Fach (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache),
2. als Sprachlehr- und Sprachlernforschung (Didaktik)
3. und als Teil der Germanistik in der deutschen Philologie.[260]

[258] Vgl. Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, Freiburg/Br. 2007, S. 39-44.
[259] Universität Leipzig (Hrsg.): Pressemitteilung „50 Jahre Herder-Institut - die Nachfolger feiern“, in: Universitätsjournal April 2006, S. 14.
[260] Becker, A., Dietrich, R., Persicke, M.: Deutsch als Fremdsprache im Spektrum der Wissenschaften, in: Helbig, G. (Hrsg.): Germanistische Linguistik, Band 137-138, Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV, Marburg/Lahn 1997, S. 9.

Das Fach Deutsch als Fremdsprache ermöglicht es somit diese verschiedenen Richtungen zu verbinden. Es betrachtet sowohl die Praxis des Unterrichts mit Ausländern in den deutschsprachigen Ländern als auch den Unterricht im Ausland selbst, wo die deutsche Sprache immer häufiger zum Schul- und Volkshochschulprogramm gehört.[261]

Im Gegensatz zur Germanistik, die sich ausschließlich auf die inlandsspezifischen Merkmale der deutschen Sprache und ihrer jeweiligen Bereiche beschäftigt, geht Deutsch als Fremdsprache auf die kulturellen Unterschiede zu anderen Kulturen ein und untersucht die Kontraste und Differenzen zu anderen Sprachen. Der Unterschied zur Germanistik zeigt sich auch in der Betrachtung des Zustandes und des Verständnisses der Lernenden und Lehrenden des Deutsch als Fremdsprache. Während die Germanistik sich weder mit dem Lernenden noch dem Lehrenden beschäftigt, stehen die Erkenntnis von Fehlern, das Verständnis der Sprache und das Trainieren des Gedächtnisses der Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichtsfachs Deutsch als Fremdsprache.[262]

Deutsch als Fremdsprache orientiert sich also interkulturell und hat sich das Verstehen der eigenen und folglich auch der fremden, zu erlernenden Kultur und Sprache zum Ziel gesetzt.

Es fördert die Lernenden, die erworbenen Kenntnisse anzuwenden und die Fremdsprache aus Sicht der Muttersprachler zu achten und zu verstehen. Dadurch wird das Erlernen einer Fremdsprache erleichtert und das Interesse, sich weitere Fremdsprachen anzueignen, geweckt und erhalten.[263]

2.3.6 Vorläufiges Fazit

Im Vorangegangenen konnte dargestellt werden, dass Sprache ein Teil – der Hauptteil – der Kultur ist. Es wurde diskutiert, wie Sprache entsteht und dass sie außer der kommunikativen Funktion vor allem auch einen kulturellen Wert derge-

[261] Vgl. Krumm, H.-J.: Deutsch als Fremdsprache - Struktur und Perspektiven, in: Helbig, G. (Hrsg.): Germanistische Linguistik, Band 137-138, Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV, Marburg/Lahn 1997, S. 16.
[262] Vgl. Henirici, G.: Deutsch als Fremdsprache – Germanistik. Zwei Fächer – Zwei Profile, in: Helbig, G. (Hrsg.): Germanistische Linguistik, Band 137-138, Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV, Marburg/Lahn 1997, S. 121 ff.
[263] Vgl. Krumm, H.-J.: Deutsch als Fremdsprache - Struktur und Perspektiven, in: Helbig, G. (Hrsg.): Germanistische Linguistik, Band 137-138, Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV, Marburg/Lahn 1997, S. 171.

stalt besitzt, dass sie Identitäten schafft und damit sowohl verbindend als auch ausgrenzend wirkt.

Letzteres stellt sich als besondere Herausforderung für die in deutschsprachige Länder Immigrierenden dar, die zumeist geprägt durch ihre Heimatsprache und Kultur Deutsch als Fremdsprache erleben. Damit erhält auch das Fach Deutsch in der Schule für diejenige eine besondere Bedeutung, ist es häufig doch auch Schulalltag, dass verschiedene Sprachen und Kulturen im Deutschunterricht gemeinsam aufeinandertreffen.

Dass die Institution Schule darauf ebenso wenig vorbereitet ist, wie die curricularen Lehrpläne der einzelnen deutschen Bundesländer konnte als gravierendes Defizit eruiert werden. Obgleich gute Ansätze zur Integration von Sprachen und Kulturen –wie gezeigt z.B. in Hamburg – existieren, muss doch festgestellt werde, dass oftmals noch die aus den siebziger Jahren stammende Ausländerpädagogik, die den Migranten als Integrations*objekt* und weniger als –*subjekt* wahrnimmt, vorherrscht. Dabei, so wurde abschließend gezeigt, bildet das Fach Deutsch als Fremdsprache exzellente Ansätze, um Migranten sowohl an die in Deutschland herrschenden unterschiedlichen Kulturen als auch –Sprachen heranzuführen

3 Multikulturalität und Multilingualität in der Pädagogik und Didaktik

Die modernen Erziehungswissenschaften, zu denen auch die Didaktik gehört, entwickelten sich Anfang des 20. Jahrhunderts vor allem aus den Geisteswissenschaften Philosophie und Philologie sowie teilweise auch aus der Historik.[264] Insofern ist leicht nachvollziehbar, dass das heutige Bildungssystem auf der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eines Wilhelm DILTHEY, Hermann NOHL, Eduard SPRANGER und Wilhelm FLITNER – um nur einige zu nennen – fußt, die vor allem die Hermeneutik in der Pädagogik betonten. Dies ist erklärbar durch die damals vorherrschende wissenschaftstheoretische Meinung, die die Geisteswissenschaften vor allem in Abgrenzung zu den Naturwissenschaften definierte. Damit wurde die Pädagogik ein Teilgebiet der Geisteswissenschaften, wobei dieser gemäß DILTHEY nicht nur

> „*die Geschichts- und Sprachwissenschaften..., sondern schlechthin alle Disziplinen, die weder Naturwissenschaften noch Philosophie sind*"

umfasste.[265] Dabei ist zu berücksichtigen, dass zahlreiche Disziplinen, die später als Geisteswissenschaften bezeichnet wurde, bis weit in das 19. Jahrhundert hinein nur innerhalb der Philosophie als Fragestellungen vorkamen.

Fragen, die also bis dahin als philosophisch galten, sollten nun „geisteswissenschaftlich" behandelt werden und auch einen Stellenwert gleichrangig der Naturwissenschaften erreichen.

Ein geisteswissenschaftlicher Gedanke war - hier knüpfte DILTHEY an Vertreter der historischen Schule und gleichzeitig an seine Lehrer, RANKE oder TRENDELENBURG an -, dass das

> „*gesamte Geistesleben aus einem geschichtlichen Blickwinkel heraus betrachtet werden müsse*"[266]

DILTHEY entwickelte daraus die Theorie, dass der Mensch und sein Geistesleben nicht auf die Natur zurückgeführt werden könnten, sondern aus ihrem geschichtli-

[264] Vgl. König, E., Zedler, P.: Theorien der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1998, S. 84 ff.
[265] Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora, Wetzlar 1992, S. 215.
[266] Krüger, H.H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen 1999, S. 23.

chen Dasein zu interpretieren seien.GUDJONS drückt diesen Sachverhalt wie folgt aus:

> *„Das methodologische Grundmuster der Geisteswissenschaften ist nicht das Erklären im Sinne experimentell überprüfbarer und mathematisch formulierbarer Gesetzmäßigkeiten, sondern das Verstehen des Sinnes und der Bedeutung menschlichen Handelns*.“[267]

Oder, wie es DILTHEY selbst formulierte:

> „*Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir*.“[268]

Das „Verstehen“ wird dabei als die zentrale Methode der Geisteswissenschaften verstanden. Damit wurde die Hermeneutik zur zentralen Methode der Pädagogik. Der Begriff „Hermeneutik“ bedeutet ursprünglich „Übersetzung“, wobei die Methode zunächst hauptsächlich auf historisch-literarische Texte angewandt wurde. Als wissenschaftstheoretische Methodik wurde sie als als Wissenschaft der Textauslegung und des Verstehens geistiger Objektivationen verstanden. In der Pädagogik wurde dieser Ansatz auf die gegenwärtige Erziehungswirklichkeit bezogen und erweitert. Im Unterschied zum bloßen Erklären (vor allem in den Naturwissenschaften) bezieht sich das Verstehen auf die Bedeutung von menschlichen Lebensäußerungen.[269]

Wenn z.B. ein Kind in einer Schulklasse große Konzentrationsschwierigkeiten hat, so ließe dies sich so *erklären*, dass das Kind dem Unterrichtsgeschehen Gleichgültigkeit entgegenbringt. Das Verhalten des Kindes hat aber eine oft vielschichtigere Bedeutung. Also ist nach Gründen für dieses Verhalten zu forschen und herauszufinden, worin das Problem wirklich liegt. Hier könnte die Ursache z.B. Angst vor Strafe oder ähnliches sein, anstatt der erwähnten Gleichgültigkeit. [270]

Auf diese Weise - d.h. im Sinne der Hermeneutik - können sich Verhaltensbeurteilungen nun schnell und drastisch ändern, wenn sich, wie im Beispiel deutlich, eine ganz andere Sichtweise des beobachteten Verhaltens einstellt.

---

[267] Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn 1999, S. 31.
[268] Dilthey, W.: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (Erstausgabe 1894), in: Dilthey, W.: Gesammelte Werke Bd. 5. Leipzig, Berlin 1924, S. 139-240., hier: S. 144.
[269] Vgl. Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn 1999, S. 32.
[270] Vgl. Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn 1999, S. 32 f.

3.1 Die Aufgabe der Pädagogik

Damit lässt sich die Grundaufgabe der Pädagogik beschreiben, die eben in der hermeneutischen Vorgehensweise besteht, gezeigtes Verhalten zu erklären, d.h. nach Gründen für das gezeigte Verhalten zu suchen. Erst in zweiter Linie geht es dann darum, dieses Verhalten zu beeinflussen, woraus die übrigen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, wie Didaktik etc. entstanden.

Neben der methodischen Herangehensweise beeinflusst die Pädagogik auch stark das Menschenbild, das ihr zugrunde liegt. Denn selbstverständlich ist es ein Unterschied, ob man den Menschen als vernunftgeleitetes Individuum (Homo Oeconomicus) einerseits oder als trieb- und reflexgesteuertes Wesen andererseits versteht. Auf dieser Grundlage fußen dann auch die hermeneutischen Erklärungsversuche der gezeigten Verhaltensweisen, denn während im Verständnis des Menschen als rational geleitetes Individuum der kritische Rationalismus[271] die Erklärungsgrundlage ist, muss bei trieb- und reflexgesteuerten Wesen von Pawlowschen bedingten Reflexen[272] als Erklärungsgrundlage ausgegangen werden.

3.1.1 Pädagogik und das Menschenbild des kritischen Rationalismus

Im Einklang mit Karl POPPERs Ausführungen, insbesondere zum Rationalitätsprinzip[273] - entwickelte SUCHANEK zu Fragen und Aufgaben der Sozialwissenschaften und hier insbesondere der Pädagogik eine Theorie, die auf die Ökonomik abstellt. In diesem Zusammenhang definierten die Wirtschaftswissenschaften das Menschenbild des Homo Oeconomicus[274], also des rational handelnden Menschen, der seine Handlungen allein auf der Basis der ihm vorliegenden Informationen rational ausrichtet und seine Entscheidungen nach dem ökonomischenPrzipzur Maximierung seines persönlichen Nutzens trifft. Grundla-

[271] Vgl. dazu: Albert, H.: Varianten des Kritischen Rationalismus, in Böhm, J. M., Holweg, H., Hoock, C. (Hrsg.): Karl Poppers kritischer Rationalismus heute. Zur Aktualität kritisch-rationaler Wissenschaftstheorie,Tübingen 2002, S. 3–22.

[272] Vgl. dazu auch: Hand, I.: Pawlows Beitrag zur Psychiatrie. Entwicklungs- und Strukturanalyse einer Forschungsrichtung, Stuttgart 1972.

[273] Vgl. Popper, K.: Das Rationalitätsprinzip, in: Popper, K. (Hrsg.): Lesebuch, Tübingen 1995, S. 350-359.

[274] Franz, S.: Grundlagen des ökonomischen Ansatzes: Das Erklärungskonzept des Homo Oeconomicus; in: Fuhrmann, W. (Hrsg.): Working Paper, International Economics, Heft 2/ 2004, S. 1-7.

ge des Modells waren Analysen der klassischen und neoklassischen Wirtschaftstheorie, die jedoch später auch Eingang in die Sozialwissenschaften fanden.[275]

Das Verhaltensmodell des „Homo Oeconomicus“ basiert auf der Annahme, dass jedes Individuum dazu tendiert, nach einer rationalen Abwägung und Auswahl der Entscheidungsmöglichkeiten zu selektieren und dabei den Blick auf eine persönliche Nutzenmaximierung unter Abwägung der Unsicherheiten und möglichen Risiken zu richten.[276] Oder anders ausgedrückt: Das Individuum handelt im Menschenbild des „Homo Oeconomicus“ nach dem Prinzip des Maximierens unter der Prämisse, aus den gegebenen Mitteln maximalen Nutzen ziehen zu können und dem Prinzip des Minimierens, bei dem zur Zielerreichung nur ein berechneter Mindestaufwand investiert wird. [277]

Für die Wohlfahrt der Nationen kann im Menschenbild des „Homo Oeconomicus“ die Basis allen ökonomischen Handelns gesehen werden. Denn dieser Ansatz geht davon aus, dass der enthemmte Egoismus des Einzelnen zu einem Wohlfahrtsgewinn der Gemeinschaft führt. Diese beiden Kräfte scheinen zunächst konträr zu sein. Das dem Menschen innewohnende egoistische Verhalten scheint nur schwer mit dem Streben nach dem Nutzen für alle im Sinne des Gemeinwohls in Einklang zu bringen. [278] Dies ist möglich als ein Ergebnis aus dem Streben nach eigenem Wohlstand und der Güteranreicherung. Denn dieses Streben führt dazu, dass auch der gesellschaftliche Wohlstand gesteigert wird.[279] Diesen zentralen Zuteilungsmechanismus in den Interaktionen des Marktes bezeichnet SMITH auch als die „unsichtbare Hand“[280].

In der empirischen Wirtschaftsforschung sind die Ideen und das Konzept des „Homo Oeconomicus“ in den vergangen Jahren immer häufiger experimentell überprüft worden. Es stellte sich heraus, dass unter gewissen Laborbedingungen dieses Menschenbild als eine geeignete Prognose für tatsächliches menschliches Verhalten herangezogen wird und sich auch für Verhaltensmodelle eignen kann.

---

[275] Vgl. Novy, A., Jäger, J.: Internationale Politische Ökonomie, Mit Beispielen aus Lateinamerika. Abschnitt 2.2.5.2, Der homo oeconomicus, Wien 2005, S. 15-20.
[276] Vgl. Kirchgässner, G. Homo Oeconomicus, Tübingen 1991, S. 14 ff.
[277] Vgl. Kirchgässner, G. Homo Oeconomicus, Tübingen 1991, S. 38 ff.
[278] Der Begriff „Gemeinwohl“ (lat. bonum commune) wird an dieser Stelle verstanden als der Nutzen (das Wohlergehen) einer möglichst großen Gruppe im Volk oder eines Staates, unter Beachtung der gemeinsamen Ziele, Zwecke und Werte zu deren Verwirklichung sich die Menschen zu einer Gemeinschaft zusammengeschlossen haben. Vgl dazu: Nohlen, D.: Kleines Lexikon der Politik, München 2003, S. 72.
[279] Smith, A.: Der Wohlstand der Nationen: Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen. Aus dem engl. übertr. hrsg. von Recktenwald, H. C. London, München 1993, S. 98.
[280] Im englischen Original wird der Begriff „invisible hand“ verwendet. Smith, A.: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, London 1776, S. 43.

In anderen Versuchen und Experimenten konnte diese Verhaltenshypothese jedoch auch widerlegt werden. Denn Menschen zeigen auch häufig irrationales Verhalten, insbesondere dann, wenn psychologische Aspekte, wie soziales Verhalten, Empathie, Sympathie etc. ins Spiel kommen. Dieses Verhalten kann durch eine Erweiterung des Modells vom Homo Oeconomicus abgebildet werden, indem man Nutzenfunktionen und soziale Aspekte mit berücksichtigt. Denn MEAD, LUHMANN und andere Sozialforscher fanden heraus, dass das Prinzip des Nehmen und Gebens auch für scheinbar altruistische Verhaltensweisen, wie Pflege eines kranken Angehörigen, soziales Verhalten, wie spontane Hilfsbereitschaft usw. gilt.[281]

Das Ziel eines realitätsnahen Modells der wirtschaftlichen Zusammenhänge, wie das Menschenbild vom „Homo Oeconomicus", mündet in dem Versuch, auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse eine Aussage über die Zukunft machen zu können. Dies würde einem mathematischen Modell entsprechen, dessen Parameter hinreichend gut definiert sind, um unter Wahl verschiedener Parameter zutreffende Aussagen zu treffen. In Kultur und Philosophie wird das Menschenbild des rationalen „Homo oeconomicus" heute oft als zu eindimensional zurückgewiesen. Die Geschichte, die Psychologie, die Kunst, die Religion, Anthropologie und Ethnologie würden Gegenbeispiele genug liefern, die darlegen, dass der Mensch keine (egoistische) rein rational reagierende und agierende Maschine ist. Vor allem in der Soziologie wird die Bedeutung von Normen und Werten für das menschliche Handeln betont.[282]

Da sich die Ökonomie in ihren Wirkungsweisen und Funktionsregelungen inzwischen jedoch nahezu unaufhaltsam auf fast alle menschlichen Lebensbereiche ausdehnt, erlangte das Bild vom ökonomisch handelnden Menschen, namentlich „Homo Oeconomicus", zusätzliche Aktualität.

Wie aus dem Konzept des Menschenbildes vom „Homo Oeconomicus" gesehen werden kann, weitet sich das Prinzip des wirtschaftlichen Handelns und Denkens auf die Ebenen des gesellschaftlichen Miteinanders aus. Die Basis menschlichen Handelns bilden Entscheidungsmuster für ein gerichtetes Handeln zur Existenzsi-

[281] Vgl. hierzu auch: Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft Frankfurt/Main 1973 (Ersausgabe 1934, Mind, Self and Society. From the Standpint of a Social Behaviorist) oder: Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft Frankfurt/Main 1998, S. 649 ff. Sowie auch: Mauss, M.: Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften Frankfurt/Main 1990.

[282] Vgl. Manstetten, R.: Das Menschenbild in der Ökonomie - Der homo oeconomicus und die Anthropologie von Adam Smith, Freiburg 2002, S. 45 ff.

cherung und zur effizienten Umsetzung eigener Ziele. Es wird ergebnisorientiert gehandelt und entschieden, denn dies entspricht dem ökonomischen Muster in der Annahme, dass die Güter begrenzt sind.

Zielgerichtetes Handeln ist immer in konkreten Situationen eingebettet und kann durch eine Ergebnisbetrachtung, ähnlich einem Regelkreislauf des Verbesserns, bewertet werden.[283] Jedoch wirtschaftlich erzielte Gewinne eignen sich jedoch nur partiell als Ergebnisbetrachtung ökonomisch motivierter Handlungen. Diese „rationale" Überprüfung des Handelns mit Blick auf den Erfolg, zeigt nämlich nur einen Teil des Wertes, da z.B. Preisbildung auch von anderen Variablen bestimmt wird wie z.B. Knappheiten, Spekulation und irrationales Kaufverhalten (Hamsterkäufe).[284] Das Prinzip präferenzgeleiteter Entscheidungen nach dem egoistischen Prinzip, so wie es das Menschenbild des „Homo Oeconomicus" erklärt, bedeutet jedoch nicht nur die Notwendigkeit einer Überprüfung der eigenen Handlungen. Auch die Funktionslogik der Makroebene, also des Marktes und der implizierten marktwirtschaftlichen Gesetzmäßigkeiten, bedarf einer kritischen Betrachtung und Reflektion jedes Einzelnen.[285] In diesem Zusammenhang hebt WOLL den „mündigen" Menschen an, der verantwortungsvoll mit sich und seiner Umwelt umgeht. Dies hätte auch Konsequenzen auf das wirtschaftliche Verhalten des Individuums und strahlt darüber hinaus auch auf die Makroebene der Ökonomie aus. Denn wenn der Käufer auf dem Markt weniger empfänglich ist für hohle Werbebotschaften, könnte sich auch eine tatsächlich starke Steuerung des Angebotes durch den Markt einstellen. [286]

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt SCHLÖSSER, der der reinen Wirtschaftswissenschaft die Kompetenz abspricht, in einem Unterrichtsfach Wirtschaft alle notwendigen Inhalte anzubieten. Es bedarf, so SCHLÖSSER, vielmehr einer Wirtschaftsdidaktik die, mit Blick auf die Gefahren, dem Weg zu einem mündigen und verantwortungsvollen Konsumenten und nachhaltigen Gestalten der Ökonomie im eigenen Wirken, Inhalte in breiteren Kontexten sieht.[287] Denn besonders

[283] Vgl. Woll, H.: Wirtschaftspädagogik und ökonomische Vernunft, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 3/2002, S. 373-382, hier: S. 381.
[284] Vgl. Dietz, A.: Der homo oeconomicus, Gütersloh 2005, S. 65.
[285] Vgl. Ulrich, P.: Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken, in: sowi-onlinejournal Nr. 2/2001, S. 3.
[286] Vgl. Woll, H.: Wirtschaftspädagogik und ökonomische Vernunft, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 3/2002, S. 373-382, hier: S. 377.
[287] Vgl. Schlösser, H.-J: Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft, in: sowi-onlinejournal Nr. 2/2001, S. 2.

wo ausschließlich ökonomisch und kurzfristig gedacht wird, entstehen die größten Fehler für das Wohl der Gemeinschaft.

Hier setzt nun die Pädagogik im Menschenbild des Homo Oeconomicus an, denn das menschliche Individuum ist als soziales Wesen auf die Zusammenarbeit und das Zusammenleben mit anderen angewiesen und somit auch den Bedürfnissen der Gemeinschaft unterworfen.[288] Dies bedeutet, den Eigennutz im Paradigma ökonomischen Handelns so zu beherrschen, dass daraus kein Nachteil für die Mitmenschen folgt. ANDERSECK jedoch befürchtet, dass dieses Element mit Blick auf die gegenwärtigen Entwicklungen einer enthemmten Wirtschaftsgewalt aus dem Kanon des ökonomischen Denkens entschwunden ist.[289] Doch wie bei jedem Handeln muss auch in der Ökonomie nach Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit gefragt werden, betont MANSTETTEN.[290]

Nun ist eine Gesellschaft die einzig und allein durch ökonomische und rationale Gesichtspunkte geprägt ist und ihre Werte darauf begründet, zweifellos überlebensfähig. Die Frage ist jedoch, ob eine derartige Gesellschaftsordnung erstrebenswert erscheint, denn eine derart gestaltete Gesellschaft würde ein zu hohes Maß an Menschlichkeit verlieren. Es bedarf deshalb neben einem „Commercial Spirit“[291] auch eines ausgeprägten „publik Spirit“[292] in dem der Mensch für andere Verantwortung trägt und sich um das Wohl seiner Mitmenschen sorgt.[293] Dies nützt ihm letztendlich selbst, denn die eigene Lebensqualität steigt durch z.B. eine größere soziale Sicherheit. Daher muss es eine der wichtigsten Aufgaben der Pädagogik sein, diese sozialen Elemente in der Gesellschaft zu entwickeln und so einer sich neoliberal entwickelnden Gesellschaft entgegenzuwirken.

---

[288] Vgl. Manstetten, R: Das Menschenbild der Ökonomie. Der Homo Oeconomicus und die Anthropologie von Adam Smith, Freiburg/Br., München 2002, S. 256.

[289] Vgl. Anderseck, K.: Reflexionen zur Didaktik der Wirtschaftswissenschaft, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4/2003, S. 51-522, hier: S. 512.

[290] Vgl. Manstetten, R: Das Menschenbild der Ökonomie. Der Homo Oeconomicus und die Anthropologie von Adam Smith, Freiburg/Br., München 2002, S. 38.

[291] Kommerzielle Gesinnung mit Blick auf die ökonomischen Aspekte. Hochschild, A. R.: The Commercial Spirit of Intimate Life and Other Essays, San Francisco, Los Angeles 2003, S. 13.

[292] Gemeinschaftliche Gesinnung, Gemeinsinn, Gemeingeist mit Blick auf andere Menschen. Grunenberg, A.: Public Spirit and Civil Society. How to Conceptualize Politics in an Globalizing World, in: International Review of Sociology, Vol. 8, Nr. 3/1998, S. 122-142.

[293] Vgl. Manstetten, R.: Das Menschenbild der Ökonomie. Der Homo Oeconomicus und die Anthropologie von Adam Smith, Freiburg/Br., München 2002, S. 257.

3.1.2 Identitätsfindung und Selbstbewusstsein

Zusammenfassend kann vorweggenommen werden, dass es bei der Identitätsfindung vor allem um die Gesamtheit aller Antworten auf die Frage geht: „Wer bin ich?“ Diese Antwort ist besonders für Migrantenkinder von besonderer Bedeutung, weil sie zumeist mit zwei starken identitätsbildenden Aspekten konfrontiert sind, die sich oft – scheinbar – widersprechen: der Heimatidentität und der Identität, die sie in ihrer neuen Heimat finden. Grundsätzlich lassen sich dabei zwei Sichtweisen zu unterscheiden:

FREY bezeichnet Identität im Sinne der Sichtweise des Individuums auf sich selbst als einen selbstreflexiven Prozess. Ein Mensch stellt demnach Identität über sich selbst her, indem er verschiedene Arten von Erfahrungen, so zum Beispiel innere, äußere, aktuelle sowie gespeicherte, über sich selber verarbeitet. „Identität entsteht aus situativer Erfahrung, welche übersituativ verarbeitet und generalisiert wird.“[294], so FREY. Dem gegenüber steht die psychische Identität, die durch Gruppenzugehörigkeiten und soziale Rollen bestimmt wird. Hier bestimmt das „Wir“ die Identität. Zu Problemen kommt es meistens dann, wenn ein ungewollter Identitätsverlust dergestelt droht, dass der Entzug einer Gruppenzugehörigkeit (z. B. Familie Volk, Nation, Kollegen, Freunde, Clique etc) droht, denn so fühlt sich die Person physisch und psychisch isoliert. Dies kann wiederum negative Auswirkungen auf die Selbstsicht haben, so dass die beiden Sichtweisen in einem engen Zusammenhang stehen.[295]

MEAD vertritt die Auffassung, dass sich Geist (MIND) und Identität (SELF) erst aus gesellschaftlichen Interaktionssituationen heraus über Sprache entwickelt werden:

> *„Identität entwickelt sich; sie ist bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden, entsteht aber innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses, das heißt im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozess als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses.“*[296]

[294] Frey, H.-P. (Hrsg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung Stuttgart 1987, S. 21.
[295] Vgl. Hettlage, R. Vogt, L. (Hrsg.): Identitäten in der modernen Welt, Wiesbaden 2000, S. 23 ff.
[296] Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1998, S. 177.

Somit steht seiner Meinung nach die Identität eines Menschen mit dem eigenen physiologischen Erscheinungsbild nicht in einem direkten Zusammenhang, wobei MEAD einräumt, dass das Erscheinungsbild für die Ausformung der Identität von entscheidender Bedeutung ist.

Nach seiner Ansicht teilt sich die menschliche Identität in zwei Teilaspekte, das Ich (I) und das ICH (ME). Vergangene Erfahrungen und Erinnerungen werden innerhalb des Identitätsbereiches des ICH sortiert und gespeichert, ergeben einen Teil der Identität, der objektiviert, also vom Individuum selber betrachtet werden kann. Betrachtet wird dieser Bereich vom Ich, dem subjektiven Bereich von Identität. Somit besteht die Identität eines Menschen aus einem Objekt und einem Subjekt, das in der Lage ist, dieses Objekt zu betrachten.

Das Ich löst nun Reaktionen des Individuums einer bestimmten Person, Personengruppe oder Situation gegenüber aus, die nicht vorhersehbar sind, nicht einmal vom Handelnden selbst. Im Nachhinein geht diese Handlung wiederum in den Bereich des ICH über, als Erinnerungen und Erfahrungen.

Allerdings gehen nicht alle Erfahrungen dauerhaft in die Erinnerungen und somit in das ICH der Identität ein, sondern nur solche, die für das Individuum relevant sind. Diese Erinnerungen werden auf der „Schnur der Identität“[297] organisiert, der zeitlichen Einordnung der Erinnerungen in den Lebenslauf des Individuums.

Das ICH verkörpert

> *„[…] die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt“*[298]

während das Ich als

> *„[…] Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer […]“*[299]

gesehen werden kann, der in der Erinnerung zum ICH wird, im Gegensatz zu diesem aber Freiheit und Initiative verkörpert. Durch das Ich entwickeln sich neue Erinnerungen, das ICH besteht aus diesen vorangegangenen Erinnerungen, wird also vom Ich erzeugt. [300]

Diese Gesamtidentität ist individuell, da jeder Mensch über eigene Erfahrungen verfügt:

---

[297] Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1998, S. 177.
[298] Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1998, S. 218.
[299] Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1998, S. 218.
[300] Vgl. Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1998, S. 218.

„Die Tatsache, dass sich jede Identität durch den oder im Hinblick auf den gesellschaftlichen Prozess bildet und sein individueller Ausdruck ist – oder vielmehr Ausdruck der für sie typisch organisierten Verhaltensweisen, die sie in ihren jeweiligen Strukturen erfasst –, ist sehr leicht mit der Tatsache zu vereinbaren, dass jede einzelne Identität ihre eigene spezifische Individualität, ihre eigenen einzigartigen Merkmale hat, weil jede einzelne Identität innerhalb dieses Prozesses, während sie seine organisierten Verhaltensstrukturen spiegelt, ihre eigene und einzigartige Position innerhalb seiner formt und somit in seiner organisierten Struktur einen anderen Aspekt dieses ganzen gesellschaftlichen Verhaltensmusters spiegelt als den, der sich in der organisierten Struktur irgendeiner anderen Identität innerhalb dieses Prozesses spiegelt […] "[301]

Die Ausbildung einer (individuellen) Identität ist folglich maßgeblich abhängig von sozialen Interaktionen der einzelnen Individuen mit anderen Menschen. Das geschieht über Sprache und andere Mittel der Kommunikation wie Gestik und Mimik.

Allerdings kann sich eine entwickelte Identität selbst ihre gesellschaftlichen Erfahrungen schaffen, wenn die sozialen Erfahrungen mit anderen Menschen nicht mehr möglich sind. Nach der Vorstellung Meads wird in der *reflektiven Intelligenz* das Handeln des Individuums geplant, um innerhalb gesellschaftlicher Prozesse zu bleiben. Hier wird der psychologische Anteil der Identität deutlich, die Möglichkeit der Menschen, sich in die Rolle ihres Gegenübers zu versetzen und sich und das eigene gezeigte Verhalten über Sprache als Objekt zu sehen und reflektiv zu verarbeiten. [302]

Als Voraussetzung für die Entwicklung von Identität sieht Mead das menschliche Vorhandensein von Selbst-Bewusstsein, dass sich vom normalen Bewusstsein des Menschen unterscheidet. Unter Bewusstsein versteht er das Empfinden von Gefühlen wie beispielsweise Schmerzen, oder Freude, was zunächst nicht mit der Identität selber zusammenhängt. Das Selbst-Bewusstsein ordnet dieses Gefühl dann dem eigenen Organismus zu, so dass es der eigenen Identität zugeordnet, der Schmerz der eigenen Identität wird. Das Selbst-Bewusstsein setzt Mead gleich mit einem Identitätsbewusstsein, durch das sich das Individuum der eigenen Identität bewusst wird, also mit dem weiter oben geklärten Begriff des Ich in der Auseinandersetzung mit dem ICH.[303]

[301] Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1998, S. 245.
[302] Vgl. Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1998, S. 245.
[303] Vgl. Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1998, S. 185 ff.

3.1.2.1 Identitätsbildung und der Wandel der Gesellschaft

Zur Ausbildung der Ich-Identität ist es, wie bereits angesprochen, von zentraler Bedeutung, dass im Lebenszusammenhang verhaltensstabilisierende Elemente existieren. Dies können Personen, Worte, Bräuche, Sitten, Gruppen und Institutionen sein. Diese Elemente können aber höchstens so lange vermittelt und damit auch gelebt werden, wie sie von einer größeren Gesellschaft geteilt werden. Mit anderen Worten: Die Ich-Identität kann nur so lange geprägt werden, wie sich die Person in diesem gesellschaftlichen Umfeld aufhält. Sie verliert ihre Wirkungskraft, wenn die Sitten, Bräuche etc. nicht mehr (vor-)gelebt werden oder wenn sich Erkenntnisse oder Aspekte dazwischen schieben, die diese Worte, Bräuche, Sitten, Gruppen und Institutionen ad absurdum führen. In diesem Zusammenhang ist zum Beispiel zu sehen, dass die Prägekraft der Religion auf das öffentliche und private Leben in den hoch entwickelten westlichen Industrieländern stark abnahm. Auch werden bürgerliche, an Arbeit, Leistung, Fortschritt und rationaler Daseinsgestaltung orientierte Werte von einem Teil der Kinder und Jugendlichen mittlerweile stark in Frage gestellt.[304] Lt. SCHÄFERS findet die Identitätssuche vor allem in der Phase der späten Kindheit und frühen Jugend statt, es ist

> *„die Zeit verstärkter, mehr und mehr reflektierter und eigenverantworteter Identitätssuche. Der Jugendliche muss zu sich selbst, zum anderen Geschlecht, zu den Werten seiner Kultur und Gesellschaft einen Standpunkt gewinnen.“*[305]

Das Kind muss aus der Vielzahl der identitätsprägenden Umwelteinflüsse unterschiedliche Aspekte auswählen, zurückstellen, sich aneignen. Dabei haben Freunde und Freundesgruppen häufig einen größeren Einfluss auf die Identitätsbildung des Einzelnen als beispielsweise Eltern oder Lehrer. Doch auch die Freunde und Freundesgruppen können die Kinder oft nicht vor Gewissenskonflikten, Selbstzweifeln, Ängsten und Unsicherheiten bewahren.[306] Dabei sind diese eigenen, in den Gedanken und Gefühlen der Kinder und Jugendlichen verwurzelten Ängste und Gewissenskonflikte wichtig für die Ausbildung einer eigenen Identität. Denn die Identität wird häufig, vor allem durch einschneidende Erlebnisse geprägt, sie

[304] Vgl. Schäfers, B.: Soziologie des Jugendalters, Opladen 1998, S. 104 ff.
[305] Schäfers, B.: Soziologie des Jugendalters, Opladen 1998, S. 99.
[306] Vgl. Schäfers, B.: Soziologie des Jugendalters, Opladen 1998, S. 99 f.

passt sich den aktuellen Lebensbedingungen an. Dieser Anpassungsprozess verläuft nicht nur durch positiv bewertete Erfahrungen, sondern auch durch (kritische) Reflexionsprozesse, durch das Nachdenken über sich selbst und über die (soziale) Umwelt.
Identität wird also aus spezifischen und wiederholten, auf sich bezogene Erfahrungen aufgebaut. Diese Erfahrungen werden von der kindlichen Psyche nach ihrer Identitätsrelevanz bewertet. Die eigene Autobiographie findet auf diesem Weg also in der Identität ihren Niederschlag.
Doch nicht nur eigene Erfahrungs- und Bewertungsmuster bilden die Identität, sondern auch Objekte in der persönlichen Umgebung. Werden Objekte als identitätsrelevant bewertet, können sie in die eigene Identität integriert werden; man spricht dann von Identifikation mit diesen Objekten. Das können Bezugspersonen, aber auch Überzeugungen sein. Wenn Objekte subjektiv als eins mit dem eigenen Selbst erlebt werden, zum Beispiel durch die Identifikation mit einer Gruppe, so wird ein „Wir-Gefühl“ ausgebildet, das eine - ideellen, psychischen und in Verbindung mit Orten auch lokalen – Heimat stiftet. So lässt feststellen, dass die Identität mehr als nur die Repräsentation der eigenen Person umfasst.[307]

3.1.2.2 Identitätsinhalte

Nach ROSENBERG wird der Inhalt des Selbstkonzepts primär mit Elementen der sozialen Identität, Dispositionen und dem Körperbild gefüllt. Dabei wird die soziale Identität durch folgende Kategorien bestimmt: Geschlecht, Alter, Rasse, Nationalität, Religion, Familienstatus, Name, Gruppenzugehörigkeit. Diese Kategorien der sozialen Identität sind weder natürlichen noch logischen Ursprungs, sondern werden sozial definiert. Die meisten Menschen reagieren auf die sozialen Kategorien eher als auf das tatsächliche Verhalten des einzelnen Menschen. Auch sind diese Kategorien der sozialen Identität sozial bewertet, daher kann der Selbstwert des Individuums vom „Prestige der Identitätselemente mitbestimmt“[308] sein.

[307] Vgl. Neuenschwander, M.: Entwicklung und Identität im Jugendalter, Bern 1996, S. 80f.
[308] Neuenschwander, M.: Entwicklung und Identität im Jugendalter, Bern 1995, S. 84.

Die Dispositionen werden nach ROSENBERG als „angeborene oder erworbene Eigenschaften und Verhaltensweisen“[309] definiert. Das Körperbild spiegelt schließlich wieder, in welchem Maße die Menschen ihren Körper wahrnehmen und bewerten.

Auch ideologische, politische und religiöse Lebensbereiche sind identitätsrelevant, so werden beispielsweise berühmte Persönlichkeiten nach ihren Handlungen beurteilt. In diese Richtung schlägt auch die Definition ihrer Identität mancher Menschen durch ihre berufliche Tätigkeit und durch bestimmte, persönliche Fähigkeiten.[310]

Identität bildet sich, wie bereits erwähnt, vor allem im Kindes- und Jugendalter aus. NEUSCHWANDER identifiziert hierbei vier Phasen:

1. Phase:

Undifferenzierter, integrierter Identitätszustand: Bezugsrahmen der Identität bildet nicht mehr die erlebte Wirklichkeit konkreter Gegenstände, sondern „ein Universum von Möglichkeiten.“[311] Diese Möglichkeiten schaffen Vorraussetzungen für ein neues Differenzierungsniveau der Identität. Die Erkenntnis, dass die bestehende Identitätsstruktur ungenügend ist, wird durch diese neuen kognitiven Fähigkeiten gefördert.

2. Phase:

Desorganisierter Identitätszustand: Im Jugendalter erfolgt ein Eintritt in neue Bezugsgruppen. Jugendliche werden mit Entwicklungsaufgaben und -anlässen konfrontiert. Durch diese Anforderungen, erweitert durch selbstgestellte Aufgaben, wird die Identität der Jugendlichen relativ „desorganisiert und diffus.“[312]

3. Phase:

Identitätszustand der partiellen Neukonstruktion: Bewältigung der Identitätsdiffusion durch eine kritische Auseinandersetzung mit den einzelnen Identifikationen und ihrer Struktur. Es wird versucht, sich an die veränderten Umweltbedingungen anzupassen.

[309] Hier zit. nach: Neuenschwander, Markus: Entwicklung und Identität im Jugendalter, Bern 1995, S. 84.
[310] Vgl. Marcia, J. E.: The status of the statuses: Resarch review, in Marcia, J. E., Waterman, A. S. Matteson, D. R., Archer, S. L., Orlofsky, J. L. (Hrsg.): Ego identity. A handbook for psychosocial research, New York 1993, S. 22-41.
[311] Neuenschwander, M.: Entwicklung und Identität im Jugendalter, Bern 1995, S. 98.
[312] Neuenschwander, M.: Entwicklung und Identität im Jugendalter, Bern 1995, S. 98.

4. Phase:

Differenzierter integrierter Identitätszustand: Die eigene Identität steht nun als Metatheorie über die eigene Person in ihrer jeweiligen Umgebung zur Verfügung. Die Jugendlichen haben in wichtigen Fragen ihren eigenen Standpunkt ausgearbeitet, beispielsweise verfügen sie meist über recht ausgeprägte berufliche Wünsche.[313]

Diese Phasen müssen in einem sich wiederholenden Spiralsystem verstanden werden. Durch neue Ereignisse werden die gleichen Phasen wieder ausgelöst.

> *„In jeder Spirale sind es neuartige Ereignisse, innere und äußere Konflikte, die nicht assimilierbar und bewältigbar sind und Adaptionsprozesse bewirken […]*[314]

Neue Fähigkeiten, Erwartungen, Werte, Wünsche und Standpunkte der eigenen Person werden durch Bewältigung jeder Spirale erweitert bzw. verändert.[315]

Nach ERIKSON wird zwischen Identitätskrise und Identitätsstörung unterschieden. Identitätskrise meint die normale Irritation in der Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen, die oftmals mit einer Migration im Zusammenhang steht. Identitätsstörung beschreibt dagegen krankhafte, schädliche Folgen von unbewältigten Identitätskrisen, die auftreten können, wenn die Identitätsprobleme latent fortbestehen.

Identitätsproblemen gehen nach ERIKSON zumeist mit einer Verhaltenswandlungen einher, d.h. das Kind/der Jugendliche zeigt Verhaltensaufälligkeiten, zieht sich beispielsweise zurück, oder er wirkt unausgeglichen und aggressiv.

Von einer Identitätsstörung ist zu sprechen, wenn Elemente der Persönlichkeit zerfallen. So ist beispielsweise die Verdrängung eine normale, alltägliche Form der Vergangenheitsbewältigung. Jedoch kann sie auch (zur Amnesie geworden) „die Kontinuität und Gleichheit der Persönlichkeit zerstören.“[316] Ursachen für Identitätsstörungen sind vor allem gestörte Eltern-Kind-Beziehungen. Diese sind so ausgeprägt, dass sie nicht mehr mit erzieherischen Mitteln gelöst werden können, sondern klinisch behandelt werden müssen.[317]

---

[313] Vgl. Neuenschwander, M.: Entwicklung und Identität im Jugendalter, Bern 1995, S. 97 ff.
[314] Neuenschwander, M.: Entwicklung und Identität im Jugendalter, Bern 1995, S. 98.
[315] Vgl. Neuenschwander, M.: Entwicklung und Identität im Jugendalter, Bern 1995, S. 97 ff.
[316] Baacke, D.: Die 13- bis 18jährigen, Weinheim, Basel 1994, S. 238.
[317] Vgl. Baacke, D.: Die 13- bis 18jährigen, Weinheim, Basel 1994, S. 238.

3.1.2.3 Identitätsprobleme Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Deutschland

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sehen sich zusätzlich zu den altersbedingten Problemen zusätzlich mit Identitätsproblemen konfrontiert, weil sie nach WEBER „zwischen zwei Kulturen“[318] stehen. Kennzeichnend für eine unklare Identität ausländischer Jugendlicher ist dabei vor allem das „Hin- und Hergerissen sein“[319] zwischen den unterschiedlichen Kulturen. Hintergrund dieses Problems ist die Tatsache, dass Kultur- und Gruppenzugehörigkeit heute als flexible und durchaus veränderliche Größe aufgefasst wird, als Produkt von Aushandlungen und Zuweisungsprozessen.[320]

In dem sozialisationstheoretischen Modellen von CLAESSENS und SCHRADER et al. wird davon ausgegangen, dass während der primären Sozialisation die Grundsteine für die ‚Basispersönlichkeit’ gelegt werden.[321] Hier wird eine ‚kulturelle Rolle’ übernommen, von der sich niemand in seiner weiteren Lebensentwicklung mehr lossagen kann. Durch die Entwicklung der ‚sozialen Rolle’ während der sekundären Sozialisation erweitert sich der „Kreis der sozialisationsrelevanten Beziehungspersonen, (...) soziale Erwartungen und Anforderungen lösen primäre Rollenzuweisungen in der Familie ab.[322] Dabei zeichnet sich die ‚kulturelle Rolle’ vor allem durch eine Natürlich- und Selbstverständlichkeit aus; sie weist eine große Stabilität auf.

Bei der ‚sozialen Rolle’ sind dagegen Rollenwechsel, Rollendistanz und Rollenkonflikt eher möglich.[323] Die „Sozialisationsphase frühkindlicher Entwicklung, in dem das Kind mit fundamentalen kulturellen Elementen konfrontiert wird und sich die ‚kulturelle Rolle’(...) ausbildet“ [324] wird dabei als Enkulturation bezeichnet.[325]

---

[318] Weber, C.: Selbstkonzept, Identität und Integration. Eine Untersuchung türkischer, griechischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1989, S. 16.
[319] Vgl. Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994, S. 22.
[320] Vgl. Riegel, C., Geisen, T. (Hrsg.): Ein differenzierter Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, Wiesbaden 2007, S. 13.
[321] Vgl. hierzu: Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten soziokulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie". Berlin 1979 sowie: Schrader, A.: Nikles, B. W., Griese, H.: Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, Kronberg 1976.
[322] Vgl. Hoffmann, K.: Leben in einem fremden Land, Bielefeld 1990, S. 54.
[323] Vgl. Hoffmann, K.: Leben in einem fremden Land, Bielefeld 1990, S. 54.
[324] Vgl. Hoffmann, K.: Leben in einem fremden Land, Bielefeld 1990, S. 55.
[325] Hoffmann, K.: Leben in einem fremden Land, Bielefeld 1990, S. 55.

In Classens Konzept der Enkulturation erfolgt die Übernahme und Verinnerlichung von "kulturellen Rollen" in ineinandergreifenden und aufeinander aufbauenden Prozessen. Zunächst wird dem Individuum in der Phase der Sozialisierung die Möglichkeit gegeben, sich überhaupt menschlich zu entwickeln. In der Mutter-Kind-Beziehung wird das "Ur-Vertrauen" gewonnen und es kommt zur "emotionalen Fundierung" des Menschen. Hier wird der Säugling bereits primär soziokulturell fixiert. In der Phase der Enkulturation kommt es zur spezifischen Formung des Individuums durch Interaktion zwischen Kind und Eltern bzw. ersten Bezugspersonen. Durch diesen Kontakt erfolgt die Verinnerlichung der kulturspezifischen, wertorientierten, sozialen Kontrolle innerhalb der Kernfamilie. „Seine einmal übernommene kulturelle Rolle kann der Einzelne nicht mehr abwerfen: Er ist Deutscher, Franzose, Türke oder Italiener“[326] Im weiteren Verlauf kommt es zur sekundären sozialen Fixierung, die auf die Übernahme von sozialen Rollen vorbereitet.[327]

Bei SCHRADER et al. wird dieses analytische Modell in Richtung eines zeitlichen Phasenmodells vereinfacht, um so über das im Heimatland erreichte Sozialisationsniveau, d.h. über das Alter des Kindes bei der Einreise, den in der Bundesrepublik ablaufenden Sozialisationsprozess erklären zu können. Die Autoren unterscheiden drei Idealtypen von Kindern und deren Akkulturations- und Assimilationsprozesse.[328] Akkulturation wird hier im Sinne von SCHOECK als Phänomen betrachtet, bei dem Einwanderer Elemente wie Werte und Verhaltensmuster aus der Aufnahmegesellschaft übernehmen.[329] Assimilation geht noch einen Schritt weiter und bezeichnet nach HARTFIEL die umfassende Angleichung einer ethnischen Gruppe an eine andere.[330]

Das Schulkind, das seine Enkulturation im Heimatland bereits abgeschlossen hat, wird kaum über akkulturierende Prozesse in Bezug auf Verhaltensweisen, spezifische Fertigkeiten und Kenntnisse instrumenteller Art hinauskommen. Das Vorschulkind, dessen Enkulturationsprozess im Heimatland unterbrochen wurde, entwickelt eine in Bezug auf beide Kulturen diffuse Basispersönlichkeit und wird

[326] Schrader, A.: Nikles, B. W., Griese, H.: Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, Kronberg 1976, S. 58.
[327] Vgl. Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten soziokulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie", Berlin 1979, S. 24.
[328] Vgl. Schrader, A.: Nikles, B. W., Griese, H.: Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, Kronberg 1976, S. 58.
[329] Vgl. Schoeck, H. : Soziologisches Wörterbuch, Freiburg/Br. 1979, S. 14.
[330] Vgl. Hartfiel, G.: Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1972, S. 40.

zum Anpassungskünstler, der je nach Bezugsperson und Situation verschiedene Verhaltensweisen zeigt. Diese Kinder entwickeln bi-kulturelle Identitäten. "Kleinstkinder", die in einer Mischkultur enkulturiert wurden, können sich danach in den Interaktionsfeldern Schule und peer groups assimilieren, sie "werden sich größtenteils mit der Fremdkultur (oder nun eben ihrer Heimatkultur) identifizieren, sie sind quasi 'Neu-Deutsche' und im soziologischen Sinne 'Voll- Deutsche.'[331] Folgt man diesem Konstrukt, so muss das Leben in einer Welt, die der kulturellen Basispersönlichkeit nicht entspricht, zwangsläufig zu einer Identitätsdiffussion führen.

Die Integrationsschicksale bzw. die Assimilationschancen von Ausländern hängen demnach von dem Einreisedatum ab. Das bedeutet: Jugendliche, die erst nach einem längeren Schulbesuch im Heimatland nach Deutschland einreisten, haben ihre Enkulturation im Heimatland abgeschlossen und eine monokulturelle Basispersönlichkeit entwickelt. Da diese Kinder eher eine Zugehörigkeit zum Heimatland entwickeln und dort auch ihre persönliche Zukunft sehen, bleiben sie meist Ausländer.[332]

In der Vorschulzeit eingereiste Kinder haben ihren Enkulturationsprozess unterbrochen[333], sie entwickeln eine (von der Beeinflussung der Familie durch Fremdkultur abhängige) Mischkultur. Defizite im heimatlichen Kulturverständnis sind vorhanden, die Entwicklung einer eindeutigen kulturellen Zugehörigkeit und eine Assimilation fallen ihnen schwer.[334]

Kinder, welche im Alter bis zu drei Jahren einreisten bzw. hier geboren wurden, identifizieren sich eher mit der Fremdkultur, sie „entwickeln eine Identität als „Neu-Deutsche.“[335] Sie bilden ihre Basispersönlichkeit in einer Vermischung der beiden Kulturen, Akkulturation entfällt. Sie kennen ihr Heimatland nur durch Erzählungen bzw. Urlaub und sehen ihre persönliche Zukunft in Deutschland. [336]

[331] Vgl. Schrader, A.: Nikles, B. W., Griese, H.: Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, Kronberg 1976, S. 71.
[332] Vgl. Dewran, H.: Belastungen und Bewältigungsstrategien bei Jugendlichen aus der Türkei: eine theoretische und empirische Studie, München 1989, S. 91.
[333] Vgl. Hoffmann, K.: Leben in einem fremden Land, Bielefeld 1990, S. 56.
[334] Vgl. Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994, S. 22.
[335] Hoffmann, K.: Leben in einem fremden Land, Bielefeld 1990, S. 56.
[336] Vgl. Hoffmann, K.: Leben in einem fremden Land, Bielefeld 1990, S. 56.

3.1.3 Multikulturelle Persönlichkeitsbildung und deren Probleme

Bis etwa Mitte der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts wurde in den meisten Publikationen von einem „Kulturschock“[337], ausgelöst durch das Leben und die Wechselwirkungen zwischen den beiden Kulturen, gesprochen. Als Betroffene wurden die zweite und die nachfolgenden Generationen genannt.
Weiterhin war die Rede von einer unklaren Identität, schnell auch von Identitätsstörung, Identitätsdiffusion und Identitätsverwirrung. Dabei gingen die ‚Kulturschock-Autoren' von „einer statischen Kultur- und Identitätsdefinition aus.“[338]
Doch zu der ‚Kulturschock-Theorie' gibt es inzwischen mehrheitlich kritische Anmerkungen. Schon die Annahme, dass die Konflikte zu einer Identitätsdiffusion unter den Jugendlichen führen, wird dabei bezweifelt. Es wird im Gegenteil postuliert, dass diese in den unterschiedlichen Kulturen vermittelten Werte und Normen unter günstigen Vorraussetzungen durchaus für die Persönlichkeitsentwicklung förderlich sein können. [339] Von einem „Schock“ zu sprechen ist zudem weitestgehend obsolet, da sich die meisten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchaus über ihre Situation bewusst sind. Die unterschiedlichen Lebensbereiche können dagegen von vielen Kindern und Jugendlichen durchaus getrennt werden, so dass Konflikte mit dem Elternhaus, und damit mit der Herkunftskultur vermieden werden können. ATABY lässt in diesem Zusammenhang DERYA, 17 Jahre, zu Wort kommen:

> *„Es kommt darauf an, z.B. wenn ich weggehe, dann kann ich schon lange wegbleiben. Das tue ich von Haus aus nicht. Ich bin also nicht daran gewöhnt, dass ich abends weggehe oder so. (...) Ich will das auch nicht provozieren, dass ich nachts um eins, zwei nach Hause komme, (...). Aber dann schimpft mein Vater meine Mutter, die kriegen dann Krach, und das will ich auch nicht, [...]“*[340]

Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund findet eine Wandlung ihrer Sicht in allen Lebenslagen statt. So sinkt die Bedeutung sowohl der Heimatkultur als auch der Kultur des Migrationslandes; in Bezug auf Sitten, Normen, Werte und Bräu-

[337] Jäger, H.: KulturSchock: Mit anderen Augen sehen. Leben in fremden Kulturen, Bielefeld 2002.
[338] Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994, S. 32.
[339] Vgl. Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994, S. 32.
[340] DERYA 17 Jahre, zitiert aus: Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994, S. 33.

che messen die Kinder und Jugendlichen ihr eine geringere bzw. eine andere Bedeutung zu. So kommt es durch eine Durchmischung der Kulturen und durch eine Übernahme gewisser Elemente aus beiden Kulturen zu einer Neugestaltung, wobei die Herausforderung ist, sich in beiden Kulturen zurechtzufinden.

> *„Die kulturelle Identität der Migrantenkinder ist weder als ‚typisch deutsch' noch als ‚typisch türkisch' zu bezeichnen."*[341]

formulierte ATABY.

Nach AUERNHEIMER lassen sich folgende Orientierungsprobleme ausländischer Kinder und Jugendlicher ausmachen:

1. In gleichem Maße, in der sich die Lebenspraxis verändert, müssen sich auch die jeweiligen kulturellen Vorstellungen ändern.
2. Ausländische Jugendliche sind häufig verunsichert, da sie oft eine Missbilligung und Ablehnung aus beiden Kulturkreisen spüren. Dies kann zu einer Handlungsunsicherheit und zu Problemen bei der sozialen Selbstzuordnung führen. Auch sind sie, aufgrund von mangelnden Kenntnissen der Muttersprache, häufig vom kulturellen Erbe ausgeschlossen.
3. Die Identitätsfindung ausländischer Jugendlicher ist weiterhin vom Grad der Integration der Herkunftsgruppe im politischen und kulturellen Sinne abhängig.
4. Eine weitere Rolle spielen Zukunftspläne und eine gesicherte Existenz bei der Identitätsfindung.[342]

Die Muttersprache ist für die gesamte Sozialisation und Identitätsfindung bei den Kindern und Jugendlichen von zentraler Bedeutung. Dabei sind folgende unverzichtbare Funktionen zu nennen:

1. Die Muttersprache spielt eine wichtige Rolle zur Herausbildung und Stabilisierung der Identität.
2. Die Orientierung und Benennung im unmittelbaren Orientierungsumfeld erfolgt in der Muttersprache.
3. Die Muttersprache ermöglicht eine genaue Erfassung von Dingen, welche außerhalb des direkten Orientierungsumfeldes liegen, also das Lernen von

[341] Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994, S. 37.
[342] Vgl. Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994, S. 39.

Erfahrungen anderer und die Teilnahme am gesamten Erfahrungsschatz der Gesellschaft.

4. Durch die Muttersprache werden wichtige Geschichten überliefert, soziale Beziehungen in der Familie und Gruppe aufrechterhalten und verändert; auch die die Aufrechterhaltung der kulturellen Identität geschieht durch die Muttersprache.
5. Die Muttersprache stellt die stärkste Verbindung zum Mutterland her, sie ist damit auch die Vorraussetzung für eine eventuelle Reintegration im Falle der Reimmigration.[343]

Insbesondere die Phase der späten Kindheit, bzw. frühen Jugend, wenn sich die Persönlichkeit beginnt herauszubilden, sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vor besonderen Herausforderungen gestellt. Dies gilt insbesondere für Mädchen bzw. junge Frauen aus dem nicht-europäischen, bzw. westlichen Kulturkreis. So sind bei türkischen Mädchen und jungen Frauen im Alter von 13 bis 20 die familiäre Eingebundenheit und die soziale Kontrolle durch die Familie sehr stark ausgeprägt. Türkische Mädchen gelten sehr viel früher als Erwachsene und müssen damit einhergehend auch eher und zeitiger Aufgaben im Haushalt übernehmen.[344]

Doch nicht nur der Zeitfaktor spielt bei der Freizeitgestaltung eine Rolle. Auch die Möglichkeiten des Ortes zur Freizeitgestaltung sind eingeschränkt. Jugendzentren, in denen Jungen und Mädchen ungehindert Zutritt haben, werden von den Eltern oft nicht akzeptiert. Sie beschneiden damit die Möglichkeit einer außerhäuslichen Freizeitgestaltung. Dabei stehen vor allem spezifische Ängste der Eltern im Mittelpunkt, z.B. um den Ruf der Tochter, „sie könnte ins Gerede kommen“[345], um den Verlust an Moral, „sie könnte schlecht werden.“[346] Die Angst, die Tochter an die deutsche Gesellschaft zu verlieren und die erwarteten Sanktionen durch die ethnische Community sind dabei die elterliche Motivation, das Freizeitangebot ihrer Töchter einzuschränken.[347]

---

[343] Vgl. Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994, S. 54.
[344] Vgl. Schäfers, B.: Soziologie des Jugendalters, Opladen 1998, S. 75.
[345] Boos-Nünning, U., Otyakmaz, B. Ö.: Multikulturiert oder doppelt benachteiligt? Expertise zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, Düsseldorf, 2000, S. 21.
[346] Boos-Nünning, U., Otyakmaz, B. Ö.: Multikulturiert oder doppelt benachteiligt? Expertise zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, Düsseldorf, 2000, S. 21.
[347] Vgl. Boos-Nünning, U., Otyakmaz, B. Ö.: Multikulturiert oder doppelt benachteiligt? Expertise zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, Düsseldorf, 2000, S. 21.

Freizeitbeschäftigung findet für türkische Mädchen und junge Frauen verstärkt in der ethnischen Gruppe statt. So stellte die 13. SHELL-Jugendstudie fest:

> *„Stärker als die jungen türkischen Männer sind die jungen Türkinnen darauf angewiesen, ihre Freizeitbeschäftigungen in der Gruppe ihrer Landsleute bzw. ihrer türkischen Freundinnen zu pflegen.“*[348]

Auch werden die Mädchen, stärker als die Jungen, dazu aufgefordert und angehalten, die Werte und Normen der Kultur des Heimatlandes, zu übernehmen, was vor allem für den Bereich von Freundschaft, Sexualität und Partnerschaft/Heirat gilt.[349]

Bei den türkischen Jungen ist der familiäre Druck weniger stark. Sie entziehen sich ihm so weit wie möglich und finden sich in ausgeprägten Peer-Groups zusammen. Die Jungen haben größere Freiheiten, auch und vor allem in Bezug auf Sexualität: Die Jungen zeigen deutlich eine ‚doppelte Geschlechtsmoral', es gilt „eine andere Sexualmoral, die dem Jungen ‚natürlicherweise' mehr Freiheiten zugesteht [...]“[350]. Die Jungen übernehmen in der Familie häufig die Funktion des ‚Aufpassers' über die Tugenden ihrer Schwestern. Sie sind die „besten Hüter der Sexualmoral ihrer Schwestern.“[351]

Kinder und Jugendliche reagieren oftmals verständnislos auf die Fragen wie „Wirst du mal in deine Heimat zurückkehren“ oder „Wie fühlst du dich eigentlich hier in einem fremden Land?“ Denn es fällt ihnen schwer, den Begriff der Heimat für sich genau zu umreißen. Sevgi äußerte sich diesbezüglich wie folgt:

> *„Nirgendwo ist meine Heimat. Wenn ich in der Türkei bin, vermisse ich Deutschland, wenn ich in Deutschland bin, vermisse ich die Türkei. Sowohl in der Türkei als auch in Deutschland gibt es Sachen, die mir nicht gefallen, wobei ich mich nicht wohl fühle. Das Wort Heimat ist für mich bedeutungslos. Der Wunsch von mir von einer Heimat wurde nirgendwo erfüllt.“*[352]

In der Regel wurde für den überwiegenden Teil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Deutschland zur de facto Heimat, dennoch verwechseln oftmals die Kinde und Jungendlichen die Frage der Heimat mit der Frage der nationalen Zugehörigkeit. So auch Sinan (19):

---

[348] Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 237.
[349] Vgl. Schäfers, B.: Soziologie des Jugendalters, Opladen 1998, S. 75.
[350] Schäfers, B.: Soziologie des Jugendalters, Opladen 1998, S. 75.
[351] Schäfers, B.: Soziologie des Jugendalters, Opladen 1998, S. 75.
[352] SEVGI, 20 Jahre, zitiert aus: Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994, S. 75.

> *„Ich fühle mich hier auf keinen Fall in der Heimat. Ich fühle mich zur türkischen Nation zugehörig, ich meine, es ist sehr schwierig zu sagen, die Türkei ist meine Heimat. Ich meine, ich sage, ich will nicht dort zurück, und ich will nicht dort leben, dann ist es schwierig zu sagen, dort ist meine Heimat.“*[353]

Oftmals machen die Kinde und Jugendlichen ebenso wie die Eltern die Erfahrung, dass ihre Erwartungen an Deutschland als Heimat nicht erfüllt werden. Sie fühlen sich nicht als vollwertige Bürger akzeptiert. Schon durch das Wort ‚Ausländer' erzeugt bei ihnen ein Gefühl des ‚nicht-dazugehörig-Seins'. Doch auch das Herkunftsland kann für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht die Heimatfunktion erfüllen, da sie in Deutschland leben und höchstens einmal im Jahr in die Ursprungsheimat fahren.[354]

Obwohl die Mehrzahl der jugendlichen Migranten sich eigentlich sicher ist, in Deutschland bleiben zu wollen, sehen sie trotzdem stets die Gefahr, dass sie eines Tages, aus wirtschaftlichen oder politischen Gründen, zurückkehren müssen. Daher sind sie bestrebt, auch mit den Verhältnissen und Entwicklungen auch in ihren Herkunftsländern vertraut zu bleiben. So steht auf der einen Seite die Integration in Deutschland, auf der anderen Seite die der eventuellen Integration in das Herkunftsland, das ja vor allem Kinder und Jugendliche nur von Erzählungen und kürzeren Urlaubsaufenthalten her kennen.

Bei einer Entscheidung in das Herkunftsland zurückzukehren, treten daher innerhalb der Familie häufig Konflikte auf. Oft wollen die hier aufgewachsenen Kinder und Jugendlichen nicht zurück, bzw., wenn sie im Urlaub dort nur positive Seiten kennen gelernt haben, nach kurzer Zeit wieder zurück nach Deutschland. Vor allem die schulische Integration ist dabei für die zurückgekehrten Kinder und Jugendlichen schwer. Dazu z.B. ein türkischer Schuldirektor:

> *„Die Schüler aus Deutschland sind ein großes Problem für uns. Wir haben keinerlei Erfahrungen, wie wir mit ihnen umgehen sollen. Die meisten bleiben sitzen.“*[355]

Einen wichtigen Teil der Persönlichkeitsbildung wird, wie bereits erwähnt, durch die sozialen Kontakte, bzw. die Peer-groups geleistet. In der Shell Jugendstudie

[353] SINAN, 19 Jahre, zitiert aus: Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994, S. 76.
[354] Vgl. Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994, S. 75f.
[355] Hier zit. nach Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994, S. 82.

2000 zeigten sich bei der Frage an deutsche Kinder und Jungendliche ‚Wie häufig hast du mit ausländischen Jugendlichen zu tun?' recht eindeutige Ergebnisse. 22 Prozent der Befragten gaben an, überhaupt keinen Kontakt zu jugendlichen Ausländern zu haben und rund 47 Prozent äußerten, nur wenig Kontakt zu haben. Diese Zahlen verdeutlichen, dass Kontakte zwischen deutschen und ausländischen Kindern und Jugendlichen insbesondere außerhalb der Schule doch eher selten sind und sich bei der großen Mehrheit eher in Grenzen halten. [356] Dies hängt u.a. auch mit der selbst gewählten Segregation der Kinder und Jugendlichen zusammen auf die in einem späteren Kapitel noch genauer eingegangen wird.

