

1 Cultural Assimilator für das Lehramt

1.1 Das Referendariat als Kulturübergang

Das Referendariat als zweite Phase der Lehramtsausbildung ist eine von vielen Ängsten begleitete Lebensphase. Am Ende dieser Phase geht es darum, aufgrund der in der ersten und zweiten Ausbildungsphase gezeigten Leistungen in den Beruf übernommen zu werden. Konnte man sich im Studium noch in Massenveranstaltungen „verstecken“, keine Veranstaltung vor 10 Uhr besuchen, sich wenigstens einen Teil der zu erbringenden Leistungsnachweise selbst aussuchen, einen Kurs verlassen, wenn man Kommilitonen oder Kursleiter nicht mochte, im Praktikum die Verantwortung für den Unterricht mit anderen Kommilitonen oder den Mentoren teilen, sogenannte Erziehungsfragen an den betreuenden Lehrer delegieren, nicht auf kollegiale Zusammenarbeit angewiesen sein, keine Dienstvorgesetzten haben, keine vorgesetzte Schulbehörde haben, dann ist dies im Referendariat ganz anders. Der Eintritt ins Referendariat geht bei den meisten angehenden Lehrern mit einer Vielzahl von Veränderungen, meist aber auch Schwierigkeiten einher. Der Berufseinstieg wird generell als ein kritisches Lebensereignis betrachtet (vgl. Nelson, 1987; Rosenstiel, Nerdinger, Spieß & Stengel, 1989), da das erworbene Wissen und Können in die berufliche Tätigkeit transferiert und umgesetzt werden muss. Bei vielen Referendaren mündet dieser Einstieg mit Unterrichtsbesuchen, Hospitationen, Prüfungen, die ersten intensiven selbstverantwortlichen Unterrichtserfahrungen und der Umgang mit Schülern, Kollegen und Eltern bis hin an die beruflichen und persönlichen Grenzen nicht selten in den viel zitierten *Praxischock* (Hauptmeier, 1991; Lorent, 1992; Merzyn, 2001; Schedensack, 1995). Die Umstellung von wissenschaftlichem und theoretischem Lernen in der ersten Ausbildungsphase an der Universität hin zur Konfrontation mit dem Schulalltag in der zweiten Ausbildungsphase kommt einem Eintauchen in eine fremde Kultur sehr nahe.

Katzenbach (1999) merkt in Bezug auf das Referendariat an, eine „Assoziation zu den Initiationsriten archaischer Gesellschaften liegt nahe, in denen die Heranwachsenden durch das Bestehen von Mut- und Bewährungsproben in den Kreis der Erwachsenenengesellschaft aufgenommen werden sollen“ (S. 49). In der Tat wird im Referendariat nicht nur fachwissenschaftliche und didaktische Qualifikation entwickelt und überprüft, sondern auch die Belastungsfähigkeit der Re-

8 | Cultural Assimilator für das Lehramt

ferendare wird fast rituell auf die Probe gestellt, wenn man sich die Regularien von Unterrichtsbesuchen anschaut. Diese haben bisweilen den Charakter eines Initiation in eine Kultur gewährenden Gottesdienstes. Es gibt Zeremonienmeister (etwa Seminarleiter, Schulleiter oder deren Stellvertreter), Diener der Zeremonie (Lehrer, die ihre Klasse zur Verfügung stellen), häufig ängstliche Initianden (Referendare), die ihre Angst entweder gegenseitig verstärken oder aber sich gegenseitig unterstützen. Es gibt kritische Phasen der Zeremonie, wie etwa den Einstieg in den Unterricht oder die Gestaltung einer Nachbesprechung, die die ganze Zeremonie scheitern lassen können.

Kultur lässt sich in diesem Zusammenhang mit Thomas (1993) beschreiben als „ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation oder Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder [...]“ (S. 380). Der Kulturbegriff bleibt also nicht auf Nationen und Länder beschränkt, sondern bezieht sich auch auf Organisationen und Gruppen und lässt sich somit auch auf die Institution Schule oder die Institution Ausbildungsseminar anwenden. Auch hier kann von einer eigenen und besonderen Kultur ausgegangen werden, in die angehende Lehrer beim Übergang in die zweite Ausbildungsphase eintreten. Referendare betrachten dies als eine Grenzerfahrung, denn sie sehen sich mit Schwierigkeiten konfrontiert, die auch bei der Begegnung mit einer fremden und neuen Kultur beschrieben sind. Zum Verständnis dieser Grenzerfahrung ist eine Phänomenologie der Kulturbegegnung, wie sie Schöfthaler (1984) entwickelt hat und hier auf das Referendariat übertragen wird, sehr hilfreich. Das Fremde kann in dieser phänomenologischen Charakterisierung als

- feindlich erscheinen, z.B. „meine Betreuungslehrer sind reine Praktiker und erkennen nicht meine Qualitäten“;
- als Ergänzung des bisher erworbenen Wissens, z.B. „schön, wie sich mein Wissen über Unterrichtsplanung in der Praxis verändert“;
- nicht fremd wahrgenommen werden, weil die Wahrnehmung sich nur auf das Gemeinsame konzentriert, z.B. „zwischen meinen Praktika an der Uni und dem Referendariat besteht kein Unterschied“;
- Partner in einer komplementären Beziehung verstanden werden, d.h. ich kann mich bemühen, das Fremde zu verstehen, im Bewusstsein es niemals ganz verstehen zu können, z.B. „ich komme mit den Ansprüchen meiner Betreuungslehrer immer besser zurecht, werde es aber nie genau so machen können, wie sie es wollen“ (vgl. Schöfthaler, 1984).

Grundsätzlich stellen Referendare häufig fest, dass sie sich plötzlich auf ihr eigenes Orientierungssystem, welches durch den Alltag als Schüler und Studierende ge-

prägt ist, nicht mehr komplett verlassen können. Eigentlich bekannten Inhalten, Techniken und Symbolen kommt keine oder nur noch geringe Bedeutung zu oder diese werden als angehende Lehrer anders genutzt als in der Rolle von Schüler und Student. Es ist eine andere Art des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns erforderlich, für das passende Wahrnehmungskategorien, Interpretationsmuster, Verhaltensroutinen und Bewältigungsstrategien fehlen (vgl. Kühlmann, 1995). Das dazu benötigte Wissen ist umfangreich und äußerst vielfältig: Es gibt zum Beispiel das Beobachten von Verhalten, Interaktionen und Empfindungen von Schülern und Kollegen (*Wahrnehmung*), das Entwerfen und Planen von Unterricht (*Denken*) sowie dessen (eigenverantwortliche) Umsetzung (*Handeln*) und Korrektur, Rückmeldung und Verbesserung (*Werten*).

In der ersten Phase der Ausbildung an der Universität wird ein bestimmtes theoretisches Wissen über Inhalte, Bedingungen und Kompetenzen erworben. Nach Wenigers (1953) Unterscheidung von Theorietypen handelt es sich dabei um Theorien dritten Grades, also um der Praxis nachgeordnete wissenschaftliche Reflexionen. Im Referendariat sieht sich der angehende Lehrer nun veränderten Bedingungen ausgesetzt: Wissenschaftliche Reflexionen müssen idealerweise mit den Erfahrungen des Praktikers (Theorien zweiten Grades) in Einklang gebracht werden. Bisweilen haben die Erfahrungen des Praktikers Vorrang vor der wissenschaftlichen Reflexion. Ausdruck einer solchen Einstellung ist der immer noch populäre Satz: „Vergessen Sie, was sie an der Uni gelernt haben, hier ist das wahre Leben!“ Das Referendariat wird damit zu einer paradoxen Handlungssituation – sich an der Wissenschaft zu orientieren und sie gleichzeitig zu vergessen.