Natürlich lassen die Fragen nach ‚häufigem Kontakt' oder ‚seltenem Kontakt' ein hohes Maß an Subjektivität zu, es sind keine objektiv vermittelbaren Daten. Jedoch ging es in der 13. Shell Jugendstudie gerade in diesem Zusammenhang um die subjektive Wahrnehmung des Einzelnen und seine Gefühle gegenüber den gleichaltrigen Ausländern.

Weiterhin fällt anhand dieser Befragung auf, dass weitaus mehr Schüler (37 Prozent) und ein noch größerer Anteil Studenten (41 Prozent) angaben, häufigen oder auch sehr häufigen Kontakt mit ausländischen Mitschülern Innen/ Mitstudent Innen zu haben. Dies zeigt, „die besondere Bedeutung der Bildungsinstitutionen für die Begegnung von jungen Leuten verschiedener Nationalität"[357]. Im Gegensatz dazu waren die Erfahrungen mit ausländischen Jugendlichen im Berufsleben weitaus seltener als zunächst erwartet: Nur ca. 25 Prozent der berufstätigen bzw. arbeitslosen deutschen Jugendlichen gaben an, häufigen bzw. sehr häufigen Kontakt mit Ausländern zu haben. Die Gruppe der in Berufsausbildung stehenden hatte noch einen, durch den Kontakt in der Berufsschule, leicht stärkeren Kontakt (ca. 29 Prozent) mit ausländischen Gleichaltrigen. [358]

Ein geschlechtsspezifischer Unterschied wurde nicht eruiert, wohl aber ein Unterschied zwischen Ost und West. Die ostdeutschen Jugendlichen hatten demnach noch erheblich weniger Kontakt mit gleichaltrigen ausländischen Jugendlichen; über 90 Prozent der Jungen und Mädchen in Ostdeutschland gaben an, überhaupt keinen oder nur wenig Kontakt zu ausländischen Jugendlichen zu haben. Dies

[356] Vgl. Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 223.
[357] Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 223.
[358] Vgl. Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 223.

mag daran liegen, dass der Anteil der Ausländer an der Gesamtbevölkerung in Ostdeutschland bei nur einem bis zweieinhalb Prozent, und damit weitaus niedriger lag als im Westen.[359]Da der Anteil der ausländischen Jugendlichen in der Untergruppe der Studenten zu gering war, um eine zuverlässige Aussage zu erhalten, ergab sich eine Beschränkung auf beide Gruppen der Schüler und Auszubildenden.

Bei den ausländischen Jugendlichen ließ sich im Gegensatz zu den gleichaltrigen Deutschen feststellen, dass der Anteil derjenigen, welche keine ausländischen Klassenkamerad Innen hatten, sehr gering war. So gaben nur 1,4 Prozent der türkischen Schüler und 5,3 Prozent der Auszubildenden an, gar keine ausländischen Mitschüler Innen zu haben. Vor allem männliche ausländische Kinder und Jugendliche erwarben einen recht niedrigen Bildungsabschluss und begannen früher mit der Berufsausbildung.

Doch nicht nur der meist niedrigere Bildungsabschluss schlägt sich in der Statistik nieder, sondern ausländische Jugendliche absolvieren ihre Berufsausbildung tendenziell auch in anderen Bereichen und Branchen als deutsche Gleichaltrige. Dies sind die Hauptgründe dafür, dass viele ausländische Lehrlinge mehr ausländische Klassenkameraden haben, als die deutschen Auszubildenden.[360]

Durch Segregation und Verdichtung von ausländischen Familien in bestimmten Wohnvierteln wohnen Deutsche und Ausländer nach wie vor im eigenen Wohnumfeld. Bei der Frage an deutsche und ausländische Jugendliche (Türken und Italiener), ob sie mit überwiegend deutschen oder mit überwiegend ausländischen Familien in einer Wohngegend leben, ergab ein Bild der Dreiteilung. Fast 95 Prozent der deutschen Jugendlichen gaben an, in einem Wohnumfeld mit überwiegend deutschen Familien zu leben. Immerhin noch 71 Prozent der jungen Italiener wählte diese Antwortmöglichkeit, während nur rund 44 Prozent der türkischen Jugendlichen angaben, in einer Wohngegend mit überwiegend deutschen Familien zu wohnen. Das heißt im Umkehrschluss, dass mehr als 55 Prozent in einem Umfeld mit überwiegend Ausländern leben.

[359] Vgl. Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 223.
[360] Vgl. Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 226.

Doch es finden auch „aktive Entmischungsprozesse durch Wegzug der angestammten deutschen Familien“[361] statt.

Ein weiterer Unterscheidungspunkt ist die persönliche Ressourcenausstattung. Je geringer die Ressourcenausstattung der deutschen Familien, umso eher leben sie in einem Umfeld mit ausländischen Nachbarn. So stellte MÜNCHMEIER fest:

> *„Etwas verallgemeinernd gesprochen: je niedriger der soziale Status, desto mehr Integration von deutschen und ausländischen Familien ergibt sich – meist wider Willen und nicht aus Überzeugung, so dass hier potentielle Konfliktkonstellationen entstehen.“*[362]

Für die Persönlichkeitsbildung von Relevanz ist auch die Frage, mit wem die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ihre Freizeit verbringen. Gibt es Unterschiede in der Art der Freizeitgestaltung und der Präferenzen, sind diese eher in nationalen, bzw. eher in multinationalen Konstellationen festzustellen. Bei der 13. Shell-Studie wurden nur Jugendliche aus Westdeutschland einbezogen, da aufgrund der demographischen Situation in Ostdeutschland die Chance, die Freizeit mit ausländischen Jugendlichen zu verbringen sehr gering ist. [363]

Deutsche Jugendliche verbringen ihre Freizeit meist mit deutschen Freunden. Der Wert liegt bei den meisten differenzierten Freizeittätigkeiten bei rund 50 Prozent. Freizeitaktivitäten der deutschen Jugendlichen in gemischten Gruppen lagen in der Studie bei 30 bis 40 Prozent, über 40 Prozent erreichten nur Freizeitaktivitäten wie Sport, Besuch des Jugendzentrums, Partys und Kneipenbesuch. [364]

Ein Miteinander zwischen Deutschen und Ausländern findet also aus Sicht der deutschen Jugendlichen am ehesten während den klassischen Freizeitbeschäftigungen organisierter (Sport, Jugendzentrum) oder informeller Art (Party, Kneipe) statt. Freizeit nur mit Ausländern spielt für die deutschen Jugendlichen so gut wie keine Rolle, die Werte tendieren zwischen 0,5 Prozent und 1,9 Prozent.[365]

---

[361] Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 229.

[362] Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 234.

[363] Vgl. Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 234 f.

[364] Vgl. Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 234 f.

[365] Vgl. Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 234 f.

Bei den ausländischen Jugendlichen stellte sich dies anders dar. Hier war die Kategorie der Freizeitbeschäftigung in gemischten Gruppen in fast allen Kategorien am stärksten, meist um oder über 60 Prozent. Doch auch die Freizeit mit rein deutschen Freunden war im Vergleich zu den Deutschen (hier: mit rein ausländischen Freunden) bei den Ausländern sehr viel stärker ausgeprägt, sie lag meist zwischen 10 und 15 Prozent.

Wird die Gruppe der Ausländer in italienische und türkische Jugendliche aufgespalten, differenzierte sich das Ergebnis. In fast allen Bereichen spielte nun die Freizeitbeschäftigung mit rein nationalen Freunden kaum eine Rolle. So stellte MÜNCHMEIER fest:

> *„Italiener stellen sich damit unter den Ausländern, die in Deutschland leben, als eine weitgehend integrierte, aufgeschlossene Gruppe dar.“* [366]

Zwar war der Bereich der Freizeitbeschäftigung in gemischten Gruppen auch bei den jungen Türken am häufigsten, jedoch besaß die Beschäftigung mit Landsleuten in allen Kategorien eine weitaus größere Bedeutung; sie lag zwischen 25 und knapp 40 Prozent. Abbildung 6 auf der folgenden Seite zeigt zusammenfassend die Ergebnisse.

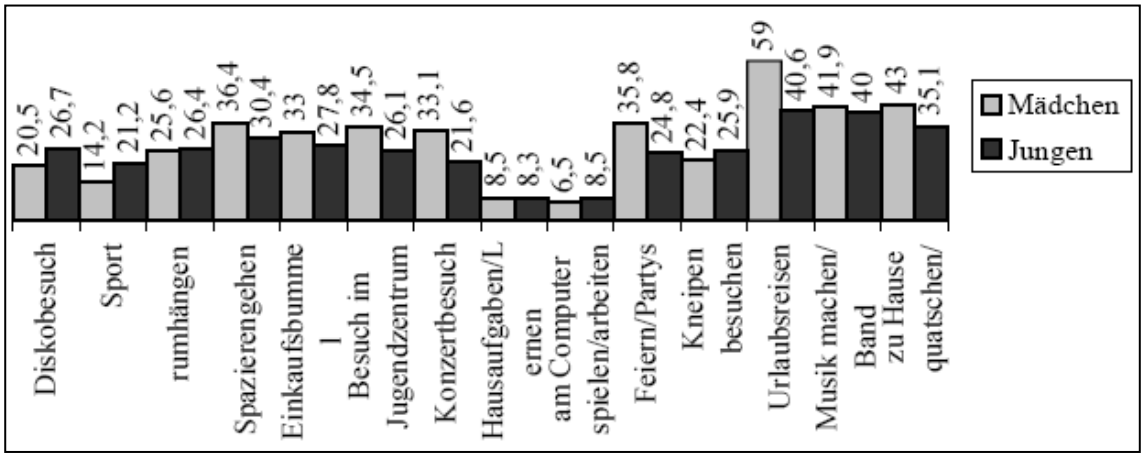


Abbildung 6: Freizeitaktivitäten mit „Landsleuten bei jungen Türken (Quelle: Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S.235.)

[366] Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 235.

Obwohl die ausländischen Jugendlichen weitaus häufiger in gemischten Gruppen auftraten als ihre deutschen Altersgenossen musste dies nicht unbedingt als größere Offenheit und gesteigerte Bereitschaft aufeinander zuzugehen gewertet werden. Vielmehr drückte sich nach Meinung MÜNCHMEIERS dadurch ein strukturelles Verhältnis von Mehrheit und Minderheit aus. So haben die Mitglieder der Mehrheitskultur einen weitaus geringeren Anpassungsdruck; wenn deutsche Jugendliche unter sich bleiben, wird dies nicht als Rückzug, sondern als völlig normal gewertet. Für die italienischen und türkischen Jugendlichen ist es dagegen unerlässlich, auch in der Freizeit sich in gemischten Gruppen zu bewegen. Hierbei waren die Italiener deutlich stärker integriert, während für die Türken die eigene Nationengruppe eine wichtige Rolle spielte.[367]

Für die Persönlichkeitsbildung von Bedeutung ist darüber hinaus auch die Frage, was deutsche und ausländische Jugendliche voneinander denken. Als Stimmungsbarometer gilt die Frage nach dem Ausländeranteil in Deutschland. Wird er von den Jugendlichen als ‚zu hoch', als ‚gerade richtig' oder als ‚zu niedrig' empfunden. Diese Frage zeigt ein allgemeines Klima auf. Abbildung zeigt die Ergebnisse lt. der Shell-Studie.

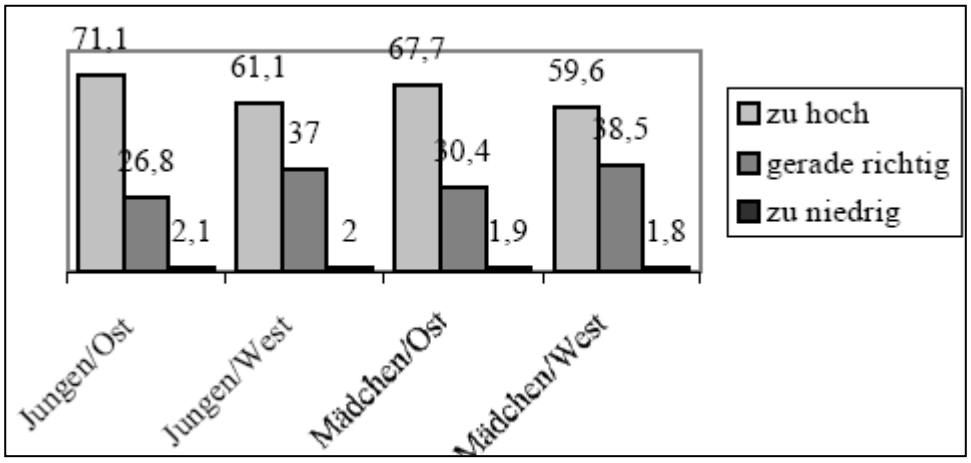


Abbildung 7: Beurteilung des Ausländeranteils in Deutschland – nur deutsche Jugendliche (Quelle: Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000. S.230.)

[367] Vgl. Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 230.

Bei den deutschen Jugendlichen spielte zunächst die Antwortmöglichkeit ‚zu niedrig' keine Rolle, sie lag bei nur ca. 2 Prozent. Der mehrheitliche Anteil der deutschen Jugendlichen hielt die Ausländerquote in Deutschland für zu hohe (62 Prozente). Dabei gab es große Unterschiede zwischen Ost und West und zwischen den Geschlechtern. Gerade ostdeutsche junge Männer hielten den Anteil der Ausländer für zu hohe (71 Prozente), gefolgt von den ostdeutschen Mädchen (68 Prozent). Im Westen war jener Anteil geringer, er lag bei rund 60 Prozent, geschlechtsspezifische Unterschiede waren nur marginal. Trotz dem zahlenmäßig stärker von Ausländern bevölkertem Westen war also die Stimmung im Osten gegenüber Ausländern negativer.[368]

Die Ablehnung ausländischer Jugendlicher schien also mit stärkerem Kontakt abzunehmen. Dies wird deutlich, wenn die Ergebnisse betrachtet werden, wenn nach Kontakt und Ausländeranteil gefragt wurde. Bei denjenigen, die häufigen Kontakt mit Ausländern hatten, war die Verteilung zwischen ‚zu hoch' und ‚gerade richtig' sehr homogen verteilt, ca. 47 Prozent. Bei sinkendem Kontakt stieg die Ablehnung: Die Jugendlichen, welche angaben überhaupt keinen Kontakt mit Ausländern zu haben, hielten zu 78 Prozent die Quote für ‚zu hoch'. [369]

Bei den ausländischen Jugendlichen sahen die Werte naturgemäß anders aus. Sowohl bei den jungen Italienern als auch den Türken lag der Wert ‚gerade richtig' bei rund 70 Prozent. Diese Werte müssen allerdings zum Teil auch als ‚Gegenantworten' auf die allgemeine Stimmung Ausländern gegenüber verstanden werden, sie sind in gewissem Maße defensiv.

Zusammenfassend ist also festzustellen, dass die multikulturelle Persönlichkeitsbildung stark von dem sozialen Umfeld abhängig ist, in dem das Kind bzw. der Jugendliche sich bewegt. Dabei spielt – neben der Akzeptanz durch die Peer-Groups und die Freunde vor allem die Sprache bzw. die Kommunikation eine Rolle. Nicht nur aus diesem Grund sind Sprach- und Spracherwerbsförderungen für Kinder mit Migrationshintergrund, die nur über wenige deutsche Sprachkenntnisse verfügen von so großer Bedeutung.

[368] Vgl. Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 230ff.
[369] Vgl. Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000, S. 230ff.

3.1.4 Sprach- und Spracherwerbsförderung von Kindern mit Migrationshintergrund

Wie gezeigt, spielen die sprachlichen Fähigkeiten für die Integration und auch für die Nutzung der in Deutschland gegebenen Möglichkeiten zur Entfaltung der Persönlichkeit eine entscheidende Rolle. Dabei wird im Allgemeinen dem Bildungssystem die tragende Funktion dafür zugewiesen, gleichgültig, ob das Kind eine Grund oder weiterführende Schule besucht, oder ob sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich sind.[370] Zunächst wird stets versucht, Kinder mit Migrationshintergrund und mangelhaften Deutschkenntnissen in einer Regelschulklasse zu belassen, anstatt sie in eine Sonderklasse einzuweisen. Dieses Prinzip folgt der Annahme, dass zweisprachige Kinder alles verarbeiten, was sie hören (Input) und es für ihren Zweitspracherwerb nutzen (Intake), sowie dass die deutschsprachige Kommunikation in der Schule und der Kontakt zu deutschen Kindern im natürlichen „Sprachbad" die sprachlichen Kompetenzen der Kinder fördern.[371] Es wird dabei versucht, an die Erfahrungen, die das Kind vor dem Schulanfang gesammelt hat, anzuknüpfen. Dabei steht die Ausprägung der Lernausgangslage der Kinder im Vordergrund. Die wichtigste Maßnahme ist demnach eine angemessene Differenzierung innerhalb des Klassenverbands, die der Entwicklung der Kinder entspricht.

Deutsch lernen soll dabei als eigenaktiver Vorgang gesehen werden, mit niveaudifferenzierte Förderung als didaktisches Konzept des Unterrichts. Es gilt,den Unterricht den spezifischen Bedürfnissen, Defiziten und Interessen der einzelnen Schüler anzupassen und eine Atmosphäre zu schaffen, die vielfältige Arbeits- und Begegnungsmöglichkeiten bietet, aber eine feste Zuschreibung von Niveaus oder Schwierigkeitsgraden innerhalb einer Klasse vermeidet.[372] In der Praxis können sich theoretischen Forderungen zum Beispiel so darstellen:

---

[370] Vgl. Wernicke, J.. "Eines der dringendsten Probleme bei der Integration ist das Bildungssystem", Interview mit Johannes Glembek, Geschäftsführer des Bundesverbandes ausländischer Studierender (BAS), http://www.heise.de/tp/r4/artikel/25/25680/1.html, 12.04.2008.

[371] Vgl. Barkowski H., Faistauer R.: In Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. Unterricht. Interkulturelle Begegnung, Hohengeren 2002, S. 268.

[372] Vgl. Lernnetz Schleswig-Holstein (Hrsg.): Differenzierung, http://www.grs.lernnetz.de/differen.php3, 16.04.2008.

Die Kinder einer Klasse werden in verschiedene Gruppen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad eingeteilt, wobei das gemeinsame Ziel die Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs darstellt. Es gibt ein Kernthema, z. B. „Zaubern", zu dem die Kinder nun mit verschiedenen Aufgaben konfrontiert werden. Kinder mit geringen Deutschkenntnissen könnten z.B. die Aufgabe bekommen „Zauberer" zu malen, von diesen zu erzählen, dürfen aber auch zur Überbrückung ihrer sprachlichen Schwierigkeiten von ihren pantomimischen Fähigkeiten Gebrauch machen.
Die Kinder einer Gruppe mit mittelmäßigen Sprachfähigkeiten könnten eine Bildgeschichte malen, um diese anschließend zu erzählen, und diejenigen Kinder, die sprachlich bereits sehr fit sind, sollten Zaubersprüche erfinden, witzige Zauberwörter suchen und Reime darauf bilden.
In der Eingangsphase der Grundschule ist es vor allem wichtig, dass das Arbeitsmaterial dem Alter der Kinder entspricht und auch ohne Schriftsprache auskommt, dass es aufeinander aufbaut, dass es den Kindern ein vielfältiges Angebot zur Steigerung ihrer sprachlichen Kompetenzen bietet und auch aus spielerischen Elementen zusammengesetzt ist. Darüber hinaus sollte es die Entwicklung sowie das Lebensumfeld der Kinder möglichst weit mit einbeziehen.[373]

Es gil als erwiesen, dass gerade beim Zweitsprachen-, aber auch beim normalen Spracherwerb, die Reihenfolge „Hören – Verstehen – Sprechen - Lesen - Schreiben" eingehalten werden sollte, um bestmögliche Erfolge zu erzielen. Das Hören stellt dabei die Basiskompetenz dar. Damit ein Kind seine sprachlichen Fähigkeiten überhaupt angemessen entwickeln kann, ist es sehr auf sein Umfeld angewiesen. Zunächst ist es wichtig, dass in der Umgebung der föderbedürftigen Kinder genügend deutsch gesprochen wird (eine Forderung, die zu Hause bei den Kindern oft nicht umgesetzt wird), denn so fasst das Kind Laute, Wörter und Grammatik auf, und bildet sich allmählich sein eigenes Sprachsystem.[374] Die Lehrkraft sollte dann versuchen, dass Kind zu motivieren sich aktiv am Unterricht zu beteiligen, wobei es wichtig ist, dass sie dem Kind aufmerksam zuhört, wenn es seine Sprachentwürfe macht, und es nicht unterbricht.[375]

Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass Fördermethoden und Unterrichtsprinzipien nicht zu einer Erweiterung des Unterrichtsstoffs beitragen, sondern eine intensive Auseinandersetzung durch gezielte Auswahl der Materialien ermöglichen, und somit auch eine gute Zeitnutzung.[376]

Gerade die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes mit Migrationshintergrund müssen auf sehr einfühlsame Art und Weise zu gefördert werden. Darauf weist explizit HELLRUNG hin. Der Lehrkraft fällt ihrer Meinung nach dabei die Funktion zu, das Kind im Prozess des Spracherwerbs zu unterstützen, indem sie es zur persönlichen Artikulation in deutschsprachiger Umwelt motiviert. Sie sollte auf

[373] Schlösser, E.: Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen, Münster 2001, S. 11
[374] Vgl. Stoik, O.: Kinder nichtdeutscher Muttersprache im Unterricht. Allgemeine Pflichtschulen, Ried 1990, S. 57.
[375] Vgl. Hellrung, U.: Sprachentwicklung und Sprachförderung. Leitfaden für die Praxis, Freiburg/Br. 2002, S. 69.
[376] Vgl. Stoik, O.: Kinder nichtdeutscher Muttersprache im Unterricht. Allgemeine Pflichtschulen, Ried 1990, S. 56.

die individuellen Schwierigkeiten des Lerners eingehen, und ihm eine Hilfestellung für die Verbesserung seiner sprachlichen Versuche bieten können.[377]

Wichtig ist an dieser Stelle auch, dass sie Fehler als Ausdruck der jeweils individuellen Interim Sprache ansieht, und die Kinder erst einmal lernen sollen zu reden, bevor sie Korrekturen durchführt. Sie sollte deutlich und nicht zu schnell sprechen, sollte aber auch darauf achten, das Kind nicht zu überfordern, oder es gar nicht zu Wort kommen zu lassen.[378]

Auch einfache Sprachhandlungen, wie z.B.Trösten und Grüßen, können für die förderbedürftigen Kinder sprachlich nützlich sein, da sie jede Information verarbeiten und situativ verknüpfen[379]

Konkrete Methoden zur Förderung der Sprache, mit denen in der Grundschule gearbeitet werden, sind z.B. die Konfrontation mit (Bewegungs-)Liedern und Reime im Unterricht, die sowohl das Einprägen sprachlicher Strukturen, als auch die geistige Festigung von Rhythmus, Klang sowie Intonation einer Sprache unterstützen. Auch kleine Rollenspiele und „Theaterstücke“ können helfen durch Spaß und Interaktion die Sprachfähigkeiten zu erweitern. Bildkarten können zur Wortschatzerweiterung und Einprägung beitragen.[380]

Bei alledem gilt es stets, die Lernfortschritte der Kinder zu berücksichtigen und die Persönlichkeit des Kindes zu fördern. Gerade Migrantenkinder müssen in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden, um ihr Vertrauen in sich selbst, in ihre Fähigkeiten, sowie in andere überhaupt erst aufbauen zu können. Soziale Zuwendung wie Ermutigung, Vermittlung von Zuversicht, Verständnis und Rücksichtnahme der Lehrkräfte spielt dabei eine bedeutende Rolle für einen erfolgreichen Spracherwerbprozess.[381]

Darüber hinaus gibt es Maßnahmen, die auch ganz nebenbei die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder fördern: Zum Beispiel ist es sinnvoll, Kinder aus verschiedenen Länder nebeneinander zusetzen. Wenn diese das Bedürfnis haben sich miteinander zu unterhalten, werden sie dies nur auf Deutsch verwirklichen können, und

---

[377] Vgl. Hellrung, U.: Sprachentwicklung und Sprachförderung. Leitfaden für die Praxis, Freiburg/Br. 2002, S. 69.
[378] Vgl. Hellrung, U.: Sprachentwicklung und Sprachförderung. Leitfaden für die Praxis, Freiburg/Br. 2002, S. 69.
[379] Vgl. Stoik, O.: Kinder nichtdeutscher Muttersprache im Unterricht. Allgemeine Pflichtschulen, Ried 1990, S. 59.
[380] Gereke I., Meinhardt R., Renneberg W.: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen, Oldenburg 2005, S. 47.
[381] Vgl. Stoik, O.: Kinder nichtdeutscher Muttersprache im Unterricht. Allgemeine Pflichtschulen, Ried 1990, S. 62.

nebenbei fördert dies auch den sozialen Kontakt. Dennoch bleibt es allein aufgrund von Zeitmangel in Regelklassen ein Problem, jeden einzelnen Schüler wirklich angemessen zu unterstützen und auf seine individuellen Schwierigkeiten intensiv einzugehen. Aufgrund dessen müssen bei erheblichen Sprachdefiziten Maßnahmen einer zusätzlichen Förderung neben dem Unterricht getroffen werden.

Tatsache ist, dass in Deutschland die jeweiligen Länder die Maßnahmen zur Sprachförderung in aller Regel den Schulen selbst überlassen. Der Sinn liegt darin, den Schulen damit grundsätzlich die Möglichkeit zu geben ihre Schüler adäquat und der Situation einer jeden Schule entsprechend zu fördern.

Bayerns Volksschulverordung von 1998 sieht beispielsweise Sprachfördermaßnahmen für Schüler mit Migrationshintergrund vor, über die Einrichtungen selbst entscheidet dann aber das jeweilige Schulamt.

Für Schüler mit gleicher nichtdeutscher Muttersprache, die dem Unterricht in deutscher Sprache nicht folgen können, gibt es beispielsweise die Möglichkeit, eine zweisprachige Klasse zu besuchen, vorausgesetzt es gibt eine solche Klasse an jener Schule. Die Eltern des förderbedürftigen Kindes müssen die Aufnahme allerdings beantragen, wo der Schüler dann möglichst nur ein Jahr entsprechend gefördert wird, um daraufhin in eine Regelklasse eingegliedert zu werden.

Es existieren aber auch so genannte „Übergangsklassen“, für Schüler die dem Unterricht auf Deutsch nicht folgen können, aber auch nicht in einer zweisprachigen Klasse unterkommen. Sobald die Sprache dann dort hinreichend gelernt ist, soll der Schüler in die Regelklasse integriert werden.

Darüber hinaus haben Migrantenkinder auch die Möglichkeit, Intensivkurse für Deutsch als Zweitsprache zu besuchen, die 10 Wochenstunden umfassen und neben der Schule stattfinden. Sollte der Schüler nach Besuch eines solchen Kurses, oder dem Besuch einer zweitsprachigen Klasse immer noch keine ausreichenden Kenntnisse haben, so kann er nochmals an einem speziellen Förderkurs teilnehmen, der 2 bis 4 Förderstunden umfasst. Andernfalls können die Eltern, deren Kind eine Regelklasse besucht, durch einen Antrag auch um muttersprachlichen Ergänzungsunterricht bitten, wo der Schüler weitere fünf Wochenstunden im Deutschen unterrichtet wird.[382]

[382] Vgl. hier z.B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache, überarbeitete Fassung des Lehrplans „Deutsch als Zweitsprache“ (Mün-

An einigen Schulen in Deutschland wurden auch Projekte entwickelt, die nicht nur die Sprachkompetenz der förderbedürftigen Schüler verbessern, sondern auf kreative Weise auch eine Plattform für die Annäherung von Schülern, Lehrern und Eltern schaffen und die Grundschule so zu einem Ort interkultureller Begegnung werden lassen [383]

3.2 Modelltheoretische Konzeptionen

Es konnte gezeigt werden, dass der Pädagogik im Rahmen der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund eine zentrale Rolle zukommt. Als wichtigste Maßnahmen wurden hierbei genannt, das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken und sie entsprechend ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen in enger Zusammenarbeit mit dem Elternhaus möglichst individuell und zielgerichtet zu fördern. Von Interesse ist nun, wie dies genau zu bewerkstelligen ist, so dass im Rahmen dieser Zielstellung der Didaktik eine wesentliche Rolle zukommt.
Hierbei wird zunächst auf die klassische Didaktik KLAFKIs abgehoben um anschließend ein Modell zu entwickeln, das dem interkulturellen und interlingualen Lernen gerecht wird.

3.2.1 Die Ansichten KLAFKIS

KLAFKI formulierte seine Didaktische Analyse im Jahre 1958 auf der Grundlage der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, auf die bereits im vorangegangenen Kapitel eingegangen wurde. Aus dem Kreis der dritten Generation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik stammend entwickelte er diese zu einer kritisch–konstruktiven Erziehungswissenschaft weiter.
Wie im Vorangegangenen dargelegt, war das gesamte Denken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bildungstheoretisch orientiert, der Bildungsbegriff bildete also die zentrale Kategorie. Da nach der geisteswissenschaftlichen Vorstellung

chen, April 2002) mit freundlicher Genehmigung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Mainz Dezember 2006, S. 13 ff.
[383] Vgl. hier z.B.: Landesbildungsserver Baden-Württemberg (Hrsg.): Sprachförderung - Projekte an der Grundschule, http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/grundschule, 15.04.2008.

Bildung in der Begegnung mit Objekten der kulturellen Umwelt erworben werden kann, gewinnt vor allem die Frage an Bedeutung, mit welchen Objekten der Schüler konfrontiert werden soll.

Aus diesem Grund richtet die geisteswissenschaftlich- bildungstheoretische Didaktik ihr Interesse besonders auf die Auswahl der Inhalte des Unterrichts. Erich WENIGER definierte Didaktik dabei als die „Theorie der Bildungsinhalte“[384] und befasste sich mit dem Problem der Auswahl und Konzentration von Inhalten für den schulischen Bildungsprozess. Das Primat der Inhalte gegenüber allen anderen Momenten didaktischer Prozesse, das er aufstellte, führte dazu, dass für didaktische Entscheidungen Inhaltsentscheidungen am wichtigsten sind. Methodische Entscheidungen sind dagegen stets von Inhaltsentscheidungen vorbestimmt. [385]

Das Bildungsideal der geisteswissenschaftlichen Didaktik enthält das Bild des zukünftigen Menschen, auf das die Erziehung hinarbeitet. Entsprechend enthält der Lehrplan nach WENIGER „also nicht nur ein Bild von der Vergangenheit und den geistigen Besitz der erwachsenen Generation, sondern zugleich Zukunftswillen und ihr Zukunftsbild.“[386] Didaktik soll eine „Theorie des Handelns“[387] sein, die zur Klärung der Voraussetzungen des didaktischen Handelns beitragen und Grundsätze für die didaktische Praxis aufstellen soll.[388]

KLAFKI nannte die geisteswissenschaftliche Didaktik daher auch eine „Wissenschaft von der Praxis für die Praxis.“[389] Die geisteswissenschaftliche Didaktik ging also von der Bildungswirklichkeit aus und war und ist bis heute geschichtlich bestimmt: sobald sich die Situation ändert für die sie konzipiert worden ist, muss sich auch die Didaktik ändern. WENIGER formulierte daher folgendermaßen:

> *„Die Geisteswissenschaftliche Didaktik kann nicht ein für allemal gültige Einsichten hinstellen, sondern muss immer wieder neu sich um das Verständnis der sich wandelnden Lage bemühen und von da aus die Theorie des Handels umformen.“*[390]

---

[384] Vgl. Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. (Herman Nohl zum 80. Geburtstag am 7. Oktober 1959), Weinheim 1965.

[385] Vgl. Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. (Herman Nohl zum 80. Geburtstag am 7. Oktober 1959), Weinheim 1965, S. 28f.

[386] Weniger, E., Schoig, B.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim 1975, S. 23.

[387] Peterßen, W.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 2001, S. 150.

[388] Vgl. Peterßen, W.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 2001, S. 150ff

[389] Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1994, S. 89.

[390] Weniger, E.: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig 1926, S. 82.

Damit trug die bildungstheoretische Didaktik KLAFKIS bereits den Keim zur Veränderung und Entwicklung hin zu einer kritisch - konstruktiven Erziehungswissenschaft bereits in sich.[391]

Nun basiert die Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem methodischen Verfahren der Hermeutik, es geht somit um die systematische Erschließung des Sinnes didaktischer Dokumente, wie z.B. Lehrpläne, Unterrichtskonzepte, Zielkataloge, didaktische Diskussionen etc. Das Ziel dabei ist, pädagogische Entscheidungssituationen aufzuklären, sowie bewusste und begründbare pädagogische Entscheidungen zu ermöglichen.[392] Im Rahmen der Bildungstheoretischen Didaktik formulierte KLAFKI zunächst seine "Didaktische Analyse": Diese hat die Aufgabe, den Bildungsgehalt eines Unterrichtsthemas zu ermitteln. Dabei übersetzte er diese Fragen nach dem Bildungsgehalt in fünf didaktische Grundfragen, wobei die Beantwortung in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander steht, d.h. es gibt keine starre Reihenfolge, in welcher die Fragen abgearbeitet werden müssen.

1) Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz (...) lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm „exemplarisch“ erfassen?

Es geht dabei also um die Frage nach der Exemplarität. Das bedeutet konkret: Wofür soll das geplante Thema exemplarisch, typisch, repräsentativ sein? Z.B. wäre denkbar, dass die Kirschblüte in Biologie für das biologische Phänomen der Blüte überhaupt steht, die Aufgaben aus dem Bereich des Sparkassenwesens für Zinsrechnung oder auch die Geschichte der Besiedlung des deutschen Ostens für die Ostkolonisation überhaupt.

2) Frage nach der Gegenwartsbedeutung

Hier geht es um die Frage, welche Bedeutung der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, im geistigen Leben der Kinder hat bzw.

[391] Peterßen, W.: Handbuch Unterrichtsplanung, München 2000, S. 62.
[392] Vgl. Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1994, S. 89.

welche Bedeutung sollte er - vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen- darin haben? Weiterhin: Ist das geplante Thema den Kindern bei dem momentanen Stand ihrer Bildung schon in Anfängen außerschulisch bekannt? Haben sie das Thema durch Fragen selbst schon aufgeworfen? Spielt es eine lebendige Rolle im außerschulischen Leben der Kinder (konkret hier: Fahrrad, Auto, Obstbäume...) oder ist ihnen das Thema zu diesem Zeitpunkt noch fremd (Induktionsstrom, Gewerkschaftsbewegung, die Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede...)? [393]
Die nächste Frage, die sich laut KLAFKI daraus stellt ist konsequenterweise die Frage nach der Zukunftsbedeutung des Themas:

3) Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?

Es geht hier darum, dass der Lehrer sich fragt, ob der Inhalt im späteren (geistigen) Leben der Kinder eine wichtige Rolle spielen wird. Wird dieser Inhalt von den zukünftigen Erwachsenen wirklich für ernst und wichtig genommen, zählt er also als ein Element der so genannten Allgemeinbildung? (wie z.B. die Sicherung der Grundlagen unserer Demokratie, die Frage der europäischen Einigung, die Gestaltung der Freizeit und vieles mehr) oder ist der Inhalt so spezifisch, dass er einen verfrühten Vorgriff auf eine Spezialbildung darstellt, also etwa eine ganz bestimmte Berufsausbildung? Dann ist er nämlich verzichtbar.
Bei der Beantwortung dieser Frage muss also der Lehrer die Perspektive seiner Schüler einnehmen und vorwegnehmend klären, was seinen Schülern in der Zukunft wichtig und bedeutsam sein wird. Es folgt als nächste Frage die Erarbeitung der Struktur des Inhalts:

4) Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1,2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?

Die Frage nach der Struktur eines Inhaltes wird zwingend zur Sachanalyse des geplanten Themas, das heißt der Lehrer hinterfragt das Thema theoretisch-wissenschaftlich und erhält auch wissenschaftliche Antworten z. B. bei der Frage nach der Struktur des Inhaltes „Elektrischer Strom“ würde man als wissenschaftli-

[393] Vgl. Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1994, S. 120.

che Antworten Stichwörter wie „Atomtheorie“, Elektronenstrom“ oder „Ohm´sches Gesetz“ ermitteln. Ganz wichtig hierbei ist KLAFKI allerdings, dass die Sachanalyse nicht zur „reinen“ Sachanalyse verkommt, d.h., dass die Struktur nicht nur fachwissenschaftlich überprüft wird. Die Struktur muss vielmehr auch aus pädagogischer Sicht überprüft werden. Der Lehrer muss das Thema also so planen, dass die fachwissenschaftlichen Antworten der Frage- und Verständnisebene den Schülern entspricht. Also beim Thema elektrischer Strom somit einer Gymnasialoberstufe oder in Berufsschulzweigen. Wer hingegen die Atomtheorie in Klasse 7 oder 8 der Hauptschule thematisiert, läuft Gefahr, dass es den Schülern gar nicht begreiflich werden kann. [394]

Die letzte Frage in der didaktischen Analyse ist die Frage nach der Zugänglichkeit des geplanten Themas:

> **5) Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse (...) in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Klasse interessant, fragwürdig (...), anschaulich werden kann?**

Es geht also um die Frage, wie bringe ich den Gegenstand in den Fragehorizont des Kindes? Wie stelle ich es als Lehrer an, dass das Thema für den Schüler fragenswert wird und den Schüler von innen heraus interessiert, sodass die Fragestellung gleichsam den Motor des Unterrichtsverlaufes darstellt? KLAFKI spricht hierbei von der pädagogischen „Rückführung in die Originalsituation“[395], also tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind. Konkret könnte dabei die Beobachtung angeführt werden, dass im Vorfrühling bei Kindern, die am Berg wohnen, noch Schnee liegt, während dieser bei Kindern im benachbarten Dorfe im Tal bereits getaut ist. Daraus könnten auf das Grundproblem der Klimakunde gerichtete Fragestellungen bei den Kindern aufgeworfen werden.

Die fünfte Frage muss aber auch noch folgendes beantworten:

Welche Formen der adäquaten Veranschaulichung gibt es? Welche Versuche, Beobachtungen, Modell usw. sind geeignet, den Kindern dazu zu verhelfen, mög-

[394] Vgl. Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1994, S. 121.
[395] Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1994, S. 123.

lichst selbständig die Fragestellung zu beantworten? Beispiel: Modellcharakter des elementaren Falles: Bei der Frage nach der Entstehung der Passatwinde könnten Schüler die Antwort am Modell der Luftbewegung in einem geheizten Zimmer entwickeln oder auch bei der Frage nach den Gründen für die deutsche Ostkolonisation könnte als Bearbeitungshilfe eine Geschichtserzählung einzelner Personen oder Personengruppen dienen. [396]

Diese fünf Grundfragen der Didaktischen Analyse sind für KLAFKI elementar. Dabei darf diese Analyse allerdings nicht als Dogma zur vollständigen Unterrichtsplanung genutzt werden, sondern soll eine Orientierungs- und Reflexionshilfe zur Legitimation der Auswahl der Unterrichtsinhalte sein. [397]

Ausgehend von Überlegungen, der Revisionsbedürftigkeit der Didaktischen Analyse und der Neubestimmung des Bildungsbegriffs entwickelte Wolfgang KLAFKI in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts die so genannte Kritisch-konstruktive Didaktik.[398]

Kritisch bedeutet in diesem Zusammenhang, dass gegenwärtige Situationen nicht unreflektiert hingenommen werden und konstruktiv weist auf die Veränderung dieser Situationen hin.[399]

Die Kritisch-konstruktive Didaktik nimmt Elemente aus anderen Modellen auf. Aus der Lerntheoretischen Didaktik übernahm KLAFKI den weiteren Didaktik begriff, aus der Kommunikativen Didaktik ideologiekritische Elemente wie den Emanzipationsbegriff und die gesellschafts- und politische Bezogenheit von Lehr- und Lernprozessen, wobei er sich an die Frankfurter Schule anlehnt, sich aber vom Marxismus entfernt hält.[400] Aus der curricularen Didaktik flossen die Priorität und die Kontrolle der Lernziele ein. An die Stelle der Didaktischen Analyse trat nun ein Perspektivenschema, das aber auf Grund der Geschichtsbezogenheit dieses Ansatzes vorläufig bleibe musste.[401]

---

[396] Vgl. Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1994, S. 123.
[397] Vgl. Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1994, S. 123.
[398] Vgl. Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964.
[399] Vgl. Glöckel, H.: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 27.
[400] Glasersfeld, E. von: Wissen, Sprache und Wirklichkeit, Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus, Braunschweig, Wiesbaden 1987, S. 133f.
[401] Vgl. Glöckel, H.: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 278 f.

Dieses (vorläufige) Perspektivenschema bezieht sich nicht auf eine einzelne Unterrichtsstunde, sondern auf eine ganze Unterrichtseinheit. Darüber hinaus galt nun nicht mehr, wie in der Didaktischen Analyse, das Primat der Inhalte, sondern das Primat der Lernziele. [402]

Das Perspektivenschema ist begrifflich systematisch formuliert und stellt ein generelles Modell zur Unterrichtsplanung da, dass eine Weiterentwicklung zur didaktischen Analyse darstellt. Im Wesentlichen jedoch wiederholt Klafki die fünf Grundfragen von 1963 und ergänzt es mit weiteren wichtigen Aspekten, wie die der Bedingungsanalyse, der Erweis und Überprüfbarkeit und der Lehr-Lern-durch Prozessstrukturen.

Das neue Planungsmodell unterscheidet sich durch die Didaktische Analyse in folgenden Punkten[403]

- Eine explizite Bedingungsanalyse tritt in der Stelle einer impliziten .
- An der Stelle des «Primats der Inhalte gegenüber der Methode » tritt die « These vom Primat der Zielsetzung.»
- Als oberstes Bildungsziel steht die Vorstellung von Emanzipation, die als Selbst- Mitbestimmung und Solidarität umschrieben wird.
- Durchgängige gesellschaftliche Orientierung nimmt die Stelle einer bloßen individuellen Orientierung ein.
- Die Erweisbarkeit- Überprüfbarkeit des Lernens wird aufgenommen
- Die Frage nach der Prozess – Struktur des Lernens
- Lernen wird als Interaktionsprozess begriffen und nicht als Begegnung mit Innhalten

Die Struktur des Perspektivenschemas bilden sieben Fragen, die der Bedingungsanalyse folgen. Die fünf Fragen der «Didaktischen Analyse» bleiben beibehalten. Es zeigt folgende Struktur:

- Bedingungsanalyse: Umfassende Erfassung aller Voraussetzungen, unter denen der Lehr- und Lernprozess stattfinden soll, wie konkrete soziokulturelle vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe, unterrichtsrelevanten institutionellen Bedingungen, mögliche Störungen und Schwierigkeiten

[402] Vgl. Glöckel, H.: A Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 278 f.
[403]Vgl Peterssen, Wilhelm H.: Handbuch Untrrrichtsplannung . Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage., München (Ehrenwirth) 1988, S.62

- Begründungszusammenhang: Erörterung der Fragen, ob und warum der vorgesehene Lehr- und Lernprozess stattfinden kann oder soll

  1. Gegenwartsbedeutung. Sie kann für Kinder und Jugendliche – kognitiv, emotional und handlungsbezogen sehr – unterschiedlich sein

  2. Zukunftsbedeutung. Die Frage nach der gegenwärtigen und der vermutlichen zukünftigen Bedeutung potentieller Ziel-Themen- Zusammenhänge für die Schüler muss sofern Unterricht als Interaktionsprozess verstanden wird, zugleich als Frage an den planenden Lehrer oder Lerngruppe verstanden werden.

  3. Exemplarische Bedeutung (für die Förderung von Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) Ein thematischer Zusammenhang muss auch eine exemplarische Bedeutung nachweisen. Am potentiellen Themen müssen sich auch allgemeine Zusammenhänge, Beziehungen,

  Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten, erarbeiten lassen. Die Hierarchie von Lernzielen oder Lernzielebenen wird aufgeworfen.

- Thematische Strukturierung: Schwerpunktsetzung für das Thema des Lehr- und Lernprozesses

  4. Thematische Struktur

     Perspektive unter der das Thema bearbeitet werden soll

     Immanente Methode-Momente

     Innerer Zusammenhang- Schichtung

     Äußerer Zusammenhang-Voraussetzung

  5. Erweisbarkeit/ Überprüfbarkeit (Kontrolle der Schüler- Kritikfähigkeit, Kontrolle der Lehrer, aber auch Kontrolle der Schüler durch Mitwirkungsmöglichkeiten am Unterrichtsgeschehen)

- Bestimmung von Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten

  6. Zugänglichkeit/Darstellbarkeit

     methodische Modelle, wie konkrete Handlungen, Spiele, Erkundungen, Planspiele, Projekte

     Einsatz von Medien

     Objektivierung der Lehrerfunktion

     Gegenständliches Mittel zur Verständigung

Auswahl der Arbeitsformen: Plenum, Gruppe, Einzelarbeit

ggf. sozialisationsspezifisch bedingte Unterschiede

- Methodische Strukturierung

7. Lehr- Lern-Prozess-Struktur

Frage nach Interaktionsformen, in denen sich dieser Prozess vollziehen kann

Lehrmethoden müssen in ihrer Funktion als Anreger und Vermittler sozialer Lernprozesse durchdacht werden (entdeckendes Lernen, nachvollziehend- verstehendes Lernen)

Insgesamt ist die Kritisch-konstruktive Didaktik auch mehr gesellschaftspolitisch ausgerichtet und betont eine demokratische Sozialerziehung. Die individuelle Zielbestimmung dieses Ansatzes liegt in der Förderung von Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit. So steht der Lehrer lt. Klafki vor der Aufgabe da nicht bloß Bildungsinhalte anzubieten, sondern Bildungsinhalte begründet auszuwählen, so dass die formulierten Ziele erreicht werden können .Klafki unterscheidet zwischen potentiellen emanzipatorischen und instrumentellen Themen:

Potentiell emanzipatorische Themen sind z.B. politische Konfliktanalysen, Aufklärung, Drogen, Sexualität...

Instrumentelle Themen sind Erkenntnisse, Kenntnisse, Fertigkeiten, die für das Erreichen der übergeordneten Ziele unverzichtbar sind[404].

Er definiert den Begriff der Unterrichtsmethode als «Inbegriff der Organisations- und Vollzugsformen zielorientierten unterrichtlichen Lehrens und Lernens »[405]

Unterricht wird als sozialer Interaktionsprozess verstanden wo die Schüler an der Planung und gemeinsamen Unterrichtskritik in den Unterricht miteinbezogen werden. So bringen Unterrichtsmethoden das Lernen und Lehren in Wechselwirkung zueinander. Die Entscheidungen über Unterrichtsmethoden müssen die individuellen oder gruppen- bzw. sozialisationsspezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler berücksichtigen und sollen nicht nur auf die fachlichen Unterrichtsziele oder Inhalte beschränken.

[404] Vgl. Jank,W., Meyer, H. :Ditaktische Modelle, Frankfurt am Main 1994, S.173

[405] Vgl. Klafki, W. :Neue Studien zur Bildungstheoretischen Didaktik. Beiträge zur kritisch konstruktiven Didaktik.Weinheim und Basel 1985, S. 78

Das Lernen im Sinne der kritisch- konstruktiven Didaktik ist lt. Klafki « in seinem Kern entdeckendes bzw. nachentdeckendes und sinnhaftes, verstehendes Lernen anhand exemplarischer Themen sein- ein Lernen dem die reproduktive Übernahme von Kenntnissen und Wiederholung von Fertigkeiten eindeutig nach zuordnen ist»[406].

Insgesamt ist die Kritisch-konstruktive Didaktik auch mehr gesellschaftspolitisch ausgerichtet und betont eine demokratische Sozialerziehung. Die individuelle Zielbestimmung dieses Ansatzes liegt in der Förderung von Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit. Versucht man den Bildungsbegriff vom Allgemeinbildungsbegriff her zu definieren, bedeutet Allgemein im Sinne von "für alle", Allgemein im Sinne von "allseitig" und Allgemeinbildung im Sinne von Bildung durch das Allgemeine, d.h. durch Schlüsselprobleme, die anhand von der Friedensfrage, von Umweltfragen, der Frage nach der Interkulturalität, der Frage der Ungleichheit, der Frage nach neuen Medien und der Frage nach der Ich-Du-Beziehung angesprochen werden können. Lehren und Lernen wird dabei als ein Interaktionsprozess verstanden, wo die Schüler an der Planung und gemeinsamen Unterrichtskritik in den Unterricht miteinbezogen werden.

[406]Ebd., S.77

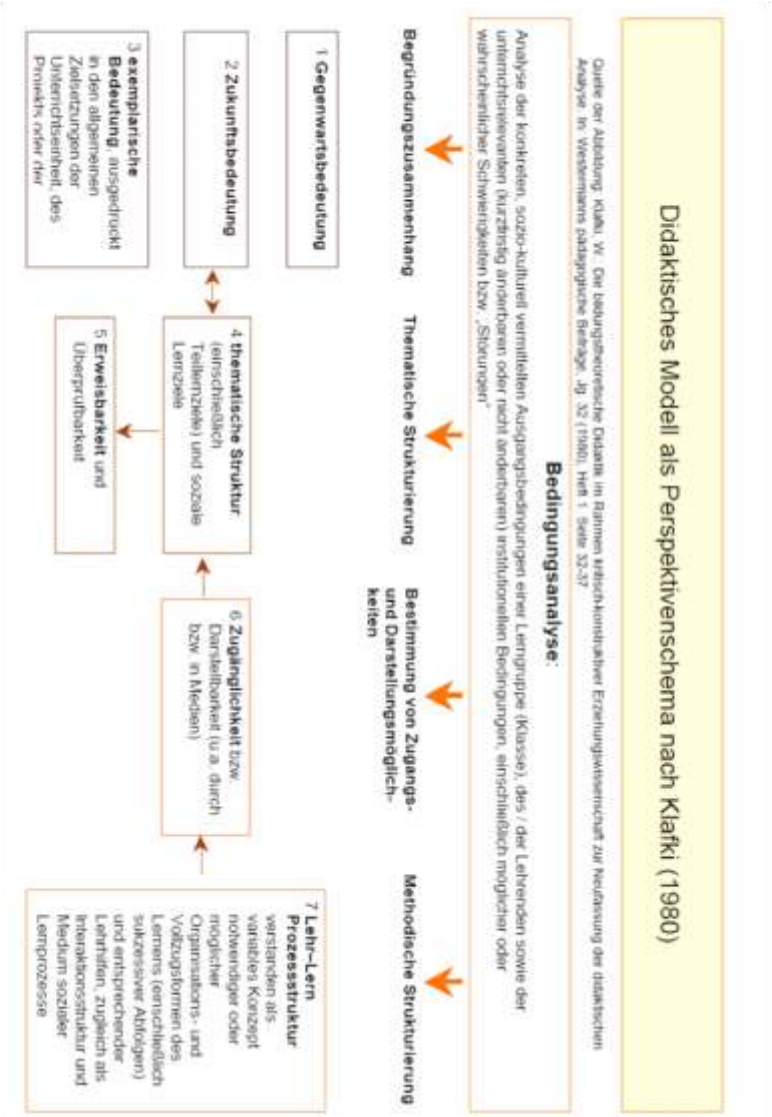


Abbildung 8: Perspektivenschema zur Unterrichtsplannug

(aus Klafki 1985, S. 15.)

3.2.2 Aufgaben und Funktionen der Lehrer im Bildungstheoretischen Modell

Nach KLAFKI müssen sich auch die Lehrer mit der historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit auseinandersetzen, das heißt sie müssen sich selbst dem Thema der geplanten Stunde stellen. Dabei wird zu reflektieren sein, welche Vorstellungen die Lehrer selbst von der zukünftigen oder wünschenswerten Gesellschaft haben,

von der Mitbestimmungsfrage oder dem technischen Fortschritt zum Beispiel. Nur, wenn sie sich dieser Anforderung bewusst werden (d.h. dass gegensätzliche Interessen Konflikte bedingen, die demokratisch ausgetragen werden müssen), gelingt die Einsicht, dass Schüler andersartige Perspektiven haben, was notwendigerweise in den Unterricht einzufließen hat.[407] Für den Lehrer kommt es also vor allem darauf an, dass er den Schülern Lernfortschritte ermöglicht und es ihm gelingt, bei den Schülern längerfristige Motivation aufzubauen. Er muss sich bei jeder Vorbereitung stets fragen, ob sich das, was er den Schülern an Wissen anzubieten hat, für diese auch wirklich Nutzen erbringt. Darüber hinaus ist zu klären, welchen Bildungsgehalt die einzelnen Bildungseinheiten beinhalten. Dies ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn es sich um eine mutlikultuelle und multilinguale Klasse handelt.

Im Hinblick auf die Unterrichtsinhalte und Methodik gilt nach KLAFKI: „Inhalts- und Methodenentscheidungen stehen in einer - je nach Richtung verschiedenartiger Wechselwirkung zueinander.“ [408] In dem Perspektivenschema zum Modell der Unterrichtsplanung sieht KLAFKI vor der eigentlichen Planung der Inhalte die Bedingungsanalyse vor, also zunächst werden alle den Unterricht begleitenden Umstände sowie die Vorbedingungen der Schüler untersucht und abgeklärt. Auch in diesem Schritt sind in einer multilingualen Klasse seitens der Lehrer erhebliche Problemlösungskompentenzen gefragt, denn erst, wenn hier Klarheit herrscht, kann mit der weiteren Unterrichtsplanung vorangeschritten werden.

In seinem didaktischen Modell lehnte KLAFKI eine „reine“ vorpädagogische Sachanalyse mit dem Argument ab, „die Sachanalyse beschwört die Gefahr herauf, dass man darunter eine vorpädagogische Sachanalyse versteht, diese direkt zur Grundlage des Unterrichts macht und damit die spezifisch pädagogische Aufgabe aus dem Blick verliert.“[409]

Grundsätzlich kann das Modell der Kritisch-Konstruktiven Didaktik für die Zwecke der Untersuchung multilingualer und multikultureller Klassen angewandt werden, wenn geeignete Planungen vorausgehen. Dabei muss u.U. das Modell weiter konkretisiert, bzw. modifiziert und an die jeweiligen Bedürfnisse der Un-

[407] Vgl. Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964, S. 73f

[408] Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964, S. 74.

[409] Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964, S. 75.

tersuchung rep. der Unterrichtseinheit angepasst werden. Aus diesem Grunde ist ein spezifisches Modell zu entwickeln, das sowohl den Bedürfnissen der Schüler, als auch der in der vorliegenden Forschungsarbeit definierten Zielstellung gerecht wird.

3.3 Modelle in der Didaktik als Forschungsinstrument

Modelle haben in der Pädagogik, wie gezeigt, eine lange Tradition. Das Spektrum dabei reicht in der Theoretischen Erziehungswissenschaft von der Modellbildung im Zusammenhang mit dem Erziehungsbegriff über „Die allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht“[410] bis zu einem systemtheoretischen Entwurf allgemeiner Pädagogik.

Wenn im empirischen Bereich von Modellen in der Pädagogik die Rede ist, dann geht es zumeist um Erklärungs- und Interpretationsversuche empirisch gewonnenen Erkenntnisse, die sich zumeist aus den statistischen Modellen linearer und faktoranalytischer Datenauswertungsmethoden herleiten.[411]

Allgemein geht der Begriff „Modell“ auf das lateinische Wort '*modulus*' zurück[412]; dessen Begriffskern bezeichnete das Grundmaß, das alle Proportionen eines Tempels bestimmte.[413]

Die Bedeutung des Wortes „Modell“ schwingt um einen Bedeutungskern, der folgende Elemente enthält:

- Entwurf,
- Vorbild,
- Form,
- Abbild,
- Nachbildung.

Modelle stehen in einem Spannungsverhältnis zur „eigentlichen" Wirklichkeit, oft als Vorgriff auf diese, wie bei Modellen für Glocken, Gussplastiken oder technische Gussstücke deutlich wird.

---

[410] Loch, W.: Die allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht, in: Brinkmann, W., Petersen, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in derPädagogischen Praxis Tätige, Donauwörth 1998, S. 308-333, hier: S. 308.

[411] Vgl. hier z.B.: Hu, A., Byram, M.: Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation, Tübingen 2009.

[412] Vgl. Heinichen, F.A.: Lateinisch-Deutsches Wörterbuch, Leipzig 1974, S. 183.

[413] Vgl. Stachowiak, H. (Hrsg.): Modelle - Konstruktion der Wirklichkeit, München 1983, S. 17-86.

Der Begriff „Modell“ enthält zwei dialektisch aufeinander bezogene Pole:

- Vorbild bzw. Entwurf für eine erst noch zu schaffende Wirklichkeit;
- Abbild oder Nachbildung einer bestehenden oder - als Rekonstruktion - einer vergangenen Wirklichkeit.[414]

Der "state of the art" in den Naturwissenschaften wird durch "gültige" Modelle (Theorien, Paradigmen) beschrieben. Mit diesen Modellen lassen sich naturwissenschaftliche Phänomene erklären (beschreiben) oder experimentell überprüfen. Gültig ist ein Modell oder ein Paradigma solange, wie es in der Gemeinschaft der Forschenden verbindlich und vorbildlich ist. [415]

In diesem Sinne soll das folgende Modell der Multikulturalität und Multilingualität verstanden werden.

3.3.1 Exkurs 1: Modelle in der Didaktik

Didaktik im engeren Sinne kann verstanden werden als Theorie und Praxis der Auswahl und Anordnung der zu Lernenden auf der Grundlage gültigen Theorien von Bildung oder Schule. In der Methodik hingegen geht es um die Theorie und Praxis der Aufbereitung (Zubereitung), Darbietung und Vermittlung (Moderation) des Lernstoffes auf der Grundlage gültiger Theorien des Lernens.[416]

Didaktische Modelle haben nach JANK/MEYER „ein und dasselbe Thema, nämlich die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens.“[417] Hier wird Didaktik - gewissermaßen als Teilgebiet der Pädagogik - ins zunehmend versucht wird, diese Erkenntnisse zu verallgemeinern, sie vom eigentlichen Betrachtungsgegenstand zu lösen und sie auf eine höhere Abstraktionsstufe zu übertragen. Typischerweise werden sie somit selbst zum Gegenstand der Betrachtung und dabei sogar auf sich selbst angewandt. Meist wird dieser Wechsel der Bezugsebene, also der Übergang von einem Betrachtungsgegenstand auf einen abstrakteren – hinsichtlich eines bestimmten Prinzips "darüber liegenden" – Gegenstand über den Präfix "Meta" gekennzeichnet. [418]

---

[414] Vgl. Stachowiak, H.: Allgemeine Modelltheorie, Wien 1973.
[415] Vgl. Stöckler, M.: Theoretische Modelle. Beispiele zum Verhältnis von Theorie, Modell und Realität in der Physik des 20. Jahrhunderts, in: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Theorien, Modelle und Tatsachen, Frankfurt/Main 1994, S. 45-60.
[416] Vgl. Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik, München 1994, S. 38.
[417] Jank, W., Meyer, H.: Didaktische Modelle, Berlin 1994, S. 61.
[418] Vgl. Partridge, C.: Modelling the Real World, in: JOOP 7 (1994/95) 7, S. 39-45.

Solche "Meta"-Begriffe sind im Umfeld der Erziehungswissenschaften und in den benachbarten Disziplinen in vielem Bereiche anzutreffen. [419] Die Rede dabei ist oft von Metadaten, Metawissen, Metasprachen, Metamodellen, Metaprozessen usw., um nur einige Beispiele zu nennen.

Von komplexen Systemen wird zunehmend eine möglichst anschauliche und komfortable Anpassbarkeit an sich ändernde fachliche Anforderungen erwartet. Dies kann z.B. dadurch erreicht werden, dass versucht wird, Systeme in Teilbereichen generisch zu gestalten. Betrachtet man exemplarisch die Datenmodellierung, so kann ein Datenmodell z.B. durch "Metaisierung" flexibilisiert werden. Metaisierung bedeutet hier, dass Datenmodelle so gestaltet werden, dass sie die Hinzunahme neuer – eigentlich auf Typebene – angesiedelter Objekte zulassen. Der entsprechende modellierungstechnische Ansatz besteht darin, dass diejenigen Bereiche des Datenmodells, in denen die denkbaren Objekttypen nicht eingeschränkt werden sollen, flexibel gestaltet werden müssen, d.h. dass Objekttypen zu modellieren sind, deren Ausprägungen die ursprünglichen Objekttypen repräsentieren.

Metaisierung bedeutet in diesem Kontext also die Verdrängung von Objekttypen auf die Ausprägungsebene durch Einführung problemadäquater Metaobjekttypen. Das ursprünglich angestrebte Datenmodell wird folglich auf zwei Ebenen verteilt und ist vollständig beschrieben durch das metaisierte Datenmodell und den zu den Metaobjekttypen gehörenden Instanzen. [420]

Ähnliches soll im Folgenden nun praktiziert werden, indem ein (Meta-)Modell entworfen wird, das aus verschiedenen Teilen anderer Modelle zusammengestellt wird. Die Grundlagen dieses Metamodells sind aus unterschiedlichen pädagogischen und philosophischen Theorie-Ansätzen generierte Bausteine, die in ihrer Kombination und Modifikation das Metamodell der Multilingualität und Multikulturalität ergeben.

[419] Vgl. hier z.B.: Stein, R.: Selbst- und Handlungsregulation als Metamodell für Verhaltensstörungen und Lernbeeinträchtigungen, in: Wittrock, M. Tänzer, U., Rolus-Borgward, S. (Hrsg.): Beeinträchtigungen des Lernens und/oder des Verhaltens – unterschiedliche Ausdrucksformen für ein gemeinsames Problem, Oldenburg 2001, S. 191-202, oder Allert, H., Nejdl, W., Qu, Ch.: Theoretischer Ansatz zur Rolle der Didaktik in Metadaten Standards, in: Allert, H., Nejdl, W., Qu, Ch.: Learning Lab Lower Saxony, Chicago 2003, S. 144-163.

[420] Vgl. Loos, P.: Metainformationen - Generische Strukturen für Informationssysteme, in: EMISA Forum (1995) Nr. 2, S. 56 -58.

3.3.2 Exkurs 2: Modelle als Repräsentanten von Wirklichkeit

Modelle sind mit der Wirklichkeit, die sie abbilden oder repräsentieren, nicht identisch. Sie sind vielmehr ein Abbild dessen, was sich das erkennende Subjekt von der Wirklichkeit macht und/oder anderen von der Wirklichkeit vermitteln will.

Modelle zeichnen sich daher im Verhältnis zur Wirklichkeit durch die Beschränkung auf das jeweils Wesentliche aus.

Mithin werden Modelle von der jeweils gegebenen Vermittlungsabsicht bestimmt. Daher können Modelle

- prinzipiell nicht zugängliche Originale ersetzen, wodurch eine Beforschung ermöglicht wird;
- sehr große oder sehr kleine Originale durch Verkleinern bzw. Vergrößern für Forschungszwecke zugänglich machen (z. B. Sonnensystem, Atome und Moleküle);
- unwichtige Details eliminieren und durch Vereinfachung Analysemöglichkeiten schaffen;
- wichtige Elemente betonen sowie gegeneinander absetzen und dadurch Übersichtlichkeit schaffen;
- das Üben von manuellen Fertigkeiten ermöglichen, die am Original nicht gewonnen werden können oder dürfen (insbesondere in medizinischen Ausbildungsgängen);
- auf die erfolgreiche Bewältigung von komplexen Ernstsituationen vorbereiten (z. B. in Fahr- und Flugsimulatoren). [421]

Prinzipiell lassen sich Modelle als Mittler zwischen Wirklichkeit und Theorie darstellen, wie Abbildung 8 zu veranschaulichen sucht.

[421] Vgl. Stachowiak, H.: Allgemeine Modelltheorie, Wien, Berlin 1973, S. 52ff.

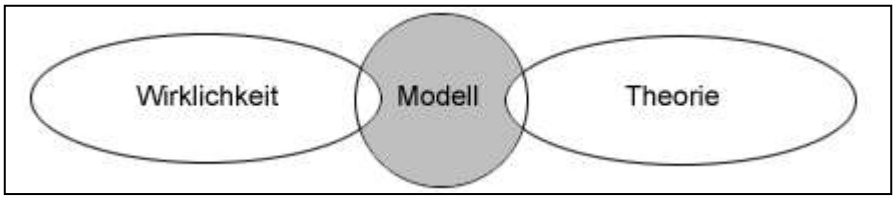


Abbildung 9: Verhältnis zwischen Modell, Theorie und Wirklichkeit (Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an: Morrison, D.: Modelling Nature: Between Physics and the Physical World, in: Philosophia naturalis 1998, Bd. 35, Nr. 1, S. 65-87.)