Unabhängig von dieser Paradoxie lässt wissenschaftliches Wissen sich nicht einfach auf Schule und Unterricht übertragen (Rotermund, 2006). Das an der Universität erworbene Inhaltswissen versagt bisweilen unter „kulturfremden“ Bedingungen. Als Konsequenz kommt es zu fehlerhaften Antizipationen und Handlungsfehlern, bisher brauchbare Handlungsentwürfe sind nicht mehr zielführend, befriedigende Handlungsergebnisse bleiben aus und Irritation, Unsicherheiten und Missverständnisse entstehen als Konsequenz (Schroll-Machl, 1999). Angehende Lehrer berichten von Gefühlen des eigenen Versagens, der Hilflosigkeit, der Enttäuschung und der Ohnmacht (Gecks, 1990). Aus Utopiefähigkeit wird Resignation (Böhmman, 2002a). Dies ist unter anderem auch durch die Zusammenarbeit mit Kollegen an der Schule bedingt, die bereits über ein dem Schulalltag entsprechendes Orientierungssystem verfügen: Referendar und Lehrer handeln jeweils innerhalb ihres eigenen Orientierungssystems, beide Verhaltens- und Interpretationsweisen passen nicht immer zusammen – als Resultat können Missverständnisse und Konflikte auftreten, die den Ablauf des Schulalltags aber auch den Lern- und Entwicklungsprozess eines Referendars beeinträchtigen.

10 | Cultural Assimilator für das Lehramt

Über das Problem des Wissenstransfers hinaus muss das berufliche Rollenverhalten eines Lehrers erworben werden, welches sich deutlich vom Rollenverhalten eines Schülers oder eines Studierenden unterscheidet. Dieses setzt sich zusammen aus wissensbezogenen, strategischen, wertbezogenen und normativen Inhalten (Drescher, 1993). Eine solche berufliche Rolle kann jedoch nicht inhaltlich-abstrakt in der ersten Ausbildungsphase, sondern nur im Sozialisationsprozess in der entsprechenden Organisation, also der Schule, erlernt werden (Hetze, Schmidt-Wenzel & Sperber, 2003). Die Rolle als angehender Lehrer in der Schule ist aber nicht eindeutig definiert, sondern es muss eine gewisse Rollenunklarheit bewältigt werden: Referendare sind zwar den Schülern gegenüber in der Rolle des Lehrers, bleiben aber ihren Betreuungspersonen gegenüber in einem Ausbildungsverhältnis (vgl. auch Pollack, 1998). Insgesamt ist das professionelle Lehrerhandeln durch eine Vielzahl von Antinomien geprägt (Helsper, 2000), so zum Beispiel durch die Polaritäten *Selbstbildung vs. Entwicklung* oder *Disziplinierung, Sozialisierung vs. Reifung* oder *Wachsenlassen*. Innerhalb dieses professionellen Lehrerhandelns arbeiten angehende Lehrer zum ersten Mal eigenverantwortlich, sie tragen Verantwortung für (Aus)Bildung, Erziehung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – ein Umstand, dessen Tragweite und Belastungsintensität für einen Referendar keinesfalls unterschätzt werden darf.

Zudem sehen sich angehende Lehrer im Referendariat einer zunehmenden Bürokratisierung des Schulalltags ausgesetzt, ein Prozess, auf den sie in der ersten Ausbildungsphase eher wenig vorbereitet wurden. Die wesentlichsten Merkmale einer bürokratischen Schulkultur sind nach Flehsig (1992) Abschirmung gegenüber der Öffentlichkeit, standardisierte Zeitrhythmen, extrem reduzierter Aktionsraum, sitzende Körperhaltung, klare hierarchische Beziehungen und Beschränkung auf analytische Routinetätigkeiten (vgl. auch Saalfrank, 2005). Diese „überdimensionierte Verregelung von Durchführungs- und Prüfungsbestimmungen“ (Gecks, 1990, S. 24) wird von den angehenden Lehrern als massive Einschränkung ihrer Handlungsspielräume empfunden. Sie sind es bisher gewohnt, Lernwege und Zielsetzungen in vielen Bereichen selbstständig zu erarbeiten und treffen nun auf eine Fülle von inhaltlichen, zeitlichen und bürokratischen Vorgaben und stehen zudem in einem Abhängigkeitsverhältnis mit ihrem Seminarlehrern. Eine Anpassung hieran ist wie ein Übergang in eine andere Kultur. Hilfen, den Übergang ins Referendariat zu erleichtern, stehen bisher nur in sehr geringem Umfang zur Verfügung, das Angebot reicht über einige Ratgeber und Praxisberichte kaum hinaus (vgl. z.B. Böhmann, 2002b). Spezielle Trainingsprogramme fehlen nach wie vor.

Wie lässt sich der beschriebene Übergang in eine andere Kultur gestalten? Wir sind es einerseits gewöhnt innerhalb unserer Kultur Übergänge z.B. durch Rituale zu gestalten. Solche, häufig religiös konnotierten Rituale, sind z.B. die Kommuni-

on, die Konfirmation, die Hochzeit. Dabei ist dieses Ritual häufig mit einem vorhergehenden Training verknüpft, z.B. dem Kommunion- oder Konfirmationsunterricht oder den Eheseminaren der katholischen Kirche. Andererseits ist es in der heutigen Lebenswelt üblich, Übergänge in eine andere Kultur professionell zu gestalten. So gibt es z.B. Seminare für Manager, die etwa nach China, Indien, Russland etc. gehen. Es gibt viele solcher Trainingsprogramme im Managementbereich (vgl. z.B. Holzmüller, 1997; Oechsler, 2002; Thomas, Kinast & Schroll-Machl, 2000). Dabei geht es um die Einsicht in Bedingungen des fremd erscheinenden Verhaltens ebenso wie um eine Sensibilisierung für eigen- und fremdkulturelle Determinanten des Verhaltens (Thomas, 1997). Das vorliegende Werk knüpft an solche Seminare des Kulturübergangs an. Es lehnt sich an eine als Cultural Assimilator bezeichnete Technik an. Diese Technik wird im Folgenden kurz charakterisiert.

1.2 Der Cultural Assimilator als fallorientierte Trainingsmethode für Referendare

Der Cultural Assimilator, auch häufig als Cultural Sensitizer bezeichnet, ist eine didaktische, weitgehend kognitiv-verstehensorientierte Trainingsmethode, die auf der sozialpsychologischen Attributionsforschung basiert. Sie zielt darauf ab, die Fähigkeit fremdkulturelle Begründungsmuster anhand exemplarischer Fälle zu schulen (Cushner & Brislin, 1996; Cushner & Landis, 1996; Lange, 1996; Triandis, 1995). Die Cultural-Assimilator-Technik entstand Anfang der 60er Jahre aus einer kommunikationswissenschaftlichen Studie der Arbeitsgruppe um Larry Stolurow und Harry Triandis an der Universität von Illinois (Albert, 1983; Fiedler, Mitchell & Triandis, 1971; Mitchell, Dossett, Fiedler & Triandis, 1972). Sie geht von der Grundannahme aus, dass kulturelle Missverständnisse nicht auf unterschiedlichen Verhaltensweisen, sondern auf kulturspezifischen Interpretationsmustern gründen: Tritt ein Mensch in eine fremde soziale Gemeinschaft (eine Nation, Kultur, aber auch Organisation oder Gruppe) ein und nutzt diese Gemeinschaft die ihm vertrauten Symbole zur gegenseitigen Verständigung und Weltinterpretation nicht oder anders, dann hat dies Fehlwahrnehmungen und -interpretationen, Missverständnisse und Konflikte bei der Wahrnehmung, Attribution sowie in der Kommunikation und Kooperation zur Folge. Durch Cultural-Assimilator-Programme soll die Fähigkeit, fremdkulturelle Attributionsweisen zu erkennen und adäquate Sinnzuschreibungen vorzunehmen, gefördert und verfeinert werden.