Erst mit Hilfe von Modellen wird es somit möglich, gezielt Einfluss auf Sachverhalte in der Welt zu nehmen. Modelle enthalten jedoch durch ihre Anpassung an die Wirklichkeit meist eine Reihe von Annahmen und Vereinfachungen, die nicht aus der reinen Theorie folgen. Sie sind somit nicht vollständig aus den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Natur ableitbar. Das genaue Verhältnis von Modell und Theorie gab daher in der Vergangenheit immer wieder Anlass zu Disputen in der Wissenschaftstheorie, insbesondere die Abgrenzung zwischen ModellBildung und Simulationen wurde - bedingt durch die rasanten Fortschritte in der Computertechnik - in jüngster Zeit häufig zum Gegenstand neuer wissenschaftstheoretischer Publikationen.[422]

In verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ist mit Erreichen eines gewissen Reifegrades der gewonnenen Erkenntnisse zu beobachten, daß zunehmend versucht wird, diese Erkenntnisse zu verallgemeinern, sie vom eigentlichen Betrachtungsgegenstand zu lösen und sie auf eine höhere Abstraktionsstufe zu übertragen. Typischerweise werden sie somit selbst zum Gegenstand der Betrachtung und dabei sogar auf sich selbst angewandt. Meist wird dieser Wechsel der Bezugsebene, also der Übergang von einem Betrachtungsgegenstand auf einen abstrakteren – hinsichtlich eines bestimmten Prinzips "darüberliegenden" – Gegenstand über den Präfix "Meta" gekennzeichnet. [423]

Solche "Meta"-Begriffe sind im Umfeld der Erziehungswissenschaften und in den benachbarten Disziplinen in vielen Bereiche anzutreffen. [424] Die Rede dabei ist oft

[422] Vgl. hier z.B.: Hubig, C.: Weltmodelle für mobile kontexbezogene Systeme, in: Wissenschaft heute, Nr. 23/2004, S. 152-157 oder: Herbold, R.: Models, Simulation and the Application of Mathematics, in: Science Nr. 24/2003, S. 24-27.
[423] Vgl. Partridge, C.: Modelling the Real World, in: JOOP 7 (1994/95) 7, S. 39-45.
[424] Vgl. hier z.B.: Stein, R.: Selbst- und Handlungsregulation als Metamodell für Verhaltensstörungen und Lernbeeinträchtigungen, in: Wittrock, M. Tänzer, U., Rolus-Borgward, S. (Hrsg.): Beeinträchtigungen des Lernens und/oder des Verhaltens – unterschiedliche Ausdrucksformen für ein gemeinsames Problem, Olden-

von Metadaten, Metawissen, Metasprachen, Metamodellen, Metaprozessen usw., um nur einige Beispiele zu nennen.

Von komplexen Systemen wird zunehmend eine möglichst anschauliche und komfortable Anpaßbarkeit an sich ändernde fachliche Anforderungen erwartet. Dies kann z.B. dadurch erreicht werden, dass versucht wird, Systeme in Teilbereichen generisch zu gestalten. Betrachtet man exemplarisch die Datenmodellierung, so kann ein Datenmodell z.B. durch "Metaisierung" flexibilisiert werden. Metaisierung bedeutet hier, daß Datenmodelle so gestaltet werden, daß sie die Hinzunahme neuer – eigentlich auf Typebene – angesiedelter Objekte zulassen. Der entsprechende modellierungstechnische Ansatz besteht darin, daß diejenigen Bereiche des Datenmodells, in denen die denkbaren Objekttypen nicht eingeschränkt werden sollen, flexibel gestaltet werden müssen, d.h. daß Objekttypen zu modellieren sind, deren Ausprägungen die ursprünglichen Objekttypen repräsentieren.

Metaisierung bedeutet in diesem Kontext also die Verdrängung von Objekttypen auf die Ausprägungsebene durch Einführung problemadäquater Metaobjekttypen. Das ursprünglich angestrebte Datenmodell wird folglich auf zwei Ebenen verteilt und ist vollständig beschrieben durch das metaisierte Datenmodell und den zu den Metaobjekttypen gehörenden Instanzen. [425]

Ähnliches soll im Folgenden nun praktiziert werden, indem ein (Meta-)Modell entworfen wird, das aus verschiedenen Teilen anderer Modelle zusammengestellt wird. Die Grundlagen dieses Metamodells sind aus unterschiedlichen pädagogischen und philosophischen Theorie-Ansätzen generierte Bausteine, die in ihrer Kombination und Modifikation das Metamodell der Multilingualität und Multikulturalität ergeben.

---

burg 2001, S. 191-202, oder Allert, H., Nejdl, W., Qu, Ch.: Theoretischer Ansatz zur Rolle der Didaktik in Metadaten Standards, in: Allert, H., Nejdl, W., Qu, Ch.: Learning Lab Lower Saxony, Chicago 2003, S. 144-163.

[425] Vgl. Loos, P.: Metainformationen - Generische Strukturen für Informationssysteme, in: EMISA Forum (1995) Nr. 2, S. 56 -58.

3.3.3 Das Metamodell als Ergebnis eines Modellportfolios

Bevor das Metamodell entwickelt werden kann, stellt sich die Frage, wie und aus welchen Bausteinen dieses zusammengesetzt werden soll. Da letzten Endes das Verfahren der Zusammensetzung und die einzelnen Teile schließlich auch das Gesamt(Meta)-Modell determinieren, ist die Diskussion der Frage nach der wissenschaftlichen Grundlage für dieses Verfahren nicht unerheblich. Darüber hinaus ist zu diskutieren, nach welchen Aspekten die Modell-Bausteine ausgewählt werden sollen und nach welchen Algorithmen schließlich das Metamodell zusammengesetzt werden soll. Die Beantwortung dieser Fragen steht nun im Mittelpunkt des folgenden Kapitels.

Die Entstehung des „Portfoliomanagements“ geht auf MARKOWITZ zurück, der die Portfolioanalyse als ein Planungsinstrument der Finanzanalyse einführte.[426] MARKOWITZ unterteilte die Auswahl des Portfolios in zwei Phasen:

> *„The first stage starts with observation and experience and ends with beliefs about the future performances of available securities. The second stage starts with beliefs about future performances and ends with the choice of portfolio.“*[427]

Das Ziel war dabei die Zusammenstellung eines Wertpapierbündels („Portefeuille“) mit optimaler Verzinsung des zu investierenden Kapitals, wobei ausgewählte Kriterien, in der Regel der Erwartungswert und die Standardabweichung der Kapitalrendite, zur Optimierung des Anlagerisikos in die Betrachtung einbezogen worden sind.[428] Ende der sechziger Jahre wurde die Portfoliokonzeption auf Problemstellungen bei diversifizierten Multiprodukt-Unternehmen in verschiedenen Versionen angewandt und dabei als allgemeines Analyse- und Pla-

[426] Vgl. Schönwälder, S.:, Portfoliomanagement für betriebliche Informationssysteme. Ein computergestützter Ansatz zur partizipativen Einführung und Gestaltung, Wiesbaden 1997, S. 31, sowie Thomas, M. L.: Portfolio Management Approach to Strategic Airline Planning. An exploratory investigative study on services management, Bern 1997, S. 76, Schulz, P.: Die Portfolio-Analyse als Instrument der Strategischen Planung in industriellen Klein- und Mittelbetrieben. Möglichkeiten, Probleme und Lösungsansätze, Frankfurt a. M. 1988, S. 48, Stefanovic, M.: Portfolio Management. Ein Instrument der strategischen Planung und seine Anwendbarkeit in Universalbanken, Berlin 1984, S. 37, oder auch Wagner, S.: Die Portfolio-Analyse als Grundlage der Unternehmensplanung. Eine kritische Betrachtung verschiedener Portfolio-Ansätze aus praktischer Sicht, Fulda 1984, S. 45 und Mauthe, K.-D., Roventa, P.: Versionen der Portfolio-Analyse auf dem Prüfstand – Ein Ansatz zur Auswahl und Beurteilung strategischer Analysemethoden, Frankfurt/Main 1985, S. 109-140.

[427] Markowitz, H. M.: An Algorithm for Finding Undominated Portfolios, in: Levy, H., Sarnat, M. (Hrsg.): Financial Decision Making under Uncertainty, New York 1977, S. 3-10, hier: S. 4.

[428] Zu den Weiterentwicklungen der Überlegungen Markowitz in der Finanz- und Kapitalmarktforschung vgl. z. B. Grinold, R. C., Kahn, R. N.: Active Portfolio Management. Quantitative Theory and Applications, Chicago 1995 sowie Steiner, M., Bruns, C.: Wertpapiermanagement, Stuttgart 1995, oder Garz, H., Günther, S., Moriabadi, C.: Portfolio-Management. Theorie und Anwendung, Frankfurt a. M. 1997 und Elton, E. J., Gruber, M. J.: Modern Portfolio Theory and Investment Analysis, New York 1995. S. 33ff.

nungsinstrument eingesetzt.[429] Die Portfoliokonzeption hat sich seither in verschiedenen Formen etabliert.[430]

Als wissenschaftliche Forschungsmethodik etablierte die Portfolioanalyse vor allem WEBER, der sie u.a. auch als Controllinginstrument und zur Entscheidungsfindung im Hochschulbereich einsetzte.[431]

Die Portfolio-Technik wird in der Regel dort angewandt, wo es um das richtige Mix von bestimmten Phänomenen geht. Diese stützen sich in der Regel auf nicht oder schlecht quantifizierbare Sachverhalte, wie sie im Rahmen der wissenschaftlichen Modellbildung häufig auftreten. Grob kann bei den Portfolio-Techniken zwischen Alternativen-Portfolios, Nutzwert-/Risiko-Portfolios und Potenzial-Portfolios unterschieden werden. Die Unterscheidung zwischen Ist-Portfolio und Soll-Portfolio bzw. Ideal-Portfolio wird im Rahmen der Portfolio-Analyse vorgenommen und unterstützt das Treffen von Entscheidungen und das Erstellen von Plänen und Modellen. In folgender Abbildung sind ein Ist-Portfolio und ein Soll-Portfolio zu Demonstrationszwecken gegenübergestellt

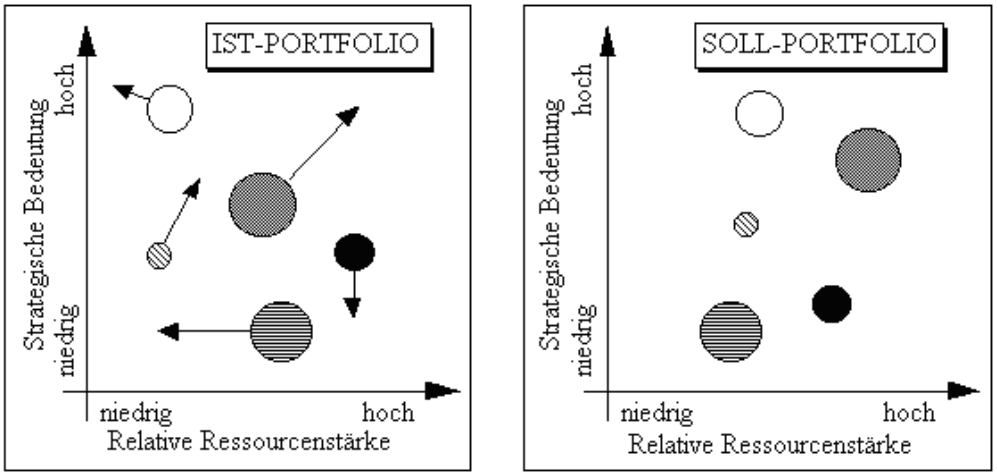


Abbildung 10: Ist- und Soll-Portfolio (Quelle: Eigene Darstellung, Darstellung in Anlehnung an: Barksdale, H. C., Harris, C. E.: Portfolio Analysis and the Product Life Cycle, in: Long Range Planning, December 1982, S. 74-83.)

[429] Vgl. Mauthe, K.-D, Roventa, P.: Versionen der Portfolio-Analyse auf dem Prüfstand – Ein Ansatz zur Auswahl und Beurteilung strategischer Analysemethoden, in: Kirsch, W., Roventa, P. (Hrsg.): Bausteine einesStrategischen managements, Berlin 1983, S. 109-140.

[430] Vgl. hier z.B.: Aeberhard, K.: Strategische Analyse. Empfehlungen zum Vorgehen und zu sinnvollen Methodenkombinationen, Bern 1996.

[431] Vgl. Weber, J.: Hochschulcontrolling, Stuttgart 1996, S. 52 ff.

Wie aus den Skizzen hervorgeht, ist es das Ziel des Portfoliomanagements, die einzelnen Elemente so miteinander zu kombinieren, dass Sie als System mehr sind als die Summe ihrer Teile, d.h., dass sie zusammen einen Synergieeffekt induzie ren. Dies soll im Folgenden mit der Kombination verschiedener didaktischer Modelle der Multikulturalität und Multilingualität erreicht werden.

4 Die theoretischen Bausteine des Meta-modells DIVERSOPHY

Mitte der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts verlagerten zahlreiche US-amerikanische Unternehmen ihre Geschäftsaktivitäten nach Europa und Japan. Doch trotz der damals zweifellos vorhandenen Überlegenheit der US-Wirtschaft in nahezu allen Bereichen verliefen sowohl Geschäftsabschlüsse als auch Produktionsaktivitäten oft wenig erfolgreich. Das renommierte Wirtschaftsberatungsunternehmen Boston Consulting Group analysierte damals die Ursachen dieser Misserfolge und kam zu Erkenntnissen, die heute weitestgehend wissenschaftliches Allgemeingut sind und unter den Begriffen Interkulturelles Management, Intercultural Competence, Cross-cultural-Competence oder Cross-cultural Communication Competence zusammengefasst werden.[432] Heute hat sich in der wissenschaftlichen Terminologie weitestgehend der Begriff der „Intercultural Competence“ [433] (Interkulturelle Kompetenz) durchgesetzt.

Auf der Basis der damaligen Untersuchungsergebnisse wurden grundsätzliche Kriterien für Mitarbeiter, die zu einem Auslandseinsatz entsandt werden sollten, entwickelt.

In den letzten Jahren gewann diese Thematik auch in Deutschland an Bedeutung, insbesondere im Zusammenhang mit der derzeit viel diskutierten Verlagerung von Arbeitsplätzen in osteuropäische und asiatische Länder.[434]

Obwohl die Erforschung Interkultureller Kompetenz schwerpunktmäßig in den Wirtschaftswissenschaften und der Arbeitspsychologie stattfindet, lassen sich die hier gewonnenen Erkenntnisse auch im sozialen und erziehungswissenschaftlichen Bereich anwenden, wie hier gezeigt werden soll.

Vor diesem Hintergrund entwickelte ein Wissenschaftlerteam um den bekannten Sozialwissenschaftler George SIMONS ein Spiel, das weltweit Verbreitung fand und inzwischen auch als online-Variante präsent ist. Es handelt sich dabei um ein (Rollen)spiel über interkulturelle Kompetenz, das zumeist in der Gruppe gespielt

[432] Vgl. Hinz-Rommel, W.: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit, Münster 1994, S. 56f

[433] Lustig, M. W.: Intercutural Competence: Interpersonal Communication across Cultures, Boston 2003, S. 8.

[434] Vgl. Raschkenitz, I.: Interkulturelles Management im Zeitalter der Globalisierung, in: Zeitschrift für Personalforschung Nr. 11/2002, S. 37-45.

wird. Durch die Online-Version lässt es sich jedoch auch allein am Computer realisieren. Es geht dabei darum, kulturelle Unterschiede aus dem privaten und geschäftlichen Bereich in einer sinnvollen, praxisbezogenen, aber nicht aufdringlichen Weise kennen zu lernen.[435]

Zunächst sollen jedoch einige wissenschaftliche Grundlagen Interkultureller Kommunikation dargestellt werden. Ausgangspunkt ist dabei die definitorische Diskussion des Kulturbegriffs, die im Vorangegangenen geleistet wurde. Darauf aufbauend wird ein Profil Interkultureller Kompetenz entwickelt, das die Ziele und die Grenzen für Interkulturelles Lernen beinhaltet. Darauf folgend wird die DIVERSOPHY-Philosophie eingeführt, indem beschrieben wird, wie sie entstand, auf welchen Theorien sie beruht und wie sie sich aufbaut. Es wird die Zusammensetzung der Spielelemente dargestellt, der Ablauf des Spiels, wie mit Problemen umgegangen werden kann und welche Möglichkeiten der Spielerweiterung bestehen.

4.1 Interkulturelles Kompetenzmodell: Inhalte und Vermittlung

In kulturfremden Räumen ergibt sich die Notwendigkeit Interkultureller Kompetenz, um erfolgreich und befriedigend in diesem Raum agieren zu können. Für Trainer stellt

sich dabei die Frage, wie sie Menschen auf fremde Arbeitsbedingungen vorbereiten können, d.h. welche Trainingsziele dafür relevant sind. HINZ-ROMMEL, der 1992 die Relevanz interkultureller Kompetenz für das soziale Berufsfeld empirisch untersuchte, ist sie der Schlüssel zu angemessener, erfolgreicher, bzw. gelingender Kommunikation mit "Angehörigen anderer Kulturen"[436]. Für die Entwicklung des Metamodells soll diese Definition um folgende Punkte erweitert werden:

- Minimierung der Barrieren
- Entwicklung einer gemeinsamen Kommunikationsbasis mit den Interaktionspartnern
- Umgang mit Menschen einer kulturfremden Gesellschaft

[435] Vgl. Simons, G. Diversophy, weitergehende Erläuterungen im Internet unter www.diversophy.com, 03.07.2004.
[436] Hinz-Rommel, W.: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit, Münster 1994, S. 56.

- Umgang mit gesellschaftlichen Gepflogenheiten, die nach den eigenen Regeln und Lebensvorstellungen nicht akzeptabel sind (z.B. Menschenrechtsverletzungen oder Frauendiskriminierung)
- Anstreben von Synergie, d.h. trotz aller Hindernisse eine positive und produktive Zusammenarbeit zu erreichen.

Im weiteren Verlauf wird auf diese Punkte noch genauer eingegangen. Darüber hinaus soll untersucht werden, wie sie sich in konkreten Lehrinhalten ausdrücken, um zu zeigen wie sie in einem Training vermittelt werden können.

4.1.1 Interkulturelle und soziale Kompetenz

Die wissenschaftliche Entwicklung des Terminus Interkulturelle Kompetenz entstammt den psychologischen Überlegungen zur sozialen Kompetenz und damit verbunden der Sozialen Intelligenz. Soziale Kompetenz wurde von SOWARKA als "die außerfachliche und nur mittelbar leistungsbezogene Fähigkeit, andere Menschen, [...], in ihrem Handeln zu verstehen und mit ihnen angemessen umzugehen"[437] definiert. Inhaltlich sind zwei wesentliche Komponenten zu unterscheiden:

1. Soziale Sensibilität
2. Verbesserte und realistische Selbsteinschätzung

Beide Punkte beinhalten das "Erkennen persönlicher Verhaltensweisen und die Verbesserung der Wahrnehmung und der kommunikativen Fertigkeiten als unabdingbare Voraussetzung für effektiven Umgang miteinander."[438] Dafür sind bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit anderen Menschen - zur Ausprägung von Überzeugungen und zur Beeinflussung von Verhaltensweisen, Eigenschaften und Fähigkeiten, wie Überzeugungskraft, Glaubwürdigkeit, Akzeptanz, Übereinstimmung von Wort und Tat, Achtung und Wertschätzung, Toleranz, Verständnis, Teamfähigkeit, Kontaktfähigkeit und –freudigkeit, Kooperations- und Integrationsfähigkeit notwendig.[439] Einige der hier genannten Eigenschaften

[437] Sowarka, B. H.: Soziale Intelligenz, in: Sarges, W: Management-Diagnostik, Göttingen, Toronto, Zürich 1990, S. 285.
[438] Scheitler, C.: Schlüsselqualifikation Soziale Kompetenz – ein strategischer Erfolgsfaktor in: REFA-Nachrichten 6/1997, Darmstadt 1997, S. 35.
[439] Vgl. Geiger, G.: Sozialkompetenz – gefordert sind Inhalte anstelle neuer Verpackungen, in: REFA-Nachrichten Nr. 5/1996, Darmstadt 1996, S. 4.

sind in einem interkulturellen Zusammenhang kritisch zu bewerten, da sie selbst zu stark von den Werten westlicher Industriegesellschaften geprägt sind.
Das von TÖPFER entwickelte Modell ist hierfür zweckdienlicher, weil allgemeiner. Für ihn ist Soziale Kompetenz durch „persönliche Ausstrahlung"[440], „internationale Teamfähigkeit"[441], „Motivations- und Überzeugungsfähigkeit"[442], sowie „Konfliktlösekompetenz"[443], gekennzeichnet.
Es könnte hier der falsche Eindruck entstehen, Interkulturelle Kompetenz sei ein Teil sozialer Kompetenz. Diese ist jedoch vielmehr eine hilfreiche Voraussetzung für Interkulturelles Lernen, da bereits bestimmte Lernprozesse verinnerlicht sind und in einem anderen Zusammenhang abgerufen werden können. Selbstverständlich kann jemand in seiner eigenen Kultur Soziale Kompetenz besitzen, weil er ihre Zusammenhänge sehr gut erkennen und mit ihren Mitgliedern sehr gut umgehen kann. In einem interkulturellen Zusammenhang werden aber genau diese Umgehensweisen anders, eventuell negativ, bewertet, wie später noch zu zeigen sein wird.

4.1.2 Interkulturelles Kompetenzprofil

Um ein Profil Interkultureller Kompetenz zu entwerfen, muss zunächst verdeutlicht werden, wodurch sich eine interkulturelle Begegnung auszeichnet. Dabei spielt die Frage eine Rolle, was bei dem Zusammentreffen fremdkultureller Interaktionspartner anders als bei Menschen der gleichen Kultur ist. Aus dem im vorangegangenen Kapitel über Kultur ist bekannt, dass sich einige ihrer Werte-, Normen- und Verhaltenskataloge unterscheiden. Eine interkulturelle Situation ist daher eine Herausforderung, weil unterschiedliche kulturelle Systeme aufeinander treffen. Keiner der Interaktionspartner kann seine Kultur abstreifen. DADDER in Anlehnung an LEWIN merkt hierzu an, dass sich eine Person in einer fremdkulturellen Umgebung nicht allein an dem Regelwerk der Gastkultur orientiert, „sondern zugleich an dem kulturellen Ordnungsgefüge ihrer Heimatkultur." [444] Die subjektiv wahrgenommene fremdkulturelle Umwelt kann hierbei als „Über-

[440] Töpfer, A.: Die Sommeruniversität ist schon ein Einstieg, in: UNI, 1991, Nr. 5, S. 55.
[441] Töpfer, A.: Die Sommeruniversität ist schon ein Einstieg, in: UNI, 1991, Nr. 5, S. 55.
[442] Töpfer, A.: Die Sommeruniversität ist schon ein Einstieg, in: UNI, 1991, Nr. 5, S. 55.
[443] Töpfer, A.: Die Sommeruniversität ist schon ein Einstieg, in: UNI, 1991, Nr. 5, S. 55.
[444] Dadder, R.: Interkulturelle Orientierung. Analyse ausgewählter Trainingsprogramme, Saarbrücken, Fort Lauderdale 1987, S. 49.

schneidungssituation"[445] charakterisiert werden, d.h. die Person lebt „zur gleichen Zeit in mehr als einer Situation."[446]

Hier deutet sich bereits ein bedeutender Stressfaktor an - die Bewältigung von Mehrdeutigkeit und daraus resultierend auch Widersprüchlichkeit. Diese Unterschiede drücken sich in der Art und Weise aus, wie Menschen miteinander und mit ihrer Umwelt umgehen.

Ein interkulturelles Kompetenzmodell lässt sich nun, als Zusammenfassung der wissenschaftlichen Forschung, im ersten Schritt in drei Kategorien einteilen:

1. Kulturallgemeines Wissen
2. Kulturspezifisches Wissen
3. Handlungsfähigkeiten

Kulturallgemeines Wissen beschreibt dabei das System, welches dem Kulturkonzept zugrunde liegt und verlangt ein Verständnis vor allem für den Anteil von Kultur in einem Individuum. Es ist das Wissen um die Beschaffenheit von Kultur im menschlichen Leben generell, so wie es in dem Kapitel über Kultur dargestellt wurde. Kulturspezifisches Wissen vermittelt Aspekte einer Zielkultur, ebenso deren Werte, Normen und ausgedrückten Verhaltensweisen. Handlungsfähigkeit soll ermöglichen, dass sich trotz vieler Hindernisse und Unverständlichkeiten eine Interkulturelle Situation entwickeln kann.

Der Lerninhalt sollte sich nun einerseits dem Erwerb von Wissen und Fertigkeiten auf der kognitiven Ebene widmen und andererseits die Entwicklung und Veränderung von affektiven Komponenten eines Individuums zur Folge haben, d.h. „die Veränderungen von Interessen, Einstellungen und Werten und die Entwicklung von Wertschätzungen und geeignetem Anpassungsvermögen."[447]

Welche Form auch immer als Ziel angestrebt wird, es ist unumstritten, dass zunächst ein Prozess der kulturellen Sensibilisierung erfolgen muss. Diese Lernziele, die zu einer interkulturellen Sensibilität führen sind folgende:

---

[445] Dadder, R.: Interkulturelle Orientierung. Analyse ausgewählter Trainingsprogramme, Saarbrücken, Fort Lauderdale 1987, S. 49.

[446] Dadder, R.: Interkulturelle Orientierung. Analyse ausgewählter Trainingsprogramme, Saarbrücken, Fort Lauderdale 1987, S. 49.

[447] Beneke, J.: Das Hildesheimer Profil Interkulturelle Kompetenz (HPIK). Vorschläge für ein Interkulturelles Assesmentcenter; in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training. Problemanalysen und Problemlösungen; Materialien zum Internationalen Kulturaustausch, Band 33, Stuttgart 1993, S. 68.

(a) Kulturelle Selbstwahrnehmung/Internalisierung

Generelle Voraussetzung für Interkulturelles Lernen ist die „differenzierte Selbstwahrnehmung."[448] Nur wenn die Zusammenhänge und Abhängigkeiten des eigenen Verhaltens und der eigenen Einstellungen in das Bewusstsein gerückt sind, können sie durchschaubar und dadurch veränderbar werden. Insbesondere ist hier kommunikatives Handeln mit anderen Menschen hervorzuheben. Ebenso ist Selbstwahrnehmung eine Voraussetzung für die notwendige Toleranz und Akzeptanz in einer interkulturellen Begegnung. Durch sie wird ein Verständnis für die allgemeingültige „Abhängigkeit menschlichen Denkens, Handelns und Verhaltens"[449] erreicht. Dabei handelt es sich nicht um eine kompromisslose Toleranz, die sich nicht mit den eigenen Werten und Einstellungen vereinbaren lässt. Vielmehr soll ein Bewusstsein für die eigene kulturelle Beschaffenheit entstehen, ohne dass über die Selbstreflexion des Eigenen in den Mittelpunkt gerückt und somit verhindert wird, dass der persönlichkeitsbedingt mehr oder weniger stark ausgeprägte Ethnozentrismus übermäßig verstärkt wird. Dazu gehört auch der Wissenserwerb über Dimensionen, innerhalb derer sich Kulturen unterscheiden können. HINZ-ROMMEL prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der Internalisierung. [450] Die Dimensionen der Kulturen wurden bereits in Kapitel 2.2.1.1 ausführlich diskutiert. Letztendlich geht es darum, dass durch einen solchen Erkenntnisprozess Einfühlungsvermögen und Sensibilität entsteht, was die Vorraussetzung für die Entwicklung von Empathie, d.h. die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellungen anderer Menschen einzufühlen, ist. Durch eigene kulturelle Bewusstheit soll eine entsprechende Selbstsicherheit entstehen, die es ermöglicht, den eigenen Standpunkt zu relativieren und dazu befähigt, eigenes Rollenverhalten selbstreflektiv wahrzunehmen. Dabei sollte auch die Entstehung eines realistischeren Eigen- und Fremdbildes möglich werden, oder anders ausgedrückt: „Wie

[448] Beneke, J.: Das Hildesheimer Profil Interkulturelle Kompetenz (HPIK). Vorschläge für ein Interkulturelles Assesmentcenter; in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training. Problemanalysen und Problemlösungen; Materialien zum Internationalen Kulturaustausch, Band 33, Stuttgart 1993, S. 68.

[449] Knapp, K., Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikation, in: ZFF (Zeitschrift für Fremdsprachenforschung) 1990, Bd. I, S. 84.

[450] Vgl. Hinz-Rommel, W.: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit, Münster 1994, S. 58.

sehe ich mich, und wie werde ich vermutlich von anderen gesehen?"[451] Realistisch meint in diesem Zusammenhang, dass die Diskrepanz zwischen Eigen- und Fremdbild möglichst gering sein sollte. An dieser Stelle des interkulturellen Trainings ist es besonders vorteilhaft, kulturelle Stereotype aufzuspüren und darauf hinzuwirken, sich selbst als Ziel solcher Klischees zu begreifen. Nützlich sind dabei insbesondere die unterschiedlichen Bewertungen von Verhaltensweisen.
Ein weiterer Punkt in diesem Zusammenhang ist die „Fähigkeit zur Klärung eigener Werte und Überzeugungen."[452] Zu erkennen ist hier der eigene Prioritäten- und Wertekatalog, um sich zu entscheiden an welchen Stellen dieser modifiziert werden kann. Zweckmäßig ist es dabei, die Einstellungen in nachfolgende Kategorien einzuteilen:

1. unverzichtbare,
2. wichtige, aber verhandelbare und
3. veränderbare

(b) Interkulturelle Interaktionsfähigkeit

Mit Interkulturelle Interaktionsfähigkeit ist die Bereitschaft und Fähigkeit gemeint, sich auf eine kulturell andere Gesellschaft einzulassen. Das beinhaltet auch die Einsicht in Grundprinzipien der interpersonalen Kommunikation, insbesondere in die Mechanismen der Unsicherheitsvermeidung, der Attribution, d.h. der Zuweisung von Eigenschaften einer Person durch eine andere und der Stereotypenbildung, die auch als Folge von Attribution entstehen kann.[453]
Die Aufgeschlossenheit in der Kontaktaufnahme mit dem damit verbundenen Respekt für Andersartigkeit hat zur Folge, dass Vorurteile abgebaut werden und eine Ausgangsbasis für eine gleichberechtigte Verständigung entsteht. Hierfür muss natürlich bei den Teilnehmern Interaktionsfreude vorausgesetzt werden. Außerdem beinhaltet Interkulturelle Interaktionsfähigkeit, sich einerseits auf die neue Umgebung einzulassen, ohne sich selbst zu verleugnen und der fremden

[451] Beneke, J.: Das Hildesheimer Profil Interkulturelle Kompetenz (HPIK). Vorschläge für ein Interkulturelles Assesmentcenter; in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training. Problemanalysen und Problemlösungen; Materialien zum Internationalen Kulturaustausch, Band 33, Stuttgart 1993, S. 69.
[452] Beneke, J.: Das Hildesheimer Profil Interkulturelle Kompetenz (HPIK). Vorschläge für ein Interkulturelles Assesmentcenter; in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training. Problemanalysen und Problemlösungen; Materialien zum Internationalen Kulturaustausch, Band 33, Stuttgart 1993, S. 69.
[453] Vgl. Dietrich, A.: Interkulturelles Konfliktmanagement ein weit(er)es Feld, in: Bisch, K., Hamm, M.: Die Poesie des Feldes – Beiträge zur ethnographischen Kulturanalyse, Tübingen 2001, S. 198-213.

Umgebung Interesse und Respekt entgegenzubringen, obwohl es eventuell für die eigene Person unvereinbare Bedingungen gibt. Daher ist es notwendig, geistige und handlungsorientierte Flexibilität zu entwickeln. [454]

(c) Kulturspezifisches Wissen und die Fähigkeit zur Einstellung darauf

Es sind spezielle Kenntnisse unterschiedlicher kommunikativer Stile notwendig, um einen anderen Stil erkennen zu können. Dieser Bereich lässt sich in die Einstellung auf andere verbale und nonverbale Symbolsysteme unterteilen. Mit verbaler Verständigung ist die sprachliche Verständigung gemeint.

Die Beherrschung einer fremden Sprache ist aber nicht gleichbedeutend mit einem wahren Verständigungsprozess. Vielmehr ist die Sprache eingebettet in das unbewusste Kulturmuster und nur ein Teil der Möglichkeit sich auszudrücken. Die andere Ebene ist die Nonverbale, die sich in Gestik, Mimik und anderen körperlichen Verhaltensweisen, wie Körperhaltung und Bewegung, körperlicher Abstand zueinander, Blickrichtungen und Blickkontakte ausdrückt und nur schwer ohne eine interkulturelle Vorbereitung zu verstehen ist. [455]

Gute Sprachkenntnisse sind in einem fremden Land wichtig, um ein Verständnis für die kulturellen Gegebenheiten zu entwickeln. Da Sprache immer in nonverbale Kommunikationsformen eingebettet ist, sollte sowohl passives als auch aktives Beherrschen nonverbaler Kommunikationsformen der fremden Kultur Ziel sein. Nur daraus kann Gewandtheit im Umgang mit unterschiedlichen Personen mit verschiedenen Kommunikationsstilen und Persönlichkeitsfaktoren entstehen. Bei der Verständigung zählen nicht nur die allgemeingültigen Regeln (die der fremden Kultur), sondern auch die individuelle Persönlichkeit des Interaktionspartner, die wie bereits dargestellt eine andere Ebene als die kulturelle in einem Menschen darstellt. [456]

[454] Vgl. Kalpaka, A.: Interkulturelle Kompetenz – Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft, in: IZA – Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit Heft 3/4/1998, S. 77-80.
[455] Vgl. Volkmann, L.: Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz, in: Volkmann, L. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz – Konzepte und Praxis des Unterrichts, Tübingen 2002, S. 16 ff.
[456] Vgl. Bredelle, L.: Zielsetzungen interkulturellen Femdsprachenunterrichts, in: Delanoy, W., Bredella, L (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1999, S. 85-115.

(d) Kenntnis sozialer Umgangsformen

Die Deutung vermeintlich vertrauter Verhaltensweisen, wie beispielsweise der Händedruck bei der Begrüßung, sollte in den fremden Bedeutungszusammenhang eingeordnet werden. Dies erfordert das Entgegenbringen von Respekt, Höflichkeit, Geduld und Beharrlichkeit (im Sinne von Ausdauer) und die Entwicklung des Gefühls dafür, wann Anpassung und wann Durchhaltevermögen verlangt wird und möglich ist.

KNAPP(KNAPP-POTTHOFF bezeichnen dies als „Beherrschung von Strategien zur Identifikation und Analyse von Missverständnissen in der Kommunikation auf der Basis von Kenntnissen über Kulturunterschiede und ihre Auswirkungen auf kommunikatives Handeln.“[457] Dabei werden genannt:

- Lingua-franca-Gebrauch
- Lernersprachliches Verhalten
- Die speziellen Bedingungen der Kommunikation mit Hilfe von Sprachmittlern.[458]

Kommen diese Verhaltensweisen zum Tragen, können auch Missverständnisse noch zu einer positiven Kommunikation führen.

(e) Ambiguitätstoleranz

Mit Ambiguitätstoleranz ist gemeint, dass Unbestimmtheit, Vieldeutigkeit von Wörtern, Werten, Symbolen, Sach-, sowie Verhaltensweisen und unverständliche Reaktionen ausgehalten werden können. Das erfordert die Fähigkeit, Widersprüchlichkeit, die unvermeidlich ist, zu ertragen, und Toleranz für den eigenen und den Hintergrund des Partners aufzubringen, d.h. Frustration und Andersartigkeit muss bewältigt werden. In interkulturellen Situationen entstehen Missverständnisse in der Regel auf der Grundlage von Mehrdeutigkeit. Ein Faktor (z.B. eine Verhaltensweise) wird von den Interaktionspartnern unterschiedlich gedeutet.[459]

---

[457] Knapp, K., Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikation; in ZFF (Zeitschrift für Fremdsprachenforschung) 1990, Bd. I, S. 84.

[458] Vgl. Knapp, K., Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikation; in ZFF (Zeitschrift für Fremdsprachenforschung) 1990, Bd. I, S. 84.

[459] Beneke, J.: Das Hildesheimer Profil Interkulturelle Kompetenz (HPIK). Vorschläge für ein Interkulturelles Assesmentcenter; in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training. Problemanalysen und Problemlösungen; Materialien zum Internationalen Kulturaustausch, Band 33, Stuttgart 1993, S. 71.

Beispielhaft gilt hier das Verhältnis zu Zeit in der koreanischen Managementkultur:

> Koreaner haben einen weitaus lockerere Einstellung zur Zeit als Deutsche, so dass Pünktlichkeit nicht unbedingt als das oberste Gebot gilt. Es kommt nicht selten vor, dass Koreaner ein paar Minuten zu spät zu einem Treffen erscheinen und sich dafür auch nicht entschuldigen, da sie gemäß ihrer Kultur nichts Verwerfliches getan haben. Sie gehen davon aus, dass der Wartende weiß, dass sie sich beeilt haben, so schnell wie möglich zu kommen, so dass kein Anlass zur Verärgerung besteht. Wenn Ausländer mit Koreanern Geschäfte tätigen, sollten sie daher keinen allzu rigiden Zeitplan aufstellen, der leicht durcheinander geraten kann, wenn es zu Verzögerungen kommt. Dies kann auch helfen, Anzeichen von Verärgerung, Enttäuschung oder Frustration zu vermeiden, die das „Kibun" des Geschäftspartners verletzen und so die Geschäftsbeziehung beschädigen können.
> Nichtsdestotrotz wissen Koreaner um die Notwendigkeit von Pünktlichkeit im internationalen Geschäftsverkehr und respektieren sie, jedoch lässt sich eine grundsätzlich andere Einstellung zur Zeit nicht übersehen. Die Strukturierung von Arbeitsabläufen ist in Korea ebenfalls mehr polychron, so dass Arbeiten parallel erledigt werden und nicht unbedingt penibel auf die Einhaltung von Fristen geachtet wird. Diese haben mehr den Charakter eines zeitlichen Rahmens, der als Anhaltspunkt und nicht als zwingende Bedingung fungiert. Wenn man dennoch davon ausgeht, dass sowohl Deutschland als auch Korea grundsätzlich Kulturen mit starker Unsicherheitsvermeidung sind, kann hinsichtlich der Planbarkeit und Vorhersehbarkeit von Zeit festgehalten werden, dass beide Länder dasselbe Ziel nur mit unterschiedlichen Mitteln erreichen. In Deutschland wird die Einhaltung von Zeitplänen dadurch gewährleistet, dass Fristen termingerecht eingehalten werden und Wert auf Pünktlichkeit gelegt wird. In Korea wird die Erfüllung von Zeitplänen auf umgekehrte Weise gerade dadurch sichergestellt, dass Fristen flexibel gehandhabt werden. Dadurch sind zeitliche Pufferzonen vorhanden, so dass im Falle von Problemen oder Verzögerungen nicht automatisch der zeitliche Gesamtplan gefährdet wird. [460]

(f) Metakulturelle Prozesskompetenz

Dieser Punkt wendet sich von der defensiven Betrachtungsweise, interkulturelle Situationen nur zu erleiden, ab und erklärt die Situation aktiv mit zu gestalten, zur Aufgabe. Dies bedeutet, dass nicht nur Kulturprobleme entschärft, sondern auch die Vorteile einer solchen Situation begriffen und genutzt werden wollte. Hierzu gehört u.a. die Bildung und Führung Interkultureller Teams. Dabei soll eine Interkulturelle Synergie erreicht werden. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten die kulturellen Stärken der einzelnen Teammitglieder herausgearbeitet und in dem Team gefördert werden, d.h. es sollte geprüft werden, wo sich beispielsweise unterschiedliches Verhalten ergänzen kann, und ob die Aufgabenverteilung entsprechend der Stärken vorgenommen werden kann.

Eine Person, die besonders stark Interkulturelle Kompetenz erworben und vor allem den Interkulturellen Lernprozess verinnerlicht hat, erfüllt im besonderen Maße die Voraussetzung zum so genannten Interkulturellen Generalisten.[461] Internationalistische Kompetenz ist zunehmend bei den sich rasch verändernden Bedin-

[460] Vgl. dazu: Saccone, R.: The Business of Korean Culture, New York, Seoul 1994, S. 44.
[461] Vgl. Reisch, B., Bittner A..: Interkulturelles Personalmanagement. Internationale Personalentwicklung, Auslandsentsendungen, interkulturelles Training, Wiesbaden 1994, S. 112.

gungen im Rahmen des Globalisierungsprozesses gefragt. Eine rasche Einstellungsfähigkeit auf veränderte Bedingungen ist beispielsweise notwendig, um schnell neue Arbeitsbeziehungen herzustellen.[462]

4.1.3 Zusammenfassung und Wertung

Das genannte Modell ist entstanden in Anlehnung an HINZ-ROMMEL, der sich dabei auf die Arbeiten von RUBEN, HAMMER/GUDYKUNST/WISEMAN, ABE/WISEMAN sowie HANNIGAN stützt. Hinzu kommen Aspekte, die BENEKE in seinen Ergebnissen des SIETAR-Kongresses 1997 in Chemnitz publizierte.

Daher kann auch keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Vielmehr galt es, die Komponenten für einen Interkulturellen Lernprozess zusammenzutragen, da sie die Schwierigkeiten bei interkulturellen Situationen vermindern helfen.

In der interkulturellen Alltagspraxis darf natürlich bei alledem nicht vergessen werden, dass es oftmals auch hilft, dem kulturell fremden Partner Erklärungen über das eigene Verhalten zu geben, anstatt immer nach der richtigen Interpretation des anderen Verhaltens zu suchen. Daher ist anzuregen, in einem Training alle Komponenten miteinander zu kombinieren.

4.2 Grenzen Interkulturellen Lernens

Ausgehend von der Annahme, dass interkulturelle Kommunikation sich aufgrund verschiedener kultureller Hintergründe schwierig gestalten kann, liegt der Schluss nahe, dass Wissen über die jeweils fremde Kultur die Voraussetzung für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation darstellt. Dass sich die Hindernisse in den Weg stellen, soll im Mittelpunkt des folgenden Kapitels stehen.

[462] Vgl. Beneke, J.: Das Hildesheimer Profil Interkulturelle Kompetenz (HPIK). Vorschläge für ein Interkulturelles Assesmentcenter; in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training. Problemanalysen und Problemlösungen; Materialien zum Internationalen Kulturaustausch, Band 33, Stuttgart 1993, S. 72.

4.2.1 Homogenitätsprobleme

Keine Nation auf der Erde setzt sich aus einer kulturell homogenen Gruppe zusammen. Oft werden Kulturen jedoch mit Nationen gleichgesetzt, indem Aussagen über Nationalitäten getroffen werden, ohne die kulturellen Zusammensetzungen genauer zu berücksichtigen. KNAPP-POTTHOFF sieht hierin die entscheidende Voraussetzung zur Stereotypenbildung.[463] Als Lösung schlägt sie vor, die Aussage über Nationalkulturen in bestimmte Formulierungen zu verpacken, wie z.B. „die Mitglieder der Kultur X haben die Tendenz, ..." [464] oder „mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit wird ein Mitglied der Kultur Y sich in einer bestimmten Weise verhalten bzw. etwas in einer bestimmten Weise interpretieren."[465] Erweitert wird dies durch ihren Vorschlag, Wissen von anderen Kulturen als flexible Schemata zu vermitteln, in denen neben einer Normalitäts-, bzw. Wahrscheinlichkeitserwartung eine Meta-Erwartung besteht. Das wäre vor allem dann hilfreich, wenn das Verhalten eben nicht der `Fremdheitserwartung` entspricht. Zu beachten ist außerdem, dass Individuen nicht nur von einer (National-)Kultur beeinflusst wurden, sondern von vielen anderen Aspekten, welche die Mitglieder einer Nationalkultur sich unterschiedlich stark voneinander unterscheiden lassen. Wie bereits dargestellt, bildet ein Individuum kein homogenes Konstrukt und die kulturelle Prägung stellt nur einen Teil der Persönlichkeit dar. Unterhalb einer nationalen Kultur-Ebene sind, wie bereits aufgeführt, regionale, geschlechts-, generationen- und klassenspezifische Ebenen anzusetzen. [466]

Daneben prägt auch die individuelle Sozialisation das Verhalten. Die Vermittlung interkultureller Informationen sollte diese Individualität der Kulturmitglieder zum Inhalt haben. Damit kann auch vor einer Stereotypisierung und einem missverständlichem Kommunikationsverhalten vorgebeugt werden.[467]

---

[463] Vgl. Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München 1997, S. 185.

[464] Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München 1997, S. 185.

[465] Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München 1997, S. 185.

[466] Vgl. Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München 1997, S. 186.

[467] Vgl. Bennett, J. M.: Cultural Marginality: Identity Issues in Intercultural Training, in: Paige, M. R.: Education for the Intercultural Experience, Yarmoth, 1993, S. 45-53.

4.2.2 Veränderungen und Wandel von Kultur

Ein weiteres Problem bei der Vermittlung von Kulturstandards ist der weithin missverständliche Gebrauch von statischen Kulturen. "Kulturen sind jedoch zeitlichem Wandel unterworfen und können insbesondere bezüglich mancher oberflächennaher Aspekte in relativ kurzen Zeiträumen beträchtliche Veränderungen erfahren."[468], so weist KNAPP-POTTHOFF explizit hin. Diese Änderungen erfolgen in allen Bereichen des menschlichen Daseins. Betroffen sind dabei sowohl gesellschaftliche Rituale und Sprache, als auch Wertesysteme, gesellschaftliche Normen und Regeln. Dabei zeigt ein Blick in die dazu publizierte Fachliteratur, dass sich in der Zeit, die zur Erarbeitung, Interpretation und Veröffentlichung von Arbeiten über eine Kultur notwendig ist, diese bereits mehr oder weniger starken Veränderungen unterworfen waren, so dass einige Aspekte, die galten, bereits als gesellschaftlich überholt anzusehen sind.[469] Die Schlussfolgerung, die unter anderem auch BENNET daraus zieht lautet, dass Wissen über andere Kulturen permanent aktualisiert werden muss.

4.2.3 Multikulturalität

Ein anderer Aspekt, der die Vermittlung von Wissen über eine Kultur schwierig gestaltet, ist die Multikulturalität. Die Begründung dafür liefert KNAPP-POTTHOFF indem sie formuliert: „Durch zunehmende Migrationsbewegungen gibt es schon heute immer weniger monokulturell geprägte Individuen."[470] Das bedeutet, dass bei internationalen Kontakten nur äußerst selten von dem Modell eines festgelegten kulturellen Hintergrundes ausgegangen werden kann. Durch Migrationsbewegungen, Medieneinflüsse und neue Staatenbildung entsteht Multikulturalität, d.h. mehrere Kulturen leben zusammen und vermischen und beeinflussen sich gegenseitig. In einer realen Interkulturellen Kommunikationssituation treffen demnach in aller Regel nicht nur zwei, sondern mehrere Kulturen aufeinander. KNAPP-POTTHOFF führt als Beispiel einen Schüleraustausch zwi-

[468] Vgl. Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München 1997, S. 186.
[469] Auf diesen Aspekt weist besonders BENNETT hin: Vgl. Bennett, J. M.: Transition Shock: Putting Culture Shock in Perspectives, in: International and Intercultural Communication Annual, Nr. 4/1977, S. 17-23.
[470] Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München 1997, S. 186.

schen britischen und deutschen Schülern an. Dabei kann es vorkommen, dass der ‚britische' Schüler eventuell indischer Nationalität und der deutsche Schüler beispielsweise türkischer Abstammung ist.[471] Aber auch in eigentlich intrakulturellen Begegnungen wird häufig deutlich, wie stark Multikulturalität das Verhalten prägt. KNAPP-POTTHOFF vertritt dabei die Meinung, dass Multikulturalität als Folge von Migrationsbewegungen und Globalisierung eher schon der Normalzustand ist.[472]

Daher, so ist zu schlussfolgern, muss die Vermittlung von Verhaltensstandards in eine Vermittlung der beschriebenen Interkulturellen Kompetenz eingebettet werden.

4.2.4 Vollständigkeitsschwierigkeiten

Hinsichtlich eines interkulturellen Trainings erscheint es wenig realistisch anzunehmen, dass alle Informationen über eine andere Kultur vollständig vermittelt werden können, allein schon deshalb, da vieles im kognitiven Bereich zu suchen ist. Es stellen sich bezüglich der Vermittlung von Interkultureller Kommunikationsfähigkeit daher vor allem zwei Fragen:

1. "Welche Aspekte einer anderen Kultur für interkulturelle Kommunikation überhaupt relevant sind und
2. welcher Umfang an Wissen damit als Lernziel anzupeilen ist?"[473]

Bei der Beantwortung dieser Fragen besteht oftmals die Gefahr der Anhäufung von "isolierten Einzelinformationen landeskundlicher Art"[474], die bei der Bewältigung Interkultureller Situationen keinerlei Hilfe bieten. Ein zweites von KNAPP-POTTHOFF angesprochenes Problem ist die Komplexität kulturell bestimmten Verhaltens. Kulturelle Verhaltensweisen können nicht einzeln, d.h. unabhängig voneinander, betrachtet werden, sondern müssen als komplexes, kognitives Schema aufgefasst und entsprechend behandelt werden.

---

[471] Vgl. Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München 1997, S. 186.
[472] Vgl. Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München 1997, S. 187.
[473] Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München 1997, S. 188.
[474] Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München 1997, S. 188.

4.3 Entwicklung des multikulturellen Modells

Im Laufe der letzten Jahrzehnte konnte sich die interkulturelle Pädagogik als ein Teilbereich der allgemeinen Pädagogik etablieren und gilt nun als eigenständiges Fach, für das in Deutschland bereits mehrere Lehrstühle existieren.[475] Dies führte unter anderem auch dazu, dass die Forschungen auf diesem Gebiet in den letzten Jahren stark vorangetrieben wurden.[476] Dadurch entwickelte sich eine spezifische Sichtweise des interkulturellen Lernens allgemein, die von der sog. Ausländerpädagogik bis hin zu heutigen Konzepten des interkulturellen Lernens reicht.

Ein Blick in die aktuelle Fachliteratur belegt, dass sich neuere Forschungen zunehmend kritisch mit der Geschichte der `Ausländerpädagogik` in der Bundesrepublik Deutschland auseinandersetzen, andere wieder stellen die Frage in den Mittelpunkt, ob die interkulturelle Pädagogik angesichts des Ideals des ´aufgeklärten Subjekts` überhaupt noch eine Existenzberechtigung hat, oder es eher einer politischen Bildung bedarf.

Um sich dieser Frage anzunähern möchte ich zunächst die Entstehungsgeschichte der heutigen Konzeptionen Interkulturellen Lernens kurz skizzieren und anschließend verschiedene Kritikpunkte unterschiedlicher Autoren anführen. Darauf aufbauend soll das aktuelle und für vorliegende Arbeit gültige Pädagogik-Modell des interkulturellen Lernens vorgestellt werden

4.3.1 Die `Ausländerpädagogik`

In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde der Umgang mit anderen Kulturen im schulischen bereich in der Bundesrepublik vorwiegend unter dem Begriff „Ausländerpädagogik“[477] betrachtet. Dabei orientierte man sich an einem „monokulturell-individualistischen Identitätskonzept“ [478], bzw. am Identitätskonzept der Klassischen Kulturanthropologie. Ihm liegt ein statischer Kulturbegriff zugrunde, der sich am Ideal der weißen Mittelschichtfamilie orientiert. Als pädagogische

[475] Vgl. hier z.B.: Lehrstuhl für interkulturelle Pädagogik an der Universität Köln, im Internet unter: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/auernheimer/, 29.08.2004.
[476] Vgl. hier z.B. Auernheimer, G.: Publikationen, http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/auernheimer/gesamt.html, 29.08.2004.
[477] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 129.
[478] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 129.

Konsequenz hieraus wurde die Abweichung von diesem Ideal als „defizitär“[479] beurteilt und für Migranten(-kinder) „kompensatorische Erziehungsmaßnahmen“ gefordert. Vor allem ging es darum, das Individuum den jeweiligen gesellschaftlichen Normen anzupassen. Dies bezog sich zunächst hauptsächlich auf mangelnde Deutschkenntnisse, die durch einen speziellen Förderunterricht zu beheben versucht wurden. Der größtenteils ausbleibende schulische Erfolg wurde letztlich mit der „herkunftskulturell geprägten psycho-sozialen Ausstattung der Kinder und ihrer Familien“[480] erklärt.

Diese Art von Erziehung erfolgte zunächst im Hinblick auf die „gesellschaftspolitische Vorgabe von Integration und Rückkehroption.“[481] Die Kinder sollten zwar schulisch integriert werden, indem man versuchte, Sprachdefizite zu beheben, gleichzeitig sollten sie aber vor allem „rückkehrfähig“[482] bleiben, was z.B. der „muttersprachliche Ergänzungsunterricht“[483] gewährleisten sollte. Diese Doppelstrategie der diversen Ergänzungs- und Förderklassen hatten die eigentlich unbeabsichtigte Segregation der ausländischen Kinder zur Folge.

Der damaligen Konzeption lag ein Modell einer zu erstrebenden „kulturhomogenen und monolingualen“ [484] Gesellschaft zugrunde.

Der *Symbolische Interaktionismus* versuchte später, die Schwächen des statischen Identitätsbegriffs zu überwinden, indem er die Aufmerksamkeit auf die Relevanz von Interaktionen mit sozialen Bezugsgruppen lenkte. Das heißt, dass sich das Verhalten des Einzelnen nur in Bezug auf die verschiedenen Kommunikationsnetze mit seinen sozialen Bezugsgruppen analysieren lässt. VINK stellte 1974 dazu die These auf, dass

> *“ […] die Ich-Findung der ausländischen Kinder und ihre Überforderung durch das Leben in zwei Welten mit unterschiedlichen Werten nur verhindert werden könne, wenn es in der außerschulischen Arbeit gelänge, durch Kompensation im kognitiven und affektiven Bereich die ausländischen Kinder dazu zu befähigen, diese Spannung auszuhalten und positiv aufzuarbeiten, sowie ihr Selbstbewusstsein zu fördern.“*[485]

[479] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 129.
[480] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 129.
[481] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 133.
[482] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 133.
[483] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 133.
[484] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 133.
[485] Vink, J.: Materialien für den entwicklungspolitischen Unterrricht, Würzburg 1974, S. 31f

Das bedeutet, dass eine Identitätsfindung für ausländische Kinder problematischer sei, da sie mit zwei unterschiedlichen Bezugsgruppen in Interaktion stehen.[486]
Auf der Basis des *Symbolischen Interaktionismus* entwickelte die Forschergruppe ALFA (Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder) ein Konzept der Ausländerpädagogik, das bis heute vorherrscht. Der Schwerpunkt liegt hier allerdings im schulischen Bereich und besteht hauptsächlich aus:

- gezielter Förderung der deutschen Sprache
- Information ausländischer Eltern über das deutsche Schulsystem
- Fortbildung für deutsche Lehrer über die Kultur der Herkunftsländer und
- Problemorientierten Deutschkursen für nicht-deutsche Lehrer.

Dieses Konzept markiert den Übergang von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik.

Zunächst blieben die ausländerpädagogischen Methoden relativ erfolglos: zwei Drittel der Zielgruppe Migrantenkinder blieben ohne Schulabschuss.[487] Folge war die weiter fortbestehende soziale Marginalisierung der Ausländerkinder. Im weiteren Verlauf stellte sich heraus, dass aus zunächst als vorübergehend geplanten Maßnahmen zur Vorbereitung auf Regelklassen `Dauereinrichtungen` wurden, die eine eigentlich unerwünschte Separation von den deutschen Schülern bewirkte. Diese „Parallelanordnungen" führten also zu einer „unbeabsichtigten Desintegration“[488], zumal einige der ausländischen Eltern für die Erhaltung dieser Sonderklassen waren.
Ein weiterer Hauptkritikpunkt war die Etikettierung der Ausländer- sowohl Kinder als auch -erwachsene als `Problem`, für das es einer speziellen (Sonder-)Pädagogik bedarf. Dabei folgten die ausländerpädagogischen Konzeptionen keiner einheitlichen Theorie, sondern variierten aufgrund der Kulturhoheit der deutschen Bundesländer situationsbedingt von Bundesland zu Bundesland und von Schule zu Schule, wobei das Hauptziel der Lehrer in der „Normalisierung, also Rückkehr zu den bewährten Routinen ihrer Arbeit“[489] bestand.

[486] Vgl. Vink, J.: Materialien für den entwicklungspolitischen Unterricht, Würzburg 1974, S. 31f
[487] Vgl. Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 136.
[488] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 137.
[489] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 138.

4.3.2 Die Interkulturelle Pädagogik

Vor dem Hintergrund der wachsenden Ausländerfeindlichkeit in Deutschland Ende der siebziger Jahre wurde das Konzept der ALFA-Gruppe dahingehend erweitert, dass nun auch deutsche Schüler angesprochen wurden. Die vorher rein „ausländerbezogenen Maßnahmen“[490] wurden um interkulturelle Lerninhalte ergänzt. Das allgemeine Ziel war nun nicht mehr die Anpassung ausländischer Kinder an die deutsche Mehrheitskultur, sondern die Vermittlung eines vernünftigen Umganges mit anderen Kulturen in einer multikulturellen Gesellschaft. Im Mittelpunkt stand nun die „wechselseitige Anpassung und Beeinflussung deutscher und ausländischer sprachlicher und kultureller Elemente.“[491] Als Konsequenz für die Pädagogik ergab sich somit die Aufgabe, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln und für Angehörige einer ethnischen Minderheit die Handlungsfähigkeit in zwei Kulturen zu fördern.

Nach DIEHM/RADTKE unterscheidet sich diese neue Konzeption von der Ausländerpädagogik in fünf Punkten:

1. *Die Problemdiagnose*: Wurden in der Ausländerpädagogik die (schulischen) Probleme der ausländischen Kinder noch als `Defizite` wahrgenommen, und mit der „herkunftskulturell geprägten psycho-sozialen Ausstattung der Kinder und ihrer Familien“[492] erklärt, so ging nun die „ausdrückliche Ablehnung von Ethnozentrismus und Rassismus“[493] in die zu erstrebenden Erziehungsziele ein und die „Differenz der Kulturen“ [494] wurde zum Leitbegriff in der Pädagogik.
2. *Die Adressaten*: Durch die neue Sichtweise der Problematik ergibt sich eine neue Zielgruppe, auf die die interkulturelle Pädagogik abzielt. Die Ausländerpädagogik richtete sich fast ausschließlich an die ausländischen Kinder, während die interkulturelle Pädagogik sich an alle Schüler und deutschen und ausländischen Lehrer und Eltern wendet. Sie will nicht mehr die Defizite der Migrantenkinder kompensieren, um aus ihnen `Normalschüler` zu machen, sondern sie zu gegenseitigem Respekt, zu Achtung

[490] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 138.
[491] Boos-Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H.-H.: Schulbildung ausländscher Kinder, Bonn 1976, S. 110.
[492] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 129.
[493] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 129.
[494] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 129.

und Toleranz dem anderen gegenüber erziehen. Die Differenz soll zum Normalfall werden. [495]

3. *Die (Unterrichts-)Praxis*: Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik sollten nun deutsche und ausländische Kinder miteinander und voneinander lernen und erzogen werden. Im Vordergrund standen nun nicht mehr der rein formale Erwerb der deutschen (Unterrichts)Sprache, sondern das soziale Lernen und die Förderung der Interaktion zwischen den Gruppen, denn „Anerkennung, Respekt und Toleranz seien nur zu lernen, indem sie im alltäglichen Umgang miteinander tatsächlich gelebt würden.“[496] Die Anwesenheit von Migrantenkindern soll „didaktisch als eine bereichernde Erfahrungs- und Lernmöglichkeit gestaltet werden“[497], was sich auch in Form von neuen Lehrplänen und Schulbüchern niederschlug. Unter dem Schlagwort `Bereicherung durch Vielfalt` sollte das Konzept der interkulturellen Erziehung auch in einzelne Unterrichtsfächer, wie z.B. Geschichte oder Geographie, etc. mit einfließen.
4. *Die Ziele*: Das Ziel `Integration durch Assimilation` wurde in der interkulturellen Erziehung abgelöst durch das Motto `Stärkung und Wertschätzung der eigenen kulturellen Identität` und der Vorbereitung auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Mit Orientierung an den klassischen Einwanderungsländern USA, Kanada und Australien sollte die Erziehung eine Hilfe bei der Identitätsbildung zwischen zwei Kulturen bieten.
5. *Die Gesellschaftsmodelle*: Das Gesellschaftsbild, das der Ausländerpädagogik zugrunde lag, war das einer „nationalstaatlich verfassten, kulturhomogenen und monolingualen“[498] Gesellschaft. Die interkulturellen Pädagogen haben das völlig gegenteilige Bild der multikulturellen Gesellschaft im Hintergrund, die aus vielen ethnischen Gemeinschaften besteht. Dabei ist die Idee der multikulturellen Gesellschaft das idealistische Ziel, das sie „am Ende eines langen Umbau- und Umstrukturierungsprozesses“[499] zu realisieren hoffen. Da sich die Gesellschaft migrationsbedingt verändert, müsse sich das Erziehungs- und Schulsystem an die neuen Bedingungen

[495] Vgl. Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 129 ff.
[496] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 131.
[497] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 131.
[498] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 133.
[499] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 133.

anpassen, es werden „nicht die anderen Kulturen, sondern die real existierende Schule“[500] als defizitär betrachtet.[501]

Trotz der oben genannten Neuerungen wird der interkulturellen Pädagogik eine „Verengung [...] oder Überbetonung der Beschreibung sozialer Wirklichkeit/Probleme mit der Unterscheidung *Kultur“* [502] vorgeworfen. Die fremde Kultur wird zwar nicht mehr als `defizitär` betrachtet, bleibt aber dennoch die vorherrschende Kategorie um Unterschiede zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft zu beschreiben; die Aufgabe besteht darin, diese anderen Kulturen verstehen zu lernen und miteinander zu leben.

Probleme entstehen jedoch im konkreten Zusammenleben, beispielsweise bei der Frage nach islamischem Religionsunterricht oder der Akzeptanz bestimmter kultureller Riten und Gebräuche, wie z.B. das Tragen des Kopftuchs, um nur ein Beispiel zu nennen. Darauf gibt auch die interkulturelle Pädagogik keine Antwort, zumal es keine einheitliche Definition gibt, wie AUERNHEIMER zu Recht beklagt.[503] Der praktische Umgang mit der Differenz bleibt nach wie vor fraglich; die Palette reicht hierbei von „ignorierender Toleranz“[504] bis zu „positiver Diskriminierung.“[505]

Weitere Kritiker befürchten in ihr eine „Pädagogisierung sozialer Probleme“[506], die aus der Unfähigkeit der Politik resultiere: Neue pädagogische Konzeptionen als Alibihandlungen für eine versuchte Integration.

Die Pädagogisierung lenke von den „meist sozialstrukturell bedingten Problemen der Minderheiten ab“ [507], so die Meinung AUERNHEIMERs. Diese Probleme, so meint auch GRIESE seien jedoch pädagogisch „nicht lösbar (sondern) nur verschleierbar.“[508]

[500] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 133.
[501] Vgl. Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 133.
[502] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 147.
[503] Auernheimer, G.:Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1996, S. 170.
[504] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 152.
[505] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 152.
[506] Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999, S. 149.
[507] Auernheimer, G.:Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1996, S. 30.
[508] Griese, H. M.: Zur Situation und Problematik ausländischer Jugend in der Bundesrepublik, in: Gegenwartskunde 29. Jahrg. 1980, S. Sonderheft 2, S. 34-38, hier: S. 36.

4.3.3 Das Weltbild der interkulturelle Pädagogik

Das ideale Ziel der interkulturellen Pädagogen ist das des aufgeklärten, mündigen Menschen, fähig zu „transkultureller Empathie.“[509] Ihm liegen *Transkulturelle Identitätskonzepte* mit kosmopolitischer, kulturuniversalistischer Ausgangsposition zugrunde. Dabei lassen sich vier grundlegende Ansätze unterscheiden, die im Folgenden kurz angeführt werden sollen.

4.3.3.1 Der psychodynamische Ansatz

ADLER führte in seinem damals viel beachteten Aufsatz den Begriff des „multicultural man“[510] ein, der sich auf der soziokulturellen Grundlage der Internationalisierung entwickelte. Der klassisch idealistische Weltbürger ist danach „weder völlig ein Teil, noch völlig getrennt von seiner Kultur.“[511] Dies stellt den genauen Gegensatz zur traditionell-monokulturellen Identität dar: Denn der multikulturelle Mensch ist psychokulturell anpassungsfähig, er ist laufend am „Neubewerten und Neuschaffen seiner eigenen Identität“[512] und verfügt über „transkulturelle Empathie“[513] , d.h. seine kulturellen Prägungen sind nicht festgefahren und er kann seine eigene und andere Kulturen relativistisch betrachten.

4.3.3.2 Des Transzendental-Philosophischer Ansatzes

Bei diesem theoretischen Ansatz geht es nach PORCHER um die Überwindung des bloßen Nebeneinanders im Multikulturellen. Im interkulturellen Lernprozess soll nicht nur über, sondern auch von der anderen Kultur (im Austausch) gelernt werden. Zentral ist hier auch des Lernen von (kultureller) Selbstreflexion und das

[509] Schweitzer, H.: Der Mythos vom Interkulturellen Lernen, Münster, Hamburg 1994, S. 307.
[510] Adler, P.: Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man, in: Topics in Culture and Learning 2/1974, S. 23–40, hier: S. 23.
[511] Adler, P.: Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man, in: Topics in Culture and Learning 2/1974, S. 23–40, hier: S. 26.
[512] Adler, P.: Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man, in: Topics in Culture and Learning 2/1974, S. 23–40, hier: S. 26.
[513] Adler, P.: Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man, in: Topics in Culture and Learning 2/1974, S. 23–40, hier: S. 26.

Bewusstwerden der „ethnozentrischen Begrenztheit“[514] jedes einzelnen. Die Kulturen einer Multikulturellen Gesellschaft in Einklang zu bringen sei allerdings nur möglich durch „überethnische oder geteilte Werte“[515], die für alle beteiligten Gruppen gelten können.[516]

RUHLOFF sieht in diesem Zusammenhang die interkulturelle Erziehung als „Chance einer kulturtranszendierenden Bildung.“[517] Seiner Meinung nach soll die Pädagogik keine „Einweisung in fraglos gültige Normen und Werte“[518] sein, sondern sie soll das Verstehen einer anderen Möglichkeit der Selbstinterpretation“[519] fördern.[520]

Daraus ergibt sich eine pädagogische Konzeption mit Schwerpunkt auf interkulturellen Sprachunterricht. Hervorgehoben wird die Gleichberechtigung der deutschen Sprache und der verschiedenen Muttersprachen, sowie die „Reflexion und der bewusste Umgang mit Sprache“[521] allgemein.

4.3.3.3 Der kognitionspsychologische Ansatz

Im Blickfeld des kognitionspsychologischen Ansatzes steht das „moralisch handelnde Individuum.“[522] Für den amerikanischen Psychologen KOHLBERG gibt es für die Moralentwicklung von Individuen und Gruppen eine nicht umkehrbare, notwendige Stufenfolge. Sie beschreibt den Übergang von einer ego-, bzw. ethnozentrischen Perspektive zu einem an allgemeinen ethnischen Prinzipien der Ge-

[514] Porcher, L.: Glanz und Elend des Interkulturelen, in: Hohmann, M., Reich, H.-H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussion um interkulturelle Erziehung, Münster, New York 1989, S. 33-46, hier: S. 34.
[515] Porcher, L.: Glanz und Elend des Interkulturelen, in: Hohmann, M., Reich, H.-H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussion um interkulturelle Erziehung, Münster, New York 1989, S. 33-46, hier: S. 36.
[516] Vgl. Porcher, L.: Glanz und Elend des Interkulturelen, in: Hohmann, M., Reich, H.-H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussion um interkulturelle Erziehung, Münster, New York 1989, S. 33-46.
[517] Ruhloff, J. (1986). Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung, in Borrelli, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik - Positionen - Kontroversen – Perspektiven, Baltmannsweiler 1986, S. 181-189, hier: S. 187.
[518] Ruhloff, J. (1986). Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung, in Borrelli, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik - Positionen - Kontroversen – Perspektiven, Baltmannsweiler 1986, S. 181-189, hier: S. 188.
[519] Ruhloff, J. (1986). Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung, in Borrelli, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik - Positionen - Kontroversen – Perspektiven, Baltmannsweiler 1986, S. 181-189, hier: S. 188.
[520] Vgl. Ruhloff, J. (1986). Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung, in Borrelli, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik - Positionen - Kontroversen – Perspektiven, Baltmannsweiler 1986, S. 181-189.
[521] Schweitzer, H.: Der Mythos vom Interkulturellen Lernen, Münster, Hamburg 1994, S. 311.
[522] Schweitzer, H.: Der Mythos vom Interkulturellen Lernen, Münster, Hamburg 1994, S. 311.

rechtigkeit ausgerichteten moralischen Maßstab für menschliches Verhalten. Das Erlangen der letzten Stufe dieser Moralentwicklung ist das Ziel der Pädagogik und entspricht dem Idealbild der transkulturellen Identität.[523]

Die Aufgabe der Pädagogik wird somit in der Förderung des in jedem Kind angelegten moralischen Bewusstseins gesehen. Damit sollte der Mensch in der Lage sein, interkulturelle Konflikte vor dem Hintergrund einer `gesunden` Moralvorstellung rational zu lösen. Als Idealbild gilt dabei das von SCHWEITZER definierte „autonom urteilende Individuum.“[524]

4.3.3.4 Der menschenrechtsorientierte Ansatz

Populär wurde diese Theorie hauptsächlich durch die Bürgerrechtsbewegung in den USA. Im Gegensatz zu den beschriebenen Ansätzen wird hier „kulturrelativistisch im Sinne eines gleichberechtigten Nebeneinanders“[525] argumentiert. Darüber hinaus betont dieser Ansatz ausdrücklich die Bedeutung der Muttersprache. Im Mittelpunkt steht das Recht eines jeden Individuums, seinen „eigenen ethnischen Status zu definieren.“[526] Alle ethnischen Gruppen einer Gesellschaft sollen nebeneinander existieren, ohne einerseits zu verschmelzen und ohne sich andererseits zwangsläufig zu separieren. [527]

Dies ist auch der Hauptunterschied zu den anderen vorgestellten transkulturellen Identitätsmodellen. Diese postulieren zumeist das „aufgeklärte, weltbürgerlich orientierte Subjekt“[528] als „gesunde Identität.“[529] Sie ignorieren jedoch dabei die sozialpsychologischen Auswirkungen ungleicher interkultureller Kontakte und wirken insofern mehr oder weniger bewusst assimilatorisch.[530] Das gemeinsame Ziel besteht darin, interkulturelle Konflikte durch mehr Wissen und verstärkte Kontakte zum Fremden abzubauen. Die Tendenz und das Recht von Minderhei-

[523] Vgl. Kohlberg, L.: Die Stufen der Moralentwicklung in: Althof, W. (Hrsg.): Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M. 1996, S. 123-133.
[524] Schweitzer, H.: Der Mythos vom Interkulturellen Lernen, Münster, Hamburg 1994, S. 314.
[525] Schweitzer, H.: Der Mythos vom Interkulturellen Lernen, Münster, Hamburg 1994, S. 316.
[526] Schweitzer, H.: Der Mythos vom Interkulturellen Lernen, Münster, Hamburg 1994, S. 316.
[527] Vgl. Schweitzer, H.: Der Mythos vom Interkulturellen Lernen, Münster, Hamburg 1994, S. 316.
[528] Schweitzer, H.: Der Mythos vom Interkulturellen Lernen, Münster, Hamburg 1994, S. 315.
[529] Schweitzer, H.: Der Mythos vom Interkulturellen Lernen, Münster, Hamburg 1994, S. 315.
[530] Vgl. Schweitzer, H.: Der Mythos vom Interkulturellen Lernen, Münster, Hamburg 1994, S. 315.

ten, sich gegenüber der Mehrheitsgesellschaft abzugrenzen um die eigene kollektive Identität zu schützen werden außer Acht gelassen. [531]

4.4 Das Multikulti-Modell

Die Politik neigt oft dazu, gesellschaftspolitische Probleme auf die Erziehung abzuwälzen. Erziehung von Kindern, sowie (Erwachsenen-)Bildung ist in gewissem Maße eine öffentliche Aufgabe, jedoch können nicht alle Probleme durch die Pädagogik gelöst werden. Angesichts dieser Problematik erhebt sich die Frage, in welchem Rahmen interkulturelle Erziehung nun notwendig ist und wo sie an ihre Grenzen stößt. Wann wirken Konzeptionen möglicherweise sogar hemmend und sollte die Integration eher durch eine politische und allgemeine Bildung ersetzt werden?
Unter Berücksichtigung dieser Fragestellungen soll nun das Multikulti-Modell hier vorgestellt werden.

4.4.1 Ausgangslage

Zunächst beruht das Konzept der interkulturellen Pädagogik auf einem normativen Gesellschaftsbild, das ein gleichberechtigtes Nebeneinander aller Kulturen postuliert. Dieses Bild entspricht jedoch leider nicht der Realität und kann somit nicht als Grundlage für eine Erziehung gelten, die auf das Leben in ebendieser Gesellschaft vorbereiten soll. Andererseits ist es ja genau die Aufgabe der interkulturellen Bildung, diesem idealistischen Gesellschaftsbild möglichst nahe zu kommen.
Das bedeutet also, dass Erziehung und Gesellschaft in mehrfacher Hinsicht in Wechselwirkung zueinander stehen, d.h. sie bedingen sich gegenseitig. Das pädagogische Multikulti-Modell steht also vor der schwierigen Aufgabe, innerhalb einer diskriminierenden Gesellschaft Voraussetzungen für das Funktionieren einer multikulturellen Gesellschaft zu schaffen.
Ein gleichberechtigtes Miteinander setzt eine politische, rechtliche und soziale Gleichstellung aller Menschen einerseits und umfassende politische Aufklärung

[531] Vgl. Schweitzer, H.: Der Mythos vom Interkulturellen Lernen, Münster, Hamburg 1994, S. 315 ff.

andererseits voraus. Hierfür ist es notwendig, interkulturelle Erziehung, vor allem in der Schule und anderen Bildungsstätten, um eine politische Bildung zu ergänzen, die die Bedeutung der Immigration für das Funktionieren unserer Gesellschaft schon frühzeitig in das Bewusstsein der Bevölkerung bringt.[532] Ohne die gleichzeitige Vermittlung von Faktenwissen über (gesellschafts-)politische Tatsachen und Grundwerte menschlichen Miteinanders läuft die interkulturelle Erziehung Gefahr, ähnlich wie die Ausländerpädagogik der siebziger Jahre, unerwünschte Nebenwirkungen, wie Separation und Diskriminierung zu begünstigen. Sie darf sich daher nicht auf die bloße Beschreibung anderer Kulturen beschränken, zumal die in der Realität meist nur oberflächlich geschieht und die Kultur zu Folklore reduziert.

4.4.2 Modellbeschreibung

Die o.g. Ausführungen lassen nur den einen Schluss zu, dass nämlich das Multikulti-Modell ein um eine politische Bildung ergänzte interkulturelle Erziehung sein muss, zu dessen Gelingen auch die Politik beitragen muss.
Ein weiterer Aspekt ist die Tendenz und das Recht von sozialen Gruppen, sich gegenüber anderen Gruppen abzugrenzen. Innerhalb von Migrantenfamilien bzw. -gruppen, die in einer fremden Kultur leben, wird oft eine starke Betonung der eigenen Kultur, Sprache und Religion beobachtet.
Auf der anderen Seite halten Rechtsextremisten das `Deutschtum` hoch. RADTKE sieht dies als „Widerstandshandlung gegen die soziale Vereinheitlichung“[533], was jedoch in gewisser Weise zu kurz greift. Interkulturelle Erziehung muss jedoch auch damit umgehen und einen Weg finden, private Abgrenzung zur individuellen Identitätsfindung und soziale Separation zu trennen. Das Ziel `Gleichberechtigung und Toleranz, bzw. Nicht- Gleichschaltung` muss für jeden verständlich herausgearbeitet werden.

[532] Vgl. dazu auch Löffler, J., Molt, W.: Sind interkulturelle Sozialforscher die heimlichen Agenten der Diskriminierung?, in: Thomas, A. (Hrsg.): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft Göttingen, Stuttgart 1996, S. 36 f.
[533] Radtke, O.: Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 23. Beiheft: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe, Weinheim und Basel 1988, S. 53.

Damit soll das Multikulti-Modell lehren, wie man über und von anderen Kulturen lernen kann, ohne die eigene Kultur aufzugeben und wie man seine individuelle Kultur bewahren kann, ohne andere abwerten zu müssen.
Das Ziel ist dabei, die zumeist unbewusste Angst vor dem Fremden, die noch immer in den Köpfen vieler Menschen steckt, aufzuheben und zu betonen, dass individuelle Abgrenzung notwendig ist, aber auf einer anderen Ebene erfolgt, als die angestrebte soziale, rechtliche und politische Gleichstellung und Integration.
Das Multikulti-Modell darf Ethnizität nicht unterdrücken oder gar auszulöschen versuchen, sondern fördert sie in einem sinnvollen Maß und richtet dabei ihr Hauptaugenmerk auf die gleichzeitige Vermittlung von Fähigkeiten wie kulturelle Selbstreflexion und Toleranz.

In dem Multikulti-Modell geht es somit vor allem um die Schaffung eines Bewusstseins von interkulturellen Unterschieden, jedoch dem gleichzeitigen Erlernen von tolerantem und vernünftigem Umgang mit dem Fremden. Dabei gilt es jedoch, die reale Gegenwart einzubeziehen und die Wissensvermittlung um konkrete und allgemeine politische Lerninhalte zu ergänzen.

4.5 Spieltheoretische Modelle in der Pädagogik

Die Tatsache, dass Menschen – und insbesondere alle Kinder – spielen, ist in der einschlägigen Fachliteratur stets Ausgangspunkt für das pädagogische Interesse am Spiel. Die Pädagogik war hierbei die erste Disziplin, die sich systematisch mit dem Spiel und Spielen auseinandersetzte. An die `Entdeckung des Kindes`, bzw. der Kindheit als Lebensphase, die sich vom Erwachsenenleben unterscheidet[534] schlossen sich pädagogische Fragestellungen an, die sich mit den Auswirkungen des Spiels auf die Entwicklung des Kindes und der Möglichkeit der Erziehung und Formung durch das Spiel auseinandersetzten.

[534] Kinder und Erwachsene wurden, so ARIÈS erst im Familienverbund voneinander unterschieden. Die Organisationsform der Sippe, aus der sich die Familie erst entwickelte, tat dies noch nicht. Vgl. Ariès, P. : Geschichte der Kindheit, München 1996 [org.: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Paris].

Den Beginn einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Spiel setzt SCHEUERL im 18. Jahrhundert an, als im Zuge der zunehmenden Industrialisierung zwischen Arbeit und Freizeit differenziert wurde.[535]
Die ersten pädagogischen Spieltheorien sahen das Spiel vor allem unter physiologischen und physischen Gesichtspunkten als Triebbefriedigung.[536] Es ging darum, den Spieltrieb der Kinder zu nutzen, um sie zu schulen und für die Anforderungen der Gesellschaft tauglich zu machen.

Eine Tendenz zum Idealen erhielt die Pädagogik durch die Philosophie SCHILLERs, der das Spiel in seiner Konzeption von den Zwängen des täglichen Lebens trennt und den „Spieltrieb“[537] als die Bedingung der Möglichkeit völliger Freiheit des Menschen betrachtet.[538] In Verbindung mit dem Gedanken an eine mögliche Funktionalisierung des Spiels fand diese idealistische Deutung ihre pädagogische Entsprechung in der Arbeit FRÖBELS, der in den von ihm gegründeten Kindergärten versuchte, das Spiel zu fördern, das ihm als „höchste Stufe der Kindesentwicklung“[539], als das „reinste geistige Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe“[540] galt, in dem die „Quellen alles Guten ruhen“[541]
Neben diesen pragmatischen oder idealisierenden Theorien finden sich Ansätze, die kausale Erklärungsmuster für das menschliche Spielen suchen. So sieht SPENCER im Spiel eine Scheintätigkeit, in die angestaute Triebe umgelenkt werden und in der sie abreagiert werden können. Das Spiel gilt ihm nur als Ersatz-

[535] Vgl. Scheuerl, H.: Alte und neue Spieltheorien, in: Flitner, A.: Das Kinderspiel, München 1988, S. 32-52, hier: S. 34.
[536] So z.B. Jean Jacques ROUSSEAU in Émile ou l‘éducation oder John LOCKE in Some Thoughts concerning Education. Weniger bekannt ist, da er sich ausschließlich mit der Pädagogik befasste, Johann Christian Friedrich GUTS-MUTHS, der durch seine Bücher Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und des Geistes, für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden (ca. 1810) zusammen mit der Gymnastik für die Jugend (ca. 1800) als Begründer der Turnpädagogik gilt, vgl. dazu auch die Textsammlung Scheuerls, Scheuerl, H.: Alte und neue Spieltheorien, in: Flitner, A.: Das Kinderspiel, München 1988, S. 32-52, hier: S. 25-42.
[537] Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, in: Schiller, F.: Gesammelte Werke, Bd. 8, Berlin 1958, S. 399-498, hier: S. 432.
[538] Vgl. Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, in: Schiller, F.: Gesammelte Werke, Bd. 8, Berlin 1958, S. 399-498.
[539] Vgl. Günther, K.-H., Hofmann, F., Hohendorf, G., König, H., Schuffenhauer, H.: Geschichte der Erziehung, Berlin 1973, S. 84.
[540] Vgl. Günther, K.-H., Hofmann, F., Hohendorf, G., König, H., Schuffenhauer, H.: Geschichte der Erziehung, Berlin 1973, S. 84.
[541] Vgl. Günther, K.-H., Hofmann, F., Hohendorf, G., König, H., Schuffenhauer, H.: Geschichte der Erziehung, Berlin 1973, S. 84.

handlung, die ausgeführt wird, wenn die eigentliche Handlung nicht vorgenommen werden kann.[542]

Es ist das Verdienst GROOS` die teleologische Ausrichtung der frühen Pädagogik und die kausalen Erklärungen des Spiels als Triebbefriedigung zu vereinigen. Er vertrat dabei eine weitestgehend vom Darwinismus beeinflusste „Einübungs-Theorie“: Als noch lebensuntüchtige Wesen geboren, übten die Kinder in der Kindheit und Jugend für das spätere Leben. „Die so durch die Einrichtung einer Jugendzeit ins Leben gerufene Einübung unfertiger Anlagen ist das Spiel“[543], so GROOS. Je größer die intellektuellen Anforderungen an die jeweilige Gattung - GROOS sieht hierbei durchaus Ähnlichkeiten zwischen dem Spiel der Menschen und dem Spiel der Tiere – desto weniger würden angeborene Instinkte zur Bewältigung dieser Anforderungen genügen und desto länger sei die naturgegebene Übungszeit. [544]

Pädagogische Konzepte zum Spiel im 20. Jahrhundert greifen sowohl auf soziologische (z. B. SUTTON-SMITH[545]) als auch auf psychologische Erkenntnisse (z. B. OERTER[546]) zum Spiel zurück und haben teilweise eine phänomenologische Fundierung wie SCHEUERL zeigt.[547] Die Tendenz, dass die Pädagogik Spiele und auch neu entstehende Spiele als ernste Disziplin untersucht, ist geblieben. Neben den kommerziellen Spielezeitschriften findet sich im deutschsprachigen Raum dabei auch eine umfangreichste Literatur zu Video- und Computerspielen im Bereich der Pädagogik.[548]

4.5.1 Phänomenologische Bestimmungen des Spiels

Ein Blick in die phänomenologisch fundierten Theorien zum Spiel offenbart, dass Spiele hier als pädagogische Grundlagenforschung aufgefasst werden. Das Spiel wird dabei oft als „Großphänomen“[549], als „Totalphänomen“[550] oder als „Urphä-

[542] Vgl. Kellermann, P.: Herbert Spencer, in: Käsler, D.: Klassiker des soziologischen Denkens, München 1976, S. 172.
[543] Groos, K.: Die Spiele des Menschen, Hildesheim, New York 1973, S. 485.
[544] Vgl. Groos, K.: Die Spiele des Menschen, Hildesheim, New York 1973, S. 485.
[545] Vgl. Sutton-Smith, B.: Die Idealisierung des Spiels, in: Grupe, O., Gabler, H., Göhner, U. (Hrsg.): Spiel, Spiele, Spielen, Tübingen 1983 sowie Sutton-Smith, B.: Toys as Culture, New York, London 1986.
[546] Oerter, R.: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz, München 1993.
[547] Vgl. Scheuerl, H.: Das Spiel, Weinheim und Basel 1990, S. 11.
[548] Vgl. Fritz, J., Fehr, W. (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis, Bonn 1997, S.22.
[549] Baatz, U., Müller-Funk, W. (Hrsg.): Vom Ernst der Spiels. Über Spiel und Spieltheorie, Berlin 1993, S. 1.
[550] Caillois, R.:: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch, Stuttgart 1958, S. 202.

nomen“[551] bezeichnet. Als Hinweis auf die grundlegende Bedeutung des Phänomens Spiel werden die vielfältigen sprachlichen Verwendungsweisen des Begriffs Spiel gewertet.[552] Denn man spricht nicht nur vom Spiel der Menschen oder der Tiere, vom Kinderspiel, vom Schauspiel, vom Wettspiel, vom Liebesspiel, sondern auch vom Spiel der Wellen, vom Spiel des Windes mit den Blättern, vom Spiel der Farben, vom Spiel der Muskeln etc. Ein weiterer Hinweis wären die sporadischen, unsystematischen und meist metaphorischen Verwendungen des Begriffs Spiel in der Philosophie PLATONS, ARISTOTELES´ und KANTS.[553]

Von Interesse ist, das phänomenologische Ansätze das Spiel zumeist nur auf *ein* Fundament zurückführen, das jedoch, wie KOLB feststellt, in jeder Theorie ein anderes sei.[554] HUIZINGA geht sogar so weit, das Spiel als Ursprung der Kultur anzusehen[555], bei BUYTENDIJK ist es das Sich-Aufeinander-Einspielen von Subjekt und Welt[556] und für SCHEUERL handele es sich primär um ein Bewegungsphänomen.[557]

KOLB eruierte, dass von den Phänomenologen Spieltheorien, die das Spiel als ursachengesteuert betrachten, d. h. die Theorien, die davon ausgehen, dass im Spiel Triebe ausgelebt werden oder ein Kraftüberschuss abgebaut wird, oft ablehnen. Ebenso würden Theorieansätze verworfen, die das Spiel primär unter einem Nützlichkeitsaspekt betrachten, es z. B. zur Erreichung bestimmter Erziehungsziele funktionalisieren. [558]

Es bleibt festzuhalten, dass die phänomenologischen Spieltheorien das Spiel als solches, „als eigenständige[s] Phänomen mit bestimmten Merkmalen, Kennzeichen und Strukturen [...] und frag[en] nach seinem Sinn im Ganzen des Lebens“[559] interpretieren. Die bekannteste phänomenologisch-anthropologisch fundierte Theorie des Spiels, auf die auch heute noch immer wieder zurückgegriffen

---

[551] Röhrs, H.: Das Spiel - Urphänomen des Lebens, Wiesbaden 1981, S. 16.
[552] Vgl. hier z.B. Scheuerl, H.: Das Spiel, Weinheim und Basel 1990, S. 12 sowie Baatz, U., Müller-Funk, W. (Hrsg.): Vom Ernst der Spiels. Über Spiel und Spieltheorie, Berlin 1993, S. 1.
[553] Vgl. Ritter, J. Karlfreid, G. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel u.a. 1971, S. 1384ff. sowie Matuschek, S.: Literarische Spieltheorie.Von Petrarca bis zu den Brüdern Schlegel, Heidelberg 1998, S. 16f.
[554] Vgl. Kolb, M.: Spiel als Phänomen - Das Phänomen Spiel. Studien zu phänomenologisch anthropologischen Spieltheorien, Sankt Augustin 1990, S. 356 f.
[555] Vgl. Huizinga, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 18.
[556] Vgl. Buytendijk, F.J. J.: Das Menschliche in der menschlichen Bewegung, in: Buytendijk, F.J. J. (Hrsg.): Das Menschliche. Wege zu seinem Verständnis, Stuttgart 195, S. 170 - 188.
[557] Vgl. Scheuerl, H.: Das Spiel, Weinheim und Basel 1990, S. 17.
[558] Vgl. Kolb, M.: Spiel als Phänomen - Das Phänomen Spiel. Studien zu phänomenologisch anthropologischen Spieltheorien, Sankt Augustin 1990, S. 355 ff.
[559] Kolb, M.: Spiel als Phänomen - Das Phänomen Spiel. Studien zu phänomenologisch anthropologischen Spieltheorien, Sankt Augustin 1990, S. 356.

wird, stammt vom HUIZINGA. Er beschreibt das Spiel als grundlegende menschliche Betätigung, als die Form, die aller Kultur zugrunde liegt. Neben den *Homo sapiens* und den Homo faber setzt er den *Homo ludens* - den spielenden Menschen als gleichberechtigt nebeneinander. Daher formuliert er auch als Ausgangsthese in seinem Werk *„Homo Ludens. `Vom Ursprung der Kultur im Spiel`*: „Spiel ist älter als Kultur“[560] Er versteht das Spiel als Tätigkeit von Menschen und Tieren, die, weil sie spielen, Kultur erschaffen. Das Spiel ist für ihn nicht nur älter als Kultur, sondern auch Voraussetzung für Kultur. Kultur entsteht nach HUIZINGA nicht auf Grundlage des Spiels, vielmehr entfaltet sie sich erst durch den Prozess des Spielens. Das Spiel wird bei ihm als nicht als abstraktes, nicht an Subjekte gebundenes Prinzip begriffen, sondern vielmehr als ständiges Tätigsein von Individuen. Die spielerischen Handlungen teilte er in zwei Gruppen:

1. „Kampf um etwas oder [die] [...]
2. Darstellung von etwas“[561]

Diese beiden Formen des Spiels entdeckt er in allen Bereichen der Kultur, in Recht, Krieg, Wissen und Dichtung. Der Spielgeist lasse sich jedoch keinem dieser Bereiche unterordnen, sondern entfalte sich in jedem. Primär sei das Spiel, weil es auf nichts anderes zurückzuführen sei, eine Ganzheit, weil es auch durch nichts anderes beschreibbar sei. Letztlich jedoch bleibt das Spiel in seiner Wesensbestimmung für HUIZINGA primär und deshalb nicht erklärbar, sondern lediglich als etwas beschreibbar, das sich der absoluten Determiniertheit entzieht. Er gibt der Form des Spiels durchaus jedoch klare Bestimmungen:

> *„Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als ‚nicht so gemeint‘ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders von der gewöhnlichen Welt abheben“*[562]

An dieser Stelle sei aus dieser dichten Beschreibung der Form des Spiels nur die scheinbare Diskrepanz zwischen der *freien* Handlung und den *bestimmten* Regeln,

[560] Huizinga, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 9.
[561] Huizinga, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 22.
[562] Huizinga, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 22.

nach denen sie *ordnungsgemäß* verläuft, aufgenommen. Das Spiel ist nach HUIZINGA freies Handeln, weil es Vergnügen ist und weil es freiwillig ist. [563]

Freiwillig unterwirft sich der Spieler auch den Bestimmungen der Regeln. Dem Aspekt, dass das Spiel sich der absoluten Determiniertheit entzieht, wird damit noch eine weitere Facette hinzugefügt. Das Spiel, die Indeterminiertheit, braucht nach HUIZINGA einen geregelten Bereich, um sich zu entfalten. Es kann also als *determinierte Indetermination bezeichnet* werden. HUIZINGA selbst hat den Schritt, die Indetermination, d. h., die Freiheit des Handelns, mit der Determination, d. h. den Regeln, zusammenzubringen, nicht vollzogen, da ihm die Indetermination als eine Wesensbestimmung, die Determination jedoch als eine formale Eigenschaft gilt. Im angelsächsischen Sprachgebrauch wird daher auch zwischen „game“ und „play“ unterschieden. Die Indetermination wäre, in anderen Worten, dem *play* zuzuordnen, die Determination dem *game.*

Die determinierte Indetermination ist aber genau das, was die Struktur eines Spiels ausmacht. Gewisse Regeln begrenzen die Handlungsmöglichkeiten, der konkrete Umgang mit diesen Möglichkeiten aber bleibt dem Spieler überlassen, sie ist also indeterminiert.

4.5.2 Das Spiel als gesellschaftlich relevante Kategorie

Die Grenzen zwischen den einzelnen Tendenzen der Spieltheorien und auch zwischen den einzelnen Disziplinen sind nicht geschlossen. Einige soziologische Theorien zum Spiel arbeiten mit phänomenologischen Annahmen, andere bieten Anschlussmöglichkeiten für pädagogische Fragestellungen. So lässt sich z. B. die soziologische Spieltheorie von CAILLOIS, die ein Modell für die Funktionsweise des Spiels in der Gesellschaft entwirft, nicht von phänomenologischen Grundannahmen trennen. Indessen kann der soziologische Entwurf von MEAD zur Konstituierung des Individuums durch das Spielen auch als ein pädagogischer gelesen werden.

CAILLOIS Ansatz stützt sich auf die Triebtheorie FREUD´s. Letzterer entwickelte ein Konzept das besagt, dass es destruktive, vor allem auch selbstzerstörerische Handlungen als Phänomene eines so genannten *Todestriebes* gibt. Dieser *Todes-*

[563] Vgl. Huizinga, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 16.

oder Destruktionstrieb liegt nach FREUD in einem immerwährenden Widerstreit mit der *Libido*, der sexuellen Triebkraft des Menschen. Das Zusammen- und Gegeneinanderwirken dieser beiden Triebe führe nach FREUDs Ansicht zum dynamischen Bild des menschlichen Lebens.[564] CAILLOIS nun betrachtet das Spiel als triebgesteuerte menschliche Tätigkeit. Der Trieb könne auf unterschiedliche Weise ausgelebt werden, als *paidia*[565]oder als *ludus. Paidia* stellt nach CAILLOIS den Übermut, die ungeregelte und spontane Freude an einer Betätigung dar, die noch vor jeder Ausdifferenzierung in verschiedene Spiele (games) liegt, und Antrieb zum Spielen überhaupt und somit zu jedem Spiel ist. *Ludus* hingegen zeichne sich durch Übung und Regelung aus. Es sei das Bedürfnis, die eigenen Fähigkeiten zu steigern, indem man sich freiwillig diszipliniert und immer schwierigere Aufgaben stellt. *Paidia* und *ludus* befruchten sich, so CAILLOIS, gegenseitig: *Paidia* stelle den Antrieb zu jedem Spiel dar, und die disziplinierende und differenzierende Kraft des *ludus* ermögliche es, den Spieltrieb kulturell nutzbar zu machen. Das richtungslose Herumspielen, wie man *paidia* auch bezeichnen könnte, wird durch den *ludischen Trieb* geordnet und bekommt eine Richtung. Dadurch entwickeln sich nach CAILLOIS vier Grundkategorien des Spiels.[566] Neben dem Wettkampf und dem Schauspiel, die HUIZINGA als die zwei Grundformen des Spiels ansah, stellte CAILLOIS auch noch das Glücksspiel und den Rausch als weitere Kategorien auf, so dass sich folgende viergliedrige Kategorisierung ergibt:

1. Der Wettkampf (*agon*):
   Hier messen die Spieler unter gleichen Bedingungen ihre Kräfte.
2. Das Glücksspiel (*alea*):
   Hier begeben sich die Spieler in die Hand des Schicksals, um sich seiner Entscheidung zu unterwerfen.
3. Die Verstellung oder Verkleidung (*mimicry*) und
4. Der Rausch (*ilinx*):
   Dieser wird nach CAILLOIS durch schnelle Drehungen oder Karussells erreicht.[567]

Agon und *alea* sowie *mimicry* und *ilinx* unterliegen nach CAILLOIS jeweils dem gleichen Prinzip: In beiden Spielarten werde die Welt so umgestaltet, dass vor

[564] Vgl. Freud, S.: Jenseits des Lustprinzips, in: Freud, S.: Gesammelte Werke Band 13, Frankfurt/Main 1998.
[565] *paidia* - griech.: für „Kinderspiel“
[566] Vgl. Caillois, R.: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch, Stuttgart 1958, S. 36-45.
[567] Vgl. Caillois, R.: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch, Stuttgart 1958, S. 36-45.

Spielbeginn eine Gleichheit unter den Spielern besteht. Aus dieser Situation heraus verlasse man sich dann im Wettkampf auf seine eigenen Kräfte oder im Glücksspiel auf das Schicksal. *Mimicry* und *ilinx* hingegen gestalteten nicht die Welt um, sondern die Spieler. Durch die Verstellung werde der Spieler zu einer anderen Person, im Rausch werde ein anderer Bewusstseinszustand hergestellt. [568]
Die vier Grundkategorien könnten sich auch mischen, so beruhten viele Spiele, z. B. fast alle Kartenspiele, sowohl auf agonalen als auch auf aleatischen Prinzipien: Das Schicksal entscheide über die Ausgangsposition, von der aus dann durch Geschick und Können nach bestimmten Regeln das bestmögliche Ergebnis erzielt werden müsse. Andere Kategorien, wie z. B. *alea* und *mimicry*,schlössen sich aus – es sei widersinnig sich dem Spruch des Schicksals unterwerfen zu wollen, wenn man so tue, als wäre man ein anderer. [569]
Die Verteilung von ludischen und paidischen Tendenzen auf die einzelnen Grundkategorien stellt CAILLOIS in folgender Tabelle dar:

	AGON (Wettkampf)	ALEA (Chance)	MIMICRY (Verkleidung)	ILINX (Rausch)
PAIDIA Lärm Bewegung unbändiges Gelächter	Nichtgeregelter Wettlauf, Kampf usw. Athletik	Auszählspiele „Zahl oder Adler“	Kindliche Nachahmung, Illusionsspiele, Puppe, Rüstung, Maske, Travestie	Kindliche Drehspiele, Zirkus, Schaukel, Walzer
Drachen Grillenspiel Patiencen	Boxen, Billard, Fechten, Damespiel, Fußball, Schach	Wette Roulette		Jahrmarkts-attraktionen
Kreuzworträtsel LUDUS	Sportwettkämpfe im allgemeinen	Lotterie in jeder Form	Theater Schaukünste im allgemeinen	Ski Alpinismus Kunstsprünge

Tabelle 1: Verteilung von ludischen und paidischen Tendenzen auf die einzelnen Grundkategorien nach CAILLOIS (Quelle: Caillois, R.:: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch, Stuttgart 1958, S. 46.)

Wie aus der Tabelle hervorgeht nimmt für CAILLOIS die ludische Tendenz also mit zunehmender Regelung und Institutionalisierung zu.

[568] Vgl. Caillois, R.: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch, Stuttgart 1958, S. 36-45.
[569] Vgl. Caillois, R.: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch, Stuttgart 1958, S. 19-36.

4.5.3 Conflict-Enculturation-Theory

CAILLOIS‘ Werk *Die Spiele und die Menschen* stellt den bisher letzten Versuch dar, das Spiel als grundlegendes Erklärungsmuster für kulturelle oder soziale Prozesse oder Formungen darzustellen. Neuere soziologische Spielforschungen haben eher den entgegengesetzten Vektor. Sie gehen nicht davon aus, dass sich Gesellschaften aufgrund ihres Umgangs mit den Spieltrieben formen, sondern vielmehr davon, dass gesellschaftliche Konflikte in Spiele ausgelagert werden. Spielen wird also eine gesellschaftsstabilisierende Funktion zugeschrieben.
Den elaboriertesten Ansatz hierzu bietet die Conflict-Enculturation-Theory von SUTTON-SMITH. Sie wurde 1971 anhand einer vergleichenden Studie zu Kinderspielen entwickelt. Die Theorie geht davon aus, dass Spiele immer auf gesellschaftlich relevanten Konflikten beruhen.

> *„Games have to do with some of the major tasks of survival in the groups in which they are found“*[570]

Diese Konflikte würden von Spielen adaptiert und in dem vom Spiel geschaffenen Freiraum angegangen.[571]

SCHEUERL unterscheidet zwischen *Spielen-Lernen*, *Lernen im Spiel* und dem *spielenden Lernen*.[572]
Das *Spielen-Lernen* bedeutet für ihn, dass man sich bestimmte Fähigkeiten aneignet, um dann immer wieder ein Spiel hervorbringen zu können. So formuliert er: „Solange man das Spielen lernt, spielt man noch nicht“[573] So gehöre zum Schachspiel, dass man die Figuren und ihre Bewegungsmöglichkeiten kennt und sie miteinander kombiniert, um zu spielen. „Diese [die Spieltätigkeiten] zielen darauf, den Geschehenskreis eines Spiels zu erzeugen und zu erhalten“[574]

[570] Vgl. Sutton-Smith, B.: Toys as Culture, New York, London 1986, S. 63.
[571] McLUHAN konstatiert einen ähnlichen Bezug zwischen der Gesellschaft und ihren Spielen: „Spiele sind Volkskunst, kollektive gesellschaftliche Reaktionen auf die Haupttriebkräfte oder Wirkungsweisen einer Kultur. Spiele sind wie Institutionen, Ausweitungen des sozialen Menschen und der organisierten Gesellschaft, ...“ McLuhan, M.: Die magischen Kanäle, Düsseldorf, Wien 1964, S. 255.
[572] Vgl. Scheuerl, H.: Das Spiel, Weinheim und Basel 1990, S. 163-177.
[573] Scheuerl, H.: Das Spiel, Weinheim und Basel 1990, S. 165.
[574] Scheuerl, H.: Das Spiel, Weinheim und Basel 1990, S. 163.

Lernen im Spiel bedeutet nach SCHEUERL, während des Spiels neue Möglichkeiten zu entdecken und sie in das Spiel einzubauen, d. h. seine Spielkompetenz zu verbessern.
Das *spielende Lernen* schließlich betrachtet er als die vollkommene Form des Lernens, in der sich der Spieler von der Mühsal des zu erlernenden Stoffes abhebt und mit ihm spielt.
Auch wenn die Unterscheidung dieser drei Spielformen in der Fachliteratur nicht ganz unumstritten ist[575], so lässt sich feststellen, dass Spiele-Kultur und Kultur-Spiele eng miteinander verwoben sind.

4.5.4 Rollen - Spiele

Einige soziologische Überlegungen zur Rollentheorie[576] greifen auf das Modell des Spiels zurück. Durch spielerische Rollenübernahme wird nach MEAD sowohl Individualität als auch Gesellschaft ausgebildet.[577] GOFFMANN benutzt das Spiel als Erklärungsmuster für nicht-spielerische Aktivitäten. Der Untersuchungsgegenstand seiner Mikroanalysen ist das Verhalten in sozialen Situationen, die er nach dem Vorbild des Spiels modelliert.[578] Während MEAD die Rolle und die Gesellschaft vor allem in Hinblick auf das Individuum betrachtet[579], interessiert sich GOFFMANN für das Individuum und seine Rolle in Hinblick auf ihr gesellschaftliches Zusammenspiel mit anderen.[580]
Identität entwickelt sich nach MEAD vor allem in zwei besonderen Formen des menschlichen Miteinanders, im Spiel und im Wettkampf.[581] Im Spiel übernehme das Kind verschiedene Rollen. „Es spielt zum Beispiel, dass es sich etwas anbietet, und kauft es; es gibt sich selbst einen Brief und trägt ihn fort; es spricht sich

[575] Vgl. Hewright, F.: Games you have to play; in: Psychological Review Nr. 32/1999, S. 127-131.
[576] Eine einheitliche Rollentheorie gibt es in der Soziologie nicht. Zur genaueren Differenzierung , vgl. Miebach, B.: Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung, Opladen 1991, S. 29-108.
[577] Vgl. Mead, G. H.: Geist, Identität, Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt/Main 1991.
[578] Vgl. Goffman, E. Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction, Indianapolis 1973, S. 14.
[579] Vgl. Mead, G. H.: Geist, Identität, Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt/Main 1991.
[580] Vgl. dazu auch: Goffman, E.: Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior, New York 1986, sowie Goffman, E.: Strategische Interaktion, München, Wien 1981, und Goffman, E.: Relations in Public. Microstudies of the Public Order, New York 1982, und Goffman, E.: Die Interaktionsordnung, in: Knobloch, H. A.: (Hrsg.): Interaktion und Geschlecht, Frankfurt/Main, 1994, S. 50-104.
[581] Wettkampf ist, wie man anhand dieser Gegenüberstellung erkennen kann, bei MEAD keine Art des Spiels, sondern im Gegensatz zum Kinderspiel ein auf Konkurrenz beruhendes Mit- und Gegeneinander.Vgl. Mead, G. H.: Geist, Identität, Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt/Main 1991, S. 189.

selbst an - als Elternteil, als Lehrer; es verhaftet sich selbst - als Polizist“[582] Indem das Kind im Spiel diese Rollen annimmt, erlerne es die Spezifika dieser Rollen, d. h. es lerne die Differenzen zwischen ihnen und auch die Differenz zwischen sich und den anderen kennen. Wenn es also einen anderen spiele, werde es für sich selbst ein anderer und könne sich von außen sehen. Dies wiederum sei die Bedingung für Identität. [583]

Im Wettkampf, der zweiten Entwicklungsstufe für vergesellschaftete Identität (eine andere gibt es für MEAD aufgrund der Notwendigkeit von Differenzen nicht) würden nicht nur einzelne Rollen übernommen, sondern auch die Rollen der anderen Wettkampfteilnehmer einbezogen. Seine Beispiele für solche Wettkämpfe wählt er aus dem Bereich von Mannschaftsspielen, in denen jedem Spieler eine bestimmte Position zugesprochen wird:

> *„Wir brachten das Beispiel des Baseballspielers. Jede seiner eigenen Handlungen wird von den Annahmen über die voraussichtlichen Handlungen der anderen Spieler bestimmt. Sein Tun und Lassen wird durch den Umstand kontrolliert, dass er gleichzeitig auch jedes andere Mitglied der Mannschaft ist, zumindest insoweit, als diese Haltungen seine eigenen spezifischen Haltungen beeinflussen. Wir stoßen somit auf ein ‚anderes‘, das eine Organisation der Haltungen all jener Personen ist, die in den gleichen Prozeß eingeschaltet sind“*[584]

Der Spieler müsse für sich sowohl die Regeln als auch das Verhalten der anderen organisieren, um im Spiel durchzukommen, wodurch er eine „organisierte Rolle“[585] übernimmt, die nach MEAD erst das volle Identitätsbewusstsein ausmacht. Folgerichtig formuliert er:

> *„Die organisierte Gemeinschaft oder gesellschaftliche Gruppe, die dem Einzelnen seine einheitliche Identität gibt, kann `der (das) verallgemeinerte Andere‘ genannt werden. Die Haltung dieses verallgemeinerten Anderen ist die der ganzen Gemeinschaft.“*[586]

---

[582] Mead, G. H.: Geist, Identität, Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt/Main 1991, S. 193.
[583] Vgl. Mead, G. H.: Geist, Identität, Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt/Main 1991, S. 191 ff.
[584] Mead, G. H.: Geist, Identität, Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt/Main 1991, S. 196.
[585] Mead, G. H.: Geist, Identität, Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt/Main 1991, S. 194.
[586] Mead, G. H.: Geist, Identität, Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt/Main 1991, S. 196.

Regeln, Verhaltensmuster und Standorte der Individuen in einer Gesellschaft werden nach MEAD durch Rollenübernahmen in Spielen erlernt. Er vermeidet dabei den Ausdruck Identifikation, sondern spricht vielmehr von einer Übernahme der Handlungs- und Haltungsposition der anderen durch den Spieler.
GOFFMANN dient das Spiel als Metapher für geregeltes gesellschaftliches Miteinander. In seinen Mikroanalysen untersuchteer Benimmregeln und (unausgesprochene) Kriterien für die Billigung und Missbilligung von Handlungen in Situationen im öffentlichen oder halböffentlichen Raum. Sein besonderes Interesse galt dabei der Interaktion und den Regeln, die sie in der jeweiligen Situation steuern. Er verfuhr dabei induktiv, d.h. er erstellte Interaktionsregeln aus der Analyse der verschiedenen Situationen heraus auf. Diese hatten auch nur eine begrenzte Anwendbarkeit inne: Änderte sich die Situation, so änderten sich auch die Regeln.[587] Unter Situation versteht GOFFMANN „diejenige räumliche Umgebung, und zwar in ihrem ganzen Umfang, welche jede in sie eintretende Person zum Mitglied der Versammlung macht, die gerade anwesend ist (oder dadurch konstituiert wird). Situationen entstehen, wenn gegenseitig beobachtet wird, sie vergehen, wenn die zweitletzte Person den Schauplatz verlässt.“ [588]

Eine räumliche Umgebung in ihrem ganzen Umfang schließt dabei nicht nur materielle Komponenten ein. Entscheidendes Merkmal für GOFFMANNs Situationsdefinition sind die interpersonalen Beziehungen, die sich durch das gegenseitige Beobachten ausbilden.[589] Interaktion bedeutet für ihn, dass gleichzeitig über mehrere Kanäle gesendet und empfangen wird. Dem Visus spricht er dabei eine spezielle Rolle zu:

> *„Jeder Mensch kann sehen, dass er in einer bestimmten Weise erfahren wird, und er wird zumindest einige seiner Verhaltensweisen an der wahr-*

[587] Vgl. Goffman, E.: Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum, Gütersloh 1971, S. 29 f.
[588] Goffman, E.: Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum, Gütersloh 1971, S. 29.
[589] Sehr ähnlich ist die Beschreibung des Interaktionssystems bei LUHMANN: *„Als Interaktion soll dasjenige Sozialsystem bezeichnet sein, das sich zwangsläufig bildet, wenn immer Personen einander begegnen, das heißt wahrnehmen, daß sie einander wahrnehmen, und dadurch genötigt sind, ihr Handeln in Rücksicht aufeinander zu wählen."* Luhmann, N.: Schematismen der Interaktion, in: Luhmann, N. Soziologische Aufklärung 3, Opladen 1993, S. 81-100, hier: S. 81.

genommen Identität und der ursprünglichen Reaktion derer, die ihn beobachten, ausrichten.“[590]

Nun ist Wahrnehmung nach LUHMANN nicht mit Kommunikation gleichzusetzen. Sie sei

„im Vergleich zu Kommunikation, eine anspruchslosere Form der Informationsgewinnung. Sie ermöglicht Information, die nicht darauf angewiesen ist, dass sie als Information ausgewählt und kommuniziert wird“[591]

Gegenseitige Wahrnehmung unterscheide sich von der Kommunikation dadurch, dass es nur ein ungefähres Verständigt sein gebe, dass verschiedene Informationen nahezu gleichzeitig übermittelt und aufgenommen werden könnten (allerdings unscharf), und durch „geringe Neugierfähigkeit und geringe Rechenschaftspflicht, also hohe Sicherheit der Gemeinsamkeit eines (wie immer diffusen) Informationsbesitzes.“[592]

Vor allem zeigt sich hieran, dass Interaktion ausgesprochen unsicher ist, denn über den Inhalt der gemeinsamen Information kann man sich erst verständigen, wenn die Kommunikation zur Wahrnehmung hinzutritt. Und auch das Versichert-Sein der gegenseitigen Wahrnehmung beruht letztlich auf Unterstellung: Man interpretiert Anzeichen, bei denen man nie ganz sicher sein kann, ob sie auch richtig interpretiert sind. Besonders auffällig wird das in Interaktionen, in denen man üblicherweise nicht die Kommunikation zur Klärung der Situation heranzieht, wie z. B. in der Liebe. Jeder Blick, jede Geste, jede Betonung wird wahrgenommen und nach einer Bedeutung befragt.

4.5.5 Interkulturelles Lernen im Spiel

Lernprozesse, die durch Spielen erfolgen, sind von einer ganz speziellen Art, Intensität und Dauer. Der Unterschied zu nicht-spielerischen Lernsituationen ist, dass etwas in der Ausführung erlernt wird, ohne dass dabei eine Gefahr für die Sicherheit des Individuums in seiner geistigen Haltung entsteht. Dafür gibt es

[590] Goffman, E.: Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum, Gütersloh 1971, S. 27.
[591] Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/Main 1988, S. 560.
[592] Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/Main 1988, S. 561.

mittlerweile eine Menge verschiedener Spielarten, die in unterschiedlichen Lernsituationen eingesetzt werden.

Zahlreiche Prozesse, die mit der Auseinandersetzung kultureller Eigenschaften zusammenhängen, verlaufen in der Regel im Unterbewusstsein oder im Halbbewusstsein. Dabei ist von Bedeutung Gruppenaktivitäten zu erreichen, da Interkulturelle Kontaktsituationen stets einen kommunikativen Charakter haben und zunächst den allgemeingültigen kommunikativen Regeln unterworfen sind. Das bedeutet, dass Teilnehmern die Möglichkeit haben, sich auszutauschen, von anderen zu lernen und Feedback zu bekommen. Ein weiterer Punkt ist, dass nicht ein theoretisches Konstrukt zum Erlernen Interkultureller Kompetenz führt, sondern vielmehr ein Modell, das Lernen mit Praxis und Praxis mit der Lebenswirklichkeit verbindet. Über das Selbsterleben in einer Spielsituation wird so ein Lernprozess in Gang gesetzt.[593]

Das bedeutet, dass Spiele die Möglichkeit geben, aktiv zu lernen, indem das Erlernte in Handeln umgesetzt wird. Spielen spricht damit auch einen der wichtigsten Lernfaktoren an, die Emotionen, die durch eigenes Handeln, bzw. das Einbezogen sein in Handeln, hervorgerufen werden.

In interkulturellen Lernsituationen ist zu beachten, dass Spiele nicht kulturneutral sind. Die betonen auch RADEMACHER/WILHELM indem sie formulieren: „Jede Kultur hat ein bestimmtes Verhältnis zum Spiel, und in einem Spiel drückt sich auch die Kultur des entsprechenden Landes aus.“[594]. Werden nun Spiele in interkulturellen Lernsituationen eingesetzt, sollten sie zum Ziel haben, die eigenen kulturellen Hintergründe in Relation zu anderen zu erfahren. Das geschieht bei DIVERSOPHY, einem Spiel, das im Folgenden im Mittelpunkt der Betrachtung stehen und das angestrebte Metamodell für die hier zur Diskussion stehende Multikulturalität und Multilingualität bilden soll.

Denn bereits dadurch, dass anderes, kulturfremdes Verhalten dargestellt, sowie Wissen über die andere Kultur und deren Sozialisationszusammenhänge und –Strukturen vermittelt wird, werden den Lernenden, bzw. den Mitspielern multikulturellen Verhaltensweisen ebenso bewusst, wie ihre eigenen.

[593] Vgl. van Ments, M.: Rollenspiel effektiv: ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter, München 1985, S. 12.
[594] Rademacher, H., Wilhelm, M.: Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen, Berlin 1991, S. 15.

Die in einem Spiel sonst vornehmlich im Unter- oder Halbbewusstsein ablaufenden Mechanismen können durch gezielte Anleitungen, die erklären, wann die Teilnehmer an ihren eigenen Reaktionen erkennen können, wie sich ihre eigenkulturelle Beschaffenheit bemerkbar macht, verstärkt werden. Dabei gilt grundsätzlich: Je länger DIVERSOPHY gespielt wird und Raum für Diskussionen gelassen wird, desto stärker wird auch die Empathie Entwicklung gefördert, d.h. je mehr über andere Kulturen gelernt und erfahren wird, desto besser verstehen es die Teilnehmer sich einzufühlen. Auch die Wahrnehmungsfähigkeit wird geschärft und die Sensibilität für Unterscheidungsmöglichkeiten erhöht.

Darüber hinaus können jedoch nicht nur Unterschiede erfahren, sondern auch Gemeinsamkeiten festgestellt, sowie erlernt werden, Normen zu erkennen und einzuschätzen. Ein weiteres Ziel ist, den Umgang mit auftretenden Konflikten zu erlernen. Dabei geht es darum, sich diesen zu stellen und zu erlernen, diese auch auszutragen, ob nun mit sich selbst oder mit den Interaktionspartnern. Dabei lässt das Spiel durch seine Interaktivität viel Raum, die neu erlernten Verhaltensweisen auszuprobieren.

5 Das Metamodell DIVERSOPHY[595]

DIVERSOPHY:
Di-vers-o-phy, L. diverses, pp. von divertere, in verschiedene Richtungen drehen + Gr. sophia, Fähigkeit, Intelligenz, Weisheit];
1. Weisheit oder Fähigkeiten, Umgang mit Menschen, die anders sind als man selbst, Interkulturelle Kompetenz.
2. ein Spiel, das zum Ziel hat, diese Weisheit, Fähigkeit und Intelligenz zu entwickeln.[596]

DIVERSOPHY soll in vorliegender Arbeit als ein Trainingsinstrument verstanden werden, welches für Unternehmen entwickelt wurde, um die kulturellen Fähigkeiten der Mitarbeiter zu erweitern. Der Impuls, sich mit den Kulturunterschieden in gemeinsamer Arbeit zu beschäftigen, kam hierbei aus der Wirtschaft. Die Idee, das Metamodell der Multilingualität und Multikulturalität aus dem DIVERSOPHY-Projekt entstammt Erkenntnissen der Unternehmensberatung McKINSEY, die Mitte der siebziger Jahre vermehrten mit dem Phänomen konfrontiert wurden, dass zahlreiche US-amerikanische Unternehmen ihre Überseeaktivitäten nach Europa und Japan ausdehnten und Möglichkeiten suchten, Mitarbeiter, die für diese Aktivitäten vorgesehen waren, adäquat auf die veränderten Sprach- und Kulturbedingungen vorzubereiten.[597]

Bei "DIVERSOPHY - Understanding the Human Race" wurde bewusst auf bekannte Spielformen („Mensch ärgere Dich nicht!" u.ä. Brettspielarten) Bezug genommen, um einen Einstieg und eine entsprechende Akzeptanz zu erleichtern. Konzipiert ist das Spiel in seiner derzeitigen Form als Brettspieles für Personen, die interlingual und interkulturell produktiv zusammenarbeiten oder in kultureller Vielfalt miteinander leben wollen. Die Teilnehmer lernen die kulturelle Vielfalt in der Alltagswelt und im sozialen Umfeld in spielerischer Form entdecken, sie zu verstehen und sie zu nutzen. DIVERSOPHY berücksichtigt besonders folgende Punkte im Interkulturellen Lernprozess:

- Raum zum Experimentieren lassen
- Emotionen in den Lernprozess integrieren

[595] Dieses Kapitel basiert auf den Ausführungen des Trainerhandbuches, das mit dem Spiel geliefert wird. Es wurde von George SIMONS, dem Entwickler des Spiels, verfasst. Die Ausführungen wurden ins Deutsche übersetzt, teilweise umformuliert und erweitert, um den Bezug zu den in den ersten Kapiteln behandelten theoretischen Grundlagen darzustellen. Für alle weitergehenden Informationen vgl. im Internet: www.diversophy.com
[596] Bertelsmann (Hrsg.): Die große Bertelsmann Lexikothek, Gütersloh 1997, Band 5, S. 85.
[597] Byram, M.: Developing Intercultural Competence in Practice, Cleverdon 2001, S. 6.

- Phantasie und Spaß ermöglichen
- Kontraproduktive Konflikte und Konfrontationen reduzieren
- Neben der Bewusstseinsentwicklung auch spezielle Informationen und kulturspezifische Fertigkeiten vermitteln
- Für positive Ergebnisse und ein erfolgreiches Lerngefühl sorgen.

5.1 Die Entwicklung und die Grundgedanken von DIVERSOPHY

DIVERSOPHY war ursprünglich eine Co-Produktion der US amerikanischen Firmen MULTUS Inc. und George Simons International. Die erstere verkaufte die Rechte an GEORGE SIMONS INTERNATIONAL. Die derzeitige Version des Spiels wurde 1991-92 durch die Kombination zweier Trainingspiele der beiden Firmen entwickelt. SIMONS Spiel basierte vornehmlich auf „The Oberlin Game“, eine studentische Trainingssimulation, die von George SIMONS 1974 entwickelt wurde. Im Jahre 1992 wurden Layout, Design und Spielaufbau komplett überarbeitet und aktualisiert, wobei SIMONS` interkulturelle Forschungsergebnisse in das Spiel einflossen. Die erste Edition kam 1993 auf den Markt.
DIVERSOPHY basiert auf den im Vorangegangenen beschriebenen theoretische Modellen, die nun in Form eines Spiels zusammenfasst wurden. Diese lassen sich grafisch wie folgt darstellen:

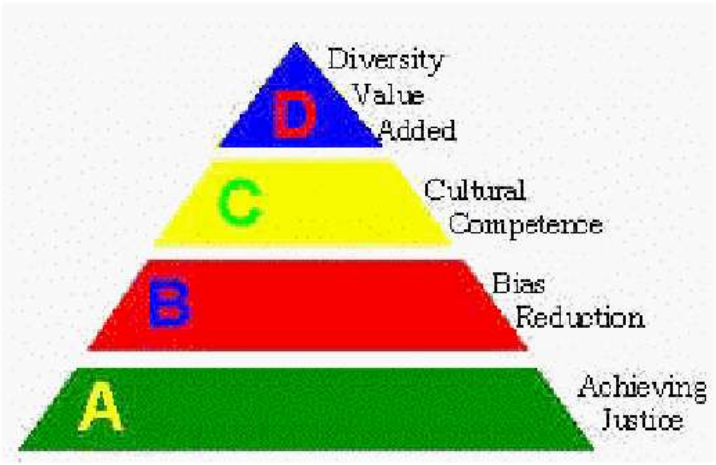


Abbildung 11: Hierarchie der Modelle (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an: Simons, G.F., Abramms, B.: The Cultural Diversity Sourcebook. Getting Real About Diversity, Amherst, MA, 1996, S. 495.)

Wie zu erkennen ist, handelt es sich hier um die in Kapitel 2 diskutierten Elemente von Interkultureller Kompetenz. Die einzelnen Aspekte bauen in einer sinnvollen Hierarchieordnung aufeinander auf und erweitern sich gegenseitig. Zum besseren Verständnis werden im folgenden Abschnitt die Punkte inhaltlich dargestellt.

A (Achieving Justice) = Gerechtigkeit erreichen

Die Grundlage jedes Verständnisses und des emanzipierten Umganges miteinander liegt darin, in einer Umgebung die Gerechtigkeit anstrebt, zu leben, d.h. es sollte versucht werden Chancengleichheit und Gerechtigkeit für alle Menschen zu erreichen. Dazu müssen die gesellschaftlichen Systeme, wie Politik und Rechtslage, in ihrer Funktion und Funktionalität verstanden werden.[598]

B (Bias Reduction) = Vorurteile reduzieren

Vorurteile müssen transparent gemacht werden, vor allem in ihrem Ausdruck anderen Menschen gegenüber, damit sie überwunden und zu einem faireren Umgang miteinander führen können. Das schließt auch die Entwicklung von interkultureller Sensibilität ein, um andere mit ihrem Hintergrund besser verstehen zu können.[599]

C (Cultural Competence) = Interkulturelle Kompetenz

Zu interkultureller Kompetenz führt das praktische Umsetzen der Punkte A und B bezüglich der individuellen Verhaltensweise. Andere Menschen sollen in ihrer Verschiedenheit wahrgenommen und akzeptiert werden. Es sollte ein Verständnis entwickelt werden, wie es dazu kommt, dass Menschen unterschiedliche Verhaltensweisen, Normen und Werte haben. [600]

D (Diversity Value Added) = Werte von Vielfalt erkennen

Sind die ersten drei Ziele erreicht, lassen sich positive und produktive Kräfte erkennen, die durch Vielfalt freigesetzt werden können. Wenn diese entsprechend genutzt werden, führt dies zu einer optimalen Zusammenarbeit von Menschen. [601]

---

[598] Vgl. Simons, G.F., Abramms, B.: The Cultural Diversity Sourcebook. Getting Real About Diversity, Amherst, MA, 1996, S. 495f.
[599] Vgl. Simons, G.F., Abramms, B.: The Cultural Diversity Sourcebook. Getting Real About Diversity, Amherst, MA, 1996, S. 495f.
[600] Vgl. Simons, G.F., Abramms, B.: The Cultural Diversity Sourcebook. Getting Real About Diversity, Amherst, MA, 1996, S. 495f.
[601] Vgl. Simons, G.F., Abramms, B.: The Cultural Diversity Sourcebook. Getting Real About Diversity, Amherst, MA, 1996, S. 495f.

Diese vier Herausforderungen, oder auch Lernziele, unterscheiden sich dahingehend voneinander, dass jeder Punkt andere Methoden und Aktivitäten erfordert. Die Techniken des einen Lernziels können nicht die Anforderungen eines anderen Lernziels erfüllen. Indem die Pyramide durch Kreise ersetzt wird, die eine andere Gewichtung der Inhalte zulassen, ist das Modell auch auf andere Kulturkreise übertragbar.

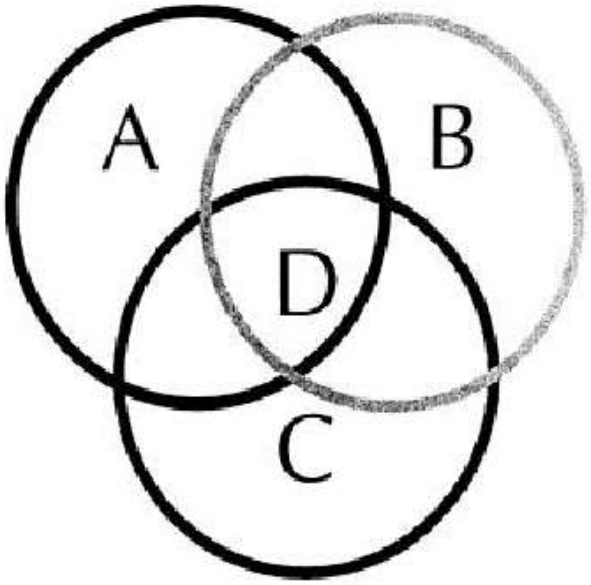


Abbildung 12: Das universale Diversophy-Modell (Quelle: Simons, G.F., Abramms, B.: The Cultural Diversity Sourcebook. Getting Real About Diversity, Amherst, MA, 1996, S. 495.)

5.2 Der Gang des Spiels

Das Spiel beginnt damit, dass ein Spieler den anderen die Spielanleitung vorliest. Danach wählt jeder Spieler, oder jedes Team eine Spielfigur und nimmt zwei DiversiCHIPS als Startkapital. Die Spielfiguren werden zum Start auf das Ethnozentrismus Feld gestellt. Die restlichen DiversiCHIPS werden auf dem leeren Bereich neben dem DIVERSOPHY Feld aufbewahrt. Die Karten werden für alle leicht erreichbar platziert.

Ziel des Spieles ist es, DiversiCHIPS zu sammeln. DiversiCHIPS bekommt man für eine gute bzw. richtige Antwort, oder für das Erreichen bzw. Überschreiten des DIVERSOPHY Feldes. Auf dem Feld erhält man einen DiversiCHIP und darf

erneut würfeln. Wird es überschritten, erhält man einen DiversiCHIP und wartet auf die nächste Runde. Die folgende Abbildung zeigt die einzelnen Bestandteile des Spiels.

Abbildung 13: Das Spiel DIVERSOPHY (Quelle: Caywood, K.: Diversophy creates a low-risk environment where participants feel free to confront their prejudices and increase awareness, Castro Valley, California 2004)

Vor Spielbeginn wird die Spieldauer verabredet, die Spielreihenfolge wird ausgewürfelt. Der Spieler mit der jeweils höchsten Augenzahl beginnt. Danach wird im Uhrzeigersinn weiter gespielt. Jeder Spieler würfelt und setzt seine Figur die entsprechende Anzahl Felder in jede erlaubte Richtung weiter. Zu beachten sind folgende Felder des Spielbrettes:

- Farbige Felder
- Glücksfelder
- Fallen.

Auf einem farbigen Feld zieht man eine Karte der entsprechenden Farbe, liest sie laut vor und folgt nach der Beantwortung den Instruktionen auf der Rückseite. Es gibt vier verschiedene Kategorien:

1. Wissenskarten testen das Wissen über die Kultur, Einwohner, Arbeitswelt, etc.

2. Auswahlkarten testen das Geschick (Wie würde man in bestimmten Situationen reagieren?)
3. Risikokarten zeigen die Risiken und Herausforderungen. Was passiert, wenn man mit oder in fremden Kulturkreisen zusammentrifft?

Bei dem Spiel geht es vor allem darum, sich in die vorgegebenen Situationen hinein zu versetzen. Angenommen man gerät in die beschriebenen Situationen, wie fühlt man sich und was denkt man?