Cultural-Assimilator-Programme werden aktuell eingesetzt bei deutschem und ausländischem (Führungs)Personal zur Vorbereitung auf die Zusammenarbeit

12 | Cultural Assimilator für das Lehramt

mit ausländischen Partnern, bei Mitgliedern von Entwicklungs-, Hilfs- und Austauschorganisationen, bei Studenten und Praktikanten vor Auslandsaufenthalten, bei Militär im Auslandseinsatz sowie neuerdings auch zur Förderung der Integration in plurinationalen Arbeitsteams, in Marketing und Öffentlichkeitsarbeit (Thomas, Hagemann & Stumpf, 2003) und in der Migrationsarbeit. Beispiele für Cultural-Assimilator-Programme finden sich unter anderem bei Bruch & Thomas (1995) und Müller & Thomas (1995, 1996).

1.3 Die Bedeutung von kritischen Interaktionssituationen und Konstruktion eines Cultural Assimilators für das Referendariat

Grundlegend für ein Cultural-Assimilator-Training ist das fallorientierte Arbeiten mit sogenannten kritischen Interaktionssituationen, auch kritische Überschneidungssituationen genannt. Diese gehen zurück auf die *critical incident technique* von John C. Flanagan (1954), die in vielen Bereichen – von der klinischen Psychologie bis zur Unfallforschung – angewandt wird. Die Inhalte der kritischen Interaktionssituationen orientieren sich am Thema des Trainingsprogramms, zu jeder Situation sind vier bis fünf alternative Attributionen (Lösungsmöglichkeiten kulturell angemessenen Verhaltens oder Handelns) vorgegeben, von denen diejenige ausgewählt werden soll, die als am sinnvollsten beurteilt wird. Dazu ist ein Perspektivenwechsel nötig, um die Situation auch aus der Sicht des Gegenübers betrachten zu können (isomorphe Attribution) (Triandis, 1995). Ein anschließendes Feedback gibt Aufschluss darüber, als wie wahrscheinlich die gewählte Lösungsmöglichkeit anzusehen ist und liefert zusätzliche inhaltliche Informationen über die beschriebene Situation. Auf diese Weise werden die im Folgenden noch näher beschriebenen zentralen Kulturstandards vermittelt.

Kritischen Interaktionssituationen kommt auch in der Lehrerbildung, besonders während des Referendariats, eine große Bedeutung zu, denn, wie schon angeführt, ist der Transfer von wissenschaftlichem Wissen hin zu Handlungswissen in der zweiten Phase der Ausbildung mit Schwierigkeiten verbunden. „Lehrerkompetenz wird nicht durch regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses in der praktischen Auseinandersetzung mit beruflichen Schlüssel-situationen“ (Messner, 2001, S. 13). Messner spricht hier von *Schlüsselsituationen*, Koch-Priewe (2002) bezeichnet diese als *bedeutungsvolle Situationen*, in denen fachinhaltliche Bedeutungen, Aktivitäten von Schülern sowie Lehrerhandeln miteinander in Zusammenhang gebracht und im Rahmen eigener Erfahrungen neu strukturiert werden. In Anlehnung an Barbara Meyer (2010) lassen sich die im Referendariat erlebten „Schlüsselsituatio-

nen“ oder „bedeutungsvollen Situationen“ als Anforderungssituation begreifen. Diese Anforderungssituationen spiegeln sich durch folgende Fragen wider:

1. Welche Anforderungen stelle ich bzgl. der geschilderten Situation an mich selbst (Ich-Ich)?
2. Gelingt es mir die Schüler in einem Rahmen akzeptablen Verhaltens zu halten, der mir angemessen erscheint (Ich-Schüler)?
3. Kann ich mich als Lehrperson so verhalten, dass es Schülern angemessen erscheint (Schüler-Ich)?
4. Welche Anforderungen stelle ich bzgl. der geschilderten Situation an andere an der Situation beteiligten Personen (Ich-Andere)?
5. Kann ich mich so verhalten, dass mein Verhalten im Unterricht und im Umgang mit anderen Beteiligten der Institution Schule angemessen erscheint (Andere-Ich)?

Meyer kennzeichnet mit ihren Fragen, die sie anhand von mehr als 200 kritischen Ereignissen entwickelt hat, Verarbeitungsmuster studentischer Praktikumserfahrung. Wir denken, dass diese im Hinblick auf das Referendariat weitgehend identisch sind, aber es muss für das Referendariat noch eine weitere Frage hinzukommen:

6. Genüge ich professionellen fachwissenschaftlichen und pädagogischen Ansprüchen (Fachwissen – Ich)?

Für Studierende im Praktikum spielt eher die Wirkung der eigenen Person auf andere eine große Rolle, im Referendariat hingegen kann die professionelle fachwissenschaftliche Basis nicht vernachlässigt werden. Eine reflektierende Lehrperson ist unseres Erachtens auch im späteren Berufsleben immer wieder gezwungen, zwischen den hier charakterisierten Anforderungen einen Weg zu finden, der einerseits eigene Bedürfnisse befriedigt und andererseits den Anforderungen, die von außen gestellt werden, entgegenkommt. Die für einen Cultural Assimilator notwendigen Erklärungen und damit verbundenen Attributionen werden durch das Raster in Anlehnung an Meyer auf sechs Bereiche zurückgeführt. D.h. es gibt nicht wie im klassischen Cultural Assimilator nur eine richtige Lösung, sondern es gilt alle sechs Bereiche als Attributionsbereiche zu berücksichtigen. Andererseits sollen die Leser dazu angehalten werden, alle sechs Bereiche in ihrem Erklärungsverhalten zu berücksichtigen.

Die Bearbeitungsaufgaben im folgenden Cultural Assimilator zum Übergang von Universität zum Referendariat verweisen immer wieder auf diese Anforderung und die Notwendigkeit diese auszubalancieren. Normativ vertreten wir den Standpunkt, dass Referendare versuchen sollten, nicht nur heteronom den Anforderungen von außen Genüge zu tun, sondern auch immer wieder Möglichkeiten suchen sollten, autonom zu handeln. Sollte es zu Widersprüchen zwischen auto-

14 | Cultural Assimilator für das Lehramt

nomen und heteronomen Anforderungen kommen, gilt es diese zu thematisieren und zu verhandeln. Dies ist eine zentrale normative Vorgabe der Autoren, deren Ursprünge sich sicherlich im aufklärerischen Emanzipationsgebot Kants finden und in Jürgen Habermas und Wolfgang Klafki wichtige moderne Vertreter gefunden hat.

Die Konstruktion eines Cultural Assimilators von kritischen Handlungssituationen hin zu zentralen Kulturstandards für Lehramtsstudierende in der zweiten Ausbildungsphase geschieht in Anlehnung an Schritte, wie sie Thomas (1999) beschreibt. Allerdings gibt es einige gewichtige Abweichungen, auf die im Folgenden an entsprechender Stelle hingewiesen wird. Als übergreifendes Prinzip einer veränderten Vorgehensweise ist hier zu nennen, dass der von Thomas beschriebenen Konstruktion zuerst *Bottom-Up*-, dann *Top-Down-Prozesse* zugrunde liegen. Im Falle des Cultural Assimilators zum Referendariat sind hingegen einige Top-Down-Vorentscheidungen getroffen worden auf der Basis theoretischer und normativer Vorgaben. Dies betrifft insbesondere die Berücksichtigung der sogenannten KMK-Standards der Lehrerbildung in den Leitfadeninterviews der Erhebung. Mit anderen Worten: Wir tun nicht so, als ob das Referendariat eine vollkommen unbekannte Kultur wäre, sondern setzen bei der Datenerhebung unser Wissen über das Referendariat (siehe die ersten Abschnitte dieser Einleitung) im Sinne von Vorstrukturierungen ein.