Standpunktkarten erfordern den Erfahrungsaustausch und die Entwicklung neuer Gedanken mit anderen zu teilen (Was für Gedanken, Wertvorstellungen, Gefühle und Erfahrungen über Interkulturelle Angelegenheiten erlebt man?).

Entscheidet sich ein Spieler, den Anweisungen der Karte nicht zu folgen, kann er dafür einen Mitspieler mit einem DiversiCHIP bezahlen, dass dieser für ihn antwortet. Findet sich niemand, verliert er einen DiversiCHIP.

Landet ein Spieler auf einem Glücksfeld (Feast/Feier, Language/Sprache, Art/Kunst, History/Geschichte) darf er erneut würfeln. In den Fallen (Ethnocentricity/Ethnozen-trismus, Bias/Vorurteile, Stereotypes/Stereotyp, Assimilation/Anpassung), verliert der Spieler einen DiversiCHIP. Wenn ein Spieler keinen DiversiCHIP mehr hat, sollte er versuchen, sich einen DiversiCHIP zu leihen, oder er muss einmal aussetzen. Wird man von einer Karte in eine Falle geschickt, bedeutet das nicht immer den Verlust eines DiversiCHIPs. Die Karten enthalten entsprechende Anweisungen. Gewonnen hat der Spieler mit den meisten DiversiCHIPs.

Die DIVERSOPHY-Karten unterteilen in ein- und zweiseitige Karten. Risiko- und Standpunktkarten sind einseitig, Wissens- und Auswahlkarten zweiseitig (vgl. dazu Abbildung 13 auf der folgenden Seite.)

Abbildung 14: DIVERSOPHY-Karten (Quelle: Caywood, K.: Diversophy creates a low-risk environment where participants feel free to confront their prejudices and increase awareness, Castro Valley, California 2004)

Der Spielverlauf ähnelt dem Prinzip des bekannten Wissenspiels „Trivial Pursuit". Es werden Karten entsprechend der Farbe des Feldes, auf dem man landet, gezogen und deren Fragen beantwortet oder Anweisungen befolgt. Es gibt verschiedene Feldkategorien. Dazu gehören farbige Felder, auf denen Karten der entsprechenden Farben gezogen werden. Gegliedert sind diese in:

- Wissenskarten

Dieses sind Karten, die entweder eine direkte Antwort, d.h. „falsch" oder „richtig" erfordern oder die Möglichkeit geben, aus mehreren Antworten die richtige auszuwählen. Sie fragen historische, statistische oder andere dokumentierbare Fakten ab. Richtige Antworten werden durch ein Weiterziehen um ein Feld bestätigt. Bei der Anwendung des Spiels als Trainingsinstrument sollten die Trainer in der Lage sein, auf die Quelle der Information zu verweisen und/oder den Beweis für die Richtigkeit der Antwort zu jeder Karte zu liefern (Ist im Anhang der Spielanleitung dokumentiert) Wenn die Antwort durch Erklärungen, Erläuterungen und u. U. Ergänzungen aus dem Erfahrungsbereich ergänzt werden, erhöht sich verständlicherweise das Lernpotenzial der jeweiligen Karte.

- Auswahlkarten

In der Regel beschreiben diese Karten, wie man bestimmte interkulturelle Situationen interpretieren und sich entsprechend verhalten sollte. Die Antworten werden von „sehr gut" bis „schlecht" bewertet, wobei ein Kommentar diese Bewertung

begründet. DiversiCHIPS und andere Ereignisse des Spieles werden als Folge bei der Wahl von Antworten eingesetzt.

- Standpunktkarten

Diese Karten fordern Einzelne auf, über sich selbst zu sprechen, über die eigene Kultur, den eigenen Hintergrund oder den persönlichen Erfahrungen mit kultureller Vielfalt. Es gibt hier keine richtigen oder falschen Antworten. Diejenigen, die sich mitteilen, werden durch kulturelle Formen der Anerkennung durch andere Teilnehmer und durch den Erhalt von diversiCHIPS belohnt.

- Risikokarten:

Risiko-Karten benutzen die Würfel, die Züge auf dem Spielbrett und DiversiCHIPS, um kulturelle Bindungen und Möglichkeiten zu simulieren, die mögliche ethnozentristische Erwartungen "wie die Dinge sein sollten", durchbrechen. Trainer, die die kulturelle Dynamik der Gruppe gut kennen, werden hierbei in der Lage sein, dem Spiel kreative Elemente durch das Hinzufügen neuer Risiko-Karten zu geben.

Zusätzlich existieren acht Felder, die sich in zwei Kategorien teilen. Eine Kategorie bilden dabei die so genannten Glücksfelder. Sie stellen vier Elemente von Kultur dar: Sprache, Kunst, Geschichte und Feiern. Im Gegensatz dazu stehen die vier Felder: Ethnozentrismus, Stereotype, Vorurteile und Assimilation. Sie stellen die „Fallen" dar, in die man im Prozess des Interkulturellen Lernens stolpern kann. Ethnozentrismus ist gleichzeitig das Startfeld, da davon ausgegangen wird, dass die meisten mit einem unbewussten Ethnozentrismus in interkulturelle Begegnungen hineingehen.

Wie gezeigt involviert DIVERSOPHY involviert die Teilnehmer in eine intensive Lernsituation. Jede Aktivität, jeder Zug im Spiel sagt etwas über Kultur und wie diese bei einer Person und in einem System funktioniert aus. Das Spiel kann drei bis fünfmal von der gleichen Gruppe von drei bis acht Teilnehmern gespielt werden, bevor Wiederholungen vorkommen. Zusätzliche Karten sind verfügbar, um die Lebensdauer von DIVERSOPHY als Trainingsinstrument zu verlängern und das Anwendungsspektrum zu erweitern.

Alle kulturbezogenen Informationen des Spiels sind sorgfältig recherchiert worden. Sie entstammen der Literatur über "diversity"[602], Soziologie und Anthropologie. Darüber hinaus wurden Repräsentanten verschiedener kultureller Gruppen, deren Kulturen in dem Spiel beschrieben werden, bei der Ausarbeitung der Spielanleitung konsultiert und involviert worden, was einer empirischen Überprüfung des Spiel entspricht.

Im Original liegt das Spiel in Englisch vor, es wurden jedoch weltweit Übersetzungen in nahezu alle gängigen Landessprachen (incl. mehrerer chinesischer Dialekte) vorgenommen.[603] Um nun die Multilingualität, das zweite Kriterium des Metamodells, zu fördern, wird vorgeschlagen, die Karten in den jeweiligen Fremdsprachen (also Nicht-Muttersprachen) zu benutzen. Besteht eine Spielgruppe also beispielsweise aus deutschen, koreanischen, französischen und brasilianischen Mitspielern, so wird vorgeschlagen, dass der Spielleiter den Teilnehmern jeweils Karten zuteilt, die nicht seiner Muttersprache entsprechen. Gleichzeitig animiert die Spielleitung dazu, die Fragen auch in der jeweiligen Landessprache (analog den Karten) zu beantworten, bzw. die jeweilige Erklärungen dazu zu geben. Ist die Trainerperson selbst mehrsprachig, bzw. verfügt sie über die Sprachkompetenz der jeweiligen Sprachen, so können die von ihr gegebenen Erläuterungen in der Sprache der jeweils gezogenen Karten dazu beitragen, die Multilingualität zu fördern.

[602] Vgl. hier z.B.: Brenzinger, M. (Hrsg.): Language Diversity Endangered, Berlin. 2004, Bucher, R. D: Diversity Consciousness. Prentice Hall: New Jersey. 2000, Clements, P., Jones J. The Diversity Training Handbook: A Practical Guide to Understanding and Changing Attitudes, Kogan Page 2002, Cox, T. , Beale, R.L.: Developing Competency to Manage Diversity, San Francisco 1997, Esty, K., Griffin, R., Schorr Hirsch, M.: Workplace Diversity, Massachusetts 1995, Rasmussen, T.:The ASTD Trainer's Sourcebook, New York 1996, Roosevelt T. R. jr., Woodruff, M.: Building a House for Diversity, New York 1999, Roosevelt T. R.: Management of Diversity - Neue Personalstrategien für Unternehmen, Wie passen Giraffe und Elefant in ein Haus? Wiesbaden 2001, Schroll-Machl, S. Doing Business with Germans. Göttingen 2002, Schroll-Machl, S., Novy, I.: Beruflich in Tschechien. Göttingen 2002, Sepehri, P.: Diversity and Managing Diversity in internationalen Organisationen, Mering 2002, Stockdale, M., Crosby, F.: The Psychology and Management of Workplace Diversity, Oxford 2003, Stuber, M., Achenbach, S., Kirschbaum, A.: Diversity. Neuwied 2003, Thomas, A., Kinast, E.-U., Schroll-Machl, S.: Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, 2 Bände, Göttingen. 2003, Vedder, G.: Diversity Management und Interkulturalität, Mering 2004, Wächte, H., Führing, M.: Anwendungsfelder des Diversity Management, Mering 2004, Winfeld, L., Spielman, S.: Straight Talk about Gays in the Workplace, New York 2001, Yamamura, K., Streeck, W.: The End of Diversity? Cornell 2003.

[603] Vgl. dazu Homepages im Internet: www.diversophy.com

5.3 DIVERSOPHY als Forschungsinstrument

Interkulturalität und Multilingualität, so die Ausgangsthese, besteht nicht als genetische Determination, sondern muss gezielt geweckt, gefördert und aktiv gelebt werden. Der Ausgangspunkt eines jeden Individuums ist dabei ein mehr oder weniger ausgeprägter Ethnozentrismus, der folgerichtig auch den Ausgangspunkt des Spiels DIVERSOPHY bildet. Dafür das Bewusstsein zu wecken und darüber hinaus das „Anderssein“ inklusive von Sprache und Kulturalität als „normal“ anzusehen, muss das Ziel des Modells sein.

Daher soll das hier entwickelte Forschungsmodell DIVERSOPHY im Rahmen einer empirischen Untersuchung darauf getestet werden, ob es diese Anforderungen erfüllt.

6 Das Meta-Modell „Activity“

Im Gegensatz zu der Fremdsprachendidaktik, deren Bild von klassischen Unterrichtsinhalten, wie Vokabeln erlernen und Grammatik üben gekennzeichnet ist, soll es hier weniger um einen bestimmten Grad an Perfektion im Umgang mit der Nicht-Muttersprache, sondern vielmehr darum gehen, dass sich Schüler, die mit einer fremden Sprache konfrontiert sind, sich zu helfen wissen. Dabei geht es zuerst um Überwindung von psychologischen Kommunikationsbarrieren, später um eine Internationalisierung der Sprachkompetenz, wie sie im Folgenden beschrieben wird.
Bei alledem wird die Theorie des pädagogischen Spiels zugrunde gelegt, wie sie bereits eingehend beschrieben wurde.

6.1 Die Activity-Idee

Activity ist eine Kombination von kreativen Spielelementen. Es geht darum, Begriffe so zu umschreiben, darzustellen oder zu zeichnen, dass sie von den Mitspielern des eigenen Teams erraten werden. Hände und Füße dürfen dabei durchaus als Hilfsmittel eingesetzt werden. Das Spiel - im Sinne des kommerziellen Schachtelinhalts (vgl. dazu Abbildung 1) - ist nur ein Gerüst. Das Wesentliche gestaltet sich jedes Mal neu. Selbst wenn derselbe Spieler dieselbe Karte in zwei unterschiedlichen Runden zieht, so ist ‚Brüllaffe’ nicht immer gleich ‚Brüllaffe’, denn wenn einmal pantomimisch, ein anders mal umschreibend und wieder ein anderes Mal zeichnend der Sachverhaltsbegriff darzustellen ist, entsteht nicht nur Kommunikation, sondern auch jede Menge Spaß.[604]
Da das Spiel auch für Gruppen von bis zu 16 Personen fast jeden Alters geeignet ist, kann es hervorragend für den vorliegenden Zweck instrumentalisiert werden.
Die Grundelemente des Spiels gehen auf wissenschaftliche Arbeiten des österreichischen Sprachwissenschaftlers CATTY zurück, der in den siebziger Jahren an

[604] Vgl. PIATNIK (Hrsg.): Activity – ein Spiel für alle, im Internet unter: http://www.piatnik.com/deutsch/activity/index.htm, 04.08.2004.

der Vienna International School sprachwissenschaftliche Experimente mit multilingualen Versuchsgruppen durchführte.[605]

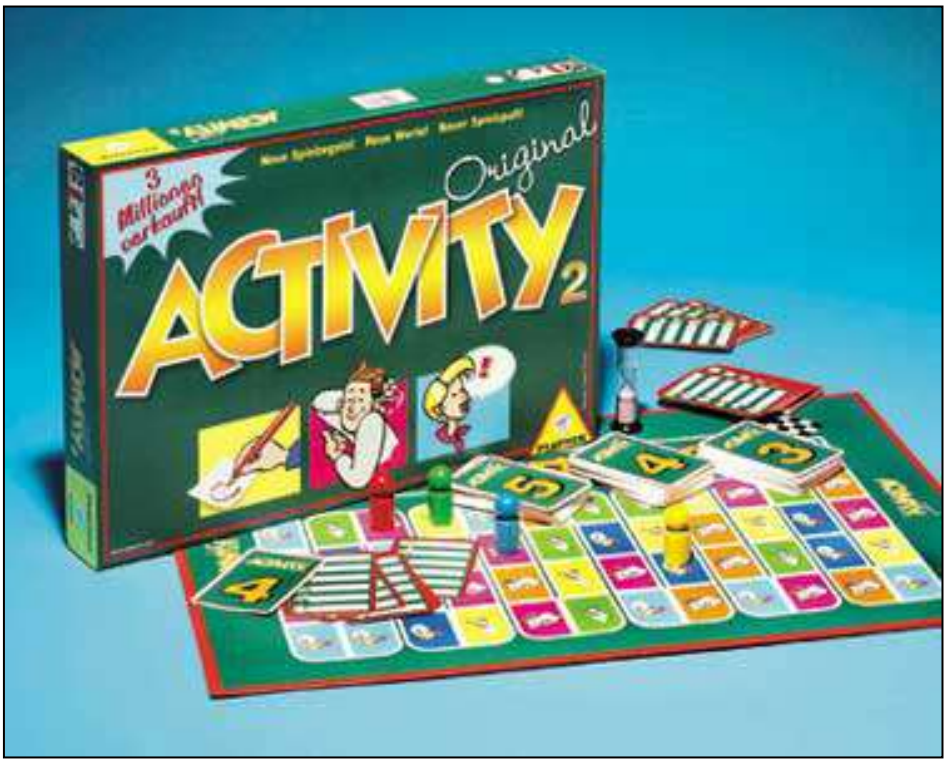


Abbildung 15: Das Original Activity-Spiel (Quelle: PIATNIK (Hrsg.): Activity – ein Spiel für alle, im Internet unter: http://www.piatnik.com/deutsch/activity/bilder/602825_gross.jpg, 04.08.2004.)

Seine Studien führten ihn zu der Erkenntnis, dass Kinder in multilingaulen Lernumgebungen vor allem non-verbale Kommunikationstechniken entwickeln. [606] Der Schritt zur Entwicklung eines Spiels war dabei eher durch Zufall geprägt.[607]

6.2 Das ACTIVITY-Spiel

Für vorliegende Zwecke wird die Junior-Ausgabe des Spiels empfohlen. Der Grund dafür liegt in den kindgerechten Fragen- und Aufgabenstellungen, die für alle schnell und einfach verständlich formuliert sind.

[605] Vgl. Catty, P, Espiritu, C.C.: Code-Switching in the Primary Classroom: One Response to the Planned and the Unplanned Language Environment in Brunei A Response, in: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol. 17, Nr. 2/1996, S. 145-148.
[606] Vgl. Catty, P., Gomez, V.: Multilingual Learning by doing, in: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol. 28, Nr. 8/1999, S. 213-222.
[607] Vgl. Catty, P.: Wie wir Activity erfanden, in: Die Zeit vom 16.08.1999, S. 19.

Das Spiel beinhaltet 330 Begriffskarten vier Spielfiguren, eine Sanduhr, eine Spielanleitung und ein Spielbrett. Dieses ist mit einer Größe von 43x33 cm noch ausreichend für vier Spielgruppen a vier Spielern (siehe Abbildung 16).

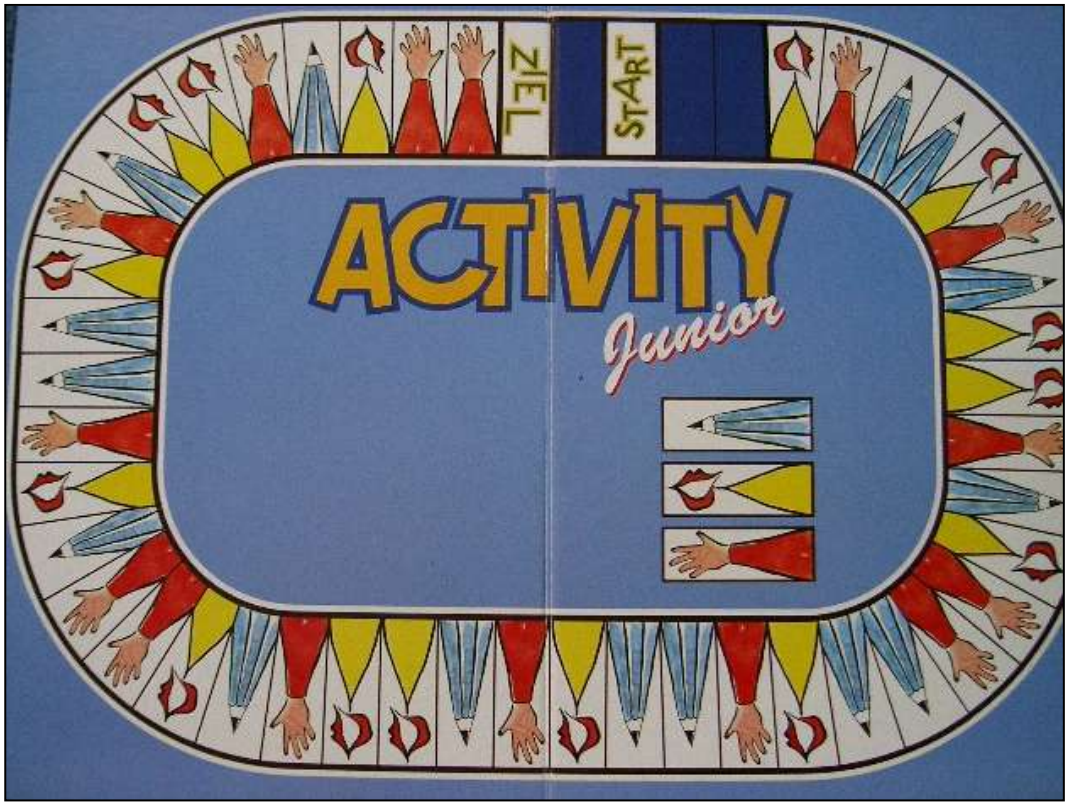


Abbildung 16: Das Spielbrett von „Activity“ (Quelle: eigenes Foto, Lizeniert von PIATNIK (Hrsg.): Activity – ein Spiel für alle)

Zunächst werden Spielgruppen von mindestens zwei, jedoch nicht mehr als vier Mitspielern gegründet. Jedes Team erhält eine Figur (blau, rot, gelb, grün) und stellt sie damit auf START.

Es wird im Uhrzeigersinn ausgehend vom Start-Symbol gespielt. Der jüngste Spieler beginnt. Er zieht eine Begriffskarte und führt das Symbol auf dem Spielfeld aus. Beim ersten Mal ist dies immer Zeichnen. Somit zeichnet der Erste Spieler dass, was auf der Karte neben den Stift aufgeführt ist. Daneben stehen Nummern in Klammern. Dabei handelt es sich um die zu vergebende Punktzahl. Wenn der erste Spieler seine Zeichnung fertiggestellt hat, muss sein Team erraten, was er auf der Zeichnung darstellen wollte. Wird dies erraten, wird die Punktzahl vergeben, die neben dem Wort auf der Karte abgebildet ist. Wird der Begriff innerhalb einer vereinbarten Zeit nicht erraten, muss das zweite Team eine Karte nehmen, und die Prozedur beginnt von neuem.

Die Symbole bestimmen, wie der Begriff erklärt werden darf, nämlich entweder durch Malen, bei erklärendem Umschreiben, wobei der Begriff natürlich nicht genannt werden darf, und durch reine Pantomime. Das erklärende Mitglied kann für das gesamte Spiel pro Gruppe bestimmt werden, aber es ist abwechslungsreicher, wenn innerhalb der Gruppe gewechselt wird. Dies fördert auch die innere Teamfairness, denn dann kann keine moniere, dass nur der eine schlecht erklärt hat.[608]

6.3 Das Multilinguale Modul

Ein Blick in die neuere Fachliteratur belegt, dass Multilingualität vorwiegend im Zusammenhang psycho- und soziolinguistischen Untersuchungen sowie mit geolinguistischen Fragestellungen diskutiert wird.[609] Dabei wird der in früheren wissenschaftlichen Arbeiten vertretene Standpunkt, Bi- und Multilingualität würde sich hemmend auf die Entwicklung von Kindern auswirken eindeutig widerlegt.[610] Relativ wenig Forschungsarbeiten befassen sich hingegen mit der Frage, wie Menschen in nicht-muttersprachlichen Umgebungen agieren, bzw. welche Kommunikationsformen sie anwenden, um sich dennoch zu verständigen. In diesem Zusammenhang ist die Untersuchung von DIRIM/AUER von Interesse, die im Rahmen des Forschungsprojekts 'Türkisch in gemischtkulturellen Jugendlichengruppen' den ungesteuerten Erwerb und Gebrauch des Türkischen durch Jugendliche nicht-türkischer Herkunft untersuchte. Insgesamt 25 Hamburger Jugendliche verschiedener Herkunft erstellten für das Projekt in ihrem Alltag Tonaufnahmen, die durch biographische Interviews ergänzt wurden. Dabei wurde festgestellt, dass der Spracherwerb zumeist ungesteuert und ohne institutionelle Verankerung vor sich geht. Dabei werden einerseits von den Jugendlichen vorhandene Lehr- und Lernstrategien genutzt, andererseits aber vor allem multikultu-

---

608 Vgl. PIATNIK (Hrsg.): Activity – ein Spiel für alle, im Internet unter: http://www.piatnik.com/deutsch/activity.html, 05.08.2004

609 Vgl. hier z.B. Meisel, J. M.: (2001): From bilingual language acquisition to theories of diachronic change, in: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit Folge B 30/2001, S. 33-74, Matras, Y.: Migrations and 'replacive convergence' as sources of diversity in the dialects of Romani, in: Mattheier, K. (Hrsg.): Dialect and migration in a changing Europe, Frankfurt 2000, S. 173-194, Sakel, J.: 'Gender agreement in Mosetén' in Current studies on South American languages, CNWS, University of Leiden, Holland 2002, S. 253-277, Erfurt, J.: „Multisprech": Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft, in: OBST - Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Nr. 65/2003, S. 5-33.

610 Vgl. Siebert-Ott, G. M.: Frühe Mehrsprachigkeit, Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten, Habilitation, Tübingen 2001.

relle Ausdrucksformen die sich weitestgehend an die Jugendsprache anlehnen, benutzt.[611] Dass diese Jugendsprache, die durch Anglizismen und anglo-amerikanische Kurz-Idiome (z.B. „2 fast 4 U“ = too fast for you = zu schnell für Dich) aber auch durch spezifische Szene-Idiome geprägt ist, bereits bei Kindern in der multilingualen Verständigung eine Rolle spielt, bewiesen neuere Arbeiten an der Universität Minsk. Dabei gelang es einem Forscherteam um SLOVASKI/POTOMTSCHIK nachzuweisen, dass russische Kinder sich bereits im Grundschulalter mit ihren nicht-russischen Altersgenossen verbal über „gruppeninterne Codes“[612] und Anglizismen, die vorwiegend westlicher Werbung entstammen, verständigen.[613] Die Forscher setzten dabei auf die noch aus Sowjetzeiten stammenden herausragenden Forschungen bezüglich multilingualer Kommunikation auf, die damals tendenziell auf eine Dominanz des Russischen ausgerichtet waren. [614] In multilingualen Schulklassen, wie sie - bedingt durch die rigide Umsiedlungspolitik der Breschnew-Ära - noch Mitte der siebziger Jahre in Nowosibirsk und anderen „künstlichen Städten“ üblich waren, musste für die verbale Verständigung ein provisorischer Modus Vivendi gefunden werden, der sich damals vorwiegend aus gemeinsamen slawischen Sprachwurzeln speiste.[615]

Analog diesen Erkenntnissen wird das multilinguale Modul in das Activity-Modell dergestalt implantiert, dass die Kinder angehalten werden, verbale Ausdrucksformen zu finden, die nicht ihrer Muttersprache entstammen und von denen angenommen wird, dass sie dennoch von den jeweiligen Mitspielern verstanden werden.

---

[611] Vgl. Dirim, Y., Auer, P.: „Mit der Zeit versteht man alles". Zum ungesteuerten Erwerb des Türkischen durch Jugendliche nicht-türkischer Herkunft, in: OBST - Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Nr. 65/2003, S. 57-78.

[612] Slovaski G., Potomtschik, W.: Internationalitscheskie Jasük (internationale Sprache) in: Linguistitscheskie Rabotschi u Jasük, Nr. 53/2000, S. 75-89, hier: S. 78.

[613] SLOVASKI/POTOMTSCHIK untersuchten eine aus verschiedenen Nationalitäten der GUS-Staaten zusammengesetzte Grundschulklasse in Minsk hinsichtlich ihrer nicht-muttersprachlichen Kommunikation und stellten einen großen Einfluss von Anglizismen, die vor allem westlicher Werbung entstammen, fest. Vgl. Slovaski G., Potomtschik, W.: Internationalitscheskie Jasük (internationale Sprache) in: Linguistitscheskie Rabotschi u Jasük, Nr. 53/2000, S. 75-89.

[614] Vgl. Slovaski G., Potomtschik, W.: Internationalitscheskie Jasük (internationale Sprache) in: Linguistitscheskie Rabotschi u Jasük, Nr. 53/2000, S. 75-89, hier: S. 82.

[615] Hinzuweisen ist dabei z. B. auf die Forschungen von WANKOWNA, KOPELWISCH und SANTSCHUK, deren Arbeiten wegweisend bezüglich nicht-muttersprachlicher Kommunikation waren. Dabei ist anzumerken, dass sich die Quellen, die derzeit ausschließlich an der sprachwissenscaftlichen Fakultät der Universität Minsk einzusehen sind, in russischer Sprache verfasst und nur unter sehr großen Schwierigkeiten dort einsehbar sind. Die Herausgabe von Kopien wird nicht genehmigt.

7 Empirische Untersuchung

Die vorangegangen Ausführungen dienten vor allem dazu, Begrifflichkeiten zu klären, die notwendigen Theorien darzulegen und zu erläutern, sowie Modelle zu entwickeln, auf deren Basis die folgende empirische Untersuchung fußt. Insofern geht es im Folgenden nun darum, die Erkenntnisse und Ergebnisse, die aus dem Theorie-Teil gewonnen wurden, sozusagen in die Praxis des Schulalltags umzusetzen.

7.1 Wissenschaftstheoretischer Hintergrund

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wird Forschung evolutionär begriffen, d.h. planmäßig methodologisch begründet und zielgerichtet betrieben.[616] Ausgangspunkt dabei ist stets die Realität im HUSSERLschen Sinne, d.h. wie sie sich in der gesellschaftlichen und natürlichen Lebens- und Geisteswelt darstellt.[617] Daher wird realwissenschaftlicher Forschung in ihrem Beitrag zum *Erkenntnisfortschritt* gesehen: Es gilt also, die Struktur der Realität im Sinne umfassender, tieferer und genauerer Erkenntnisse zu erforschen. Diese Ansicht unterstützen auch Wissenschaftstheoretiker, wie z.B. LAKATOS/MUS-GRAVE[618] die die Idee des Erkenntnisfortschritts als notwendige Bedingung für wissenschaftliche Erkenntnisprozesse ansehen.

In diesem Zusammenhang werden stets drei Voraussetzungen genannt, um einen Erkenntnisfortschritt erzielen zu können:

1. Erkenntnisfortschritt kann dann erzielt werden, wenn er auf den bisherigen Erkenntnissen des betreffenden Bereichs (Diskursdomäne) aufbaut und die Erkenntnisse berichtigt, verbessert oder ergänzt.[619]
2. Der Prozess des Erkenntnisgewinns und letztendlich der Fortschritt an Erkenntnis kann niemals abgeschlossen sein.[620]

[616] Vgl. Kuhn, T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/Main 1970.
[617] Vgl. Husserl, E.: Arbeit an den Phänomenen, Frankfurt/Main 1993, s. 184-193.
[618] Vgl. Lakatos, I., Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntisfortschritt, Braunschweig 1974.
[619] Vgl. hier z.B. Zilsel, E., De Santtillana, G. : The development of rationalism and empiricism, Chicago 1963, S. 76 ff.
[620] Vgl. Riedl, R., Delpos, M.: Die Evolutionäre Erkenntnistheorie im Spiegel der Wissenschaften, Wien 1996.

Diese Bedingung ist gleichbedeutend damit, dass keine sicheren Grundlagen der Erkenntnis vorhanden sind und wissenschaftliche Aussagen nur über eine begrenzte Reichweite verfügen. Ebenso geht mit dem Anspruch der Allgemeingültigkeit getroffener Aussagen deren potentielle Fehlbarkeit einher. Somit bleibt festzuhalten, dass die Forderung der wissenschaftlichen Objektivität dazu führt, dass jeder wissenschaftliche Satz vorläufigen Charakter hat.

3. Das Ziel eines Wissenschaftlers besteht darin, einen Beitrag zum Erkenntnisfortschritt zu leisten. [621]

Neben den Voraussetzungen für den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt werden zwei weitere Aspekte betont, die einen Erkenntnisgewinn erst ermöglichen: Es handelt sich dabei um geeignete Ideen zur Darstellung eines bestimmten Erkenntnisstands und um Methoden, die den Erkenntnisstand vervollkommnen.[622] Dieser Aspekt der Ideen kann als Leitmaxime des Vorgehens innerhalb der Forschung betrachtet werden.

Diesem Verständnis folgend wird unter anderem eine Vorgehensweise diskutiert, die den Erkenntnisfortschritt sicherstellen soll: Das Prinzip der Verifikation. Hier wird der Versuch unternommen, ein theoretisches Gerüst einer Forschungsfrage mit Hilfe empirischer Beobachtungen zu verifizieren, das heißt, es zu bewahrheiten bzw. mit einiger Wahrscheinlichkeit zu beweisen. Um diese Vorgehensweise anwenden zu können, müsste die Möglichkeit bestehen, eine Theorie auf Grund empirischer Beobachtung bewahrheiten zu können.[623]

Den Empfehlungen BARTON/LAZARZFELDs folgend, dass dieses Verfahren stets dort erfolgreich anzuwenden ist, wo „umfassendere Systeme“[624] zur Untersuchung anstehen, geht es um die logische Verknüpfung der einzelnen empirischen Erkenntnisse zu einem Gesamtergebnis, dass die aufgestellte Arbeitshypothese entweder be- oder widerlegt. Widerlegt sie sie, ist eine neue (möglicherweise gegenteilige) Hypothese aufzustellen, wird sie hingegen belegt, sind zur weiteren Validisierung ähnliche oder gleichwertige Untersuchungen (in der Regel aus der Literatur) heranzuziehen.

---

[621] Vgl. Lakatos, I., Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntisfortschritt, Braunschweig 1974.
[622] Vgl. Feyerabend, P. K.: Mind, Matter and Method, Minneapolis 1966. S. 41.
[623] Vgl. Radnitzky, G.: Wissenschaftstheorie, Methodologie, in: Seiffert, H., Radnitzky, G. (Hrsg.), Handlexikon zur Wissenschaftstheorie, München 1992, S. 463-472.
[624] Vgl. Barton, A., H., Lazarsfeld, P. F.: Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung, in: Hopf, C., Weingarten, E.: Hrsg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1979, S. 41-89, hier: S. 83.

7.2 Vorüberlegungen zur Untersuchungsplanung

Angesichts des komplexen Untersuchungsfeldes erscheint es sinnvoll, zunächst einige grundsätzliche Vorüberlegungen voranzustellen. Diese betreffen insbesondere die Vorgehensweise sowie die Methodik sowohl der Datenerhebung als auch -auswertung, die ganz wesentlich die Ergebnisse der Untersuchung determiniert. Darüber hinaus stehen Fragen nach der Gewährleistung von Validität, Objektivität und Reliabilität der Untersuchung im Mittelpunkt und schließlich soll eine revolvierende Arbeitsweise die Implementierung neuer Erkenntnisse die stetige Verbesserung der Methode gewährleisten.
Wie dies im Einzelnen geschieht, steht im Zentrum der folgenden Abschnitte.

7.2.1 Zur Forschungsmethodologie

Zu Recht fordert LAMNEK, „auf die Eigenart der Forschungsgegenstände genügend Rücksicht zu nehmen.“[625] Das bedeutet, dass nicht die ausgewählte Methode den Untersuchungsgegenstand dominiert, sondern vielmehr umgekehrt, der Untersuchungsgegenstand die Methodik determiniert. Selbst, wenn dabei Validitäten eingeschränkt werden müssten, darf nicht „die Struktur des Gegenstandes der eigenen Methodologie zuliebe verleugnet“[626] werden.
Für vorliegende Untersuchung bedeutet das, das zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand (hier: Individuen inmitten einer Gruppe) voranzustellen ist, um daraus dann die Methode herzuleiten, die für die Untersuchung am geeignetsten erscheint. Dies wiederum setzt voraus, dass Forschungsobjekt und Forschungssubjekt klar definiert werden müssen, ebenso, wie später auch die Methode auf klar abgegrenzten Kriterien zu fußen hat. All dies führt zu einer hoch komplexen Arbeitsweise, deren Planung, Durchführung und Kontrolle nur dann ordnungsgemäß zu gewährleisten ist, wenn eine vorab klar definierte Algorithmik die einzelnen Arbeitsschritte steuert. Diese soll in den folgenden Kapiteln entwickelt und dargestellt werden.

[625] Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Band I, Methodologie, Weinheim 1995, S. 11.
[626] Bogumil, J., Immerfall, S.: Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum Selbstverständnis des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses, Frankfurt/Main 1985, S. 81.

7.2.2 Arbeitsweise

Angesichts der Tatsache, dass mit vorliegender Untersuchung quasi Neuland betreten wird, erscheint es angebracht, eine revolvierende Arbeitsweise ins Auge zu fassen, die den Arbeitsprozess durch neue Erkenntnisse, die im Laufe des Gangs der Untersuchung hinzutreten, nicht behindert. Es sollte vielmehr, im Gegenteil, ein Verfahren gewählt werden, das die Implementierung neuer Erkenntnisse nicht nur zulässt, sondern möglichst sogar unterstützt.
In diesem Zusammenhang hat sich eine Arbeitsweise bewährt, die sich prinzipiell am Kreislaufmodell des Projektmanagements orientiert. Dieses aus der Organisationsphilosophie stammende Verfahren hat den Vorteil, dass es nicht statisch, sondern flexibel in jener Art gehandhabt werden kann, so dass durch neue Erkenntnisse die Methodiken stets verfeinert und verbessert werden können. Es handelt sich somit um einen Prozess der die Gewinnung von Erkenntnissen vor allem dahingehend instrumentalisiert, dass diese bis zu einem gewissen Grad zur Verfeinerung der Untersuchungsmethoden genutzt werden.
Dieses Kreislaufmodell soll im Folgenden kurz erläutert werden.

7.2.2.1 Die Arbeitsweise des Projektmanagements

Die Arbeitsweise des Projektmanagements ist gekennzeichnet durch eine ganzheitliche Betrachtung der Aufgabenlösung. Es geht weniger um die Lösung eines konkreten (Teil-)Problems, als vielmehr darum, aus einer Problemlösung Erkenntnisse für die Gesamtaufgabe zu gewinnen.[627]
In den deutschen Normen ist der Begriff „Projekt“ definiert als:

> „Vorhaben, das im Wesentlichen durch Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, wie z.B. Zielvorgabe, zeitliche, personelle oder andere Begrenzungen, Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben und eine projektspezifische Organisation.“[628]

Projektmanagement ist ein Mittel zur Durchführung eines Projektes. Es stellt vor allem für komplexe Problemlösungsprozesse Methoden und Instrumente zur Ver-

[627] Vgl. Lomnitz, G.: Multiprojektmanagment – Projekte planen, vernetzen und steuern, Landsberg/Lech 2001.
[628] Vgl. Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.): DIN 69 901

fügung, um das Ziel – das Lösen der Gesamtaufgabe effektiver und effizienter zu erreichen. So kann Projektmanagement also auch als unterstützende Tätigkeit zur Erreichung einer wissenschaftlichen Erkenntnis angesehen werden.[629]

Der Ablauf des Projektmanagements orientiert sich nach folgenden Phasen:

Projektziel: Ohne ein klar definiertes Projektziel ist es in der Regel nicht möglich, ein Projekt erfolgreich abzuschließen. Im schlimmsten Fall müssen Projekte daher abgebrochen werden, falls nicht klar und eindeutig vorher das Projekt Ziel definiert wurde.

Projektstart: In dieser Phase geht es um die Frage, welche Mindestvoraussetzungen werden benötigt damit ein neues Projekt mit Erfolg gestartet werden kann? Dabei sind Leistungsumfang und Qualität sowie die Terminvorgaben und Kosten (soweit möglich) zu definieren.

Projektplanung: Eine fundierte und realistische Planung ist die Basis für eine funktionierende Projektsteuerung. Sie erlaubt Abweichungen vom richtigen Weg frühzeitig zu erkennen und nicht erst, wenn es zu spät ist. Darüber hinaus motiviert eine gute und realistische Planung für das Erreichen von Zielen.

Projektsteuerung: Unter Projektsteuerung sind alle Maßnahmen die dazu dienen, den tatsächlichen Projektverlauf mit der ursprünglichen Planung zu vergleichen und abzustimmen zu verstehen. Dabei werden zunächst alle Informationen darüber erfasst, wie die Abarbeitung der einzelnen Vorgänge zu vollziehen ist. Im Rahmen diverser Auswertungen werden diese Ergebnisse mit den Plan-Daten verglichen und die Auswirkung auf den weiteren Projektverlauf analysiert. Ist festzustellen, dass Projektziele gefährdet sind, sind entsprechende Gegenmaßnahmen einzuleiten, um das Projekt wieder in die richtige Bahn zu lenken.

Projektabschluss: Ein Projekt kann als abgeschlossen erklärt werden, wenn das Kernziel des Projekts erreicht ist.[630]

Die deutsche Gesellschaft für Projektmanagement schlägt hierbei folgende konkrete Vorgehensweise vor, die folgende Abbildung kurzgefasst wiedergibt.

[629] Vgl. Gächter, H.-P.: Projektmanagement, Bericht Nr. 10, Luzern, Zürich 2001, S. 14.
[630] Vgl. Mehrmann, E., Wirtz, T.: Effizientes Projektmanagement – Erfolgreich Projekte entwickeln und realisieren, München 2000.

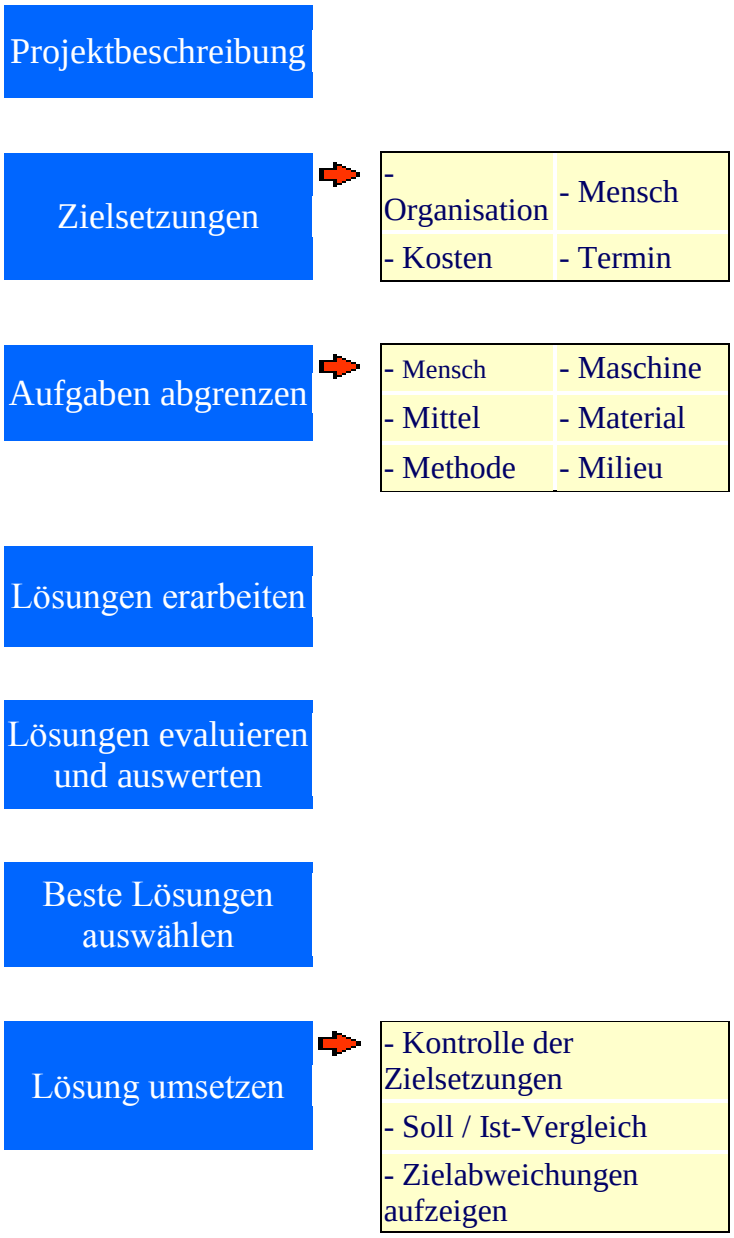


Abbildung 17: Vorgehen bei einer Projektbearbeitung.(schematische Darstellung) (Quelle: Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement (Hrsg.): Konturen des Projektmanagements, in: Projektmanagement, Praxismanagement - Die praxisorientierte Managementunterstützung, Wiesendangen 1999, S. 3.)

Ausgehend von der Projektbeschreibung werden Ziele gesetzt. Dabei werden Termine fixiert und eventuelle Kosten eruiert. Eingebunden sind Personen (Mensch) als auch die Organisation (durchzuführende Stellen, etc.). Nun gilt es, die Aufgabe abzugrenzen und die entsprechenden Ressourcen (Mensch, Maschine, Mittel, Material, Methode und Milieu) bereit zu stellen. Dann müssen Lösungen erarbeitet, evaluieret und ausgewertet werden. Letztendlich ist die beste Lösung auszuwählen sie organisatorisch und administrativ umzusetzen. Die Ergeb-

nisse sind an der ursprünglichen Zielsetzung zu bemessen (Soll-Ist-Vergleich), wobei eventuelle Abweichungen aufgezeigt und interpretiert werden müssen.[631]

7.2.2.2 Die hier praktizierte Projektorganisation

Allgemein gewährleistet die Organisation eines Projektes, dass

- die Komplexität strukturiert und damit vermindert wird,
- der Umfang gegliedert und damit übersehbar und handhabbar wird,
- die unterschiedlichen Fachgebiete abgestimmt tätig werden,
- die zeitliche Endlichkeit auch erreicht wird.

Die Projektorganisation umfasst die Gestaltung von projektbezogenen Regelungen, wobei die Dualität von Tätigkeit (Gestaltung) und Vorgabe (Regelungen) beachtet werden muss. [632]

Für vorliegende Untersuchung bedeutet das, dass nicht nur die o.g. fünf Punkte abzuarbeiten sind, sondern dass sich aus einem (Teil-)Projektabschluss wiederum die Zielvorgaben für die neue Projektfortführung ergeben. Daher entsteht ein Kreislauf, der das Gesamtprojekt immer wieder auf eine höhere Ebene trägt. Dieses Procedere wird so lange fortgesetzt, bis das vorgegebene Ziel der Gesamtarbeit erreicht ist.

Vereinfacht dargestellt bedeutet das den Kreislauf:

Planung - Durchführung – Kontrolle, erneute Planung usw.[633]

---

[631] Vgl. Deutsche Gesellschaft für Projektmanangement (Hrsg.): Konturen des Projektmanagements, in: Projektmanagement, Praxismanagement - Die praxisorientierte Managementunterstützung, Wiesendangen 1999, S. 3.

[632] Vgl. Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V. (Hrsg.): Projekte erfolgreich managemen“, Loseblattsammlung, Band 3, Köln 2001, S. 643.

[633] Vgl. Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V. (Hrsg.): Projekte erfolgreich managemen“, Loseblattsammlung, Band 3, Köln 2001, S. 643.

7.3 Arbeitsschritte und Zusammenfassung der Vorgehensweise

Aus den genannten Überlegungen heraus ergibt sich die geforderte Arbeitsalgorithmik, deren strikte Einhaltung die notwendigen Anforderungen einer wissenschaftsempirischen Untersuchung nach Reliabilität, Validität und Objektivität gewährleistet.

1. Schritt: Entwicklung einer Arbeitshypothese
2. Schritt: Identifikation und Definition des Untersuchungsgegenstandes (Objekt)
3. Schritt: Entwicklung einer Metatmethode zur Datengewinnung und –auswertung
4. Schritt: Anwendung der Methode durch Durchführung eines Pre-Tests
5. Schritt: Entwicklung der endgültigen Methode zur Datengewinnung und –auswertung (Grounded Theory[634])
6. Schritt Datenerhebung
7. Schritt Datenauswertung
8. Schritt Skizzierung der Ergebnisse und Überprüfung der Arbeitshypothese
9. Schritt: Eventuell Korrektur der Hypothese – dann weiter mit Schritt 1)
10. Schritt Fehlerbetrachtung
11. Schritt: Spiegelung der Ergebnisse an ähnlichen Untersuchungen aus der Fachliteratur
12. Schritt: Diskussion
13. Schritt: Zusammenfassung und Fazit

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Einbettung der einzelnen Phasen in die Wissenschaftstheorie

[634] Diese Methode wird im Laufe des Fortgangs der Arbeit noch genauer erläutert

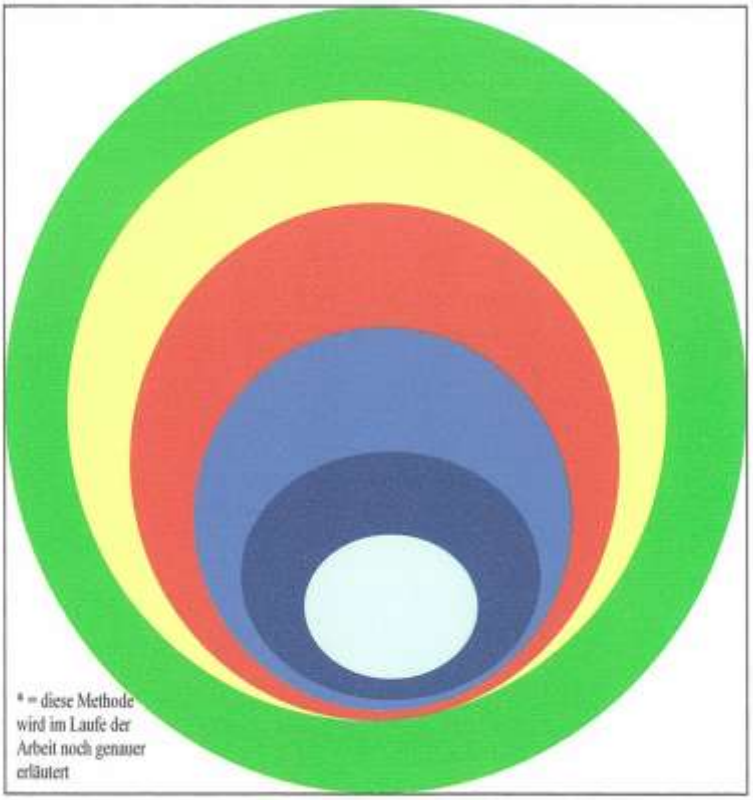


Abbildung 18: Das Schalen-Modell der Empirie in vorliegender Arbeit (Quelle: Eigene Darstellung)

7.4 Entwicklung der Methodik

Analog der festgelegten Vorgehensweise stehen nun die ersten fünf Schritte zur Entwicklung der Methodik an.

1. Schritt: Gewinnung einer Arbeitshypothese
2. Schritt: Identifikation und Definition des Untersuchungsgegenstandes (Ob^ jekt)
3. Schritt: Entwicklung einer Metatmethode zur Datengewinnung und Auswertung
4. Schritt: Anwendung der Methode durch Durchführung eines Pre-Tests

5. Schritt: Entwicklung der endgültigen Methode zur Datengewinnung und –Auswertung (Grounded Theory[635])

7.4.1 Entwicklung der Arbeitshypothesen

In der Regel wird die Arbeitshypothese weitgehend durch die Zielsetzung determiniert. Darüber hinaus diente der theoretische Teil ja unter anderem auch dem Zweck, eine Basis für die empirische Untersuchung dahingehend zu legen, als dass sich daraus eine Arbeitshypothese ableiten lässt. Somit ist also aus diesen beiden Elementen die Arbeitshypothese zu generieren.

Konkret auf das hier zur Untersuchung anstehende Forschungsprojekt bedeutet dies, dass, wie theoretisch hergeleitet, Multikulturalität und Multilingualität in jenem Sinne bereits in jedem Individuum – und, wie zu zeigen sein soll auch in jeder Gruppe - angelegt ist, als dass

- Multilingualität durch eine komplexe Mischung aus Kommunikationsmitteln wie Mimik, Gestik, Lautverbalisierungen und Interaktion entsteht.

Theoretisch begründet wurde die These bereits von Steven PINKER, der nachwies, dass Sprache jenseits von Vokabeln und Grammatik quasi als angeborene Fähigkeit existiert, die erst später durch Sozialisation und Umwelteinflüsse ethnisch geprägt wird.[636]

> *„Multikulturalität dergestalt in jedem Individuum bereits vorhanden ist – und somit auch praktiziert wird - als dass fremden oder anderen Bräuchen, Verhaltens- oder Handlungsweisen bis auf wenige, zumeist umweltbedingte Ausnahmen nicht nur vorurteilsfrei und wertneutral begegnet wird, sondern auch, dass Multikulturalität - zumeist unbewusst - praktiziert wird.“*[637]

Als Begründung lässt sich hier der Ansatz von GÖLLER ins Feld führen, der den Kulturbegriff wesentlich weiter fasst und somit für vorliegende Untersuchung instrumentalisiert Unter ‚Kultur‘ bzw. ‚Kulturalität‘ versteht er die „Sinnbestimmtheit“ des Menschen. Denn als einziges Lebewesen verleihe der Mensch sich selbst, seiner Mit- und Umwelt Sinn, und mit ‚Kultur‘ bzw. ‚Kulturalität‘ sei nun diese spezifische Sinnbestimmtheit des Menschen gemeint.[638] Als solche aber tre-

[635] Diese Methode wird im Laufe des Fortgangs der Arbeit noch genauer erläutert
[636] Vgl. Pinker, S.: Der Sprachinstinkt, München 1998.
[637] Vgl. Pinker, S.: Der Sprachinstinkt, München 1998.
[638] Vgl. Göller, T.: Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis, Würzburg 2000, S. 283 f.

te ‚Kultur' nur als je *bestimmte* Sinngebung auf, und damit kommt dann, vereinfacht ausgedrückt, die Pluralität von ‚Kulturen' als Pluralität möglicher menschlicher Sinnbestimmtheit zustande:
„Kulturen sind allgemeine Spezifikationsstrukturen von menschlichem bzw. menschenmöglichem Sinn wie auch eine jede einzelne Kultur eine jeweils allgemeine Spezifikationsstruktur von menschlichem bzw. menschenmöglichem Sinn ist"[639]

7.4.2 Identifikation und Definition des Untersuchungsgegenstandes (Objekt)

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Untersuchungsgegenstand weitestgehend die Methodik und damit letzten Endes auch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung determiniert. Somit ist zunächst eine klare Identifikation und Definition (u.U. auch Abgrenzung) des Untersuchungsobjekts notwendig.
Nun handelt es sich bei dem vorliegenden Untersuchungsgegenstand nicht um ein dingliches Phänomen, das sich einer experimentellen Versuchsanordnung beugt, sondern vielmehr um ein menschliches Verhalten, das sich nur indirekt, z.B. durch Beobachtung erfassen lässt. Es wäre damit grundlegend falsch, die Personen mit einem (unbelebten) Objekt gleichzusetzen, spielen doch bei den Individuen weit komplexere Aspekte eine Rolle (z.B. Vererbung, Sozialisation usw.).
Es besteht also nun die Schwierigkeit, ein Objekt zu untersuchen, das sich nur durch Personen (resp. Subjekte) repräsentiert. Das bedeutet, dass zunächst die Personen im Mittelpunkt der Untersuchung stehen müssen. Es geht jedoch weniger um die Exploration deren Persönlichkeiten, als vielmehr um die Empfindungen, die sich durch Handlungen und Verhaltensweisen sowie durch verbale und nonverbale Äußerungen manifestieren.

[639] Göller, T.: Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis, Würzburg 2000, S. 285.

7.4.3 Entwicklung einer Metatmethode zur Datengewinnung und –Auswertung: Die Grounded Theory nach GLASER/STRAUSS

Die Grounded Theory wurde ursprünglich, wie der Name sagt, vor allem aus dem Impuls formuliert, eine Annäherung von theoretischer und empirischer Forschung einzuleiten, nach dem - wissenschaftstheoretisch gewiss naiven, forschungspragmatisch aber durchaus fruchtbaren - Grundsatz, Theorien in enger Tuchfühlung mit "sozialer Realität" zu erarbeiten. Sie wird heute vor allem mit dem Paradigma der qualitativen Sozialforschung verbunden.

GLASER/STRAUSS gingen in ihrem grundlegenden Werk - wohl zu Recht - davon aus, dass sich "quantitative" Daten ebenso gut für die Erarbeitung einer Grounded Theory eignen können wie "qualitative". Denn das Grundanliegen der Grounded Theory ist, Theorien nicht abstrakt, sondern in möglichst intensiver Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenstand zu entwickeln. Daher finden sich in Deutschland auch manchmal die Bezeichnungen "gegenstandsbezogene Theorie" oder (besser) "empirisch begründete Theoriebildung". Allerdings ist keine dieser Übersetzungen wirklich zufriedenstellend, so dass (auch aus diesem Grund) in Deutschland vielfach die englische Bezeichnung verwendet wird.[640]

Der Ansatz der Grounded Theorie enthält keine Anweisungen zur Datenerhebung und in der ersten Fassung nur sehr wenige zur Auswertung der Daten. Die wesentlichen Arbeitsschritte sind:

- Die Datenerhebung;
- das Codieren, d.h. die Bildung von Kategorien und die Zuordnung von Daten (Indikatoren) zu diesen;
- das Kontrastieren (constant comparison, "permanenter Vergleich") von Fällen zum Zweck der Überprüfung der Reichweite der bislang entwickelten Kategorien;
- das Theoretical Sampling, d. h. die Fallauswahl gemäß dem jeweiligen Stand der Datenauswertung und der daraus entstandenen Ideen, Konzepte und Fragen, auch mit dem Ziel, neue Vergleichsfälle zu generieren;

[640] Vgl. Brüsemeister, T.: Qualitative Forschung – Ein Überblick, Wiesbaden 2000.

- das Schreiben von Memos, d.h. das Festhalten von Ideen, Notizen, Kommentaren, insbesondere zum jeweiligen Stand der Codierung - anhand der Memos soll im Verlauf der Forschung letztlich die Theorie entwickelt werden.[641]

Das Verfahren der Grounded Theory erschien vor allem deshalb für die Untersuchung vorliegender Problematik so vorteilhaft, weil sie lediglich einen Untersuchungsrahmen vorgibt, in dem sich eine Vielzahl von Untersuchungsinstrumentarien integrieren lassen.

7.4.4 Entwicklung des Untersuchungsverfahrens

In der sozialwissenschaftlichen Forschung ist die Bedeutung von Datenerfassungs- und Auswertungssystemen unstrittig. Darauf weisen unter anderem auch LAMNEK sowie auch SCHNELL/HILL/ESSER hin.[642] LAMNEK betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Zweckmäßigkeit der Verfahren in Bezug auf die phänomenologische „Alltagsrelevanz“[643], während SCHNELL et al. eher die Objektrelevanz in den Vordergrund stellen.[644]

In unserer heutigen Gesellschaft lässt sich der „Fetisch des Messens und Skalierens“[645] auf nahezu jedem gesellschaftlichen Gebiet beobachten. Dabei geht es hierbei lediglich darum, die Datenvielfalt auf ein überschaubares Maß (in der Regel eine numerische Struktur) zu reduzieren, um so Vergleiche zu ziehen, also Unterschiede und Gemeinsamkeiten feststellen zu können.

Qualitative Verfahren setzen hingegen bei der von LAMNEK erwähnten „Alltagsrelevanz“ [646] an. Hier geht es darum, durch die Erforschung des einzelnen Objektes in seiner gesamten Breite der phänomenologischen Ausprägung essenzielle Schwerpunkte herauszuarbeiten, die – im Extremfall der Einzelfallanalyse – exemplarisch für ein bestimmtes Phänomen stehen. [647]

---

[641] Vgl. Glaser, B. G., Strauss, A.L.: The Discovery of Grounded Theory, Chicago 1970.
[642] Vgl. Lamnek, S.: Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden, Weinheim u.a. 1980, sowie Schnell, R., Hill, P. B., Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung München, Wien 1999.
[643] Lamnek, S.: Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden, Weinheim u.a. 1980, S. 4.
[644] Vgl. Schnell, R., Hill, P. B., Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung München, Wien 1999, S. 14.
[645] Lamnek, S.: Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden, Weinheim u.a. 1980, S. 15.
[646] Lamnek, S.: Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden, Weinheim u.a. 1980, S. 4.
[647] Vgl. Lamnek, S.: Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden, Weinheim u.a. 1980, S. 4 ff.

In vorliegendem Fall erscheint es daher sinnvoll eine qualitative Betrachtung anzustellen, vor allem deshalb, um die von LAMNEK eingeklagte ''Alltagsrelevanz'' [648] zu gewährleisten.
Aus den genannten Überlegungen heraus reduzierte sich das Spektrum der Methodiken der Datenerfassung erheblich, so dass nur noch qualitative Beobachtungsverfahren als Datenerfassungsinstrument übrig bleiben.

7.4.4.1 Beobachtungsverfahren als wissenschaftliche Methodik der Datenerfassung

Die Methoden, die zur systematischen Erfassung und Analyse der sozialen Wirklichkeit dienen, sind nach LAMNEK die Beobachtung, die Befragung, das Experiment und die Inhaltsanalyse.[649] Ziel dieser Form der Sozialforschung ist die Erfassung dieser Prozesse, wobei der Akt des Forschens selbst als ein Prozess der Kommunikation zwischen Forscher und Beforschten verstanden wird.[650] Da die Methoden Experiment und Befragung aufgrund der Spezifität des Forschungsobjekts (der Kinder) ausfallen, bleibt als einzig mögliche, jedoch, wie gezeigt werden soll, auch als optimale Methode die Beobachtung.
Eine (wissenschaftliche) Beobachtung ist charakterisiert durch das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens.[651] Den Unterschied zur alltäglichen Beobachtung erklärt ATTESLANDER wie folgt: „Während alltägliches Beobachten der Orientierung der Akteure in der Welt dient, ist das Ziel der wissenschaftlichen Beobachtung die Beschreibung bzw. Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage.“[652] Weitere Unterschiede sind die Anwendung systematischer Verfahrensweisen, während die alltägliche Beobachtung eher unreflektiert abläuft. Ziel der wissenschaftlichen Beobachtung ist es weiterhin, ihre Ergebnisse einer wissenschaftlichen Diskussion zu unterziehen.[653] Durch die wissenschaftliche Beobachtung kann gegenwärtiges Verhalten festge-

[648] Lamnek, S.: Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden, Weinheim u.a. 1980, S. 4.
[649] Vgl. Lamnek, S. Qualitative Sozialforschung, Band 2, Methoden und Techniken, Weinheim 1995.
[650] Vgl. Schütze, F., Meinefeld, W., Springer, W., Weymann, A.: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Band 2, 1973, S. 433-495.
[651] Vgl. Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin 1995, S. 87.
[652] Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin 1995, S. 87.
[653] Vgl. Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin 1995, S. 87.

halten werden, was den entscheidenden Vorzug dieses Verfahrens ausmacht.[654] Es wird ein tatsächliches (soziales) Verhalten fixiert, das authentisch ist, also real existiert. Im Gegensatz zur Befragung, bei der erlebtes soziales Verhalten festgehalten wird, befasst sich die Beobachtung mit effektiv sozialem Verhalten.[655]

Jürgen FRIEDRICHS weist auf die verhältnismäßig seltene Anwendung der Beobachtung in der Soziologie hin. Grund hierfür ist seiner Meinung nach, „dass die Beobachtung Hypothesen über das *Verhalten* von Individuen verlangt, zu denen dann Analysen und Prognosen nötig sind. In den Hypothesen sind Variablen enthalten, deren Messung anhand der Kategorien des Forschers erfolgt, er interpretiert Bewegung, räumliche Distanz und Interaktionen.“[656]

SELLITZ et al. stellen jedoch fest: „Der größte Gewinn der Beobachtungsverfahren liegt vielleicht darin, dass sie es erlauben, ein Verhalten dann festzuhalten, wenn es sich ereignet.“[657] Damit hängt auch der Vorteil der Beobachtung gegenüber anderen Methoden der Datenerhebung - wie z. B. die Befragung - zusammen, dass die Fähigkeiten und die Bereitwilligkeit der betreffenden Personen und Gruppen nur eine untergeordnete Rolle spielen.

In der Sozialforschung bestehen ein Unterschied zwischen einer quantitativen und einer qualitativen Konzeption, und daher auch eine Differenz zwischen quantitativ bzw. qualitativ orientierten Beobachtungsstudien. Die quantitative Beobachtung begreift die soziale Realität als objektiv und mit kontrollierten Methoden erfassbar. In erster Linie geht es um die Erfassung von Daten, die zur Überprüfung von Theorien und Hypothesen dienen. Einzige Kriterien sind die Reliabilität und Validität dieser Daten, denen man mit der Erhebung großer Fallzahlen und der personellen Trennung von Forscher und Beobachter Genüge zu tun versucht. ATTESLANDER kritisiert in diesem Zusammenhang die quantitative Methode, da sie von einem `Primat der Methode′ gekennzeichnet ist, d.h., die Beschäftigung mit der Methode überlagert den eigentlichen Untersuchungsgegenstand.[658]Außerdem weist er bei dieser Art der Beobachtung durch Standardisierung und Quantifizierung auf die Gefahr der Scheinobjektivität hin.[659]

---

[654] Vgl. Sellitz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., Cook, S. W.: Untersuchungsmethoden der Sozialforschung, Teil I, Darmstadt, 1972, S. 238.
[655] Vgl. Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin 1995, S. 126 ff.
[656] Friedrichs, Jürgen: Methoden der empirischen Sozialforschung, Opladen 1985, S. 72.
[657] Sellitz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., Cook, S. W.: Untersuchungsmethoden der Sozialforschung, Teil I, Darmstadt, 1972, S. 238.
[658] Vgl. Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin 1995, S. 91.
[659] Vgl. Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin 1995, S. 92.

Demgegenüber steht die qualitativ orientierte Beobachtung. Diese ist gekennzeichnet durch „die Annahme, dass soziale Akteure Objekten Bedeutungen zuschreiben, sich nicht starr nach Normen und Regeln verhalten, sondern soziale Situationen interpretieren und so prozesshaft soziale Wirklichkeit konstituieren.“[660] Hier beschäftigt sich der Forscher also nicht mehr hauptsächlich mit der Methode, sondern mit der Interpretation, deren Forschungsprinzipien zwar auf einer gemeinsamen Basis begründet sind, aber Unterschiede aufweisen können. Im Gegensatz zur quantitativen Beobachtung ist bei der qualitativen Beobachtung eine - teilweise oder zeitlich begrenzte - personelle Identität von Forscher und Beobachter möglich.[661] Darüber hinaus hebt Philipp MAYRING vier weitere Vorteile der qualitativen Vorgehensweise hervor:

1. Der Forderung nach stärkerer Subjektbezogenheit der Forschung wird Rechnung getragen.
2. Die Betonung der Deskription und Interpretation der Forschungsobjekte ermöglicht eine höhere Validität.
3. Es ist möglich die die Untersuchungsobjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung (statt unter künstlichen Laborbedingungen) zu eruieren.
4. Die Generalisierung der Ergebnisse wird als Verallgemeinerungs*prozess* verstanden.[662]

7.4.4.2 Das Beobachtungsverfahren SYMLOG als Basis des Untersuchungsdesigns

In den frühen fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelte Robert F. BALES eine Methode zur Untersuchung kleiner Gruppen, die nach ihm benannte BALESsche Interaktionsanalyse bzw. Analyse des Interaktionsprozesses (IPA). Diese Methode sollte der Untersuchung kleinerer Gruppen für verschiedenste Aufgaben dienen: „Sie [die IPA] ist insofern eine allgemeine Methode, als sie unabhängig von dem Thema oder der Aufgabe, mit der sich die Gruppe befasst, angewendet werden kann, indem sie die Messbarkeit eines Systems von theore-

[660] Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin 1995, S. 92.
[661] Vgl. Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin 1995, S. 94.
[662] Vgl. Mayring, P.: Einführung in die Qualitative Sozialforschung, Weinheim, Basel 2002, S. 19.

tisch bedeutsamen Variablen eröffnet.“[663] Ziel ist es, „aus dem Rohmaterial der Beobachtung [...] die Bedeutsamkeit jeder Handlung für die Lösung der Problems im Gesamtablauf des Gruppengeschehens [zu abstrahieren]". [664] Bei der Entwicklung seines Systems ließ sich BALES von der Annahme leiten, „dass man sich jedem geordneten und wenigstens teilweise kooperativen System menschlicher Interaktion [...] um Zweck der wissenschaftlichen Analyse in einer bestimmten Weise annähern kann.“ [665]

Unter *sozialer Interaktion* verstand BALES ein „Gespräch oder ein Verhalten, durch das zwei oder mehr Personen unmittelbar miteinander verkehren.“ [666] Diese sozialen Interaktionen teilt er in zwölf Kategorien ein, die so beschaffen sind, dass jedes Verhalten in eine Kategorie eingeordnet werden kann. Es gibt also keine „Restkategorie“ (Sonstiges, Diverses o.ä.), in die Handlungen eingeordnet werden, die den anderen nicht zuzuordnen sind. Außerdem wird jede beobachtete Handlung nur einer Kategorie zugeordnet. Folgende Kategorien wurden von BALES exploriert:

1) Zeigt Solidarität (z.B. Hilfe, Belohnung, Bestärkung)
2) Zeigt Entspannung (z.B. Scherze, Lachen)
3) Zeigt Zustimmung (z.B. Nachgeben, Konsens)
4) Macht Vorschläge
5) Äußert Meinung (z.B. Bewertung, Analyse)
6) Gibt Information (z.B. Orientierung, Erklärung)

Spiegelbildlich sind nun die letzten sechs Kategorien den ersten sechs angeordnet, und zwar folgendermaßen:

7) bildet das Spiegelbild zu 6) und gibt nun hier keine Information, sondern erfragt diese.
8) ergänzt 5) und erbittet eine Meinungsäußerung (Stellungnahmen, Bewertungen, Analysen)
9) Erbittet Vorschläge (bzw. Anleitungen, mögliche Wege des Vorgehens)
10) Stimmt nicht zu (z.B. passive Ablehnung, Förmlichkeit, Hilfeverweigerung)

[663] Bales, R. F.: Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen, in: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln 1972, S. 148.
[664] Bales, R. F.: Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen, in: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln 1972, S. 151.
[665] Bales, R. F.: Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen, in: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln 1972, S. 152.
[666] Bales, R. F.: Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen, in: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln 1972, S. 148.

11) Zeigt Spannung (z.B. Bitte um Hilfe, Zurückziehen)

12) Zeigt Antagonismus (z.B. Herabsetzung anderer, Behauptung, Verteidigung).[667]

Jedes der Gegensatzpaare entspricht einem *„funktionellen Problem“* [668]. Dazu formulierte BALES: „Im Sinne einer ersten, ungefähren Annäherung stellt man sich funktionelle Probleme am besten als eine Reihe von `Stufen′ oder `Schritten′ bei der Lösung eines Problems vor.“ [669]

Als die zentralen funktionellen Probleme identifizierte BALES:

- Orientierung (Kategorie 6 und 7)
- Bewertung (Kategorie 5 und 8)
- Kontrolle (Kategorie 4 und 9)
- Entscheidung (Kategorie 3 und 10)
- Spannungsbewältigung (Kategorie 2 und 11)
- Integration (Kategorie 1 und 12)

Diese sechs funktionellen Probleme lassen sich laut BALES „auf jedes konkrete Interaktionssystem logisch [anwenden].“[670]

In diesem System stehen sich `negative` und `positive` Ausprägungen zweier Bereiche gegenüber. Dem sozialemotionalen Bereich `positive Reaktion` (Kategorien 1 bis 3) steht die `negative Reaktion` desselben Bereichs mit den Kategorien 10 bis 12 gegenüber. Den `Fragen` aus dem Bereich der Aufgaben (Kategorien 7 bis 9) entsprechen die Kategorien 4 bis 6 als `Versuche der Beantwortung`.

BALES untersuchte mit diesem Schema verschiedene Gruppen in seinem Labor, denen er die Aufgabe stellte, gegebene Fragen zu erörtern und Probleme zu lösen. Die Beobachter verfolgten das Geschehen hinter einer einseitig durchsichtigen Scheibe und protokollierten den Vorgang. Wenn z.B. Gruppenmitglied 1 Gruppenmitglied 5 die Frage stellte: `Wie spät ist es?`, so wurde unter Kategorie 7 die

[667] Vgl. Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1978, S. 95 ff.
[668] Bales, R. F.: Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen, in: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln 1972, S. 155.
[669] Bales, R. F.: Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen, in: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln 1972, S. 155.
[670] Bales, R. F.: Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen, in: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln 1972, S. 155.

Eintragung 1-5, bei der Antwort auf die gestellte Frage unter Kategorie 6 erfolgte die Eintragung `5-1`.[671]

Ein Problem bei dieser Beobachtungsmethode liegt bei der Geschwindigkeit des Handlungsablaufes und mit der damit verbundenen Schwierigkeit, die beobachtete Handlung zu registrieren und zu interpretieren. Weiterhin soll der Beobachter die Rolle des `generalisierten Anderen` übernehmen, soll sich also „den Inhalt der gemeinsamen Kultur der beobachteten Gruppe aneignen, und die beobachteten Interaktionen von diesem Verständnis her interpretieren. Das soll ihn in die Lage versetzen, eine Handlung so zu interpretieren, wie sie von den Handelnden gemeint und von dem, auf den sie sich bezieht, auch gedeutet wird.“ [672] Mittels seines Schemas war es BALES möglich, Fragen über die Gruppenstruktur und Gruppenprozesse empirisch zu beantworten.

Das Beobachtungsverfahren SYMLOG entstand in den frühen achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts als direkte Weiterentwicklung der IPA von BALES. Mit Hilfe von SYMLOG sollen nicht nur die Einzelpersonen beurteilt werden, sondern eben die gesamte Gruppensituation. Es geht dabei darum, mit Hilfe einer Gruppenanalyse die Zusammensetzung der Gruppe und die in ihr ablaufenden, aber nicht offensichtlich erkennbaren Prozesse zu erfassen. Grundannahme ist dabei die Existenz von multiplen Feldern, die berücksichtigt werden. Es handelt sich dabei um die individuelle Wahrnehmung, das Verhalten eines Individuums zu sich Selbst und Anderen, der Interaktionsprozess zwischen den Personen, die Entwicklung von Beziehungen zwischen den Personen der Gruppe, das soziale Interaktionsfeld der ganzen Gruppe und dessen dynamische Veränderungen über die Zeit.[673] Dazu werden bei SYMLOG ein Rating- und ein Interaktionssignierungs-Verfahren verwendet, um Ergebnisse zu erhalten. Diese Triangulation im Sinne von CAMPBELL und FISKE bewirkt eine Informationsüberschneidung.[674] Nach der Beobachtung lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit bestimmten Verhaltensprofilen oder anderen Personen feststellen, aber auch zwi-

[671] Vgl. Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1978, S. 95 ff.
[672] Vgl. Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1978, S. 97.
[673] Vgl. Marx, Ch.: Das Beobachtungsverfahren SYMLOG in der Praxis, Wiesbaden 2000, S. 27 ff.
[674] Vgl. Campbell D. T., Fiske D. W.: Convergent and discriminant validation by the multitrait--multimethod matrix, in: Psychological Bulletin, Band 56/1959, S. 81-105.

schen Selbst-, Fremd- und Wunschbild einer Person. Die Ergebnisse werden im so genannten SYMLOG-Raummodell dargestellt. Dabei können beide Methoden auch getrennt und einzeln verwendet werden.[675]

Die Beobachtung stellt die ursprünglichste Datenerhebungstechnik dar. Bei SYMLOG liegt eine strukturierte mehrstufige Verhaltensbeobachtung vor, bei der einem determinierten Ereignis, aufgrund bestimmter Codierungsregeln ein entsprechender Code zugewiesen wird. Strukturiert ist es, weil sehr differenzierte Kategorien betrachtet werden. Mehrstufig, weil eine Interaktionseinheit auf mehreren Stufen beschrieben wird. Das Verhalten wird auf der Verhaltensstufe, welche die soziale Interaktion beschreibt, festgehalten, des Weiteren wird das geäußerte Vorstellungsbild beobachtet, dabei wird der Inhalt der Kommunikation festgehalten. Zuletzt wird auch auf die Werturteilsstufe geachtet, denn ein Akteur kann etwas positiv äußern, ohne selbst damit einverstanden zu sein.[676]

Im SYMLOG-Raummodell werden drei Dimensionen unterschieden: Eine U-D-Dimension, welche einflussnehmendes Verhalten erfasst, eine P-N-Dimension für die Einordnung der Sympathien und eine F-B-Dimension für die Zielorientierung des Handelns. Aufgeschlüsselt nach ihrer Bedeutung steht U, als Abkürzung von Upward, für aktives, dominantes, steuerndes Verhalten, dem entgegen D, für Downward stehend, für passives, nicht einflussnehmendes Verhalten gesetzt wird. P wird für freundliches Verhalten, eben Positiv, verwendet, wogegen N, spricht Negativ, unfreundliches Handeln kennzeichnet. Letztendlich wird F zur Beschreibung von zielgerichteten, problemorientierten Verhaltensweisen genutzt, daher Forward und Backward, also B für emotionales, gefühlvolles, aber nicht zielgerichtetes Handeln steht. Die F-B-Dimension stellt eine Besonderheit dar, da hier zwei Faktoren von BALES auf einer Dimension zusammengefasst wurden und zu F hier nicht blockierendes Verhalten, als eigentlicher Gegenpol, sondern expressives Verhalten gesetzt wird.[677]

Daraus ergibt sich für die Darstellung ein dreidimensional dargestellter Würfel mit 3x3x3 Zellen, wie in der Abbildung auf der folgenden Seite skizziert.

---

[675] Vgl. Bales, R. F.; Cohen, S. P.: SYMLOG. Ein System für die mehrstufige Beobachtung von Gruppen., Stuttgart 1982, S. 17 ff.

[676] Vgl. Döring-Seipel, E., Gerhold, L., Dieterich, J., Funken, B.: SYMLOG-Projektseminar, Internetseite der Fachrichtung Psychologie an der Universität Kassel http://www.uni-kassel.de/fb3/psych/symlog/, 20.04.2005 sowie weitere Links

[677] Vgl. Polley, B. R., Hare A. P., Stone J. P.: THE SYMLOG PRACTITIONER – Applications of Small Group Research" New York, London 1988, S. 21-33.

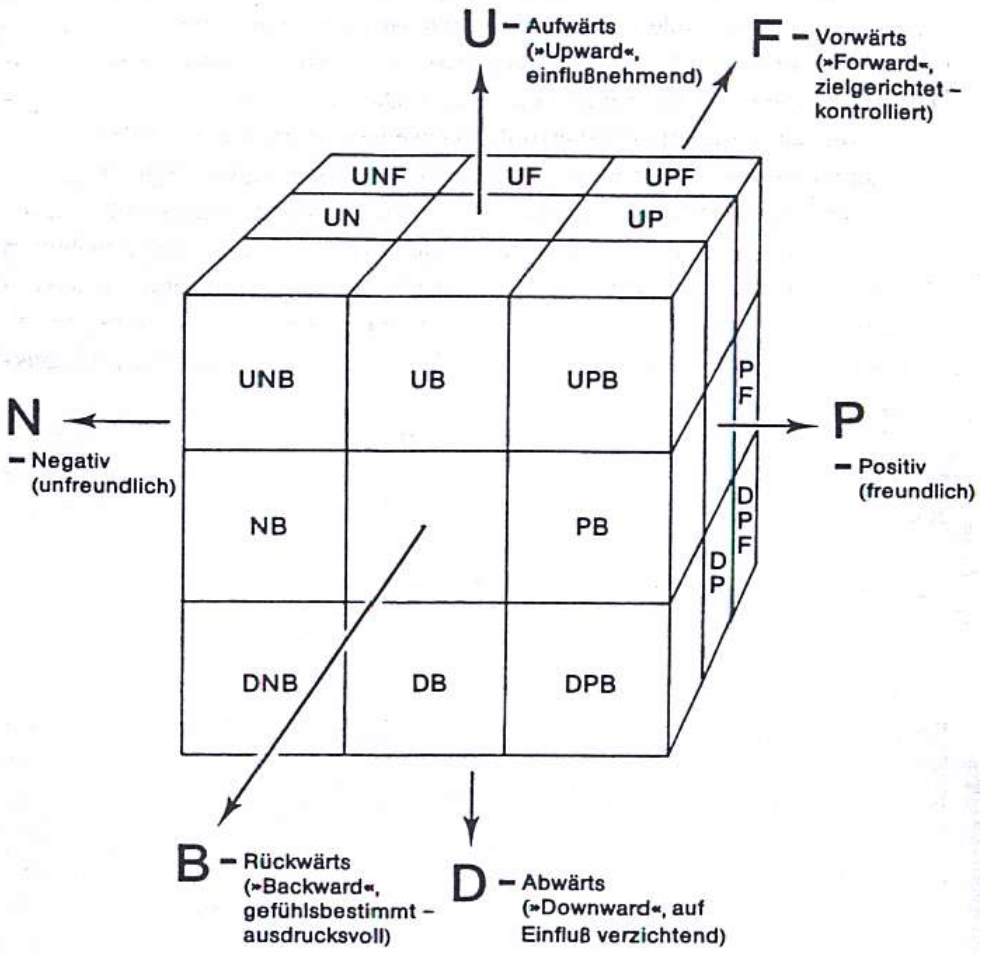


Abbildung 19: Der dreidimensionale SYMLOG-Raum, (Quelle: Bales, R. F., Cohen, S.P.: SYMLOG. Ein System für die mehrstufige Beobachtung von Gruppen., Stuttgart 1982, S. 63.)

An dem SYMLOG-Raummodell ist als Kombination der drei Ausprägungen zu erkennen, also von einstelligen, wie U oder D, bis zweistelligen, wie UP oder PF, bis hin zu dreistelligen, wie UPF oder DNB. Der innerste Würfel stellt dann den Nullpunkt aller Ausrichtungen dar. Natürlich ist die Darstellung im dreidimensionalen Raum unübersichtlich und umständlich, deshalb wird für die Darstellung der Ergebnisse auf eine zwei-dimensionale Darstellung zurückgegriffen, genannt SYMLOG-Felddiagram. Dabei bildet die horizontale Achse die PN-Dimension ab, während die vertikale Achse zur Darstellung der F-B-Dimension genutzt wird. Die dritte Dimension, sprich U-D wird in Kreisen in das Felddiagram übertragen, wobei größere Kreise für dominanteres Verhalten, also U stehen und kleinere Kreise dementsprechend eine Orientierung in Richtung D repräsentieren. Ein solches Diagramm zeigt beispielhaft die folgende Abbildung.

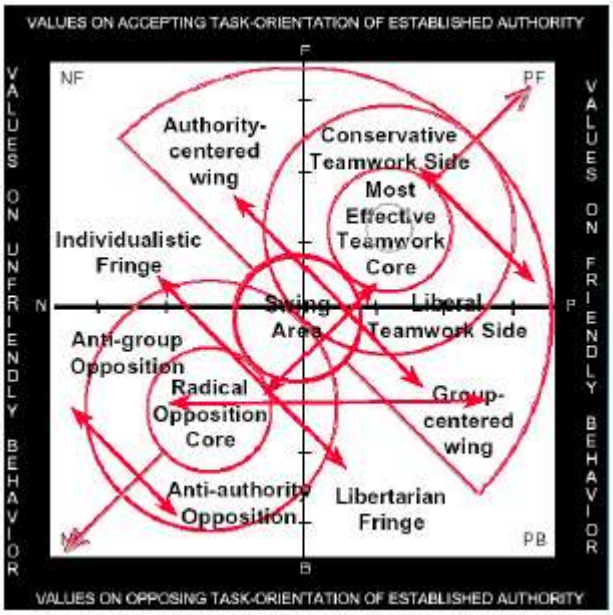


Abbildung 20: Erweitertes SYMLOG- Felddiagramm (Quelle: SYMLOG Consulting Group: Introducing to SYMLOG, San Diego 2000, http://www.symlog.com, 22.04.2005, sowie weitere Links)

Hier wurde eine Wert-Orientierungs-Übersicht, auch Polarisations-Unifikations-Schablone benannt, auf das Diagramm übertragen, die Referenz- und Oppositionsrichtung, wie Mediator- und Sündenbockrichtung abbildet und eine Unentschiedenheitsfläche vorsieht, was zur Analyse von Teamarbeit und Konfliktpotenzialen genutzt wird.[678]

Da es in vorliegender Untersuchung jedoch weniger um die Identifikation von Konfliktpotenzialen o.ä., sondern vielmehr um die Interaktionsanalyse geht, erscheint eine derartig komplexe Analyse ungeeignet.

Hingegen erhält das so genannte Rating-Modul, das im Folgenden näher erläutert werden soll, im Rahmen der hier zur Analyse anstehenden Problematik zunehmend Bedeutung.

Das Rating erfolgt nach dem Ablauf der Beobachtung und stellt eine Kurzbeurteilung eines beobachteten Verhaltens dar. Ihr Mittel ist der Adjektiv-Ratingbogen. Mit Hilfe vorgegebener Adjektive wird somit das Verhalten in den dreidimensionalen SYMLOG-Raum eingestuft. Dafür wird von dem Beobachter jeweils für eine Person ein eigener Beurteilungsbogen ausgefüllt und mit den entsprechenden

[678] Vgl. SYMLOG Consulting Group: Introducing to SYMLOG, San Diego 2000, http://www.symlog.com, 22.04.2005, sowie weitere Links.

Informationen wie dem Namen der Person (oder eines Synonyms) und der beobachteten Gruppe versehen. Auch der Name des Beobachters sollte zur nachträglichen Identifizierbarkeit angegeben werden.

Das Rating erfolgt nach dem Ablauf der Beobachtung. Dabei gilt nach BALES: „Bei der Rückerinnerung übersetzt der Akteur eine vergangene Handlungsweise oder eine ganze Handlungssequenz des anderen in eine Aussage über dessen Persönlichkeitseigenschaften oder Persönlichkeitsbild.“[679]

BALES entwickelte unterschiedliche Formen von Ratingbögen, die der jeweiligen Situation bzw. den Bedürfnissen der Beobachter angepasst waren. So existieren einmal unterschiedliche Sprachversionen, je nach dem Land, in dem die Beobachtung erfolgen sollte. Die einzelnen Adjektive stellen dabei nicht nur simple Übersetzungen dar, sondern wurden jeweils mit Faktorenanalyse auf ihre praktische Umsetzbarkeit getestet und die besten, `passendsten` Adjektive für die weitere Verwendung ausgewählt.

Zudem existieren zwei grundsätzlich andere Fassungen der Bögen, die sich anhand der vorgegebenen Kategorienzahl unterscheiden. Anfangs gab BALES (1982/1979) eine Dreiteilung der Bewertung in die Ausprägungen `selten` `manchmal` und `häufig` vor. Um der Gefahr von Desorientierungen der Rater vorzubeugen, die genauere Abstufungen vornehmen wollten, aber auch um eine höhere Trennschärfe durch eine weitergehende Differenzierung zu erreichen, wurden in der zweiten Form die Extremwerte `nie` bzw. `immer` eingeführt und der ursprünglich dreistufige Bogen zu einem fünfstufigen erweitert.

Im Folgenden sei exemplarisch ein Adjektiv-Ratingbogen wiedergegeben (siehe folgende Abbildung).

[679] Bales, R. F.; Cohen, S. P.: SYMLOG. Ein System für die mehrstufige Beobachtung von Gruppen, Stuttgart 1982, S. 309.

Der SYMLOG-Adjektiv Ratingbogen VERHALTEN

Machen Sie bitte bei jedem Unterpunkt einen Kreis um die zutreffende Antwort!

U aktiv, dominant spricht viel
selten 0 manchmal 0 häufig 0

UP extravertiert, geht aus sich heraus, sicher, beliebt
selten 0 manchmal 0 häufig 0

UPF zielbewusster und aufgabenorientierter, demokratischer Leiter
selten 0 manchmal 0 häufig 0

UF tatkräftig und durchsetzungsfreudig
selten 0 manchmal 0 häufig 0

UNF disziplinierend, folgerichtig
selten 0 manchmal 0 häufig 0

UN dominant, eigensinnig, nachdrücklich
selten 0 manchmal 0 häufig 0

UNB geltungssuchend, selbstbezogen, provozierend
selten 0 manchmal 0 häufig 0

UB macht Späße, schauspielert, geht aus sich heraus
selten 0 manchmal 0 häufig 0

UPB optimistisch, humorvoll, hilfsbereit
selten 0 manchmal 0 häufig 0

P freundlich, partnerschaftlich
selten 0 manchmal 0 häufig 0

PF interessiert, kooperativ
selten 0 manchmal 0 häufig 0

F analytisch, aufgabenorientiert, lösungsorientiert
selten 0 manchmal 0 häufig 0

NF kritisch, gewissenhaft, prinzipiell
selten 0 manchmal 0 häufig 0

N unfreundlich, negativistisch, individualistisch
selten 0 manchmal 0 häufig 0

NB uninteressiert, unwillig, nicht kooperativ
selten 0 manchmal 0 häufig 0

B emotional, spontan
selten 0 manchmal 0 häufig 0

PB warmherzig, natürlich, freundschaftlich
selten 0 manchmal 0 häufig 0

DP verständnisvoll, tolerant, gelassen
selten 0 manchmal 0 häufig 0

DPF rücksichtnehmend, zuverlässig, andere anerkennend
selten 0 manchmal 0 häufig 0

DF besonnen, sachlich
selten 0 manchmal 0 häufig 0

DNF selbstkritisch, pflichtbewusst
selten 0 manchmal 0 häufig 0

DN traurig, niedergeschlagen, deprimiert
selten 0 manchmal 0 häufig 0

DNB entmutigt, verletzt, resignierend
selten 0 manchmal 0 häufig 0

DB unentschlossen, ängstlich, unsicher
selten 0 manchmal 0 häufig 0

DPB behaglich, gemütlich, zufrieden
selten 0 manchmal 0 häufig 0

D passiv, introvertiert, spricht wenig
selten 0 manchmal 0 häufig 0

Abbildung 21: SYMLOG-Adjektiv-Ratingbogen (Quelle: In Anlehnung an: Bales, R. F.; Cohen, S.: SYMLOG. , a.a.O., S. 582.)

Mit Hilfe des Ratingbogens sollen die einzelnen Gruppenmitglieder in ihrer jeweiligen Persönlichkeitsstruktur eingeschätzt werden. Dabei können die Beobachter sowohl selbst Gruppenteilnehmer gewesen sein, oder aber eine Beobachtung quasi von außen durchgeführt haben. Auch eine Kombination der genannten Perspektiven ist möglich und sinnvoll, da eine Außenwahrnehmung durch den reinen Beobachter so einer Innenwahrnehmung durch das Gruppenmitglied gegenübergestellt werden kann. Aufgrund seiner praktikablen Durchführbarkeit wurde und wird vor allem der Ratingbogen als Teil des SYMLOG-Verfahrens oft in der Praxis eingesetzt.[680]

Beim Ratin wird im Anschluss an die Beobachtung das gesamte dort beobachtete Verhalten mit Hilfe der vorgegebenen Adjektive in die drei erläuterten Dimensionen eingeordnet.

Um die Ergebnisse letztendlich jedoch in einem SYMLOG-Felddiagramm darzustellen sind nach dem Ratingverfahren noch einige Schritte notwendig. Zuerst ist auf die entsprechende Gewichtung der Dimensionen hinzuweisen, mit der Begründung, dass z. B. UPF nur ein Drittel der Ausrichtung von U erklärt. So erhalten eindimensionale Ausrichtungen die höchste Gewichtung, z. B. sechs. Danach folgen zweidimensionale, folglich mit einer Gewichtung von drei und zuletzt dreidimensionale Richtungen, dem Beispiel folgend mit zwei gewichtet. Die Skala muss natürlich, sofern nicht numerisch, umgerechnet werden, wobei häufigeres Auftreten einen höheren Wert bedeutet. BALES/COHEN sprechen sich jeweils für beschreibende Abstufungen aus, die für die Auswertung umgerechnet werden.[681] Ein gewichteter Beobachtungsbogen ergibt sich folglich aus der Multiplikation der gewichteten Dimension, welche die Frage erfassen soll, mit dem Skalenwert, den die betreffende Person erhalten hat. Nun gilt es die Summenindexe zu bilden, indem alle neun Items, die die Dimension beschreiben addiert werden, so z. B. für U: U+UP+UPF+UF+UNF+UN+UNB+UB+UBP. Analog dazu werden die übrigen Kategorien addiert. Entsprechend einer Tabelle werden die Werte dann in Einheiten von 0-18 für das Diagramm umgerechnet. Um die genauen Ko-

[680] Vgl. dazu auch Bales, R. F.: A New Overview of the SYMLOG-System, in: PolleyR. B., Hare, A. P., Stone, P. J.: The SYMLOG Practitioner, New York, London 1988, S. 321.

[681] Bales, R. F.; Cohen, S. P.: SYMLOG. Ein System für die mehrstufige Beobachtung von Gruppen., Stuttgart 1982, S. 333.

ordinaten zu erhalten sind noch die Dimensionspaare voneinander zu subtrahieren und ggf. den Betrag des Ergebnisses nehmen. [682]

Das Rating-Verfahren verfügt über eine hohe Standardisierung und lässt sich daher mit vergleichsweise geringem Ressourcenaufwand bewerkstelligen.

In Adaption zum Rating-Verfahren wurden zahlreiche Verlaufsbeobachtungsverfahren weiterentwickelt, die unter dem Begriff SYMLOG-Interaktionssignierung zusammengefasst werden.[683] Die Interaktions-signierung wurde ursprünglich für Selbstanalysegruppen entwickelt. Der augenscheinlichste Unterschied zwischen dem Rating und der Interaktionssignierung ist, dass bei zweiterem der Verlauf des Geschehens direkt während der Diskussion, in Form auffälliger Verhaltenseinheiten von Beobachtern festgehalten wird, Verhaltenseinheiten sind dabei die kleinsten erfassbaren Formen menschlichen Verhaltens, wobei keine Richtlinien oder feste Zeitvorgaben vorliegen, die bestimmen, was festgehalten werden soll oder nicht. Hier wird, im Vergleich zum Rating-Verfahren, mehr der Prozess innerhalb der Gruppe erfasst, was einen höheren Informations- und Detailgehalt bedeutet, gleichzeitig aber auch Kosten und Zeitaufwand etwas höher setzt. Die Aussagekraft der Interaktionssignierung stützt sich dabei auf die Zusammenfassung der Signierungen mehrerer Beobachter, welche im Verhältnis eins zu eins zur Untersuchungsgruppe stehen sollten. Dabei hängt die Geschwindigkeit der Signierung vom Training des Beobachters ab, der bei dieser Methode sogleich interpretiert und einordnet.[684]

7.4.4.3 Das Beobachtungsverfahren SISMIK für eine kindgerechte Beobachtung

Es wurde bereits schon mehrfach darauf hingewiesen, dass das Untersuchungsobjekt (hier: die Kinder) das Untersuchungsverfahren determiniert. Daher würde ein Beobachtungsverfahren wie das dargestellte SYMLOG zu kurz greifen, würden doch speziell die kind- und entwicklungsbedingten Spezifika zu wenig berück-

[682] Vgl. dazu z.B. Mittag, S., Bornmann, L., Daniel, H.-D.: Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen: Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren, München 2003, S. 162ff.
[683] Wunder, K.: A comparison between ratings and scorings in the SYMLOG Approach, in: International Journal of Small Group Research, Nr. 3/1987, S. 126-138.
[684] Wunder, K.: SYMLOG interaction scorings and ratings in a multidimension-multimethod analysis, in: International Journal of Small Group Research, Nr. 3/1987, S. 245-249.

sichtigt. Daher soll an dieser Stelle ein zweites Beobachtungsverfahren eingeführt werden: Das SISMIK-Verfahren.[685]

SISMIK ist die Abkürzung für „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“ und deutet damit auch bereits hohe Komplexität dieses Forschungsfeldes an.

Wie bereits im theoretischen Teil gezeigt, bilden Sprachverständnis und die Fähigkeit, sich anderen Menschen sprachlich mitzuteilen, Schlüsselkompetenzen für den Bildungserfolg. Auch zeigen Statistiken, dass Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem deutlich benachteiligt sind.[686] SISMIK wurde in diesem Zusammenhang als pädagogisch orientiertes und empirisch abgesichertes Beobachtungsverfahren, das prozessorientiert den Sprachstand von Migrantenkindern (in der deutschen Sprache) erfasst, entwickelt. Darüber hinaus zielt das Verfahren auf konkrete Handlungsalternativen pädagogischer Fachkräfte ab, die Migrantenkindern eine individuelle Förderung angedeihen lassen wollen. Schließlich geht es auch um eine Reflexion des pädagogischen Angebots im Bereich Sprache. Das Ziel war, die Bildungschancen von Migrantenkindern durch eine früh einsetzende systematische Begleitung und Förderung der Sprachentwicklung langfristig zu verbessern.

Der am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München entwickelte Beobachtungsbogen SISMIK deckt die Alters- und Entwicklungsspanne von circa dreieinhalb Jahren bis zum Schuleintritt ab. Pädagogische Fachkräfte können also schon relativ früh beginnen, die Sprachentwicklung von Migrantenkindern mit SISMIK zu beobachten und festzuhalten – und dies dann bis zum Schuleintritt weiterführen. Damit liegen dann gut dokumentierte Aussagen über Lernfortschritte von Kindern und auch über deren sprachbezogene Schulfähigkeit vor. Der Bogen wurde mit einer bundesweiten Stichprobe von über 2.000 Migrantenkindern und ca. 900 Erzieher(inne)n erprobt.[687]

Zentral für den Bogen ist die Fragestellung: Wie verläuft die „normale“ sprachliche Bildung und Entwicklung eines Kindes? Der Bogen sensibilisiert durchaus für

[685] Vgl. Ulich, M., Mayr, T.: SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2003.

[686] Vgl. Lemper, L.T.: PISA und Migration, Vortrag „7. Forum Migration“ der Otto-Benecke-Stiftung e.V., Wissenschaftszentrum Bonn, 26.09.2002. in: der Otto-Benecke-Stiftung e.V (Hrsg.): 7. Forum Migration, Broschüre, Bonn 2002.

[687] Vgl. Illner, J.: Feststellung von Sprachkenntnissen bei Migrantenkindern, in: SchulVerwaltung NRW, 9/2003, S. 233-237.

ungünstige Entwicklungen und Entwicklungsrisiken, er ist aber nicht für die Diagnostik von Sprachstörungen konzipiert. Das „Deutsch Lernen“ eines Kindes wird als Teil einer komplexen Entwicklung gesehen, die unterschiedlichen Bereiche von Sprache umfasst. Ein wichtiger Aspekt ist die Sprachlernmotivation des Kindes, sein Interesse an Sprache, an sprachbezogenen Aktivitäten.

Eine Anzahl weiterer Aspekte beziehen sich auf sprachrelevante Situationen und pädagogische Angebote in der Einrichtung, z. B. Rollenspiele, Bilderbuchbetrachtungen, Begegnungen mit Schrift, Reime/Sprachspiele. Die Leitfrage ist hier: Wie weit ist ein Kind bei diesen Angeboten aktiv beteiligt, wie weit engagiert es sich in solchen Situationen? Denn, vor allem, wenn Kinder sich für etwas interessieren, wenn sie beteiligt sind, z.B. an Gesprächen oder Erzählungen, sammeln sie wertvolle Lernerfahrungen.

Für die Beobachtung wurden bewusst auch Situationen im Zusammenhang mit Bilderbüchern, Erzählen und Schriftkultur ausgewählt. Kindliche Erfahrungen zum Lesen und zur Schrift zählen die Verfasser zur so genannten Literacy-Erziehung. Diese Erfahrungen sind sehr wichtig für die sprachliche Bildung und Entwicklung eines Kindes im Vorschulalter, und sie haben darüber hinaus auch längerfristige Auswirkungen (z.B. auf die spätere Sprach- und Lesekompetenz).[688]

Zahlreiche Fragen in dem Bogen beziehen sich auch direkt auf sprachrelevante pädagogische Situationen. Das bedeutet, dass Fachkräfte durch die gezielte Beobachtung bereits konkrete Anhaltspunkte für eine pädagogische Förderung erhalten können.

Bei SISMIK geht es um die Begleitung und Dokumentation von `normaler` Sprachentwicklung und von sprachlichen Bildungsprozessen. Zentrale Fragen dabei sind:

- Wie weit ist ein Kind bei sprachbezogenen Situationen und Angeboten aktiv beteiligt,
- Wie weit engagiert es sich in solchen Situationen?

Von besonderer Bedeutung ist die dabei sprachliche Kompetenz (im engeren Sinne). Dabei geht es um die Frage, inwieweit sich ein Kind im Gesprächskreis ein-

[688] Vgl. Ulich, M., Mayr, T.: SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2003.

bringen kann, eine Geschichte nacherzählen oder ein Gedicht aufsagen kann. Spricht es deutlich? Wie sind Wortschatz, Satzbau usw.? [689]

Wie bereits angedeutet beziehen sich einige Aspekte im Beobachtungsbogen auf Situationen, die stark an sprachlichen Austausch gebunden und für den Spracherwerb wichtig sind, z. B. Gesprächsrunden, Einzelgespräche mit pädagogischen Bezugspersonen, Rollenspiele, Bilderbuchbetrachtung, freier Umgang des Kindes mit Bilderbüchern, Vorlesen/Erzählen, Begegnungen mit Schrift, Reime und Sprachspiele oder Begegnungen mit anderen Sprachen. Jede Frage ist hier mit einer sechsstufigen Skala von „sehr oft" bis „nie" versehen.

Beispiel: In einer Gesprächsrunde

- Kind schweigt.
- hört aufmerksam zu bei deutschsprachigen Gesprächen.
- geht auf deutschsprachige Fragen und Aufforderungen von Kindern ein.
- beteiligt sich aktiv an Gesprächen in deutscher Sprache.
- erzählt verständlich von etwas, das der Gesprächspartner nicht sieht oder kennt (falls es Kinder mit derselben Familiensprache gibt).
- sitzt vor allem bei Kindern derselben Familiensprache.
- hört aufmerksam zu bei Gesprächen in der Familiensprache.
- beteiligt sich aktiv an Gesprächen in der Familiensprache. [690]

In SISMIK wurde versucht, jeweils unterschiedliche Aspekte von Sprache bzw. Sprachverhalten zu eruieren: Schüchternheit, Zuhören, Verstehen, sprachliche Aktivität - möglichst in beiden Sprachen - und die Frage nach dem nicht-situativ gebundenen Sprachgebrauch. Manche der Fragen tauchen auch in anderen Situationen auf. Denn es ist wichtig zu beobachten, dass ein Kind beispielsweise mit anderen Kindern frei und flüssig spricht und erzählt, dafür aber im Gesprächskreis sehr zurückhaltend ist. Etwas anders sind die Fragen zu den literacy-bezogenen Tätigkeiten.

Beispiel: Bilderbuchbetrachtung als pädagogisches Angebot in einer Kleingruppe

[689] Vgl. Ulich, M., Mayr, T.: SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2003.
[690] Vgl. Ulich, M., Mayr, T.: SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2003.

- Kind hört aufmerksam zu und schaut sich die Bilder an.
- benennt einzelne Dinge auf der Bilderbuchseite (auf Deutsch).
- versucht (auf Deutsch) einen Zusammenhang zwischen Bildern herzustellen, wird zum `Erzähler`
- ist sich des Unterschieds zwischen Bild und Text bewusst, fragt z. B. nach, was „da steht".
- Vorlesen/Erzählen als pädagogisches Angebot in einer Kleingruppe.
- Kind hört aufmerksam zu bei einer kurzen Erzählung, die nicht durch Bilder / Gestik / Gegenstände veranschaulicht wird.
- beteiligt sich am Gespräch über eine kurze Erzählung, die nicht durch Bilder / Gestik / Gegenstände veranschaulicht wird.
- merkt sich eine einfache Geschichte und kann sie nacherzählen (auf Deutsch). [691]

In einem zweiten, kürzeren Teil geht es um die Einschätzung des Sprachvermögens im engeren Sinne. Hier gibt es Fragen zum Sprachverständnis, zur Artikulation, zum Wortschatz, zum Satzbau bzw. Grammatik. Dazu zwei Beispiele:

Wenn das Kind etwas erzählen oder tun möchte, bildet es Sätze, indem es Wörter hintereinander reiht, z. B. Toilette gehen, ...Mario Garten, ...Saft haben, ...ich Haus

- vorwiegend
- manchmal
- selten

Wie geht das Kind mit dem Verb um? Wird das Verb gebeugt, wenn es z. B. sagen will: ich spiele ... oder du spielst... oder die spielen...

- das Kind verwendet meist nur eine feststehende Form wie spiel oder spiele oder spielen.
- das Kind verwendet manchmal korrekte Formen.
- das Kind verwendet meistens korrekte Formen (muss nicht immer sein).

[691] Vgl. Ulich, M., Mayr, T.: SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2003.

Neben diesen auf das Deutsche beschränkten Aspekten gibt es auch Beobachtungsaspekte zum Umgang des Kindes mit der Familiensprache (soweit für eine deutsche Erzieherin beobachtbar) und zur sprachlichen Situation in der Familie.[692]

7.4.4.4 Das Untersuchungsdesign: Kombination des SYMLOG- und SISMIK-Verfahrens unter Berücksichtigung der Spezifika

Es ist leicht nachvollziehbar, dass zur Lösung der hier gestellten Aufgabe eine Eins-zu-Eins-Übernahme des SYMLOG-Verfahrens nicht möglich ist. Dies würde auch, wie ja bereits durch die verschiedenen Modifikationen und Adaptionen ausgewiesen, einer spezifischen Problembearbeitung nicht gerecht. Daher liegt eine Modifikation des SYMLOG-Verfahrens nahe, das auf die spezifischen Untersuchungsbedingungen, und nicht zuletzt natürlich auf die handelnden Subjekte, die hier als Untersuchungsobjekte fungieren, abgestimmt ist. Letztere – und das gab schließlich auch den Ausschlag für den Ausgangspunkt der Untersuchung – befinden sich im Grundschulalter; es handelt sich also um Kinder im Alter zwischen 7 und 11 Jahren.

Es ist also ein Verfahren zu entwickeln, das

1. dem Untersuchungsobjekt gerecht wird (kindgerechten Anspruch),
2. das die verbale (sprachliche) Fähigkeit der Kinder erfasst,
3. das die non-verbale Fähigkeiten (Mimik, Gestik) der Kinder wiedergibt,
4. das zulässt, die Kulturfähigkeiten (Traditionen, Bewusstsein, Identität) auszuwerten,
5. das die Multikulturalität (Fähigkeiten, sich in fremden Kulturen zu orientieren) bewertet.

Ferner erscheint es angebracht eine Einschätzung der sozialen Verhältnisse in denen die Kinder leben zu geben, um geistige und/oder intellektuelle Entwicklungsunterschiede berücksichtigen zu können.

[692] Vgl. Ulich, M., Mayr, T.: SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2003.

Wie bereits kurz angedeutet, wurde als spezifisches Untersuchungsverfahren eine Kombination aus SYMLOG- und SISMIK-Verfahren gewählt, wobei beide Verfahren entsprechend modifiziert wurden.
Schließlich wurde ein Beobachtungsbogen entworfen, der in Anhang 1 angefügt ist. Analog der Vorgehensweise kombiniert er SYMLOG- mit SISMIK-Komponenten. Ausgehend von dem Interaktions-Signierungsbogen des SYMLOG-Verfahrens wurden einige Aspekte abgeändert und modifiziert, um das Beobachtungsziel, ein möglichst genaues Abbild der Interaktionen, Äußerungen und Emotionen der Schulkinder zu erhalten.

Erläuterung des Beobachtungsbogens:

Grundsätzlich wird jedem Kind ein eigener Beobachtungsbogen zugeordnet. Dies ist auch deshalb notwendig, um das Sprachniveau innerhalb der jeweiligen Klasse beurteilen zu können.
Der Beobachtungsbogen zeigt eine Tabelle mit 9 Spalten und beliebig vielen Zeilen.
In der ersten Spalte werden die Nummern der jeweiligen Beobachtungseinheit abgetragen. Diese Beobachtungseinheit wird als eine Klassenaufgabe entsprechend der Diversophy-Karten definiert. Das bedeutet, dass jeder neuen Diversophy-Karte eine neue Beobachtungseinheit zuzuordnen ist. Die Beobachtungseinheiten gliedern sich auf in Beobachtungen, das sind Kommunikationszustände, in denen sich das jeweils beobachtete Kind befindet.
In der zweiten Spalte wird der Äußerungsadressat abgetragen, also z.B. „zu Lehrerin“ oder „zu Mitschüler X“.
In der dritten Spalte wird eingetragen, welche Art die kommunikative Äußerung ist, dabei wird zwischen verbal und nonverbal unterschieden.
Die vierte Spalte ist für die Ergebnisantwort auf die Diversophy-Fragen reserviert. Dabei wird unterschieden zwischen

R = richtige Antwort,

F = falsche Antwort,

K = Keine Antwort,

A = andere Äußerung.

Die fünfte Spalte zeigt an, in welcher Sprache sich das Kind äußerst. Also entweder in seiner Muttersprache, in Deutsch oder in einer Mischform. Bei nonverbalen Äußerungen bleibt diese Spalte selbstverständlich frei.
In der sechsten Spalte wird die Konzentration des Kindes während der Beobachtung fixiert. Dabei wird unterschieden zwischen

1 = ist voll bei der Sache,

2 = ist abgelenkt,

3 = lenkt andere ab,

4 = ist gleichgültig.

Spalte 7 hebt nochmals auf die Sprache ab. Dabei geht es darum festzuhalten, in welcher sprachlichen Qualität sich das Kind äußert. Antwortet es

eloquent,

gewandt,

durchschnittlich,

nicht in ganzen Sätzen,

stotternd.

Die Spalte 8 zeigt an, in welcher Art und Weise sich das Kind äußert, bzw. welchen Emotionszustand es hierbei hat. Die Kategorisierung erfolgt hierbei analog der SYMLOG-Sprache.
Schließlich wird in Spalte 9 beschrieben, wie die Lehrerin reagiert, was für die folgenden Äußerungen des Kindes von erheblicher Bedeutung sein wird. Dabei reicht das Spektrum von

A = ambivalent,

K = keine Äußerung

P = positive Äußerung, Lob,

bis N = negative Äußerung kritisierend.

7.5 Die Durchführung des Pre-Tests

Pretests werden in nahezu allen Lehrbüchern der empirischen Sozialforschung empfohlen. Trotzdem werden sie selten durchgeführt, da sie als zu aufwendig gelten. Der Hintergrund dieser Einstellung beruht auf der Betrachtung eines Frage-

bogens als eine „Kunstform“[693], für die wissenschaftlich fundiert angeblich keine konkreten Konstruktionsrichtlinien gelten. Die Beurteilung von Fragebögen wurde oft als eine Stil- und Geschmacksfrage empfunden. [694]

Basierend auf systematischen Methodenforschungen und den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie entwickelte sich jedoch in den vergangenen Jahren eine eigene Pretest-Wissenschaft. Die Forschungen werden insbesondere von den akademischen Forschungsinstituten Nordamerikas, den statistischen Bundesämtern in den Niederlanden und Schweden und von ZUMA in Mannheim vorangetrieben.[695]

Bei der Durchführung des hier vorzunehmenden Pre-Tests ging es im Wesentlichen um die Überprüfung der kindgerechten Verständlichkeit der Testsituation. Speziell wurde der Schwierigkeitsgrad (d.h. die Verständlichkeit) der Activity-Karten überprüft. Darüber hinaus waren auch die Umstände der Videoaufzeichnung, der Disziplin und der Zeitgestaltung Gegenstand des Pre-Tests.

Das Ergebnis erbrachte einigen, wenn auch wenig untersuchungsrelevanten Bedarf für Nachjustierungen, z.B. adäquate Positionierung der Videokamera, Modifikation der Sitzanordnung etc. Von größerer Bedeutung war die Einsicht, dass der Test auf maximal 45 Minuten zu beschränken war, da sonst die Aufmerksamkeit und Konzentration der Kinder erheblich nachzulassen drohte.

Daher wurde entschieden, ca. 10 Prozent der vorgesehenen Aktivity-Karten zu eliminieren, wobei darauf geachtet wurde, dass dennoch die Proportionen zwischen verbalen, nonverbalen und tätigkeitsgeprägten Aufgabenstellungen gewahrt blieben.

7.6 Die Durchführung der Beobachtung und die Datenerfassung

SELLITZ et al. formulierten bereits im Jahre 1972:

[693] Prüfer, P., Rexroth, M.: Verfahren zur Evaluation von Survey-Fragen: Ein Überblick, in: ZUMA-Nachrichten Nr. 39/1996, S. 95-115, hier: S. 111.

[694] Vgl. Akkerboom, H.: Labor für die Entwicklung und den Test von Erhebungsinstrumenten, in: statistisches Bundesamt (Hrsg.): Pretest und Weiterentwicklung von Fragebögen, Band 9 der Schriftenreihe Spektrum Bundesstatistik, Stuttgart 1996, S. 66-71.

[695] Vgl. Sudman, N. Bradburn, N. M., Schwarz, N.: Thinking About Answers. The Application of Cognitive Process to Survey Methodology, San Francisco 1996.

„Der größte Gewinn der Beobachtungsverfahren liegt vielleicht darin, daß sie es erlauben, ein Verhalten dann festzuhalten, wenn es sich ereignet“[696]

Obgleich sie dabei vor allem die Authentizität des Beobachtungsmoments im Blick hatten, liegt in dem o.g. Postulat auch gleichzeitig der größte Nachteil dieses Verfahrens: Die Reproduzierbarkeit. Aufgrund der Real-Time des Augenblicks in dem die Beobachtung stattfindet muss sie einerseits vom Beobachter protokolliert werden, gleichzeitig muss dieser aber den Blick weiterhin auf das Beobachtungsobjekt gerichtet halten, weil sonst möglicherweise relevante Beobachtungsergebnisse verloren gehen.

Dieses Dilemma wird in jüngster Zeit vermehrt durch Einsatz der Video-Technik gelöst. Durch die Aufzeichnung auf Band besteht die Möglichkeit, bestimmte Beobachtungssequenzen, die beispielsweise aufgrund ihrer schnellen Abfolge in der Real-Time-Beobachtung, wenn überhaupt, dann nur unvollständig oder möglicherweise auch fehlaufgezeichnett wurden, zu wiederholen und sie damit einer ausführlichen Beobachtung zugänglich zu machen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass damit der von SELLITZ et al. genannte Vorteil eliminiert ist, d.h. die Möglichkeit, eine Beobachtung zu wiederholen birgt zugleich wiederum die Gefahr, - möglicherweise eher unbewusst – bestimmte Vorab-Interpretationen vorzunehmen. Drüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass zumeist aus Kosten- oder anderen Gründen kein Aufzeichnungswinkel von 360 Grad zur Verfügung steht. In der Praxis werden - unter Einsatz von zwei Aufzeichnungskameras - höchster Winkel von 230 Grad erreicht.

Damit bleibt nach wie vor der Beobachter gefordert, entweder um der Authentizität Willen auf bestimmte beobachtbare relevante Phänomene zu verzichten, oder unter Einsatz der Videotechnik die Authentizität zu schmälern, dafür jedoch – wenn zwar nicht alle, so doch wesentlich mehr - beobachtbare Phänomene erfasst zu haben.

In vorliegender Studie fiel die Entscheidung für den Einsatz der Videotechnik. Der letztlich ausschlaggebende Grund dafür war die Komplexität der Beobachtungseinheit, während dieser eine Vielzahl von Protokollierungen vorzunehmen waren (vgl. dazu Kapitel 4.4.2.2). U.U. hätte noch die Möglichkeit bestanden, mehrere Beobachter einzusetzen, diese Lösung schied jedoch aufgrund der zu aufwändigen Instruktionsphase und der damit auch nicht mehr gewährleisteten einheitlichen Beoachtungswertung aus.

[696] Sellitz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., Cook, S. W.: Untersuchungsmethoden der Sozialforschung, Teil I, Neuwied, Darmstadt 1972, S. 238.

Aus Gründen der Repräsentativität der Ergebnisse, bei denen der Anspruch erhoben wurde, dass Sie für Kinder der ersten bis letzten Grundschul- bzw. der ersten Hauptschulklasse zu gelten haben, wurden die entsprechenden Jahrgangsstufen ausgewählt. Danach wurden die Genehmigungen der Schulbehörde, sowie die Einverständniserklärungen des Schulleiters und der Eltern eingeholt. Dabei war zu berücksichtigen, dass manche Eltern ihr Einverständnis verweigerten - diese Schülerinnen bzw. Schüler wurden aus dem Viedeorohmaterial entfernt – andere Eltern Einschränkungen machten, wie z.B., dass bei ihrer Tochter das Gesicht unkenntlich zu machen sei oder ein Schüler nicht visuell nur mittels seiner Stimme (verbale Äußerungen) an der Studie teilnehmen dürfte.

Die Beobachtung fand dann jeweils an einer Doppelstunde vormittags im Klassenraum der jeweils ausgewählten Klassen statt. Dabei wurde darauf geachtet, einerseits eine möglichst entspannte Atmosphäre zu schaffen, andererseits jedoch die Kinder möglichst wenig aus ihrem gewohnten Klassenumfeld zu isolieren (z.B. durch Veränderung der Sitzordnung o.ä.). Aus diesen Gründen ergaben sich teilweise auch nicht unerhebliche technische Probleme (z.B. Aufstellung der Kamera) die kurzfristig vor Ort zu lösen waren. Es wurde auch dabei stets versucht einen Kompromiss zwischen Anforderungen der Technik und einer möglichst ungestörten und kindgerechten Schulatmosphäre zu finden.

Schließlich lagen knapp 500 Minuten (rd. 7,5 Stunden) Videomaterial vor, das es auszuwerten galt. Zuvor war es jedoch notwendig, die mittels einer analogen VHS-Kamera aufgezeichneten Videosequenzen in digitales Format zu überführen, einerseits, um so mehr Auswertungsmöglichkeiten zu eröffnen (zusammenschneiden der Aufnahmen einzelner Kinder), andererseits aber auch, um die Daten mittels Speicherung auf einer DVD für einen längeren Zeitraum zu sichern. Dadurch war es auch möglich, unverständliche Sequenzen, bzw. Sequenzen, die für die vorliegende Studie keine Bedeutung hatten (z.B. Einführung durch die Studienautorin) zu eliminieren.

In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass das Videomaterial aufgrund von Mängeln in der Aufnahmequalität stark nachbearbeitungsbedürftig war. Besonders, was das Sprachverständnis der Aufnahmen anbelangt, mussten, wie beschrieben, einige Sequenzen eliminiert, andere wiederum mit Hilfe von digitalen Tonbearbeitungsprogrammen in verständliche Sprache überführt werden.

Schließlich wurden die Bearbeitungsbögen erstellt, wobei analog der im Kapitel 4.4.2.2 genannten Kriterien vorgegangen wurde. Um die Fehlerrate zu minimieren,

wurden die Bögen mittels einer nochmaligen Sichtung der Videoseqenzen kontrolliert, bzw. ggf. korrigiert. Als Ergebnis lagen 92 Beobachtungsbögen (ein Bogen je Kind) geordnet nach Jahrgangsstufen vor.

Darüber hinaus wurden die Kinder vor Beginn der Beobachtung gebeten, einen Fragebogen zu Ihrer Person auszufüllen. Dabei wurden folgende Daten erfasst:

Name, Klasse, Beruf und Arbeitsplatz von Vater und Mutter, Wohnsituation (Wohnung/Haus, Miete/Eigentum), Muttersprache. Weiterhin wurden folgende Fragen gestellt:

- Welche Sprache findest Du am schönsten?
- Welche Sprache sprichst Du am liebsten?
- Welche Sprache würdest Du besser können?
- Welche Sprache sprichst Du zu Hause mit Deinen Eltern?

7.7 Auswertung

Angesichts der Tatsache, dass 92 Beobachtungsbögen mit je ca. 12-15 Beobachtungseinheiten (also zwischen ca. 1.100 bis 1.380 Beobachtungseinheiten insgesamt) und darüber hinaus weitere 92 Fragebögen mit je 13 Items (1.196 auszuwertende Items) vorlagen, war eine erhebliche Datenreduktion anzustreben. Begonnen wurde diese mit einer Methodik, die sich in der qualitativen Sozialforschung bewährt hat und die LAMNEK in seinem Phasenmodell wie folgt beschrieb:

Die erste Phase ist eine eher technische, die allerdings notwendige Voraussetzung für die weiteren Analyseschritte ist. Sie ist relativ zeitaufwendig und sollte in ihrer Problemhaftigkeit nicht unterschätzt werden

1. Das zumeist sehr umfangreiche Material, das im Original auf einem Datenträger (Tonband oder Videoband) vorliegt, wird in Schriftform gebracht. Da es sich dabei nicht um ein "Diktat", sondern um ein Alltagsgespräch handelt, ist es relativ schwer, das Gehörte situations- und inhaltsgetreu zu Papier zu bringen, was aber unbedingt erforderlich ist.
2. Da nicht nur die gesprochenen Sätze transkribiert werden, müssen selbstverständlich Regeln für die Behandlung nonverbaler Aspekte des Gesprächs für kürzere und längere Pausen, Lachen, Räuspern, Unterbrechungen und ähnliches ausgearbeitet werden. Diese Elemente werden in das Transkript aufgenommen, weil sie für die Interpretation von erheblicher Bedeutung sein können.
3. In einem dritten Schritt werden die Transkripte mit der Bandaufnahme verglichen und vorhandene Tipp- und Hörfehler verbessert. Evtl. ist schon hier darauf zu achten, dass entsprechende Informationen anonymisiert werden, also Personennamen etc. durch andere Kennelemente ersetzt werden.
4. Schon in dieser ersten Phase kann man - quasi nebenbei - die notwendigen sozialstatistischen Daten oder biographischen Besonderheiten, die man nicht über das Interview erhalten hat, den Transkripten hinzugeben, um weiteres Informationsmaterial zugeordnet zur Verfügung zu haben.
5. Letztlich wird das Transkript nochmals durchgelesen, um Unklarheiten, Widersprüchlichkeiten oder Unstimmigkeiten zu entdecken und soweit sinnvoll möglich, zu beheben.

Die zweite Phase umfasst die so genannte Einzelanalyse. Nachdem die erforderlichen Korrekturen abgeschlossen sind, beginnt hier die Analyse der einzelnen Interviews, die im Ergebnis in eine Konzentration des Materials münden sollen. Damit wird allerdings auf eine explikative Analyse im strengen Sinne weitgehend verzichtet.

1. Zunächst werden Nebensächlichkeiten aus den einzelnen Abschriften entfernt, die zentralen Passagen dagegen hervorgehoben.
2. In einem weiteren Schritt werden nur noch die wichtigsten Textteile berücksichtigt und einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen. Die prägnantesten Textstellen werden dem Transkript entnommen und es entsteht so ein neuer, stark gekürzter und konzentrierter Text.
3. Dieser Text wird nun - unter Berücksichtigung der Gesamtheit der zu einem Interview vorliegenden Informationen - also auch des ursprünglichen vollständigen Transkriptes - kommentiert und bewusst wertend integriert zu einer ersten Charakterisierung des jeweiligen Interviews. Dabei wird einerseits die Besonderheit des jeweiligen Interviews herausgearbeitet, wie schon in einem Vorgriff auf die Phase 3 die mögliche Allgemeingültigkeit der Besonderheiten oder anderer Befunde mitbedacht wird.
4. In einem vierten Schritt wird als Ergebnis der Einzelfallanalyse eine Charakteristik des jeweiligen Interviews als Verknüpfung der wörtlichen Passagen des Interviews bzw. der sinngemäßen Antworten mit den Wertungen und Beurteilungen des Forschers, die sich auf die Besonderheiten und das Allgemeine des Interviews beziehen, erstellt.

Die dritte Phase wird als "Generalisierende Analyse" bezeichnet. Hier wird über das einzelne Interview hinausgeblickt, um zu allgemeineren (theoretischen) Erkenntnissen zu gelangen.

1. Es wird nach Gemeinsamkeiten gesucht, die in allen oder einigen Interviews aufgetreten sind. Dies kann ein erster Schritt für eine typisierende Generalisierung sein.
2. Die Unterschiede zwischen den Interviews dürfen nicht "unter den Teppich gekehrt" werden. Deshalb kommt es darauf an, keine artifizielle Homogenität entstehen zu lassen, sondern die inhaltlichen (vielleicht auch die methodischen) Differenzen der Interviews herauszuarbeiten.
3. Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben bei weiterer Analyse möglicherweise Syndrome oder Grundtendenzen, die für einige oder alle Befragten typisch erscheinen.
4. Wird festgestellt, dass es sich bei den Befragten um "unterschiedliche Typen" handelt, was in den Aussagen zum Ausdruck kommt, so werden diese unter Bezugnahme auf die konkreten Einzelfälle dargestellt und interpretiert.

In der vierten Phase, die als Kontrollphase bezeichnet wird, steht eine mögliche Fehlerbetrachtung im Mittelpunkt. Da die Auswertung der Interviewprotokolle als reduktive angelegt war, also das Material laufend verringert wurde, sind Fehlinterpretationen nicht auszuschließen. Deshalb empfiehlt sich eine Kontrollphase, die als Selbst- und/oder Fremdkontrolle durchgeführt werden kann.

1. *Um Verkürzungen und Fehlinterpretationen zu vermeiden, wird die komprimierte Fassung mit der vollständige Transkription der Interviews verglei*chen.
2. Bleiben Zweifel, so muss die komprimierte Fassung überarbeitet und ggf. angepasst werden.[697]

Nun entwickelte, wie aus dem vorangegangenen Zitat hervorgeht, LAMNEK sein Phasenmodell zur Auswertung von Interviewdaten. Um dieses Modell für die Auswertung der Beobachtungsdaten zu instrumentalisieren, wurde daher eine Modifikation bzw. eine Weiterentwicklung notwendig. Es wurde daher wie folgt

[697] Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Band 2;:Methoden und Techniken, Weinheim, München 1995, S. 108-110.

vorgegangen:

1. Phase: „Konzentration des Materials“[698]

- Die Beobachtungseinheiten wurden zusammengefasst. Je Kind wurde eine Gesamteinheit je Kategorie gebildet.

2. Phase: „Generalisierende Analyse“[699]

- Aus den zusammengefassten Kategorien wurde für jedes Kind ein Gesamtbild erstellt. Dies mündete in einer verbal formulierten zusammengefassten Beurteilung.

3. Phase: „Selbst- und/oder Fremdkontrolle“[700]

- Die zusammengefasste Beurteilung wurde mit dem vorhandenen Videomaterial verglichen und einer neutralen Person zur Einschätzung vorgelegt. Ergaben sich Differenzen wurde, nachbearbeitet.

Im Ergebnis lag je Kind eine zusammengefasste Beurteilung vor. Somit konnte das Datenmaterial auf die zusammengefasste Beurteilung und das Datenblatt mit den Antworten auf die Fragen lt. Fragebogen reduziert werden. Daraus wurde schließlich eine Gesamtbeurteilung (Gesamtbild) der interkulturellen und interlingualen Fähigkeiten der Kinder erstellt, so dass theoretisch schließlich nur noch 92 Gesamtabbilder vorzulegen hätten. In der Praxis erwies sich diese Zuordnung insofern jedoch als problematisch, weil aus verschiedenen Gründen (Daten unvollständig; Fragebogen unleserlich oder gar nicht ausgefüllt; Gesamtbeurteilung mangels einer ausreichenden Anzahl von Beobachtungseinheiten nicht möglich; Kind zu wenig im Bild; Ton und Bild nicht zuordenbar usw. usw.) Daten unvollständig waren. Schließlich ließen sich nur 62 Datensätze eindeutig den Individuen zuordnen.

Diese Gesamtabbilder wurden nun sortiert nach:

- Sozialer Herkunft,
- Aktivität und Qualität der Äußerungen zu den Diversophy-Fragen,
- Emotionalität und
- Problemorientiertheit.

[698] Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Band 2;:Methoden und Techniken, Weinheim, München 1995, S. 109.
[699] Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Band 2;:Methoden und Techniken, Weinheim, München 1995, S. 109.
[700] Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Band 2;:Methoden und Techniken, Weinheim, München 1995, S. 110.

Schließlich wurde versucht, zwischen diesen Zusammenhänge zu explorieren, bzw. Korrelationen zu eruieren, die so genannte Wenn-Dann-Schlussfolgerungen zulassen.

7.7.1 Die Datensätze je Kind

Analog der o.g. Vorgehensweisen wurden nun die Datensätze erstellt, die in den folgenden Tabellen, geordnet nach Klassen ausgewiesen sind.

Klasse 2c

Kind Nr.	Geschlecht	Mutter-sprache	Bevorzugte Sprache/ Wunschsprache	Verbalisierung	Soziale Herkuft (Eltern)	Soziale Verhält-nisse	Konzentraton/Ant-wortqualität	Gesamteinschätzung
15	Männl.	türkisch	türkisch/tür-kisch	durch-schnittlich	Arbeiter	durchschnittlich	durchschnittlich	freundlich aber zurückhaltend, bisweiln passiv
12	Weibl.	türkisch	türkisch/ara-bisch	durchschnittlich	Arbeiter	geordnet	bei der Sache/ richtig	freundlich, aufmerksam, ruhig
8	Weibl.	deutsch	deutsch/ italienisch	durchschnittlich bis gewandt	Arbeiter	geordnet	voll konzentriert / richtig	überwiegend analytisch, freundlich
9	Weibl.	türkisch	türkisch/englisch	durchschnittlich bis stotternd	Arbeiter	durch-schnittlich	voll konzentriert / richtig	überwiegend freundlich, aufmerksam
1	Weibl.	türkisch	türkisch/ indisch	durchschnittlich	Arbeiter	durchschnittlich	bei der Sache/ fast immer rich-tig	aufmerksam und freundlich, zum Teil analytisch
2	Männl.	portugiesisch	portugiesisch/ englisch	zum Teil gewandt	Angestellte	geordnet/ gut	bei der Sache/ richtig	oft analytisch, lösungsorientiert

Kind Nr.	Geschlecht	Mutter-sprache	Bevorzugte Sprache/ Wunschsprache	Verbalisierung	Soziale Herkuft (Eltern)	Soziale Verhält-nisse	Konzentraton /Ant-wortqualität	Gesamteinschätzung
3	Weibl.	deutsch	Deutsch/ englisch	Gewandt bis durchschnittlich	Angestellte	Geordnet bis gut	Fast immer voll konzentriert	Freundlich, oft analytisch, aufmerksam
5	Männl.	türkisch	Türkisch/ englisch	Drchschnittlich bis stotternd	Arbeiter	durchschnittlich	Bei der Sache und auch gleichgültig7 wenig richtig	Zum Großteil passiv, abgelenkt, aber freundlich, ruhig
6	Weibl.	Sebo-koatissch	Serbo-kroatisch/ deutsch	Durchschnittlich bis gewandt	Arbeiter	Geordnet bis gut	Oft bei der Sache, auch abgelenkt/ wenig richtig	Zum Großteil passiv , zurückhaltend, etwas ängstlich, sonst freundlich

Klasse 3c

Kind Nr.	Geschlecht	Mutter-sprache	Bevorzugte Sprache/ Wunschsprache	Verbalisierung	Soziale Herkuft (Eltern)	Soziale Verhält-nisse	Konzentraton /Ant-wortqualität	Gesamteinschätzung
5	Männl.	türkisch	Deutsch u. türkisch/ spanisch	Nicht in ganzen Sätzen	Arbeiter	geordnet	Wenig konzentriert	Passiv bis gleichgültig,
4	Männl.	deutsch	Deutsch, englisch	durchschnittlich	Angestellte	gut	Oft abgelenkt, wenig richtig	Passiv bis gleichgültig
3	Männl.	syrisch	Deutsch/ englisch	durchschnittlich	Angestellte	gut	Voll konzentriert, oft richtig	Aufmerksam, lösungsorientiert
2	Männl.	deutsch	Arabisch/ arabisch	Gewandt formuliert	Angestellte (Studium)	gut	Fast immer voll konzen-triert, immer richtig	Freundlich und offen, lösungs-orientiert, selbstbewusst
1	Männl.	türkisch	Deutsch/ italienisch	durchschnittlich	Arbeiter	geordnet	Voll konzentriert, immer richtig	Aufmerksam und analytisch, freundlich
12	Weibl.	türkisch	Deutsch u. türkisch/ englisch	Durchschnittlich bis stotternd	Selbstständig (Studium)	Geordnet bis gut	Immer konzentriert, richtig	Freundlich, aufmerksam und analytisch
14	Weibl.	deutsch	Deutsch/ englisch	Nicht im ganzen Satz	Angestellte	gut	Konzentriert, richtig	Freundlich, zum Teil passiv
11	Weibl.	Englisch und deutsch	Englisch u. deutsch/ englisch	Eloquent bis gewandt	Selbstständig (Studium)	Sehr gut	Fast immer voll konzen-triert, immer richtig	Aufmerksam und freundlich, oft analytisch

9	Männl.	Schweizer-deutsch, syrisch	Deutsch u. syrisch/ Latein	durchschnittlich	Selbstständig (Studium)	Sehr gut	Voll konzentriert, immer richtig	Aufmerksam und offen, analytisch

Klasse 4c

Kind Nr.	Geschlecht	Muttersprache	Bevorzugte Sprache/ Wunschsprache	Verbalisierung	Soziale Herkuft (Eltern)	Soziale Verhältnisse	Konzentraton/Antwortqualität	Gesamteinschätzung
1	Weibl.	arabisch	Arabisch/ arabisch	durchschnittlich	Angestellte	geordnet	Oft konzentriert, zum Teil abgelenkt, immer richtig	Freundlich, zwanglos, aufmerksam und kooperativ
5	Weibl.	albanisch	Albanisch u. deutsch/ englisch	durchschnittlich	Arbeiter	geordnet	Voll konzentriert, immer richtig	Freundlich, sehr aktiv u. kooperativ, zum Teil problemorientiert
2	Weibl.	russisch	Russisch u. deutsch/ englisch	durchschnittlich	Arbeiter	geordnet	Überwiegend konzentriert, richtig	Aktiv, freundlich und aufmerksam

Klasse 5b

Kind Nr.	Geschlecht	Muttersprache	Bevorzugte Sprache/ Wunschsprache	Verbalisierung	Soziale Herkuft (Eltern)	Soziale Verhältnisse	Konzentraton/Antwortqualität	Gesamteinschätzung
10	Männl.	türkisch	Türkisch/ englisch	Durchschnittlich bis stotternd	Arbeiter	geordnet	Voll konzentriert / überwiegend richtig	Freundlich, partnerschaftlich
8	Weibl.	deutsch	Deutsch/ französisch	Gewandt	Angestellt	geordnet bis gut	Voll konzentriert / immer richtig	Freundlich, zwanglos, zum Teil glücklich-verschmitzt
7	Weibl.	aramäisch	Deutsch/ spanisch	Durchschnittlich bis stotternd	Arbeiter	geordnet	Oft abgelenkt/ wenig richtig	Passiv, introvertiert, zum Teil gleichgültig
6	Männl.	türkisch	Türkisch/ deutsch u. englisch	Durchschnittlich bis stotternd	Arbeiter	geordnet	Oft abgelenkt/ überwiegend richtig	Freundlich, wenig aufmerksam, zum Teil gleichgültig
5	Männl.	portugiesisch	Portugiesisch u. deutsch/ portugiesisch	Durchschnittlich bis gewandt	Arbeiter	geordnet	Gut konzentriert, richtig	Freundlich, zwanglos, gefällig und aufmerksam

4	Männl.	portugiesisch	Portugiesisch/ brasilianisch	durchschnittlich	Arbeiter	geordnet	Voll konzentriert, immer richtig	Freundlich, partnerschaftlich, auch passiv
3	Weibl.	aramäisch	Deutsch/ aramäisch	durchschnittlich	Arbeiter	geordnet	Oft konzentriert, immer richtig	Freundlich und kooperativ, auch abgelenkt
2	Männl.	italienisch	Deutsch/ alle	Durchschnittlich bis stotternd	Arbeiter	Alleinerziehend	Oft konzentriert, zum Teil richtig	Freundlich, leicht abgelenkt
1	Weibl.	türkisch	Türkisch/ deutsch	Gewandt bis durchschnittlich	Arbeiter	geordnet	Voll konzentriert / immer richtig	Freundlich und kooperativ, aufmerksam
9	Weibl.	türkisch	Türkisch/ deutsch	durchschnittlich	Arbeiter	geordnet	Voll konzentriert / immer richtig	Freundlich, zwanglos, sehr aktiv und kooperativ

7.7.2 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Ein Blick auf die im vorangegangenen Kapitel tabellarisch dargestellten Ergebnisse zeigt ein recht unterschiedliches Bild – und zwar sowohl hinsichtlich der einzelnen Individuen (Kinder), als auch der Klassen. Jedoch sind auch klare Gemeinsamkeiten identifizierbar, die hier kurz in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt werden sollen.

7.7.2.1 Gemeinsamkeiten und deren Interpretationen

Die Datensätze lassen eine freundliche, interessierte, wenn auch teilweise etwas angespannte Situation erkennen. Letzteres ist insofern leicht nachvollziehbar, da den Kindern aufgrund der einführenden Erläuterungen sowie der ungewöhnlichen Unterrichtssituation (Kamera, Tonaufzeichnung etc.) klar war, dass es sich bei der Unterrichtseinheit um den Teil einer Studie handelt, bei der sie als Probanden fungieren – auch, wenn sie dies sicherlich nicht entsprechend zu verbalisieren in der Lage gewesen wären. Der genannten Situation ist auch die Tatsache geschuldet, dass die Konzentration der Kinder über weite Strecken der Unterrichtseinheit sicherlich überdurchschnittlich hoch anzusetzen ist. (Es muss gemutmaßt werden, dass bei weniger interessantem Unterrichtsstoff auch die Konzentration nachlässt.) Andererseits ließen die Umstände (Kamera, Tonaufzeichnung, veränderte Sitzordnung etc.) auch eine andere Möglichkeit zu – dass nämlich die dadurch

ausgelöste Ablenkung gegenüber der Konzentrationsfähigkeit überwog – was jedoch in allen Fällen offensichtlich nicht zutraf. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass diejenigen Kinder (in jeder Klasse etwa ein bis zwei), die trotz der beschriebenen Gründe unkonzentriert oder passiv blieben, auch sonst im Unterricht wenig Aktivitäten zeigen.

Von Interesse ist weiterhin, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder eine relativ gute Verbalisierungsfähigkeit aufwies. Trotz bzw. möglicherweise gerade aufgrund der Mehrsprachigkeit drückten sich die meisten Kinder zumindest altersgerecht, wenn nicht gar überdurchschnittlich aus. Die Ausnahmen korrelierten zumeist mit einer weniger hohen sozialen Herkunft (Arbeitermilieu), ein Faktum, das auch bei monolinguistischen, deutschsprachigen Kindern nachgewiesen wurde.[701]

Hinsichtlich des Wissens über die kulturellen Unterschiede der jeweils anderen Kultur herrschen insofern Gemeinsamkeiten vor, als die überwiegende Mehrzahl kaum etwas über die fremde Kultur weiß. Da die meisten Kinder sich bereits seit mehreren Jahren in Deutschland aufhalten, liegt es nahe, dass sich - je nachdem, wie die Kulturen zu Hause gepflegt werden – das kulturelle Wissen über die Heimatkultur oftmals bereits in Vergessenheit geraten ist. Dabei wurden individuell unterschiedlich teilweise gravierende Informationsdefizite festgestellt. Wissen über eine andere Kultur, z.B. das Wissen der russischstämmigen Kinder über die Kultur der türkischstämmigen ist dagegen fast gar nicht vorhanden. Bemerkenswert ist allerdings, dass sich die Kinder unabhängig von ihrem kulturellen und sprachlichen Migartionshintergrund zumeist mit der amerikanisch-westlichen Kultur identifizieren, auch, wenn zu Hause darüber unterschiedliche Meinungen herrschen. Das wichtigste Krieterium dabei ist die Tatsache, dass sich fast die Hälfte der Kinder als Wunschsprache für Englisch/Deutsch/Französisch entschieden (vgl. dazu Kapitel 7.1).

Insbesondere hinsichtlich des theoretischen Ansatzes der vorliegenden Arbeit ist von Interesse, dass keines der Kinder weder kulturelle noch sprachliche Ansätze seiner/ihrer anderssprachigen/anderskulturellen Klassenkameraden übernahm. Vielmehr blieben die Kulturen und Sprachen eher unter sich, wobei jedoch wiederum keine Ausgrenzungstendenzen anderssprachige/anderskultureller Kinder zu

[701] Vgl. dazu z.B.: Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Frankfurt/Main 1983.

erkennen waren. Die gemeinsame kulturelle und sprachliche Plattform bildete das Deutsche, bzw. die deutsche Kultur, wobei wiederum zu erkennen war, dass nicht nur einige, sondern die Mehrzahl der Kinder teilweise erhebliche Wissenslücken hinsichtlich ihrer Heimatkultur aufwiesen. Mit „deutscher Kultur“ ist in diesem Zusammenhang weniger eine bewusste Identifikation mit den Normen und Werten der deutschen Gesellschaft gemeint, als vielmehr eine relativ kosmopolitische, ja globalisierte allgemeine Mentalität der Herangehensweise an alltägliche Anforderungen – sei es nun im Zusammenhang mit Unterrichtsthemen oder außerschulische/persönliche Angelegenheiten, wie Musik, Vorlieben, Kino/Video oder andere Themenspektren Gleichaltriger.

7.7.2.2 Unterschiede und deren Interpretationen

Voraussetzung dafür war jedoch die Zuordnung der Daten zu den Individuen (Kindern). Daher wurden anhand der auf den Videosequenzen verzeichneten Sitzordnung jedem Kind wieder die einzelnen Daten zugeordnet.
Somit lag schließlich zu 92 Kindern aus 5 Klassen je Kind ein Beobachtungsbogen vor. Zunächst wurden die Beobachtungs- und Fragebögen den einzelnen Kindern, bzw. Klassen zugeordnet.
Die Unterschiede lassen sich am deutlichsten an der sozialen Herkunft fixieren. Beispielhaft können dabei die Klasse 3c im Vergleich zur Klasse 5b angeführt werden. Wie sich aus den Tabellen des Kapitels 7.1 ablesen lässt, stammen die Kinder der Klasse 3c überwiegend aus Angestellten- oder Akademikerelternhäuser, während die soziale Herkunft der Kinder der Klasse 5b sich zumeist aus der Arbeiterschaft zusammensetzt. Entsprechend dazu sind die Fähigkeiten Verbalisierung, Antwortqualität/Konzentrationsfähigkeit ausgebildet. Auch die bevorzugten Sprachen differieren: Während in der Klasse 3c Englisch als zusätzliche Wunschsprache vorherrscht, werden in der Klasse 5b eher artverwandte bzw. Minderheiten-Sprachen, wie aramäisch oder portugiesisch genannt.
Weiterhin lassen sich geschlechtspezifische Unterschiede feststellen. Die Schülerinnen neigen entweder eher zu Introvertiertheit und Passivität oder zu aufmerksamer Kooperativität, während die Schüler entweder analytisch/lösungsorientiert oder unkonzentriert arbeiten.

Darüber hinaus lassen sich außerhalb der Individuum spezifischen Unterschiede noch Differenzierungen hinsichtlich der aktuellen sozialen Lebensverhältnisse ableiten. So sind Verbalisierung und Konzentration eher unterdurchschnittlich bei denjenigen ausgebildet, die angaben, dass ihre Eltern alleinerziehend sind (vgl. dazu z.B. Klasse 5b). Generell ist festzustellen, dass die Kinder, deren soziale Verhältnisse als „geordnet“ oder „durchschnittlich“ bezeichnet wurden, eher konzentriert, kooperativ und lösungsorientiert antworten.

7.7.2.3 Feststellungen

Wie aus dem Vorangegangenen hervorgeht, lassen sich aus den empirischen Untersuchungen insgesamt folgende Feststellungen treffen, die im weiteren Verlauf der Arbeit einer fundierter Erklärung bedürfen:

1. Die deutsche Verbalisierung (d.h. die gesprochene Sprache) war bei den Kindern relativ gut ausgebildet.
2. Über die Heimatkultur lag relativ geringes Wissen vor.
3. Schülerinnen unterschieden sich von ihren männlichen Klassenkameraden durch Introvertiertheit/Passivität oder aufmerksamer Koopertion, während die Schüler entweder unkonzentriert oder analytisch/lösungsorientiert arbeiteten.
4. Kulturen und Sprachen blieben weitestgehend unter sich, jedoch ohne Ausgrenzungstendenzen.
5. Als gemeinsame kulturelle Basis wurde das Deutsche angesehen, jedoch mit der Tendenz zu Interationalisierung.
6. Bei der Ausbildung der (sprachlichen und kulturellen) Fähigkeiten spielt einerseits die soziale Herkunft, andererseits die gegenwärtigen sozialen Lebensverhältnisse eine entscheidende Rolle.

7.7.3 Erklärungsansätze

Entsprechend den o.g. Feststellungen sollen im Folgenden einige mögliche Erklärungsansäze angeführt und diskutiert werden. Das Ziel dabei ist, mögliche zusätzliche Validierungsgründe zu explorieren und darüber hinaus Begründungen für die festgestellten Phäomene zu finden.

7.7.3.1 Deutsche Verbalisierung gut ausgebildet

In der vorliegenden Studie wurde festgestellt, dass allgemein die deutsche Verbalisierung (d.h. die gesprochene Sprache) bei den Kindern mit Migrationshintergrund relativ gut ausgebildet war. Dies ist insofern leicht nachvollziehbar, wenn man sich die zeitliche Abfolge und Anzahl der Entwicklungsstufen – entsprechend des kognitivistischen Ansatzes – des Spracherwerbs vergegenwärtigt.
Obgleich dazu zahlreiche Modellvarianten existieren, die auch in ihren Lebensjahrphasen stark differieren – einige betonen dabei die ersten drei Lebensjahre, andere sehen ein stärkere Ausdifferenzierung erst ab einem Lebensalter von vier bis sechs Jahren – herrscht Einigkeit darüber, dass der mündliche Spracherwerb sich besonders in den ersten sechs Lebensjahren eines Menschen vollzieht. [702]
Neben dem Modell von LEMKE, in dem besonders die Begrifflichkeiten spezifiziert sind, soll hier die Präsentation von GÜNTHER/GÜNTHER zitiert werden, die zusammengehörenden Entwicklungsprozesse besser und eindeutige gegeneinander abgrenzen. Der Zweck dabei ist, die Lücken des einen Modells durch die Ausführungen des anderen zu füllen.[703]
Beim Spracherwerb gesprochener Sprache lassen sich insgesamt acht Entwicklungsschritte explorieren:
1. Entwicklungsschritt: Die erste Phase bezieht sich auf die ersten Tage und Wochen nach der Geburt des Kindes, die so genannte „Schreiphase.“[704] LEMKE

[702] Vgl. Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 38 (Tabelle) Hier wird eine Differenzierung in Bezug auf den Wortschatzerwerb, die Entwicklung der Artikulation und der Grammatik vorgenommen. Allerdings beginnt die Einteilung erst beim ersten Lebensjahr.
[703] Vgl. Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, sowie Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004.
[704] Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 58.

stelle fest: „Schon ab der zweiten Lebenswoche entwickelt sich ein differenziertes Klangmuster der Schreie“[705], wodurch das Neugeborene seine Wünsche und Emotionen zum Ausdruck bringt. Die Mutter erkennt anhand der unterschiedlichen Tonlagen, ob das Kind Hunger hat, spielen möchte oder eine neue Windel benötigt.

2. Entwicklungsschritt: Diese Phase dauert vom zweiten bis siebten Lebensmonat und wird „Lallphase“ genannt.[706] Die Äußerungen des Neugeborenen gehen vom Schreien in eine undeutliche Artikulation von Lauten über, zunächst „vor allem vokalähnliche Laute, danach zunehmend und immer systematischer auch Konsonanten.“[707] Zu Beginn der Phase übt sich das Kind lediglich in der einfachen Produktion von Lauten, doch mit fortschreitender Entwicklung nimmt die Wiederholung der selbst erzeugten Laute zu, die mitunter in „Lallmonologen“[708] endet. Aufgrund dieser zunehmenden Ausformung der Lalllaute wird diese Entwicklungsstufe in zwei Unterstufen – die erste und zweite Lallphase – aufgespalten, wobei die zeitlichen Abgrenzungen und Begrifflichkeiten je nach Modell variieren.[709]

3. Entwicklungsschritt: Dieser Abschnitt umfasst den Zeitraum zwischen dem achten und zwölften Monat.[710] In dieser Zeit fängt das Kind an, den sprachlichen Äußerungen in seiner Umgebung Bedeutungen zuzuordnen. Denn es ist nun in der Lage zu verstehen, dass Lautkombinationen lediglich Versprachlichungen von Dingen und Handlungen sind. „Das Kind begreift allmählich bewusst und kognitiv, dass jedes Ding einen Namen hat.“ [711] Wörter besitzen demnach einen Sym-

---

[705] Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 37.

[706] Vgl. Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 58.

[707] Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 37.

[708] Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 37.

[709] Die Begriffe „erste Lallphase“ und „zweite Lallphase“ stammen aus Lemke (2006), S. 37 Die erste Unterstufe nimmt dabei den Zeitraum vom zweiten bis einschließlich fünften Lebensmonat ein. Ab dem sechsten Lebensmonat beginnt die zweite Unterstufe. Bei GÜNTHER/GÜNTHER finden sich hingegen die Bezeichnung „Lallphase“ für den ersten Abschnitt und „Echophase“ für den zweiten Abschnitt, wobei dort auch eine andere zeitliche Einteilung erfolgt. Die „Lallphase“ dauert lediglich vom zweiten bis dritten Lebensmonat und die „Echophase“ vom vierten bis siebten Monat. Bei LEMKE setzt die „Echolalie“ erst ab dem achten Monat ein und wird als eigener Entwicklungsprozess dargestellt, der parallel zur Lallphase einsetzt. Vgl. dazu: Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 37 f. sowie Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 58.

[710] Vgl. Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 58.

[711] Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 59.

bolcharakter; indem das Kind diese Symbole deutet, erwirbt es seinen Wortschatz, welcher gegen Ende des ersten Lebensjahres zwei bis zehn Wörter umfasst.[712]

Parallel dazu vollzieht sich der Prozess der Echolalie.[713] „Etwa im achten Lebensmonat setzt […] eine Reduktion des Lautrepertoires ein“[714], welche durch eine zunehmende Fokussierung auf die Umwelt bedingt ist. Das Kind achtet nun verstärkt auf die Lautäußerungen der Menschen, mit denen es Kontakt hat. Laute, welche die Kinder häufig wahrnehmen, werden auch öfters von diesen selbst (re-produziert). Umgekehrt geraten selten gehörte Laute in Vergessenheit.[715]

4. Entwicklungsschritt: Zwischen dem ersten und zweiten Geburtstag vollzieht sich ein weiterer Entwicklungsabschnitt. In dieser Zeit erweitert sich der Wortschatz des Kindes und es beginnt Einwortsätze zu produzieren.[716] Dabei kann „mit nur einem Wort […] eine Frage, eine Bitte oder eine Schilderung“[717] zum Ausdruck gebracht werden.

5. Entwicklungsschritt: Dieser Zeitraum erstreckt sich vom zweiten bis zum dritten Jahr und ist im Wesentlichen gekennzeichnet durch die Produktion von Mehrwortsätzen.[718] Das Kind befindet sich jetzt im so genannten Fragealter, wobei Fragesätze zunächst noch durch die Satzmelodie verdeutlicht werden, später dann durch die Verwendung von Interrogativpronomen wie „warum“, „wie“ und „was“. Am Ende dieser Phase werden bereits erste Versuche unternommen, Nebensätze zu bilden. Außerdem nimmt der Wortschatz des Kindes rapide zu. Das Kind beginnt nun Endungen, wenn auch noch beliebig, zu gebrauchen. Des Weiteren erfolgt die erste Benutzung des Personalpronomens „Ich“.[719]

---

[712] Vgl. Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 37.

[713] Gemäß der Zeiteinteilung von GÜNTHER/GÜNTHER ist die Echolalie, wie sie LEMKE versteht, hier einzuordnen. Allerdings liegt das Hauptcharakteristikum der dritten Phase auf der Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten und nicht auf der Weiterentwicklung motorischer Fertigkeiten wie der Artikulation. Daher scheint es tatsächlich sinnvoll die Echolalie als parallel verlaufenden Prozess darzustellen. Vgl. dazu: Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 37 f. sowie Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 58 f.

[714] Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 37.

[715] Vgl. Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 37.

[716] Vgl. Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 59.

[717] Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 37.

[718] Vgl. Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 59.

[719] Vgl. Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 38. Hier wird die Phase differenzierter dargestellt als bei GÜNTHER/GÜNTHER.

6. Entwicklungsschritt: Im Alter von drei bis vier erreicht das Kind eine weitere Entwicklungsstufe, in welcher das Kind die Interaktion mit seiner Umwelt verstärkt.[720] Nun werden alle Laute der Erst- bzw. Muttersprache verstanden und angewendet. Das Kind ist zunehmend in der Lage, komplexe Sätze fehlerfrei zu bilden, Pronomen korrekt zu verwenden und Farben genau zu bezeichnen.[721]
Aufgrund dessen erhöht sich auch die Kommunikationsfähigkeit. „Das Kind führt erste Dialoge und beginnt zu erzählen“[722], gleich ob es sich bei den Gesprächspartnern um Menschen oder Spielgegenstände handelt.
7. Entwicklungsschritt: Dieser Abschnitt, welcher „im Alter von ca. fünf Jahren“[723] stattfindet, stellt für das Kind gewissermaßen eine Bewährungsprobe in Bezug auf die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten dar. Das Kind folgt seinem Verlangen nach sprachlicher Vollkommenheit und testet seine eigenen Sprachproduktionen in der alltäglichen Interaktion mit anderen Menschen. Anhand des Feedbacks merkt es, ob es von seinen Gesprächspartnern verstanden wird oder nicht. Mittels dieser Methode gewinnt das Kind zunehmend Sicherheit in der Anwendung grammatischer Formen und Regeln.[724]
8. Entwicklungsschritt: In einem letzten Entwicklungsschritt zwischen dem sechsten und siebten Jahr schließt das Kind den Erwerb der sprachlichen Grundlagen seiner Erst- bzw. Muttersprache ab.[725] Diese Phase wird bestimmt durch den Erwerb eines persönlichen Sprachstils und der verstärkten Übernahme von Rollenschemata in der Kommunikation mit anderen. Debei stellen GÜNTHER/GÜNTHER fest: „Der Sprachstil orientiert sich entweder stärker an konkreten Situationen und bestimmten Personen oder äußert sich auf der kognitiven,

---

LEMKE unterscheidet Entwicklungsabschnitte im Halbjahresrhythmus. Zudem setzt die Produktion von Zwei- und Dreiwortsätzen nach LEMKE bereits im Alter von 1,5 Jahren ein. APELTAUER legt den Beginn des Zweiwortstadiums ebenfalls auf die zweite Hälfte des zweiten Lebensjahres. Vgl. Apeltauer, E.: Zweit- und Fremdsprachenerwerbstheorien, Kassel 1993, S. 49.

[720] Vgl. dazu die Zeiteinteilung bei Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 59.

[721] Vgl. Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 38 sowie auch . Apeltauer, E.: Zweit- und Fremdsprachenerwerbstheorien, Kassel 1993, S. 50 ff.

[722] Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006, S. 38.

[723] Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 60.

[724] Vgl. Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 60.

[725] Vgl. Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 60.

intellektuellen und abstrakten Ebene.“[726] Nach der Art des Gebrauchs werden die individuellen Sprachstile in zwei Klassen unterteilt.

- Erstens den elaborierten Sprachcode, welcher sich durch einen umfangreichen Wortschatz, grammatikalische Korrektheit und eine logische Struktur auszeichnet.
- Zweitens den restringtiven Sprachcode, der die gegenteilige Entwicklung zum elaborierten Sprachcode beschreibt und folglich durch einen geringen Wortschatz, kurze, grammatikalische einfache und oft unvollständige Sätze sowie durch eine unpersönliche Sprechweise gekennzeichnet ist.[727]

Darüber hinaus lernt das Kind in diesem Abschnitt zwischen Aufgaben und Verhaltensweisen von Zuhörer und Sprecher zu differenzieren. Zu diesem Rollenverständnis gehören die Erkenntnisse, dass es in der Kommunikation mit andern konzentriert zuhört, den Blickkontakt mit den Gesprächspartnern hält und bei Verständnisschwierigkeiten nachfragt.[728]

Leider geben diese Entwicklungsmodelle lediglich Auskunft darüber, was das Kind lernt. Über das Wie, also die Steuer- und Lernmechanismen des frühkindlichen Spracherwerbs, ist bislang wenig bekannt. In der entwicklungspsychologischen Forschung wird von einem „impliziten Lernvorgang“[729] ausgegangen. WEINERT, die auf diesem Gebiet zahlreiche Forschungsarbeten publizierte, stellte dazu fest: „Erste Untersuchungen zeigen […] daß der implizite Regelerwerb automatisch und selbstregulierend, d.h. ohne bewußt gesteuerte Regelsuche, erfolgt.“[730] Zu der Frage, welche Einflussfaktoren den Spracherwerb stattdessen mitbestimmen, gibt es verschiedene Ansätze. WEINERT stellte in ihrem Aufsatz beispielsweise die Bedeutung der Sprachmelodie für den Erwerb sprachlicher Regeln dar. „Durch Sprachmelodie und Sprachrhythmus werden grammatisch bedeutsame Einheiten im Lautstrom integriert und ihre Grenzen markiert.“[731] Eben-

[726] Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 60.
[727] Vgl. Steinig, W.: Soziolekt und soziale Rolle Untersuchungen zu Bedingungen und Wirkungen von Sprachverhalten unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen in verschiedenen sozialen Situationen, Düsseldorf 1976, S. 44ff.
[728] Vgl. Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004, S. 61.
[729] D.h. man tendiert eher zu einem behavioristischen als nativistischen Ansatz.
[730] Weinert, S. Spracherwerb: Wie Kinder lernen, worüber Erwachsene kaum Auskunft geben können. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung, Lengwil am Bodensee 1995. S. 29 – 37, hier: S. 30.
[731] Weinert, S. Spracherwerb: Wie Kinder lernen, worüber Erwachsene kaum Auskunft geben können. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung, Lengwil am Bodensee 1995. S. 29 – 37, hier: S. 31.

so können durch entsprechende Betonungen entscheidende Informationen im Satz herausgestellt werden. [732]

APELTAUER befasste sich dagegen mit der Bedeutung und dem Prozess der Lautwahrnehmung näher und betonte: „Nur was korrekt gehört wird, kann auch korrekt artikuliert werden“[733], was sich in der Realität aufgrund zahlreicher Störgeräusche häufig problematisch gestaltet. Ebenso werden unbetonte Silben von den Sprechern oftmals verschluckt oder nur undeutlich artikuliert, so dass sie von den Kindern nicht exakt wahrgenommen werden können. Dementsprechend müssen bei Kindern zwangsläufig Fehler auftreten, wenn sie versuchen, derartige Wörter nachzusprechen, da sie ihre Aussprache stets mit ihren akustischen Wahrnehmungen vergleichen, um sie auf Korrektheit zu überprüfen.[734]

Eine weitere Frage, auf die APELTAUER einging, ist die nach dem Erwerb von sprachlichen Bedeutungen.[735] Wie stellt das Kind Referenzbezüge her? Und vor allem: Wie gelingt es ihm, korrekte Verbindungen zwischen sprachlicher Äußerung und außersprachlichem Sachverhalt herzustellen?

Der Kontext allein, in dem ein sprachlicher Ausdruck verwendet wird, reicht nicht aus, um eine genaue Zuordnung vornehmen zu können. „Vielmehr muß man Vermutungen (Hypothesen) darüber anstellen, was mit einem Ausdruck gemeint sein könnte.“[736] Diese Vermutungen gilt es dann in anderen, ähnlichen Kommunikationssituationen zu überprüfen.

Alle hier dargestellten Ansätze heben vor allem die Bedeutung der Interaktionen hervor. Da diese bei Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die jedoch in Deutschland leben, hier zur Schule gehen, mit anderen, vor allem deutschsprachigen Kindern spielen sehr breit und vielfältig sind, lernen die Kindern anhand von Vorbildern in kommunikativen Kontexten sehr schnell die gesprochene deutsche Sprache.

[732] Vgl. Weinert, S. Spracherwerb: Wie Kinder lernen, worüber Erwachsene kaum Auskunft geben können. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung, Lengwil am Bodensee 1995. S. 29 – 37, hier: S. 31.
[733] Apeltauer, E.: Zweit- und Fremdsprachenerwerbstheorien, Kassel 1993, S. 32.
[734] Vgl. Apeltauer, E.: Zweit- und Fremdsprachenerwerbstheorien, Kassel 1993, S. 36.
[735] Vgl. Apeltauer, E.: Zweit- und Fremdsprachenerwerbstheorien, Kassel 1993, S. 37 ff.
[736] Apeltauer, E.: Zweit- und Fremdsprachenerwerbstheorien, Kassel 1993, S. 38.

7.7.3.2 Geringes Wissen über die Heimatkultur

Um dieses Phänomen erklären zu können ist es zunächst notwendig, sich zu vergegenwärtigen, dass Migranten, bzw. Kinder mit Migrationshintergrund eine sehr heterogene Kategorie von Menschen umfasst, über deren Situation und Ansichten kaum allgemeine Äußerungen möglich sind. Das Einzige, was ihnen gemeinsam ist, ist die Erfahrung, dass Mutter/Vater ihr Heimatland verlassen haben und in ein neues Land gezogen sind. Sie kommen aus sehr unterschiedlichen geografischen Räumen und sozialen Milieus. So vielfältig die Zuwanderungsströme heute geworden sind, so unterschiedlich sind die Menschen, die sie verkörpern. Daher wären auch verallgemeinernde Erklärungen, beispielsweise dergestalt, dass Migrantenkinder ihren eigenen Kulturkreis mehr oder weniger bewusst hinter sich gelassen haben oder dass für sie die (kulturelle) Herkunft der Eltern keine Rolle spielt, vollkommen fehl am Platze.

Dennoch muss die Frage gestellt werden, warum in der vorliegenden Untersuchung die Kinder mit Migrationshintergrund derart wenig Wissen ihres Heimatkulturkreises bzw. des Kulturkreises der Eltern mitbrachten.

Ein möglicher Erklärungsansatz kann in der Tatsache gesehen werden, dass, wie KIESEL betont, eine „Heimatkultur“ im Alltag der Migrationsfamilien in Deutschland de facto nicht (mehr) existiert. Vielmehr würden – gerade in Migrantenfamilien, die ihre Lebensgestaltung offensiv begriffen – eine sehr spezifische Kultur gelebt, die zwar traditionelle Elemente des Herkunftslandes, zumeist von den Kindern unhinterfragt, übernimmt, diese aber mit „modernen“ Aspekten anreichert und diese integriert.[737]

Im Übrigen impliziere der Begriff „Heimatkultur“ eine homogene und daher weitestgehend überholte Auffassung des Kulturbegriffs, zumal inzwischen auch in vormals weitgehend traditionell rückständischen Ländern, wie z.B. in Afrika, zahlreiche „westliche“ Lebensweisen inzwischen weitestgehend Einzug gehalten hätten. [738]

[737] Vgl. Kiesel, D.: Jung, fremd, defizitär und bereichernd, in: Broden, A.: Multikulti ade? Neue Ansätze Interkultureller Pädagogik in Schule und Jugendarbeit, Bochum 2000, S. 14.
[738] Vgl. Kiesel, D.: Jung, fremd, defizitär und bereichernd, in: Broden, A.: Multikulti ade? Neue Ansätze Interkultureller Pädagogik in Schule und Jugendarbeit, Bochum 2000, S. 15.

BECK/PERRY stellten in einer jüngst vorgestellten Studie über „Migranten-Milieus“ fest, dass sich „die jungen Migranten der zweiten und dritten Generation […] sich häufig den postmodernen Migranten-Milieus zuweisen [lassen].“[739] Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen seinen mit der deutschen Kultur meist besser vertraut als mit den Traditionen des Herkunftslandes. [740] Der Lebensstil, so BECK/PERRY weiter, sei nur noch teilweise durch Traditionen des Herkunftslandes geprägt. Es sei vielmehr das Bestreben dieser Milieus, gut integriert zu wirken. Daher würde auch hier relativ gut Deutsch gesprochen, viele würden auch qualifizierte Berufe ausüben. Obgleich in jenen Milieus vordergründig betont würde, die Heimatkultur und –sprache nicht vergessen zu wollen, ließen sich, so BECK/PERRY, besonders in den aufstiegsorientierte Milieus eine Vernachlässigung der Muttersprache sowie das Ablegen kulturelle Riten und Bräuche beobachten. [741] Damit stellen die Autoren der Studie auf einen Aspekt ab, der auch schon in früheren Untersuchungen bestätigt wurde: Dass das Verhältnis zur Heimatkultur sehr stark von den sozialen Milieus geprägt ist. [742]

In diesem Zusammenhang ist vor allem auf die Ergebnisse der SINUS-Studie 2007 zu verweisen, die folgende acht Milieus identifizierten:

1. Das Religiös-verwurzeltes Milieu

Hierbei handelt es sich gemäß SINUS um ein archaisch-bäuerlich geprägtes Milieu. Wichtige Bezugspunkte im Leben sind Glaubensgemeinschaft und Herkunftsnation, es besteht nach wie vor ein großer Wunsch nach Rückkehr in die Heimat. Weiterhin sind diese Milieus gekennzeichnet durch eine große innere Distanz zu Staat und Gesellschaft in Deutschland, nicht zuletzt auch bedingt durch schlechte Sprachkenntnisse und geringes Einkommen.[743]

2. Traditionelles Gastarbeitermilieu

---

[739] Beck, S., Perry, T.: Migranten-Milieus. Erste Erkenntnisse über Lebenswelten und wohnungsmarktspezifische, Präferenzen von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland, in: vhf PW 4, Juli-September 2007, S. 187-195, hier: S. 191.

[740] Vgl. Beck, S., Perry, T.: Migranten-Milieus. Erste Erkenntnisse über Lebenswelten und wohnungsmarktspezifische, Präferenzen von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland, in: vhf PW 4, Juli-September 2007, S. 187-195, hier: S. 191.

[741] Vgl. Beck, S., Perry, T.: Migranten-Milieus. Erste Erkenntnisse über Lebenswelten und wohnungsmarktspezifische, Präferenzen von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland, in: vhf PW 4, Juli-September 2007, S. 187-195, hier: S. 192.

[742] Vgl. Beck, S., Perry, T.: Migranten-Milieus. Erste Erkenntnisse über Lebenswelten und wohnungsmarktspezifische, Präferenzen von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland, in: vhf PW 4, Juli-September 2007, S. 187-195, hier: S. 192 sowie auch: Sinus Sociovision (Hrsg.): Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 17.

[743] Vgl. Sinus Sociovision (Hrsg.): Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 19.

Hierbei handelt es sich um die so genannte erste Generation der Einwanderer. Das früher starke Bedürfnis nach Rückkehr in das Heimatland wurde aufgegeben. Das Milieu ist geprägt durch einen traditionelles Arbeitsethos und der Anerkennung der so genannten deutscher „Tugenden". In der Regel materiell gesichert jedoch im Vergleich zu den nachfolgenden Milieus noch defizitär integriert herrschen nach wie vor schlechte Deutschkenntnisse vor.[744]

3. Entwurzeltes Milieu

Hier handelt es sich um das klassische Flüchtlingsmilieu. Stark materialistisch geprägt jedoch ohne Integrationsperspektive herrscht weitest gehende eine geringe Bildung vor. Diese Milieus sind in der Regel auf staatliche Hilfe angewiesen, nicht zuletzt auch deshalb, weil Sprachkenntnisse weitestgehend fehlen.[745]

4. Statusorientiertes Milieu

Dieses Milieu betrifft vor allem die erste und zweite Einwanderergeneration. Es besteht hier ein großer Wunsch nach Integration sowie sozialem, materiellem und beruflichem Aufstieg. In der Regel wird ein mittleres Einkommen erzielt. [746]

5. Intellektuell-kosmopolitisches Milieu

Im Vordergrund diese Milieus steht das Streben nach Selbstverwirklichung. Dies ist insofen nachvollziehbar, da hohe Bildung vorherrscht und in aller Regel auch ein mittleres bis gehobenes Einkommen auch die materiellen Möglichkeiten dazu bietet. Die Integration dieser Milieus in die Alltagswelt des Migrationslandes erfolgte weitestgehend schnell und problemlos, wobei selbst dabei aktiv mitgewirkt wurde (Eigenfinanzierte Sprachkurse, Fortbildungsbedürfnis). Traditionalistische und fundamentalistische Strömungen werden in diesen Milieus stark abgelehnt.[747]

6. Adaptives Integrationsmilieu

In diesem Milieu herrscht ein pragmatisches Streben nach Sicherheit und individueller Selbstbestimmung vor. In der Regel verfügt man hier über mittlere Bildung und ein mittleres Einkommen. Bei Neuankömmlingen besteht ein starker Wunsch nach schneller Integration.[748]

---

[744] Vgl. Sinus Sociovision (Hrsg.): Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 19.
[745] Vgl. Sinus Sociovision (Hrsg.): Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 19.
[746] Vgl. Sinus Sociovision (Hrsg.): Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 20.
[747] Vgl. Sinus Sociovision (Hrsg.): Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 20.
[748] Vgl. Sinus Sociovision (Hrsg.): Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 21.

7. Multikulturelles Performermilieu

Die Vertreter diese Milieus sind jung, flexibel, leistungsorientiert und aufgeschlossen. Es herrscht eine höhere Bildung vor, woraus sich ein mittleres bis gehobenes Einkommen ergibt. De Integrationsprozess wird in aller Regel schnell und problemlos bewältigt. Die Vertreter dieser Milieus verstehen sich nicht als Migranten aus einem Herkunftsland, sondern als Weltbürger mit oft bi- oder multikultureller Identität. [749]

8. Hedonistisch-subkulturelles Milieu

Hierbei handelt es sich zumeist um die zweite Einwanderergeneration. Sie ist jung verfügt über eine mittlere bis gehobene Bildung, befindet sich jedoch noch zumeist in Ausbildung oder in prekären Arbeitsverhältnissen, was dazu führt, das über kaum eigenes Einkommen verfügt werden kann. [750]

Die Vertreter dieser Milieus identifizieren sich zumeist weder mit der Heimat- noch mit der Kultur des Migrationslandes, sondern sind oft in Subkulturen verhaftet, was häufig auch zu Ausgrenzungserfahrungen führt.

Diese Analyse stellte das SINUS-Institut in Heidelberg auch grafisch wie folgt dar.

Nicht zuletzt mit der Herkunft aus den unterschiedlichen (sozialen) Migrantemilieus lässt sich das relativ geringe Wissen über die Heimatkultur der Kinder erklären.

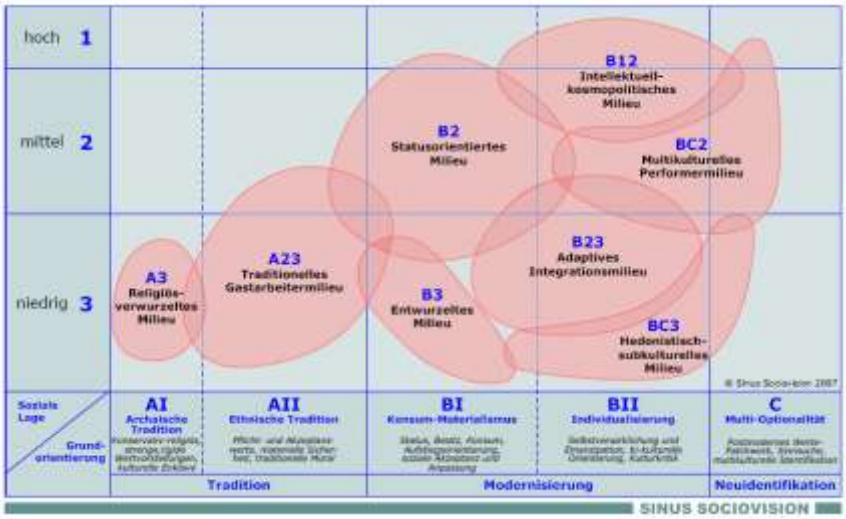


Abbildung 22: Darstellung derveschiedenen Migratnenmilieus (Quelle: Sinus Sociovision (Hrsg.): Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 28.)

[749] Vgl. Sinus Sociovision (Hrsg.): Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 22.
[750] Vgl. Sinus Sociovision (Hrsg.): Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 23.

7.7.3.3 Schülerinnen: Introvertiertheit/Passivität oder aufmerksame Kooperation, Schüler: unkonzentriert oder analytisch/lösungsorientiert

Die Erkenntnisse dieses Teils der Untersuchung decken sich weitestgehend mit der Vielzahl der Publikationen pro oder kontra Koedukation. Nicht erst seit den Erkenntnissen durch die neuen Hirnforschungen ist bekannt, dass Mädchen und Jungen – weitestgehend unabhängig von Nationalität und Migrationshintergrund – unterschiedlich lernen.

Nachdem Jungen und Mädchen - wenn auch aus unterschiedlichen oftmals chauvinistisch anmutenden Gründen - besonders im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts viele Jahrzehnte getrennt unterrichtet wurden, wurde in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland die Koedukation mit dem Anspruch und der Zielsetzung eingeführt, „gleiche Bildung für beide Geschlechter"[751] zu ermöglichen und zu fördern.

Zahlreiche seitdem durchgeführte Erhebungen und Einzelfallstudien zeichnen jedoch ein anderes Bild von den Effekten der Koedukation für die Ausbildung und Sozialisation von Mädchen und Jungen im Schulalltag.[752] So wird in „Unterrichtsanalysen"[753] deutlich, „dass durchschnittlich 38% der (interaktiv genützten) Unterrichtszeit für Mädchen und nie weniger als 58% der Zeit für die Jungen zur Verfügung"[754] stehen, während sowohl die Mädchen und Jungen als auch die Lehrkräfte die Ansicht vertreten, es gäbe eine formale Gleichbehandlung der Geschlechter.[755] Dieser den realen Verhältnissen widersprechende Eindruck ist nach

[751] Nyssen, E.: Mädchenförderung in der Schule Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch, Weinheim, München 1996, S. 13.

[752] Vgl. hierzu: Nyssen, E.: Mädchenförderung in der Schule Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch, Weinheim, München 1996, Enders-Dragässer, U.: Interaktionen der Geschlechter Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen, München, Weinheim 1993, Gorgulla, A.: Mädchen sind wie..., Jungen sind wie... : ein Unterrichtsprojekt zum Thema Geschlechtsstereotypen, in: Praxis Deutsch Nr. 23/1996, S. 16-17.

[753] Oomen-Welke, I.: Geschlechterdifferenzen bei entstehender Sprachbewusstheit? in: Gutjahr, O. (Hrsg.): Kultur und Geschlecht, München 2007, S. 182-194, hier: S. 183.
Gedenkschrift für Gisela Schoenthal. Demn.

[754] Oomen-Welke, I.: Geschlechterdifferenzen bei entstehender Sprachbewusstheit? in: Gutjahr, O. (Hrsg.): Kultur und Geschlecht, München 2007, S. 182-194, hier: S. 183.
Gedenkschrift für Gisela Schoenthal. Demn.

[755] Vgl. Nyssen, E.: Mädchenförderung in der Schule Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch, Weinheim, München 1996, S. 26.

OoMEN-WELKE/LINKE „zu erklären als Produkt aus Verhalten und (unbewusster) Norm [...] Jungen haben mehr Anspruch auf Redezeit, Mädchen weniger“[756].
Diese Art von Umgang mit Koedukation bezeichnet FAULSTICH-WIELAND als „starres Prinzip“[757] bei der die „Vormachtstellung der Männer"[758], wie sie sich in der Gesellschaft zeigt, durch die Institution Schule unreflektiert an Heranwachsende weitergegeben und so mitgetragen wird.
Den Schülern wird auf diese Weise nicht aufgezeigt, dass sie sich in Bezug auf Geschlechterrollenzuschreibungen in Schule und Gesellschaft „innerhalb eines Normengebäudes bewegen, das durchaus hinterfragbar wäre.“[759]
LINK/OOMMEN-WELKE illustrieren dieses typische Lehrerverhalten am Beispiel des Meldens und Aufrufens in der Klasse: So seien Lehrpersonen besonders in der Sekundarstufe geradezu darauf trainiert, spontane Beiträge der Jungen in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren, während Meldungen der Mädchen ebenso unbeachtet blieben wie (verbal-)aggressive Verhaltensweisen der Jungen den Mädchen gegenüber.[760]
Im Zusammenhang mit aggressivem Verhalten, als welches auch das Hineinrufen in die Klasse durchaus gewertet werden kann, weisen PETERMANN/PETERMANN darauf hin, dass ein Erkennen der Situation von Seiten der Lehrperson ohne darauf folgende Konsequenzen die Auftretens Wahrscheinlichkeit für das jeweilige Verhalten verstärkt.[761] Neben der Aufmerksamkeit wird den Mädchen von vielen Lehrern demnach auch jegliche Hilfe gegen aggressives Verhalten der Jungen verwehrt.
Um Mädchen und Jungen gleichermaßen für den Unterricht zu motivieren, sollten bei der Themenauswahl die Vorlieben und Interessen beider Gruppen wahrgenommen und eingebracht werden. Themen- und Verhaltenszuordnungen von Seiten der Lehrperson wirken dabei kontraproduktiv und sollten vermieden werden. Wichtig ist, die Schüler zu kooperativem Verhalten anzuregen, dabei allerdings die oft sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen auf spezifischen Gebieten zu be-

[756] Linke, A., Oomen-Welke, I.: Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht oben - unten / von hier - von anderswo. Freiburg 1995, S. 19 f.
[757] Faulstich-Wieland, H.: Abschied von der Koedukation?, Frankfurt/Main 1987, S. 163.
[758] Faulstich-Wieland, H.: Abschied von der Koedukation?, Frankfurt/Main 1987, S. 9.
[759] Oomen-Welke, I.: Geschlechterdifferenzen bei entstehender Sprachbewusstheit? in: Gutjahr, O. (Hrsg.): Kultur und Geschlecht, München 2007, S. 182-194, hier: S. 191f.
[760] Linke, A., Oomen-Welke, I.: Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht oben - unten / von hier - von anderswo. Freiburg 1995, S. 217.
[761] Vgl. Petermann, F., Petermann, U.: Training mit aggressiven Kindern, Weinheim 2005, S. 14 f.

denken. Sollten diese als trennendes Kriterium eingeschätzt werden, kann eine zeitweise reflektierte Trennung eventuell fördernder sein. Unersetzbar ist hier in jedem Falle gezielte Rückmeldung der Lehrperson, da sie hilft, hierarchische Arbeitsteilung zu verhindern und das Selbstwertgefühl der bzw. des Einzelnen zu verstärken. Geschlechterbeziehungen im Unterricht zu thematisieren ist ein entscheidender Schritt auf dem Weg der systematischen Sensibilisierung der Schüler für diese Problematik. Inwieweit diese Thematisierung auf die Situation der Klasse bzw. der einzelnen Schüler verweisen soll und darf, muss die Lehrperson im konkreten Fall entscheiden.[762]

RICHTER weist hierbei darauf hin, dass Unterrichtsinhalte ganzheitlich und personenbezogen vermittelt werden sollten. Von besonderer Bedeutung für das Engagement von Jungen und Mädchen sind das Thematisieren von männlichen und weiblichen Lebenssituationen sowie das Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit von Jungen und Mädchen. Geschlechtstypische Rollenverständnisse sollten ebenso in den Unterricht einfließen wie geschlechtsdifferente Sichtweisen bestimmter Dinge. Unterrichtsinhalte sollten historisch eingeordnet werden, um die Konventionalität der geltenden Rollenbilder in den Vordergrund zu stellen, welche durch keinerlei biologische Faktoren gerechtfertigt werden. In diesem Zusammenhang sollte darauf geachtet werden, wann immer es möglich ist, auf die Leistungen bedeutender Frauen hinzuweisen, um die allen Rollenstereotypen widersprechende faktische Gleichheit der Geschlechter zu untermauern.

Darüber hinaus sollte geschlechtsdifferente Interaktion in den Unterricht eingebracht werden, um in diesem Kontext gemeinsam mit den SchülerInnen Interaktionsformen zu finden, die beiden Geschlechtern gerecht werden und vor allem zunächst die Zurückhaltung der Mädchen überwinden helfen. Besonders werden dabei sozial-kommunikative Formen vorgeschlagen, wie Partner- und Gruppenarbeit, Projektunterricht, Plan- und Rollenspiele und das Lernen mit allen Sinnen.

Gehen diese Aktivitäten mit einem reflektierten allgemeinen Unterrichtstil und einer auf Demokratie bedachten Gesprächsführung der Lehrperson einher, kann

[762] Vgl. Richter, S.: Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftsprachenerwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht, Theorie und Forschung Pädagogik, Regensburg 1996, S. 44-47.

ein tatsächlich an den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Unterricht stattfinden. [763]

7.7.3.4 Kulturen und Sprachen blieben weitestgehend unter sich, jedoch ohne Ausgrenzungstendenzen.

Auch die Problematik einer - frei gewählten – Seggregation unter Migranten, häufig auch fälschlich mit dem Begriff der Ghettoisierung[764] bezeichnet, ist in der Fachliteratur als häufig beschriebenes Phänomen identifiziert worden.[765] Man begegnet ihm häufig im Zusammenhang mit stadtplanerischen Gesichtspunkten, wobei lt. HECKMANN nicht die Zusammenballung der Migratenfamilien in bestimmten Stadtvierteln problematisiert wird, sondern vielmehr die Tatsache, wenn die sozialökonomisch am stärksten benachteiligten Gruppen in den schlechtesten Wohngebieten konzentriert werden.[766]

Bereits in einer frühen Schrift der Chicago Schule der Sozialökologie, das Thema der selbst gewählten Segregation zuerst wissenschaftlich bearbeitete, wird ein interviewter russischer Einwanderer wie folgt zitiert:

> *„Obwohl ich seit meiner Auswanderung schon fünf Jahre in Amerika war, bekam ich erst kürzlich einen Eindruck von diesem Land. Denn wenn ich auch in Amerika war, lebte ich doch praktisch in der gleichen Umgebung, die wir von zu Hause mitgebracht hatten. Sicherlich, es gab Unterschiede in unseren Freuden wie in unseren Sorgen und Leiden, denn wir waren schließlich in einem anderen Land; aber im* Ganzen gesehen lebten wir doch weiter in unserem Dorf in Russland.[767]

Über deutsche Nachbarschaften in Chicago gegen Ende des 19. Jahrhunderts schrieb der Migrationshistoriker Keil: „Hier fanden die Immigranten ein praktisch alle Ansprüche abdeckendes institutionelles Netz vor, das von lokalen Versicherungsgesellschaften bis zu Banken, von auf ethnische Produkte spezialisierten

[763] Vgl. Richter, S.: Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftsprachenerwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht, Theorie und Forschung Pädagogik, Regensburg 1996, S. 44-47.

[764] Ghettoisierung impilziert stets eine *nicht* freiwillig gewählte örtliche Lebenspräsenz, was im Falle der selbst gewählten, lt. HECKMANN häufig durch Kettenmigration verursachten, Zusammenballung von Migranten in bestimmten Wohnvierteln natürlich nicht der Fall ist. Vgl. Heckmann, F.: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen, Stuttgart 1992, S. 18.

[765] Vg. Hier z.B. Zdrojewski, S., Schirmer, H.: Segregation und Integration. Entwicklungstendenzen der Wohn- und Lebenssituationen von Türken und Spätaussiedlern in der Stadt Nürnberg, in: Schader-Stiftung (Hrsg.): Zuwanderer in der Stadt. Expertisen zum Projekt, Nürnberg 2005.

[766] Vgl. Heckmann, F.: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen, Stuttgart 1992, S. 18.

[767] Park, R. E., Miller, H. A.: Old World Traits Transplanted, New York 1969, S. 43 (Erstausgabe 1921).

Lebensmittelläden bis zu Kneipen, von Kirchen bis zu Konfessionsschulen, von Turnvereinen bis zu Karnevalsgesellschaften, von Geheimlogen bis zu sozialistischen Klubs reichte. Für den neu ankommenden Einwanderer waren sie eine notwendige und willkommene, ihm in einer sonst fremden Umgebung Sicherheit gebende Auffangstation."[768]

Doch auch jenseits dieser rationalen Gründe ist aus der Psychologie bzw. der Psychoanalyse bekannt, dass Menschen in fremden Umgebungen stets die Nähe von Bekanntem (möglichst eines oder mehrerer bekannter Menschen) suchen.[769] Insbesondere von Kindern, die noch keine ausgebildete Persönlichkeit, kaum Lebenserfahrung und wenig Selbstsicherheit besitzen ist bekannt, dass sie allen Veränderungen ablehnend gegenüber stehen.[770] Veränderung bedeutet für sie Ende des Bekannten, Abbruch der sozialen Verbindungen, Aufgabe des vertrauten Ortes, sie erzeugt schließlich Furcht. Kinder ziehen nicht um, sie werden umgezogen. Entsprechend lehnen sie in der Regel ihre neue Umgebung erst einmal ab und nehmen jede Gelegenheit wahr zu betonen, wie schön es damals war, wie großartig der alte Ort und wie schäbig dafür im Vergleich die neue Umgebung, selbst wenn die Eltern besser verdienen, ein Eigenheim zur Verfügung steht oder ein Garten vor der Tür ist. Das alles zählt nicht. Kinder sprechen unverblümt das Unwohlsein über den Wegzug aus. [771]

Der Grund dafür besteht in der Tatsache, dass, wie es TRÜBSWASSER ausdrückt, „jede Begegnung mit dem Fremden den bereits bekannten und eroberten Bereich des Bekannten/Vertrauten erschüttert."[772] Wichtige psychische Bewegungen im Umgang damit liegen - als erste Schritte - in der Abgrenzung davon, so dass eine soziale Segregation nahe liegt. Gelingt dies, so TRÜBSWASSER, ist eine partielle Integration – auf psychischer Ebene - des ursprünglich Bedrohlichen möglich, was eine Erweiterung des bekannten/vertrauten Raumes bedeutet. [773]

---

[768] Keil, H.: Die deutsche Amerikaeinwanderung im städtisch-industriellen Kontext: das Beispiel Chicago 1880-1910, in: Bade, K.J. (Hrsg.): Auswanderer, Wanderarbeiter, Gastarbeiter. Bevölkerung, Arbeitsmarkt und Wanderung in Deutschland seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, Band I, Ostfildern 1986, S. 378-405, hier: S. 404.

[769] Vgl. Trübswasser, G.: Das Eigene und das Fremde. Psychoanalytische Betrachtungen zum Umgang mit dem Fremden, in: Texte zur Interkulturalität, Nr. 13/2005, S. 22-32.

[770] Vgl. Bundschuh, S.: Fremde Bekannte. Einführende Bemerkungen zur Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen, in: BDKJ Journal, 11. Jg., Nr. 1+2/2002, S. 4-6, hier: S. 4.

[771] Vgl. Bundschuh, S.: Fremde Bekannte. Einführende Bemerkungen zur Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen, in: BDKJ Journal, 11. Jg., Nr. 1+2/2002, S. 4-6, hier: S. 5.

[772] Trübswasser, G.: Das Eigene und das Fremde. Psychoanalytische Betrachtungen zum Umgang mit dem Fremden, in: Texte zur Interkulturalität, Nr. 13/2005, S. 22-32, hier: S. 27.

[773] Vgl. Trübswasser, G.: Das Eigene und das Fremde. Psychoanalytische Betrachtungen zum Umgang mit dem Fremden, in: Texte zur Interkulturalität, Nr. 13/2005, S. 22-32, hier: S. 28.

HAN vergleicht den Zuwanderer bildhaft mit einer Pflanze, deren Wurzeln aus dem Boden gerissen wurden und die in der neuen Erde neue Wurzeln bilden muss.[774] Bei Zuwandererkindern kann die Familie oftmals nicht in dem Maße Orientierung und Sicherheit bieten, wie dies notwendig wäre deshalb, so HAN wird die kollektive Erfahrung mit Gleichartigen gesucht, die diese ersetzt oder zumindest ergänzt. Damit übernimmt das Kollektiv der Herkunftsgemeinschaft die Funktion eines Rückzugsortes. [775]

7.7.3.5 Als gemeinsame kulturelle Basis wird das Deutsche angesehen, jedoch mit der Tendenz zu Interationalisierung

Trotz der Pflege der Herkunftsgemeinschaft und dem Sich-Hingezoge-Fühlen zum jeweiligen „Landsmann", dominierte in der vorliegenden Untersuchung als gemeinsame kulturelle und sprachliche Basis das Deutsche. Dabei spielte und spielt selbstverständlich die Sprache sowie die alltäglichen Erfahrungen mit der „deutschen Kultur" die zentrale Rolle, wobei zu hinterfragen wäre, was mit dem Begriff der "deutschen Kultur"[776] gemeint ist.
RITTER führt als Merkmale deutscher Kultur vor allem folgende Kriterien an:

> *„Bach und Beethoven; Goethe, Lessing, Heine und Brecht; Dürer, Cranach, den Blauen Reiter und das Bauhaus; Kant und Popper; Kopernikus, Gutenberg, Leibniz, Röntgen, Planck und Einstein; Graf Stauffenberg, die Geschwister Scholl und Edith Stein; die Erfindung des Computers und des Penicillins; die deutsche Fußball-Elf im Halbfinale der WM 2006; und, last but not least, die Demokratie und die Idee individueller Freiheit, die Trennung von Kirche und Staat, den Rechtsstaat und die kulturelle Freiheit - gemeinsames Erbe für alle in Deutschland Lebenden."*[777]

Dabei wird unterstellt, dass die "deutsche Kultur" etwas ist, dass sich quasi naturwüchsig entfaltet hat und weiter entfaltet und dass man in seiner künstlerischen Freiheit auf gar keinen Fall beschneiden darf. Nun mag die Aufzählung von RIT-

[774] Vgl. Han, P.: Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven, Stuttgart 2000, S. 170.
[775] Vgl. Han, P.: Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven, Stuttgart 2000, S. 171.
[776] Ritter, W.: Integration durch kulturelle Bildung, in: Arbeitskreis selbständiger Kulturinstitute (Hrsg.): KulturLebendig 2006, S. 12-22, hier: S. 13.
[777] Ritter, W.: Integration durch kulturelle Bildung, in: Arbeitskreis selbständiger Kulturinstitute (Hrsg.): KulturLebendig 2006, S. 12-22, hier: S. 13.

TER sicherlich weder vollständig noch unumstritten sein, dennoch gibt sie ein Gefühl dafür, wie vor allem von Migranten deutsche Kultur verstanden wird.

Beispiel Theater:

Festgestellt werden muss: Personen mit Migrationshintergrund nutzen das Angebot der Theater relativ wenig. Tatsächlich kennen viele die kulturelle Infrastruktur gar nicht. Das hat zunächst nach den Untersuchungen von TERKISSIDIS vor allem damit zu tun, dass Migranten aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit deutlich weniger zum Bildungsbürgertum gehören. Davon abgesehen besteht aber auch auf ihrer Seite eine deutliche Hemmschwelle, weil sie den Eindruck haben, dass sie die Benimmcodes des durchaus manchmal dünkelhaften Publikums nicht beherrschen. Schließlich gibt es eine weitere Frage bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung: Wird die Vielfalt auch thematisch einbezogen? Um wessen Vorlieben, Perspektiven und Probleme geht es im Theater? Auch dort zeigt ein Blick in viele Spielpläne, dass hier große Teile der Migranten-Bevölkerung mit ihren Anliegen kaum repräsentiert sind.[778] In diesem Zusammenhang lässt TERKISSIDIS einen (anonym zitierten) Jugendlichen der zweiten Generation zu Wort kommen:

> *„Als mein Vater vor 50 Jahren nach Deutschland kam und schließlich genügend Deutsch konnte, da ging er ins Theater. Das Theater in Athen war zu jener Zeit ein populäres Vergnügen: Man besuchte es nach der Arbeit und dort wurde gegessen, gelacht und geschrien. Man kann sich leicht ausmalen, wie mein Vater sich im Kreise des steifen Publikums in Deutschland gefühlt haben muss, wo damals noch jedes Hüsteln sanktioniert wurde. Er ist nie wieder ins Theater gegangen.“*[779]

Das Beispiel zeigt, dass die Konfrontation mit deutsche Kultur für Migranten nicht immer integrationsfördernd sein muss, daher wird in neueren Publikationen auch wesentlich mehr auf den sprachlichen und politisch-gesellschaftlichen Aspekt der „deutschen Kultur“ abgestellt, also das Beherrschen der deutschen Sprache und die vorbehaltlose Anerkennung des Grundgesetzes als Integrationskriterium gesehen.[780]

---

[778] Vgl. Terkissidis, M.: "Intercultural Mainstreaming" - Ein Plädoyer für die interkulturelle Öffnung der Gesellschaft, in: Goethe-Institut (Hrsg.): Kulturelle Globalisierung, Frankfurt/Main 2007, S. 3-6.

[779] Terkissidis, M.: "Intercultural Mainstreaming" - Ein Plädoyer für die interkulturelle Öffnung der Gesellschaft, in: Goethe-Institut (Hrsg.): Kulturelle Globalisierung, Frankfurt/Main 2007, S. 3-6, hier: S. 4.

[780] Vgl. Kuhn, F.: Integration der Kulturen, in: Lammert, N. (Hrsg.): Verfassung, Patriotismus, Leitkultur - Was unsere Gesellschaft zusammenhält, Hamburg 2006, S. 24-38.

Im Hinblick auf das in der vorliegenden Untersuchung eruierte Phänomen bei Kindern mit Migrationshintergrund, die zumeist stark in der deutschen Kultur im o.g. Sinne verwurzelt sind, ist festzustellen, dass es sich hierbei weniger um ein Integrations- denn um ein soziales Problem handelt. In diesem Zusammenhang ist nochmals kurz auf die Studien des SINUS-Instituts zu verweisen, die zeigten, dass sozial besser gestellte und bildungsnahe Migrantenschichten nicht nur im Umgang mit der deutschen Sprache sicherer sind, sondern dass sie auch die deutsche Kultur im o.g. Sinne erheblich besser verinnerlicht haben, als Migrantenschichten aus bildungsferneren und sozial schwächeren Milieus.[781] Hervorzuheben sind dabei insbesondere folgende vom SINUS-Institut identifizierte Milieus:

- Intellektuell-kosmopolitisches Milieu
- Adaptives Integrationsmilieu
- Multikulturelles Performermilieu

Alle drei Milieus verfügen über ein mittleres bis gehobenes Einkommen sowie über höhere Bildungsabschlüsse. [782]

Dabei sind insbesondere im so genannten multikulturellen Performermilieu deutliche Internationalisierungstendenzen spürbar. Hier fühlt man sich als Weltbürger begreift Sprachbarrieren nicht als trennende Elemente, sondern vielmehr als Herausforderung zu etwas Neuem. Multikulturalität wird als Bereicherung der eigenen Lebensqualität gesehen, sprachliche Vielfalt als Gewinn an Bildungschancen.[783]

Es liegt nahe, dass für Kinder aus jenen Milieus Integrationsprobleme eher fremd sind, allerdings nicht zuletzt auch deshalb, weil Einkommen und Bildungsgrad der Eltern dafür wenig Anlass bieten. Die Integrationsbeauftragte der derzeitigen Bundesregierung Maria BÖHMER drückte diesen Aspekt in einem Interview wie folgt aus:

> *„Kinder, die mit ihren Eltern jedes Jahr einen anderen Kontinent bereisen, tun sich im Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen erheblich leichter.“*[784]

[781] Vgl. Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 33.
[782] Vgl. Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 36.
[783] Vgl. Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007, S. 41ff.
[784] Böhmer, M.: Bildung ist der Schlüssel, in: Süddeutsche Zeitung vom 23.08.2007, S. 23.

7.7.3.6 Soziale Herkunft und aktuelle Lebenssituation als Schlüssel zur Ausbildung der (sprachlichen und kulturellen) Fähigkeiten

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel festgestellt, spielt der soziale (Familien-) Hintergrund bei der Ausbildung der sprachlichen und kulturellen Fähigkeiten eine große, um nicht zu sagen: die zentrale Rolle. Dies wurde in Schulleistungsvergleichen wie den PISA-Studien immer wieder bestätigt.[785] In den OECD-Ländern trifft dies vor allem für Deutschland zu.[786] Hier wurde festgestellt, dass dass in keinem anderen der geprüften OECD-Staaten, die sogenannte „[...]soziale Selektivität [....], die das deutsche System mit wenigen anderen gemeinsam hat," [787] für den Bildungserfolg ausschlaggebend ist. Dies betrifft besonders Kinder mit Migrationshintergrund, „[...] denn Zugewanderte leben häufiger als Nichtgewanderte in prekären ökonomischen Verhältnissen" [788], stellte das Gutachten fest.

Zweifellos darf diese Feststellung nicht verallgemeinert werden, weil auch Kinder mit Migrationshintergrund – wie u.a. in der vorliegenden Studie gezeigt wurde - durchaus auch aus sozial stärkeren Familien kommen, die Tatsache jedoch, dass Bildungserfolg in Deutschland vor allem von den aktuellen sozialen Lebensverhältnissen[789] der Kinder abhängig ist, wird von keinem Experten mehr bestritten.[790]

Kulturelle Integration und soziale Herkunft sind also auch ausschlaggebend für die sprachliche Sozialisation: wird in einer Zuwandererfamilie nur die Sprache des Herkunftslandes gesprochen, eignet sich das Kind seine neue Umgebungs-

---

[785] A. dazu u.a.: Programme for International Student Assessment (PISA) für Deutschland: Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., Pekrun, H. (Hrsg.): PISA 2006 Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie Zusammenfassung, Münster 2006, S. 21 ff.

[786] Vgl. Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Gutachten, Bonn 2003, S. 12.

[787] Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., Pekrun, H. (Hrsg.): PISA 2006 Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie Zusammenfassung, Münster 2006, S. 21 ff.

[787] Vgl. Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Gutachten, Bonn 2003, S. 13.

[788] Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., Pekrun, H. (Hrsg.): PISA 2006 Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie Zusammenfassung, Münster 2006, S. 21 ff.

[788] Vgl. Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Gutachten, Bonn 2003, S. 13.

[789] Studien haben gezeigt, dass weniger die soziale Herkunft, d.h. die Stellung bzw. der Beruf oder der Bildungsgrad der Eltern eine Rolle spielt, als vielmehr die aktuelle Lebenssituation. Ist diese prekär, wirkt sich dies auch auf den Bildungserfolg der Kinder aus. Vgl. dazu Bundsministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System – Ausgewählte Ergebnisse –, Bonn, Berlin 2007, S. 4 f.

[790] Vgl. hierzu u.a. auch: Hovestadt, G., Eggers, N.: Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule. Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, Februar 2007, S. 2ff.

sprache möglicherweise weit schwieriger und langsamer an, als wenn es die alltägliche Übung in der Familie hätte. Zwar gilt die Herkunftssprache (in der meist der primäre Spracherwerb erfolgte) als sehr wichtige und bedeutende Größe in der Entwicklung, denn sie beeinflusst die Kinder maßgeblich[791], die Sprache des Einwanderungslandes, in vorliegendem Fall also Deutsch, spielt für die sozialen Interaktionen außerhalb und damit der gesellschaftlichen Sozialisation eine bedeutende Rolle. Als ausgesprochen kontraproduktiv erweist sich in diesem Zusammenhang die bereits angesprochene räumliche Seggregation, d.h., dass vor allem in Großstädten wie z.B. in Berlin Gruppen von Menschen derselben Nationalität sich zu festen sozialen Gefügen zusammenschließen, was bedeutet, dass die Migratnenkinder auch außerhalb der Schule – beim Spielen mit Gleichaltrigen, zumeist nur ihre Muttersprache benutzen.[792]

Kommt ein Kind in dieser räumlichen Umgebung aus einer sozial schwachen Familie sind Deutschkenntnisse vor der Einschulung kaum vorauszusetzen, was bedeutet, dass mit gezielter Sprachförderung die Defizite des Vorschulalters aufgeholt werden müssen.[793] Wird dies versäumt, wird das Kind in seiner gesamten Schullaufbahn behindert und daher ist die Zahl, dass nur maximal 10 Prozent der Grundschüler mit Migrationshintergrund den Übertritt auf die Realschule bzw. das Gymnasium schaffen sicher realistisch.[794]

Ein weiterer Grund, warum Kinder aus Familien mit Migrationhintergrund oftmals den Anforderungen des Schulsystems nicht gewachsen sind, liegt in den oftmals problematischen familiären Umständen. Intensive Berufstätigkeit von Vater und Mutter, Alleinerziehung der Kinder von nur einem Elternteil oder andere soziale Familienprobleme wie z.B. Alkohol- oder Drogensucht von Vater oder Mutter wirken sich gleichfalls negativ auf die Bildungschancen der Kinder aus.[795] Letzteres betrifft damit nicht nur Familien mit Migrationshintergrund. Denn wie eine im Jahre 2000 durchgeführte Studie zur Erhebung des Sprachverhaltens in

[791] Vgl. Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Gutachten, Bonn 2003, S. 41.
[792] Vgl. Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Gutachten, Bonn 2003, S. 31.
[793] Ausländerbeirat der Stadt München (Hrsg.): Stellungnahme des Ausländerbeirates zu: Chancengleichheit von Migrantenkindern im bayerischen Schulsystem nach PISA, http://www.auslaenderbeirat-muenchen.de/press.htm, 08.04.2008.
[794] Vgl. Bardeleben, R. von, Troltsch, K.: Keine Entwarnung für ausländische Jugendliche – weiterhin hohe Ungelerntenquote, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4, Bonn 2000, S. 43-44.
[795] Vgl. Bardeleben, R. von, Troltsch, K.: Keine Entwarnung für ausländische Jugendliche – weiterhin hohe Ungelerntenquote, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4, Bonn 2000, S. 43-44, hier: S. 44.

Berlin ergab, wurde auch bei Kindern ohne Migrationshintergrund, d.h. Kindern, deren Eltern und Vorfahren von jeher in Deutschland lebten, sprachlicher Förderbedarf festgesetellt. [796]

[796] Vgl. Ehlkich, K.: Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfestellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, Bonn, Berlin 2007, S. 11-64, hier: S. 15.

8 Schlussbemerkung

Es war das Ziel der vorliegtenden Arbeit, mit Hilfe eines multikulturellen und multilingualen Modells, das für den praktischen Einsatz in Schulen entworfen wurde, die Vielfalt von Kulturen und Sprachen als eine pädagogische und didaktische Herausforderung für die Schule zu kennzeichnen.

Nach dem theoretischen Teil, der vor allem den Wandel von der Ausländerpädagogik der späten siebziger und achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts zu einer modernen interkulturellen Pädagogik kennzeichnete, wurde mit Hilfe eines speziell für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung entwickelten Untersuchungsdesigns versucht zu zeigen, dass die Viefalt von Kulturen und Sprachen in einer Klasse sich nicht hemmend, sondern vielmehr fördernd auf die einzelnen Kinder auswirken kann. Bereits nach dem Pre-Test wurde jedoch klar, dass diese Aussage nur unter bestimmten Bedingungen aufrecht zu erhalten war, wobei diese Bedingungen weitestgehend an den Bildungsstand bzw. den sozialen Status der Eltern gekoppelt waren.

Aufgrund der Tatsache, dass, wie auch der PISA-Bericht belegt, in Deutschland wie in kaum einem anderen OECD-Land, die Bildungschancen der Kinder so sehr von der sozialen Stellung der Eltern abhängen, musste auch für die vorliegende Studie gelten, dass bei einem hohen Bildungsstand des Elternhauses durchaus eine interkulturelle Befruchtung sowie auch eine Multilingualität dargestalt auftreten kann, dass ein weitgehendes gegenseitiges Verständnis jenseits der Muttersprache erzeugt wird. Dabei war eine gewisse „McDonaldisierung“ der Sprachen festzustellen, was vor allem hieß, dass Anglizismen sich in die jeweiligen Muttersprachen der Kinder einnisteten. Dennoch bzw. gerade deshalb war ein gegenseitiges Verstehen auch jenseits der jeweiligen Muttersprachen durchaus festzustellen. Allerdings traten hier die in der Pädagogik allgemein bekannten Phänomene besonders in Erscheinung, die sich in der Unterschiedlichkeit der Rezeptionen der Muttersprache und auch der Heimatkultur, als auch der geschlechtsspezifischen Sozialisation niederschlugen.

Aus diesem Grunde musste die Studie schließlich der Antwort auf die Frage schuldig bleiben, ob die Vielfalt von Kulturen und Sprachen in einer Schulklasse sich nun vorteilhaft oder eher problemtisch auf die Kinder auswirkt.

Literaturverzeichnis

Adler, P.: Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man, in: Topics in Culture and Learning 2/1974, S. 23–40.

Aeberhard, K.: Strategische Analyse. Empfehlungen zum Vorgehen und zu sinnvollen Methodenkombinationen, Bern 1996.

Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg/Br. 2007.

Akkerboom, H.: Labor für die Entwicklung und den Test von Erhebungsinstrumenten, in: statistisches Bundesamt (Hrsg.): Pretest und Weiterentwicklung von Fragebögen, Band 9 der Schriftenreihe Spektrum Bundesstatistik, Stuttgart 1996, S. 66-71.

Albert, H.: Varianten des Kritischen Rationalismus, in: Böhm, J. M., Holweg, H., Hoock, C. (Hrsg.): Karl Poppers kritischer Rationalismus heute. Zur Aktualität kritisch-rationaler Wissenschaftstheorie,Tübingen 2002, S. 3–22.

Allemann-Ghionda, C.: Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im Vergleich, Bern, Berlin, Frankfurt/Main, New York, Paris, Wien 1999.

Allert, H., Nejdl, W., Qu, Ch.: Theoretischer Ansatz zur Rolle der Didaktik in Metadaten Standards, in: Allert, H., Nejdl, W., Qu, Ch.: Learning Lab Lower Saxony, Chicago 2003, S. 144-163.

Altvater, E., Mahnkopf, B.: Die Grenzen der Globalisierung, Münster 2004.

Anderseck, K.: Reflexionen zur Didaktik der Wirtschaftswissenschaft, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4/2003, S. 551-522.

Andreasen, N.: Das funktionsgestörte Gehirn. Einführung in die biologische Psychiatrie, Göttingen 1990.

Apeltauer, E.: Zweit- und Fremdsprachenerwerbstheorien, Kassel 1993.

Arbib, M. A, Rizzolatti, G.:: Neural expectations: A possibile evolutionary path from manual skills to language, in: Communication and Cognition, 29/1997, S. 393-424.

Ariès, P. : Geschichte der Kindheit, München 1996 [org.: L‘enfant et la vie familiale sous l‘ancien régime, Paris].

Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., Peschar, J.: Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000, Paris 2001.

Atabay, I.: Ist dies mein Land?, Pfaffenweiler 1994.

Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin 1995.

Auernheimer, G, Blumenthal, V. von, Stübig, H., Willmann, B.: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation, Münster, New York 1996.

Auernheimer, G.: Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft, in: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen, 2001, S. 47.

Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2005.

Ausländerbeirat der Stadt München (Hrsg.): Stellungnahme des Ausländerbeirates zu: Chancengleichheit von Migrantenkindern im bayerischen Schulsystem nach PISA, http://www.auslaenderbeirat-muenchen.de/press.htm, 08.04.2008.

Baacke, D.: Die 13- bis 18jährigen, Weinheim, Basel 1994.

Baatz, U., Müller-Funk, W. (Hrsg.): Vom Ernst der Spiels. Über Spiel und Spieltheorie, Berlin 1993.

Bachmann, S.: Sichtwechsel. Bedeutungserschließung und -entwicklung & Kulturvergleich, Regensburg 1997.

Bales, R. F.: A New Overview of the SYMLOG-System, in: Polley, R. B., Hare, A. P., Stone, P. J.: The SYMLOG Practitioner, New York, London 1988, S. 321.

Bales, R. F.: Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen, in: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln 1972, S. 148.

Bales, R. F.; Cohen, S. P.: SYMLOG. Ein System für die mehrstufige Beobachtung von Gruppen., Stuttgart 1982.

Bardeleben, R. von, Troltsch, K. Keine Entwarnung für ausländische Jugendliche – weiterhin hohe Ungelerntenquote, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4, Bonn 2000, S. 43-44.

Barkowski, H., Faistauer R.: In Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. Unterricht. Interkulturelle Begegnung, Hohengeren 2002.

Barton, A., H., Lazarsfeld, P. F.: Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung, in: Hopf, C., Weingarten, E.: Hrsg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1979, S. 41-89.

Bates, E.: Pragmatics and sociolinguistics in child language, in: Morehead, D., Morehead, A. (Hrsg.): Normal and deficient child language, Baltimore 1976, S. 256-288.

Bausinger, H.: Grenzenlos... Ein Blick auf den modernen Tourismus, in: Bausinger, H., Beyrer, K., Korff, G. (Hrsg.): Reisekultur. Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus, München 1991, S. 91.

Bechtel, M.: Aspekte interkulturellen Lernens beim Sprachenlernen im Tandem. Eine Sequenzanalyse, in: Meißner, F.-J., Reinfried, M. (Hrsg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen 2001, S. 61-63.

Beck, S., Perry, T.: Migrante-Milieus. Erste Erkenntnisse über Lebenswelten und wohnungsmarktspezifische, Präferenzen von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland, in: vhf PW 4, Juli-September 2007, S. 187-195.

Beck, U.: Die Modernisierung der Moderne, Frankfurt/Main 2001.

Becker, A., Dietrich, R., Persicke, M.: Deutsch als Fremdsprache im Spektrum der Wissenschaften, in: Helbig, G. (Hrsg.): Germanistische Linguistik, Band 137-138, Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV, Marburg/Lahn 1997, S. 9.

Bellenberg, G., Hovestadt, G., Klemm, K.: Selektivität und Durchlässigkeit im deutschen Schulsystem, Essen 2004.

Beneke, J.: Das Hildesheimer Profil Interkulturelle Kompetenz (HPIK). Vorschläge für ein Interkulturelles Assesmentcenter; in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training. Problemanalysen und Problemlösungen; Materialien zum Internationalen Kulturaustausch, Band 33, Stuttgart 1993.

Bennett, J. M.: Cultural Marginality: Identity Issues in Intercultural Training, in: Paige, M. R.: Education for the Intercultural Experience, Yarmoth, 1993, S. 45-53.

Berlitz (Hrsg.): Willkommen bei Berlitz Kids & Teens, http://www.berlitz.de/programme_fuer_kids_teens/, 08.04.2008.

Bertelsmann-Lexikon: Die große Bertelsmann-Lexikothek, Gütersloh 1989.

Betke, K.; Lampert, F., Riegel, K., (Hrsg.): Elementare Pädiatrie, Stuttgart 1978.

Biehl, D. et al.: Bestimmungsgründe des regionalen Entwicklungspotentials, Kieler Studien Nr. 133, Tübingen 1975.

Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora, Wetzlar 1992.

Bogumil, J., Immerfall, S.: Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum Selbstverständnis des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses, Frankfurt/Main 1985.

Böhmer, M.: Bildung ist der Schlüssel, in: Süddeutsche Zeitung vom 23.08.2007, S. 23.

Bommes, M.: Transnationalismus und Kulturvergleich, Osnabrück 2000.

Boos-Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H.-H.: Schulbildung ausländscher Kinder, Bonn 1976.

Boos-Nünning, U., Otyakmaz, B. Ö.: Multikulturiert oder doppelt benachteiligt? Expertise zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, Düsseldorf 2000.

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, Frankfurt/Main 1998.

Bourdieu, P.: Soziologische Fragen, Frankfurt/Main 1993.

Brake, M.: Soziologie de jugendlichen Subkulturen, eine Einführung, Frankfurt/Main 1981.

Bredelle, L.: Zielsetzungen interkulturellen Femdsprachenunterrichts, in: Delanoy, W., Bredella, L (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1999.

Breidenbach, J., Zukrigl, I.: Tanz der Kulturen, Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt, München 1998.

Brenzinger, M. (Hrsg.): Language Diversity Endangered, Berlin. 2004.

Brezinka, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg, München 1995.

Brieden, T.: Konfliktimport durch Immigration, Hamburg 2005.

Bruner, J.: From communication to language - a psycholocical perspective, in: Cognition 1974/75 Nr. 3 S. 255-287.

Bruner, J.: The ontogenesis of speech acts, in: Journal of Child Language 1975, Nr. 2, S. 1-19.

Bruner, J.: The role of Dialogue in Language, in: Sinclair, A., Jarvella, R., Levelt, W. (Hrsg.): The Child`s Conception of Language, Berlin 1978.

Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung, Lengwil am Bodensee 1995.

Brüsemeister, T.: Qualitative Forschung – Ein Überblick, Wiesbaden 2000.

Bucher, R. D: Diversity Consciousness. Prentice Hall: New Jersey. 2000.

Buhren C., Rolff, H.-G.: Fallstudien zur Schulentwicklung, Weinheim, München 1996.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn, Berlin 2007.

Bundschuh, S.: Fremde Bekannte. Einführende Bemerkungen zur Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen, in: BDKJ Journal, 11. Jg., Nr. 1+2/2002, S. 4-6.

Bundsministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System – Ausgewählte Ergebnisse –, Bonn, Berlin 2007.

Buytendijk, F.J. J.: Das Menschliche in der menschlichen Bewegung, in: Buytendijk, F.J. J. (Hrsg.): Das Menschliche. Wege zu seinem Verständnis, Stuttgart 195, S. 170 - 188.

Byram, M.: Developing Intercultural Competence in Practice, Cleverdon 2001.

Caillois, R.: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch, Stuttgart 1958.

Campbell D. T., Fiske D. W.: Convergent and discriminant validation by the multitrait--multimethod matrix, in: Psychological Bulletin, Band 56/1959, S. 81-105.

Catty, P, Espiritu, C.C.: Code-Switching in the Primary Classroom: One Response to the Planned and the Unplanned Language Environment in Brunei A Response, in: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol. 17, Nr. 2/1996, S. 145-148.

Catty, P., Gomez, V.: Multilingual Learning by doing, in: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol. 28, Nr. 8/1999, S. 213-222.

Catty, P.: Wie wir Activity erfanden, in: Die Zeit vom 16.08.1999, S. 19.

Chomsky, N.: Aspects of the theory of synatx, in: M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1965.

Christ, H.: Fremdverstehen und interkulturelles Lernen, in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1. Jahrg. Nr. 3/1997, S. 16-23.

Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten soziokulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie". Berlin 1979.

Clarke, J. et al. (Hrsg.): Jugendkultur als Widerstand, Deutsche Übersetzung des Berichts des Centre of Contempory Cultural Studies, Frankfurt/Man 1979.

Clements, P., Jones J. The Diversity Training Handbook: A Practical Guide to Understanding and Changing Attitudes, Kogan Page 2002.

Collège de France, Vorschläge 1987, hier zit. nach: Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster, New York 1994, S. 6-7

Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg 2003.

Cox, T. , Beale, R.L.: Developing Competency to Manage Diversity, San Francisco 1997.

Dadder, R.: Interkulturelle Orientierung. Analyse ausgewählter Trainingsprogramme, Saarbrücken, Fort Lauderdale 1987.

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (Hrsg.): Im Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft. Münster 2001.

Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V. (Hrsg.): Projekte erfolgreich managemen“, Loseblattsammlung, Band 3, Köln 2001.

Deutsche Gesellschaft für Projektmanangement (Hrsg.): Konturen des Projektmanagements, in: Projektmanagement, Praxismanagement - Die praxisorientierte Managementunterstützung, Wiesendangen 1999.

Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.): DIN 69 901

Dewran, H.: Belastungen und Bewältigungsstrategien bei Jugendlichen aus der Türkei: eine theoretische und empirische Studie, München 1989.

Diehm, I., Radtke, O.: Erziehung und Migration - eine Einführung, Stuttgart 1999.

Dietrich, A.: Interkulturelles Konfliktmanagement ein weit(er)es Feld, in: Bisch, K., Hamm, M.: Die Poesie des Feldes – Beiträge zur ethnographischen Kulturanalyse, Tübingen 2001.

Dietrich, I: Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit an unseren Schulen?, in: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen 2001.

Dietz, A.: Der homo oeconomicus, Gütersloh 2005.

Dilthey, W.: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (Erstausgabe 1894), in: Dilthey, W.: Gesammelte Werke Bd. 5. Leipzig, Berlin 1924, S. 139-240.

Dirim, Y., Auer, P.: „Mit der Zeit versteht man alles". Zum ungesteuerten Erwerb des Türkischen durch Jugendliche nicht-türkischer Herkunft, in: OBST - Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Nr. 65/2003, S. 57-78.

Dittmar, N.: Soziolinguistik, Frankfurt 1973.

Döring-Seipel, E., Gerhold, L., Dieterich, J., Funken, B.: SYMLOG-Projektseminar, Internetseite der Fachrichtung Psychologie an der Universität Kassel http://www.uni-kassel.de/fb3/psych/symlog/, 20.04.2005 sowie weitere Links.

Doyè, G.: Adolf-Damaschke-Gesamtschule Berlin, in: Fischer, D.: Unterricht als interkulturelles Handlungsfeld, in: Fischer, D., Schreiner, P., Doye, G., Scheilke, C. T. (Hrsg.): Auf dem Weg zur interkulturellen Schule, Münster, New York 1996, S. 83-100.

Dürbeck, H.: Neuere Untersuchungen zur Sapir-Whorf-Hypothese, in: Linguistics, Nr. 145/1975, S. 5-45.

Ehlkich, K. : Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfestellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, Bonn, Berlin 2007, S. 11-64.

Elton, E. J., Gruber, M. J.: Modern Portfolio Theory and Investment Analysis, New York 1995.

Enders-Dragässer, U.: Interaktionen der Geschlechter Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen, Münche Weinheim 1993.

Erfurt, J.: „Multisprech": Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft, in: OBST - Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Nr. 65/2003, S. 5-33.

Esty, K., Griffin, R., Schorr Hirsch, M.: Workplace Diversity, Massachusetts 1995.

EvB (Erklärung von Bern) (Hrsg.): Kulturelle Welten und Weltkultur, EvB-Dokumentation IV/2003, S. 36.

Faulstich-Wieland, H.: Abschied von der Koedukation?, Frankfurt/Main 1987.

Feilke, H.: Common-sense Kompetenz, Frankfurt/Main 1994.

Feilke, H.: Sprache als soziale Gestalt, Frankfurt/Main 1996.

Feyerabend, P. K.: Mind, Matter and Method, Minneapolis 1966.

Fischer, D.: Unterricht als interkulturelles Handlungsfeld, in: Fischer, D., Schreiner, P., Doye, G., Scheilke, C. T. (Hrsg.): Auf dem Weg zur interkulturellen Schule, Münster, New York 1996, S. 101-112.

Franz, S.: Grundlagen des ökonomischen Ansatzes: Das Erklärungskonzept des Homo Oeconomicus; in: Fuhrmann, W. (Hrsg.): Working Paper, International Economics, Heft 2/ 2004, S. 1-7.

Freistaat Sachsen (Hrsg.): Schule und Ausbildung in Sachsen, Begabtenförderung, Landesgymnasium St. Afra zu Meißen, http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/216.htm, 08.04.2008.

Freud, S.: Jenseits des Lustprinzips, in: Freud, S.: Gesammelte Werke Band 13, Frankfurt/Main 1998.

Frey, H.-P. (Hrsg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung Stuttgart 1987.

Friedrichs, J.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Opladen 1985.

Fritz, J., Fehr, W. (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis, Bonn 1997.

Gabel-Monka, H.: Interkulturelles Lernen Grundschule und Orientierungsstufe, in: PZ-Informationen Nr. 3/1998,S. 8-13.

Gächter, H.-P.: Projektmanagement, Bericht Nr. 10, Luzern, Zürich 2001.

Garnica, O.: Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children, in: Ferguson, C., Snow C. (Hrsg.): Talking to children: language input and acquisition. Cambridge 1977, S. 144-156.

Garrett, M. F.: The Organisation of Processing Stucture für Language Production: Applications to Aphasic Speech, in: Caplan, D., Lecours, A.R., Smith, A., (Hrsg.), Biological Perspectives on Language, Cambridge, Mass. London 1984, S. 174 ff.

Garz, H., Günther, S., Moriabadi, C.: Portfolio-Management. Theorie und Anwendung, Frankfurt a. M. 1997

Geiger, G.: Sozialkompetenz – gefordert sind Inhalte anstelle neuer Verpackungen, in: REFA-Nachrichten Nr. 5/1996, Darmstadt 1996.

Geißler, G.: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt/Main 2000.

Gereke I., Meinhardt R., Renneberg W.: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen, Oldenburg 2005.

Gilbert, H.: The Nature of Human Speach; in: Natural Linguistic Science, New York, Boston, Los Angeles 1995.

Glade, D.: Integration türkischer Gastarbeiterkinder als Problem der Schule eine handlungstheoretische Analyse, Duisburg 1989.

Glaser, B. G., Strauss, A.L.: The Discovery of Grounded Theory, Chicago 1970.

Glasersfeld, E. von: Wissen, Sprache und Wirklichkeit, Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus, Braunschweig, Wiesbaden 1987.

Glöckel, H.: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, Bad Heilbrunn/Obb. 2003.

Goffman, E.: Encounters, Two Studies in the Sociology of Interaction, Indianapolis 1973.

Goffman, E.: Die Interaktionsordnung, in: Knobloch, H. A.: (Hrsg.): Interaktion und Geschlecht, Frankfurt/Main, 1994, S. 50-104.

Goffman, E.: Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior, New York 1986.

Goffman, E.: Relations in Public. Microstudies of the Public Order, New York 1982.

Goffman, E.: Strategische Interaktion, München, Wien 1981.

Goffman, E.: Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum, Gütersloh 1971.

Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Gutachten, Bonn 2003.

Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster, New York 1994.

Gogolin, I.: Sprachenvielfalt - Chancengleichheit. Das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) leistet Beiträge zur Integration, Hamburg 2006.

Goldschmidt, L. (Übers.): Der Babylonische Talmud, Bd. 12, Neudr. 1930.

Göller, T.: Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis, Würzburg 2000.

Gombócz, W.: Das allgemeine Menschenrecht von Kindern auf mehrsprachigen Grundschulunterricht als Reformerweiterung der allgemeinen Schulpflicht, in: TRANS -Zeitschrift für Kulturwissenschaften. Nr. 15/2003, S. 15-22.

Gorgulla, A.: Mädchen sind wie..., Jungen sind wie... : ein Unterrichtsprojekt zum Thema Geschlechtsstereotypen, in: Praxis Deutsch Nr. 23/1996, S. 16-17.

Gräfe-Bentzien, S.: Evaluierung bilingualer Kompetenz, Dissertation, Berlin 2004.

Graubner, A.: Interkulturelles Lernen, Bremen 2006.

Griese, H. M.: Zur Situation und Problematik ausländischer Jugend in der Bundesrepublik, in: Gegenwartskunde 29. Jahrg. 1980, S. Sonderheft 2, S. 34-38.

Grinold, R. C., Kahn, R. N.: Active Portfolio Management. Quantitative Theory and Applications, Chicago 1995.

Groos, K.: Die Spiele des Menschen, Hildesheim, New York 1973.

Grunenberg, A.: Public Spirit and Civil Society. How to Conceptualize Politics in an Globalizing World, in: International Review of Sociology, Vol. 8, Nr. 3/1998, S. 122-142.

Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn 1999.

Günther, B., Günther, H.: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim, Basel 2004.

Günther, K.-H., Hofmann, F., Hohendorf, G., König, H., Schuffenhauer, H.: Geschichte der Erziehung, Berlin 1973.

Gutownig, M.: Zeit für Mehrsprachigkeit. Warum sich Eltern für multilinguale Kinder entscheiden, in: CIFEM News [Villach] Nr. 1/2002, S. 8-10.

Haarmann, D.: Grundschule 2000 lernen und leben im neuen Jahrtausend, Weinheim 1999.

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/Main 1987.

Hafeneger, B.: Jugend, Gewalt und Rechtsextremismus in den neunziger Jahren. Eine Bilanz zum Beitrag von Jugendarbeit, in: Klose, C. et al.: Gewalt und Fremdenfeindlichkeit - Jugendpädagogische Auswege, Opladen 2000.

Hafeneger, B.: Jugend, Gewalt und Rechtsextremismus in den neunziger Jahren. Eine Bilanz zum Beitrag von Jugendarbeit, in: Klose, C. et al.: Gewalt und Fremdenfeindlichkeit - Jugendpädagogische Auswege, Opladen 2000.

Hammer, D.: Development of Speech and Thinking, in: New Science Journal, New York 1989.

Han, P.: Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven, Stuttgart 2000.

Hand, I.: Pawlows Beitrag zur Psychiatrie. Entwicklungs- und Strukturanalyse einer Forschungsrichtung, Stuttgart 1972.

Hartfiel, G.: Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1972.

Heckmann, F.: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen, Stuttgart 1992.

Heckmann, F.: Ethnische Vielfalt und Akkulturation im Eingliederungsprozess, in: Bade, K. (Hrsg.): Migration – Ethnizität – Konflikt, Osnabrück 1996, S. 103-126.

Heinichen, F.A.: Lateinisch-Deutsches Taschenwörterbuch, Leipzig 1974.

Hellrung, U.: Sprachentwicklung und Sprachförderung. Leitfaden für die Praxis, Freiburg/Br. 2002.

Helsper, W.: Sozialpädagogische Programme gegen jugendliche Gewalt. Theoretische Reflexionen in praktischer Absicht, in: Breyvogel, W. (Hrsg.): Lust auf Randale - Jugendliche Gewalt gegen Fremde, Bonn 1993, S. 241-153.

Henirici, G.: Deutsch als Fremdsprache – Germanistik. Zwei Fächer – Zwei Profile, in: Helbig, G. (Hrsg.): Germanistische Linguistik, Band 137-138, Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV, Marburg/Lahn 1997, S. 121 ff.

Hensel, J.: Assimilations-/Akkulturationsprozesse in deutsch-polnischen Beziehungen im 19. und 20. Jahrhundert, Rydzyna bei Leszno 1997.

Hentig, H. von: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft, Weinheim 2003.

Henz, U.: Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems, in: Zeitschrift für Soziologie. Jahrgang 26. Heft 1/1997. S. 53 –69.

Henze, G., Sandfuchs, U., Zumhasch, C.: Integration hochbegabter Grundschüler. Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch, Bad Heilbrunn 2006.

Herbold, R.: Models, Simulation and the Application of Mathematics, in: Science Nr. 24/2003, S. 24-27.

Hettlage, R. Vogt, L. (Hrsg.): Identitäten in der modernen Welt, Wiesbaden 2000.

Hettlage-Varjas, A.: Bikulturalität - Privileg oder Belastung, in: Kürsat-Ahlers, H. E. (Hrsg.) Die multikulturelle Gesellschaft: Der Weg zur Gleichstellung? Frankfurt/ Main 1995, S. 142-167.

Hewright, F.: Games you have to play; in: Psychological Review Nr. 32/1999, S. 127-131.

Hilgard, E.R., Bowers, G.H.: Theorie des Lernens I, Stuttgart 1970.

Hinz-Rommel, W.: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit, Münster 1994.

Hirschberg, W. (Hrsg.): Neues Wörterbuch der Völkerkunde, Berlin 1988.

Hirschmann, A. O.: The Strategy of Economic Developement, New Haven 1958, S. 32-44.

Hochschild, A. R.: The Commercial Spirit of Intimate Life and Other Essays, San Francisco, Los Angeles 2003.

Hockett, C., F.: A Course in Modern Linguistics, New York 1958.

Hoffmann, H.: Die Kulturpolitik und die Kulturzerstörung, in: Hoffmann, H. (Hrsg.): "Kultur-Zerstörung?" 10. Römerberggespräche in Frankfurt/Main, Königstein/Taunus 1983, S. 7-27.

Hoffmann, K.: Leben in einem fremden Land, Bielefeld 1990.

Hovestadt, G., Eggers, N.: Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule. Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, Februar 2007.

Hu, A., Byram, M.: Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation, Tübingen 2009.

Hubensteiner, B.: Bayerische Geschichte - Staat und Volk, Kunst und Kultur, München 1980.

Hubig, C.: Weltmodelle für mobile kontexbezogene Systeme, in: Wissenschaft heute, Nr. 23/2004, S. 152-157.

Hügli, A., Lübcke, P. (Hrsg.): Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart. Reinbek b. Hamburg 1991.

Huizinga, J.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbek b. Hamburg 1994.

Huntington, S.: Der Kampf der Kulturen, München 1997.

Huntington, S.: The Clash of Civilization, in: Foreign Affairs Band 72, Heft 3/1993, S. 22-49.

Husserl, E.: Arbeit an den Phänomenen, Frankfurt/Main 1993.

Husserl, E.: Husserliana, Band 23, Dordrecht u.a. 1950.

Husserl, E.: Die Krise der europäischen Wissenschaften und die Transzendentale Phänomenologie, Den Haag 1954.

Illner, J.: Feststellung von Sprachkenntnissen bei Migrantenkindern, in: Schul-Verwaltung NRW, 9/2003, S. 233-237.

Jafari, J.: Understanding the Structure of Tourism - An Avant Propos to Studying its Costs and Benefits, in: AIEST (Hrsg.): Wechselwirkungen zwischen Nutzen und Kosten des touristischen Angebots, St. Gallen 1982, S. 51-72.

Jäger, H.: KulturSchock: Mit anderen Augen sehen. Leben in fremden Kulturen, Bielefeld 2002.

Jank, W., Meyer, H.: Didaktische Modelle, Berlin 1994.

Kalpaka, A.: Interkulturelle Kompetenz – Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft, in: IZA – Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit Heft 3/4/1998, S. 77-80.

Karl, H., Henrichsmeyer, W. (Hrsg.): Regionalentwicklung im Prozeß der Europäischen Integration, Bonn 1995.

Keil, H.: Die deutsche Amerikaeinwanderung im städtisch-industriellen Kontext: das Beispiel Chicago 1880-1910, in: Bade, K.J. (Hrsg.): Auswanderer, Wanderarbeiter, Gastarbeiter. Bevölkerung, Arbeitsmarkt und Wanderung in Deutschland seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, Band I, Ostfildern 1986, S. 378-405.

Kellermann, P.: Herbert Spencer, in: Käsler, D.: Klassiker des soziologischen Denkens, München 1976, S. 172.

Kempinski, O.: Jugendsprache, http//www.uni-mannh.de/spr/ke, 22.04.2005.

Kiesel, D.: Jung, fremd, defizitär und bereichernd, in: Broden, A.: Multikulti ade? Neue Ansätze Interkultureller Pädagogik in Schule und Jugendarbeit, Bochum 2000, S. 14.

Kirchgässner, G. Homo Oeconomicus, Tübingen 1991.

Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964.

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1994.

Knapp, K.: Knapp-Potthoff, A.: Interkulturelle Kommunikation, in: ZFF (Zeitschrift für Fremdsprachenforschung) 1990, Bd. I, S. 84.

Knapp-Potthoff, A.: Strategien interkultureller Kommunikation, in: Albrecht, J., Drescher, H. W., Göring, H., Salnikow, N. (Hrsg.): Translation und interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/Main 1987, S.423-437.

Kolb, A.: Die Kulturräume der Erde, in: Borchert, G., Kolb, A., Scheidl, L. et al.: Erdkunde in Stichworten, Kiel 1969.

Kolb, M.: Spiel als Phänomen - Das Phänomen Spiel. Studien zu phänomenologisch anthropologischen Spieltheorien, Sankt Augustin 1990.

König, E., Zedler, P.: Theorien der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1998.

Kohlberg, L.: Die Stufen der Moralentwicklung, in: Althof, W. (Hrsg.): Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M. 1996, S. 123-133.

Kotten, A.: Sprache und Kommunikation bei Aphatikern, Hamburg 1972.

Kroeber, A. A., Kluckhorn, C.: Culture. A Critical Review of Concepts an Definitions, New York o. J.

Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik, München 1994.

Krüger, H. H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen 1999.

Krumm, H.-J.: Deutsch als Fremdsprache - Struktur und Perspektiven, in: Helbig, G. (Hrsg.): Germanistische Linguistik, Band 137-138, Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV, Marburg/Lahn 1997, S. 16.

Krumm, H.-J.: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation, in: Bausch, k, R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1995, S. 156-161.

Kuhn, F.: Integration der Kulturen, in: Lammert, N. (Hrsg.): Verfassung, Patriotismus, Leitkultur - Was unsere Gesellschaft zusammenhält, Hamburg 2006, S. 24-38.

Kuhn, T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/Main 1970.

Kühne, N.: Wie Kinder Sprache lernen. Grundlagen - Strategien – Bindungschancen, Darmstadt 2003.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Unterricht für Kinder von Ausländern, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15. Mai 1964, BGBl. I S. 640.

Lafranchi, A.: Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung, in: Auernheimer, G.: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen 2000.

Lakatos, I., Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntisfortschritt, Braunschweig 1974.

Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Band I, Methodologie, Weinheim 1995.

Lamnek, S.: Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden, Weinheim u.a. 1980.

Landesbildungsserver Baden-Württemberg (Hrsg.): Sprachförderung - Projekte an der Grundschule, http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/grundschule, 15.04.2008.

Lang, A.: Kultur als „externe Seele – eine semiotisc-ökologische Perspektive, in: in: Allesch, C., Billmann-Mahecha, E., Lang, A. (Hrsg.): Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels. Wien 1992, S. 9-30.

Lang, A.: Zeichen nach innen, Zeichen nach aussen - eine semiotisch-ökologische Psychologie als Kulturwissenschaft, in: Svilar, M. (Hrsg.).Welt der Zeichen -- Welt der Wirklichkeit. Berner Universitätsschriften. Bern 1992, S. 64-76.

Lemke, S.: Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipziger Skripten, Bd. 4, Frankfurt/Main 2006.

Lemper, L.T.: PISA und Migration, Vortrag „7. Forum Migration“ der Otto-Benecke-Stiftung e.V., Wissenschaftszentrum Bonn, 26.09.2002. in: der Otto-Benecke-Stiftung e.V (Hrsg.): 7. Forum Migration, Broschüre, Bonn 2002.

Leonhard, J.-F., Ludwig, H.-W, Schwarze, D., Straßner, E. (Hrsg.): Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen, Berlin, New York 1999.

Lernnetz Schleswig-Holstein (Hrsg.): Differenzierung, http://www.grs.lernnetz.de/differen.php3, 16.04.2008.

Levi-Strauß, C.: Das wilde Denken, Frankfurt/Main 1973.

Lichtheim, L.: Über Aphasie, in: Deutsches Archiv für klinische Medizin, Nr. 36, Leipzig 1991, S. 207 und 257.

Linke, A., Oomen-Welke, I.: Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht oben - unten / von hier - von anderswo, Freiburg/Br. 1995.

Loch, W.: Die allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht, in: Brinkmann, W., Petersen, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in derPädagogischen praxis Tätige, Donauwörth 1998, S. 308-333.

Löffler, J., Molt, W.: Sind interkulturelle Sozialforscher die heimlichen Agenten der Diskriminierung?, in: Thomas, A. (Hrsg.): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft Göttingen, Stuttgart 1996, S. 36 f.

Lomnitz, G.: Multiprojektmanagment – Projekte planen, vernetzen und steuern, Landsberg/Lech 2001.

Loos, P.: Metainformationen - Generische Strukturen für Informationssysteme, in: EMISA Forum (1995) Nr. 2, S. 56 -58.

Lüem, T.: Sozio-kulturelle Auswirkungen des Tourismus in Entwicklungsländer. Zürich 1985.

Luhmann, N.: Schematismen der Interaktion, in: Luhmann, N. Soziologische Aufklärung 3, Opladen 1993, S. 81-100.

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/Main 1988.

Lurija, A. R.: Die höheren koritkalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen, , in: Psychologie Nr. 28/29/1970, S. 87-102.

Lustig, M. W.: Intercutural Competence: Interpersonal Communication across Cultures, Boston 2003,

Manstetten, R.: Das Menschenbild der Ökonomie. Der Homo Oeconomicus und die Anthropologie von Adam Smith, Freiburg/Br., München 2002.

Marcia, J. E.: The status of the statuses: Resarch review, in: Marcia, J. E., Waterman, A. S. Matteson, D. R., Archer, S. L., Orlofsky, J. L. (Hrsg.): Ego identity. A handbook for psychosocial research, New York 1993, S. 22-41.

Markowitz, H. M.: An Algorithm for Finding Undominated Portfolios, in: Levy, H., Sarnat, M. (Hrsg.): Financial Decision Making under Uncertainty, New York 1977, S. 3-10.

Marx, Ch.: Das Beobachtungsverfahren SYMLOG in der Praxis, Wiesbaden 2000.

Matras, Y.: Migrations and 'replacive convergence' as sources of diversity in the dialects of Romani, in: Mattheier, K. (Hrsg.): Dialect and migration in a changing Europe, Frankfurt 2000, S. 173-194.

Matuschek, S.: Literarische Spieltheorie.Von Petrarca bis zu den Brüdern Schlegel, Heidelberg 1998.

Mauss, M.: Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften Frankfurt/Main 1990.

Mauthe, K.-D., Roventa, P.: Versionen der Portfolio-Analyse auf dem Prüfstand – Ein Ansatz zur Auswahl und Beurteilung strategischer Analysemethoden, Frankfurt/Main 1985.

Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1978.

Mayring, P.: Einführung in die Qualitative Sozialforschung, Weinheim, Basel 2002.

McLuhan, M.: Die magischen Kanäle, Düsseldorf, Wien 1964.

Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft Frankfurt/Main 1973 (Ersausgabe 1934, Mind, Self and Society. From the Standpint of a Social Behaviorist) oder: Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft Frankfurt/Main 1998.

Mehrmann, E., Wirtz, T.: Effizientes Projektmanagement – Erfolgreich Projekte entwickeln und realisieren, München 2000.

Meisel, J. M.: From bilingual language acquisition to theories of diachronic change, in: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit Folge B 30/2001, S. 33-74.

Ments, M. van: Rollenspiel effektiv: ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter, München 1985.

Miebach, B.: Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung, Opladen 1991.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache, überarbeitete Fassung des Lehrplans „Deutsch als Zweitsprache“ (München, April 2002) mit freundlicher Genehmigung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Mainz Dezember 2006.

Mittag, S., Bornmann, L., Daniel, H.-D.: Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen: Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren, München 2003.

Müller, J.: Bildungsunterschiede in Deurtschland, ein Beitrag zur kulturwissenschaftlichen Diskussion des Bildungsbegriffs, in: Lernen heute, Nr. 3/2001, S. 34-44.

Müller, R.: Zur Geschichte des Modellbegriffs und des Modelldenkens im Bezugsfeld der Pädagogik, in: Stachowiak, H.: Modelle und Modelldenken im Unterricht - Anwendung der Allgemeinen Modelltheorie auf die Unterrichtspraxis, München 1980, S. 202 – 224.

Müller-Kohlenberg, H: Subkultur, in: Kerber, v. H., Schmieder, A.: Handbuch Soziologie, Reinbek b. Hamburg 1984.

Müllermeister, H.-M: Studienreisen: Vermarktung des kulturellen Erbes, in: Becker, C.., Steinecke, A.: Kulturtourismus in Europa: Wachstum ohne Grenzen?, Trier 1993.

Münchmeier, R.: Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, in: Shell (Hrsg.): 13. Shell-Jugendstudie, Opladen, 2000.

Musharbash, Y., Volkery, C.: Der Abstieg der Rütli-Schule, in: Der SPIEGEL vom 31.03.2006, S. 34-36.

Neuenschwander, M.: Entwicklung und Identität im Jugendalter, Bern 1996.

Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung im Alltag. Schule und Gesellschaft, Band 4, Opladen 2000.

Nohlen, D.: Kleines Lexikon der Politik, München 2003.

Novy, A., Jäger, J.: Internationale Politische Ökonomie, Mit Beispielen aus Lateinamerika. Abschnitt 2.2.5.2, Der homo oeconomicus, Wien 2005, S. 15-20.

Ntumba, T.: Denken und Sprechen: ein Beitrag zum "linguistischen Relativitätsprinzip" am Beispiel einer Bantusprache, Dissertation, Frankfurt/Main 1980.

Nyssen, E.: Mädchenförderung in der Schule Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch, Weinheim, München 1996.

Oerter, R.: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz, München 1993.

Oomen-Welke, I.: Geschlechterdifferenzen bei entstehender Sprachbewusstheit? in: Gutjahr, O. (Hrsg.): Kultur und Geschlecht, München 2007, S. 182-194

O.V.: Das Finnische Grundgesetz, Kapitel 2, § 16, http://www.sankkor.com/recht/grundgesetz/kapitel2.htm#§%2016%20-%20Kulturelle%20Rechte, 12.05.2002.

Oesterdiekhoff, G. W.: Familie, Wirtschaft und Gesellschaft in Europa. Die historische Entwicklung von Familie und Ehe im Kulturvergleich, Stuttgart 2000.

Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Frankfurt/Main 1983.

Oomen-Welke, I.: Geschlechterdifferenzen bei entstehender Sprachbewusstheit? in: Gutjahr, O. (Hrsg.): Kultur und Geschlecht, München 2007, S. 182-194.

Oskaar, E.: Sprache und Individuum, in: Kühlwein, W., Spillner, B.: Sprache und Individuum , Kongreßbeiträge zur 17. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik, Band 15, Tübingen 1988, S. 3-4.

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabtenforschung (Hrsg.): PLUS-Kurse: Das Salzburger Modell zur Begabtenförderung, in: özbf newsletter Nr. 6/2003, S. 21.

Park, R. E., Miller, H. A.: Old World Traits Transplanted, New York 1969.

Partridge, C.: Modelling the Real World, in: JOOP 7 (1994/95) 7, S. 39-45.

Petermann, F., Petermann, U.: Training mit aggressiven Kindern, Weinheim 2005.

Peterßen, W.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 2001.

Peuser, G.: Aphasie, München 1978.

Pflug, G.: Die GfdS - das „Sprachliche Ohr der Nation“, in: Der Sprachdienst 1986 S. 65-71.

Piaget, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart 1975.

PIATNIK (Hrsg.): Activity – ein Spiel für alle, im Internet unter: http://www.piatnik.com/deutsch/activity/index.htm, 04.08.2008.

Pinker, S.: Der Sprachinstinkt, München 1998.

Platz, R. Tourismus als Faktor des Kulturwandels bei den Lisu in Nordthailand, Bonn 1995.

Polley, B. R., Hare A. P., Stone J. P.: THE SYMLOG PRACTITIONER – Applications of Small Group Research” New York, London 1988, S. 21-33.

Popper, K.: Das Rationalitätsprinzip, in: Popper, K. (Hrsg.): Lesebuch, Tübingen 1995, S. 350-359.

Porcher, L.: Glanz und Elend des Interkulturelen, in: Hohmann, M., Reich, H.-H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussion um interkulturelle Erziehung, Münster, New York 1989, S. 33-46.

Posner, R., Robering, K., Sebeok, T. A. (Hrsg.): Semiotik: ein Handbuch zu den Zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur, Band 2, Berlin 1992, S. 172ff.

Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., Pekrun, H. (Hrsg.): PISA 2006 Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie Zusammenfassung, Münster 2006.

Programme for International Student Assessment (PISA) für Deutschland: Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., Pekrun, H. (Hrsg.): PISA 2006 Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie Zusammenfassung, Münster 2006.

Prüfer, P., Rexroth, M.: Verfahren zur Evaluation von Survey-Fragen: Ein Überblick, in: ZUMA-Nachrichten Nr. 39/1996, S. 95-115.

Pulvermüller, F.: Aphasische Kommunikation, Grundfragen ihrer Analyse und Therapie, Tübingen 1990.

Rademacher, H., Wilhelm, M.: Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen, Berlin 1991.

Radnitzky, G.: Wissenschaftstheorie, Methodologie, in: Seiffert, H., Radnitzky, G. (Hrsg.), Handlexikon zur Wissenschaftstheorie, München 1992, S. 463-472.

Radtke, O.: Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 23. Beiheft: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe, Weinheim und Basel 1988, S. 53.

Raschkenitz, I.: Interkulturelles Management im Zeitalter der Globalisierung, in: Zeitschrift für Personalforschung Nr. 11/2002, S. 37-45.

Rasmussen, T.: The ASTD Trainer's Sourcebook, New York 1996.

Redfield, R., Linton, R., Herskovits, M. J.: Memorandum for the study of acculturation, in: American Anthropologist Bd. 38/1936, S. 149.

Reisch, B., Bittner A..: Interkulturelles Personalmanagement. Internationale Personalentwicklung, Auslandsentsendungen, interkulturelles Training, Wiesbaden 1994.

Richter, S.: Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftsprachenerwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht, Theorie und Forschung Pädagogik, Regensburg 1996.

Riedl, R., Delpos, M.: Die Evolutionäre Erkenntnistheorie im Spiegel der Wissenschaften, Wien 1996.

Riegel, C., Geisen, T. (Hrsg.): Ein differenzierter Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, Wiesbaden 2007.

Ritter, J., Karlfreid, G. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel u.a. 1971.

Ritter, W.: Integration durch kulturelle Bildung, in: Arbeitskreis selbständiger Kulturinstitute (Hrsg.): KulturLebendig 2006, S. 12-22.

Ritzer, G. McDonaldisierung der Gesellschaft, Frankfurt/Main 1998.

Rizzolatti, G., Arbib, M. A:: From grasping to speech: imitation might provide a missing link, in: Trends in Neurosciences, 22/1999 (4), S. 151-152.

Röhrs, H.: Das Spiel - Urphänomen des Lebens, Wiesbaden 1981.

Rohmann, G.: Spaßkultur im Widerspruch, Berlin 1999.

Roosevelt T. R. jr., Woodruff, M.: Building a House for Diversity, New York 1999.

Roosevelt T. R.: Management of Diversity - Neue Personalstrategien für Unternehmen, Wie passen Giraffe und Elefant in ein Haus? Wiesbaden 2001.

Ropers, N.: Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung, in: Steinweg, R., Wellmann, C. (Hrsg.): Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität, Frankfurt/Main 1990, S. 114 – 150.

Rosenkranz, B.: Der Ursprung der Sprache, Heidelberg 1971.

Rudolph, W.: Ethnos und Kultur, in: Fischer, H. (Hrsg.): Ethnologie. Eine Einführung. Frankfurt/Main 1983, S. 32.

Ruhloff, J.: Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung, in: Borrelli, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik - Positionen - Kontroversen – Perspektiven, Baltmannsweiler 1986, S. 181-189,

Saccone, R.: The Business of Korean Culture, New York, Seoul 1994.

Sakel, J.: 'Gender agreement in Mosetén' in Current studies on South American languages, CNWS, University of Leiden, Holland 2002, S. 253-277.

Schäfers, B.: Soziologie des Jugendalters, Opladen 1998.

Scheitler, C.: Schlüsselqualifikation Soziale Kompetenz – ein strategischer Erfolgsfaktor in: REFA-Nachrichten 6/1997, Darmstadt 1997.

Scheuerl, H.: Alte und neue Spieltheorien, in: Flitner, A.: Das Kinderspiel, München 1988, S. 32-52

Scheuerl, H.: Das Spiel, Weinheim und Basel 1990.

Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, in: Schiller, F.: Gesammelte Werke, Bd. 8, Berlin 1958, S. 399-498.

Schimany, P.: Globalisierung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, in: Schimany, P., Seifert, M. (Hrsg.): Globale Gesellschaft? Perspektiven der Kultur- und Sozialwissenschaften, Frankfurt/M.1997, S. 137-168.

Schimany, P.: Soziokulturelle Auswirkungen des Tourismus, in: Passauer Papiere zur Sozialwissenschaft 16/1997, Passau 1997, S. 10.

Schimany, P.: Tourismus und Kultur. Zusammenhänge und Prozesse in vergleichender Perspektive, in: Tourismus Journal 1/2 1997, S. 167-192.

Schinschke, A.: Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch. Tübingen 1995.

Schlösser, E.: Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen, Münster 2001.

Schlösser, H.-J: Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft, in: sowi-onlinejournal Nr. 2/2001, S. 2.

Schnell, R., Hill, P. B., Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung München, Wien 1999.

Schoeck, H. : Soziologisches Wörterbuch, Freiburg/Br. 1979.

Schönwälder, S.:, Portfoliomanagement für betriebliche Informationssysteme. Ein computergestützter Ansatz zur partizipativen Einführung und Gestaltung, Wiesbaden 1997.

Schrader, A., Nikles, B. W., Griese, H.: Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, Kronberg 1976.

Schraml, P.: Türkisch muss zeugnis- und versetzungsrelevantes Fach werden“ Die Einführung des Faches „Türkisch“ an deutschen Schulen soll die Bildungssituation der Kinder türkischer Herkunft verbessern, in: Bildung Plus, http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=177, 05.05.2007.

Schröder, H.: Erziehung, in: Didaktisches Wörterbuch, München, Wien 2001.

Schroll-Machl, S., Novy, I.: Beruflich in Tschechien, Göttingen 2002.

Schroll-Machl, S.: Doing Business with Germans, Göttingen 2002.

Schütze, F., Meinefeld, W., Springer, W., Weymann, A.: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Band 2, 1973, S. 433-495.

Schulz, P.: Die Portfolio-Analyse als Instrument der Strategischen Planung in industriellen Klein- und Mittelbetrieben. Möglichkeiten, Probleme und Lösungsansätze, Frankfurt a. M. 1988,

Schweitzer, H.: Der Mythos vom Interkulturellen Lernen, Münster, Hamburg 1994.

Schwidetzky, I. (Hrsg.): Über die Evolution der Sprache, Mannheim 1973.

Seleskovitch, D.: Beitrag der Sprachmittlung zur Untersuchung des Verstehens, in: Kühlwein, W., Raasch, A.: Sprache und Verstehen Band 1, Tübingen 1980, S. 155-160.

Sellitz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., Cook, S. W.: Untersuchungsmethoden der Sozialforschung, Teil I, Darmstadt 1972.

Sepehri, P.: Diversity and Managing Diversity in internationalen Organisationen, Mering 2002.

Siebert-Ott, G. M.: Frühe Mehrsprachigkeit, Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten, Habilitation, Tübingen 2001.

Simons, G. F.: Diversophy, weitergehende Erläuterungen im Internet unter www.diversophy.com, 03.07.2009.

Simons, G.F., Abramms, B.: The Cultural Diversity Sourcebook. Getting Real About Diversity, Amherst, MA, 1996.

Sinus Sociovision (Hrsg.): Sinus-Studie: Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Heidelberg 2007.

Slovaski G., Potomtschik, W.: Internationalitscheskie Jasük (internationale Sprache) in: Linguistitscheskie Rabotschi u Jasük, Nr. 53/2000, S. 75-89.

Smith, A.: An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations, Düsseldorf 1986.

Snow, C.: Mothers` to children learning language, in: Child development, Nr. 43, 1972, S. 549-565.

Sowarka, B. H.: Soziale Intelligenz, in: Sarges, W: Management-Diagnostik, Göttingen, Toronto, Zürich 1990.

Sroufe, L. A.: Socioemotional development, in: Osofsky, J. (Hrsg.): Handbook of infant development, New York 1979 S. 99-108.

Stachowiak, H.: Allgemeine Modelltheorie, Wien 1973

Stachowiak, H. (Hrsg.): Modelle - Konstruktion der Wirklichkeit, München 1983.

Stefanovic, M.: Portfolio Management. Ein Instrument der strategischen Planung und seine Anwendbarkeit in Universalbanken, Berlin 1984.

Stein, R.: Selbst- und Handlungsregulation als Metamodell für Verhaltensstörungen und Lernbeeinträchtigungen, in: Wittrock, M. Tänzer, U., Rolus-Borgward, S. (Hrsg.): Beeinträchtigungen des Lernens und/oder des Verhaltens – unterschiedliche Ausdrucksformen für ein gemeinsames Problem, Oldenburg 2001, S. 191-202.

Steiner, M., Bruns, C.: Wertpapiermanagement, Stuttgart 1995.

Steinig, W.: Soziolekt und soziale Rolle Untersuchungen zu Bedingungen und Wirkungen von Sprachverhalten unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen in verschiedenen sozialen Situationen, Düsseldorf 1976.

Stöckler, M.: Theoretische Modelle. Beispiele zum Verhältnis von Theorie, Modell und Realität in der Physik des 20. Jahrhunderts, in: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Theorien, Modelle und Tatsachen, Frankfurt/Main 1994, S. 45-60.

Stockdale, M., Crosby, F.: The Psychology and Management of Workplace Diversity, Oxford 2003.

Stoik, O.: Kinder nichtdeutscher Muttersprache im Unterricht. Allgemeine Pflichtschulen, Ried 1990.

Stuber, M., Achenbach, S., Kirschbaum, A.: Diversity, Neuwied 2003.

Sudman, N., Bradburn, N. M., Schwarz, N.: Thinking About Answers. The Application of Cognitive Process to Survey Methodology, San Francisco 1996.

Sutton-Smith, B.: Die Idealisierung des Spiels, in: Grupe, O., Gabler, H., Göhner, U. (Hrsg.): Spiel, Spiele, Spielen, Tübingen 1983.

Sutton-Smith, B.: Toys as Culture, New York, London 1986.

SYMLOG Consulting Group: Introducing to SYMLOG, San Diego 2000, http://www.symlog.com, 22.04.2005, sowie weitere Links.

Szagun, G.: Sprachentwicklung beim Kind, Weinheim 1986.

Terkissidis, M.: "Intercultural Mainstreaming" - Ein Plädoyer für die interkulturelle Öffnung der Gesellschaft, in: Goethe-Institut (Hrsg.): Kulturelle Globalisierung, Frankfurt/Main 2007, S. 3-6.

Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B47/2001, S. 27-31.

Thiem, M.: Tourismus und kulturelle Identität: Die Bedeutung des Tourismus für die Kultur Touristischer Ziel- und Quellgebiete, Bern 1994.

Thien, H. G., Reichwein, R.: Jugend in der Gesellschaftsstruktur der BRD; in: Buer, Ferdinand u.a (Hrsg.): Zur Gesellschaftsstruktur der BRD - Beiträge zur Einführung in ihre Kritik, Münster, 1985, S. 301- 377.

Thiersch, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit im städtischen Milieu, in: Projekt Netzwerke im Stadtteil (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts - Perspektiven für Soziale Arbeit, Wiesbaden 2006, S.109-118.

Thies, E.: Pisa und die Folgen, Interview, in: Die Zeit vom 30.7.2004, S. 34.

Thimm, K.: Lebenswelt Schule. Ein Ort für sozialpädagogische Arbeit?, in: Soziale Arbeit, Nr. 2/2001, S. 42-49.

Tichy, E.: Onomatopoetische Verbalbildung im Griechischen, Wien 1983.

Tiedje, T.: Anforderungen an Multilngualität von Content-Management-Systemen, in: Commerzbank AG Deutschland (Hrsg.): Commerzbank-Consulting, Nr. 07/2003, S. 11.

Thomas, A., Kinast, E.-U., Schroll-Machl, S.: Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Göttingen 2003.

Thomas, M. L.: Portfolio Management Approach to Strategic Airline Planning. An exploratory investigative study on services management, Bern 1997.

Töpfer, A.: Die Sommeruniversität ist schon ein Einstieg, in: UNI, 1991, Nr. 5, S. 55.

Trübswasser, G.: Das Eigene und das Fremde. Psychoanalytische Betrachtungen zum Umgang mit dem Fremden, in: Texte zur Interkulturalität, Nr. 13/2005, S. 22-32.

Tylor, E. B.: Primitive Culture, 2 Bände, London 1871, hier zit. nach: Harris, M.: Kulturanthropologie. Ein Lehrbuch. Frankfurt, New York 1989, S. 20.

Ulich, M., Mayr, T.: SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2003.

Ulrich, P.: Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken, in: sowi-onlinejournal Nr. 2/2001, S. 3.

Universal Declaration, Art. 26, http://www.udayton.edu/~fideh/edurite.htm, 22.03.1999.

Universität Leipzig (Hrsg.): Pressemitteilung „50 Jahre Herder-Institut - die Nachfolger feiern“, in: Universitätsjournal April 2006.

Vedder, G.: Diversity Management und Interkulturalität, Mering 2004.

Verfassung der Republik Kroatien, http://www.nn.hr/Glasilo/USTAV/Ustav_De.htm, 22.03.2002.

Vink, J.: Materialien für den entwicklungspolitischen Unterrricht, Würzburg 1974.

Volkmann, L.: Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz, in: Volkmann, L. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz – Konzepte und Praxis des Unterrichts, Tübingen 2002.

Wächte, H., Führing, M.: Anwendungsfelder des Diversity Management, Mering 2004.

Wagner, S.: Die Portfolio-Analyse als Grundlage der Unternehmensplanung. Eine kritische Betrachtung verschiedener Portfolio-Ansätze aus praktischer Sicht, Fulda 1984.

Weber, C.: Selbstkonzept, Identität und Integration. Eine Untersuchung türkischer, griechischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1989.

Weber, E.: Pädagogik. Eine Einführung. Band I Grundfragen und Grundbegriffe, Donauwörth 1995.

Weber, H. (Hrsg.), Sprachkompetenz, Tübingen 1988.

Weber, J.: Hochschulcontrolling, Stuttgart 1996.

Weber, R.: Europäische Kulturpolitik: Motive, Ziele Perspektiven. Auf dem Weg zu einer europäischen Kulturdeklaration, in: Emert, K. (Hrsg.): Die politische Zukunft Europas - Kulturpolitik in Europa. Zur Diskussion um die Europäische Kulturdeklaration, XIII. Loccumer Kulturpolitisches Kolloquium vom 9. bis 11. November 1982, Loccumer Protokolle, 32/1981, Rehburg-Loccum 1982, S. 9-13.

Weggel, O.: Die Asiaten, München 1989.

Weinert, S. Spracherwerb: Wie Kinder lernen, worüber Erwachsene kaum Auskunft geben können, in: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des

Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung, Lengwil am Bodensee 1995. S. 29 – 37.

Welzer, H.: Das kommunikative Gedächtnis: Eine Theorie der Erinnerung, München 2002.

Weniger, E., Schoig, B.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim 1975.

Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. (Herman Nohl zum 80. Geburtstag am 7. Oktober 1959), Weinheim 1965.

Weniger, E.: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig 1926.

Wernicke, J.. "Eines der dringendsten Probleme bei der Integration ist das Bildungssystem“, Interview mit Johannes Glembek, Geschäftsführer des Bundesverbandes ausländischer Studierender (BAS), http://www.heise.de/tp/r4/artikel/25/25680/1.html, 12.04.2008.

White, L. A.: Man´s Control over Civilization. An Anthropocentric Illusion, in: Brady, I., Isaac, B. (Hrsg.): A Reader in Culture Change Vol I, Theories, Cambridge/Mass. 1975, S. 30f.

Winfeld, L., Spielman, S.: Straight Talk about Gays in the Workplace, New York 2001.

Wöhl, T.: Überwindung von Fremdenfeindlichkeit als erzieherische Aufgabe, Frankfurt/Main 1987.

Woll, H.: Wirtschaftspädagogik und ökonomische Vernunft, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 3/2002, S. 373-382.

Wunder, K.: A comparison between ratings and scorings in the SYMLOG Approach, in: International Journal of Small Group Research, Nr. 3/1987, S. 126-138.

Yamamura, K., Streeck, W.: The End of Diversity? Cornell 2003.

Zdrojewski, S., Schirmer, H.: Segregation und Integration. Entwicklungstendenzen der Wohn- und Lebenssitutationen von Türken und Spätaussiedlern in der Stadt Nürnberg, in: Schader-Stiftung (Hrsg.): Zuwanderer in der Stadt. Expertisen zum Projekt, Nürnberg 2005.

Zilsel, E., De Santtillana, G.: The development of rationalism and empiricism, Chicago 1963.

Zimmermann, O.: Multikulturelle Erziehung: Pro und Kontra, in: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 6/2003, S.24-25.