1. Sammlung von kritischen Interaktionssituationen

30 Lehramtsstudierende in der zweiten Ausbildungsphase wurden nach kritischen Ereignissen gefragt, mit denen sie sich während des Referendariats konfrontiert sahen und sehen. Als kritisch gelten dabei die Ereignisse, in denen das Verhalten des Interaktionspartners nach Meinung des Befragten nicht eigenen Erwartungen oder Vorstellungen entspricht oder das er sich aus seinen bisherigen praktischen und theoretischen Erfahrungen nicht erklären kann (Thomas, 1999). Gemäß Müller & Thomas (1995) sind *alltägliche* und *oft wiederkehrende* Ereignisse von Interesse, die *verwirrend*, *konflikthaft* und damit *anfällig für Fehlinterpretationen* sind. Ein entsprechendes *Hintergrundwissen* muss diese Situationen jedoch eindeutig erklären können.

Die Erhebung solcher Ereignisse erfolgte mit Hilfe teilstrukturierter Interviews, die folgende Leitfragen enthielten:

- Schildern Sie bitte ein kritisches Ereignis aus dem Unterrichtsgeschehen!
- Berichten Sie kurz von einem kritischen Ereignis, bei dem Sie erzieherisch tätig wurden!
- Nennen Sie bitte ein kritisches Ereignis, in dem Sie beurteilt haben!
- Schildern Sie bitte ein kritisches Ereignis, in dem Sie beraten haben!
- Inwieweit haben Sie bereits an der Schulentwicklung mitgearbeitet?

- Bitte berichten Sie von einem kritischen Ereignis, das Sie mit ihrem Betreuungslehrer erlebt haben!
- Erzählen Sie kurz von einem kritischen Ereignis, das Sie mit ihrem Seminarleiter erlebt haben!
- Gehen Sie kurz auf die Zusammenarbeit mit Ihren Kollegen ein. Können Sie hier von einem kritischen Ereignis berichten?
- Schildern Sie bitte ein kritisches Ereignis, das beim Umgang mit ihren Schülern entstand!
- Nennen Sie ein kritisches Ereignis, das im Gespräch bzw. in der Zusammenarbeit mit den Eltern entstand!

2. Beurteilung der kritischen Interaktionssituationen durch Experten

Die von den Referendaren genannten kritischen Ereignisse wurden nun in einem zweiten Schritt von Experten bewertet. Nach Thomas (1999) sollen die Experten aus den beteiligten Bereichen stammen. Bei unserem Projekt sind die Experten zwei Professoren (Schulpädagogik und Allgemeine Pädagogik), die intensiv in der Lehrerbildung arbeiten und von denen einer fünf Jahre Gymnasiallehrer war; ein abgeordneter Lehrer (Realschullehrer), eine abgeordnete Lehrerin (Grundschullehrerin), zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen, die beide zwar keine Schulerfahrung haben, aber in der Lehrerbildung arbeiten.

3. Psychologische Analyse der kommunikativen und integrativen Prozesse der kritischen Interaktionssituationen durch die Experten

Die von den Lehramtsstudierenden als kritisch erlebten Interaktionssituationen wurden nun von den Experten inhaltlich analysiert und die darin enthaltenen Prozesse von Kommunikation, Wahrnehmung und Handeln systematisch erarbeitet und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und diskutiert. Dabei spielen die von Meyer entwickelten Anforderungssituationen als strukturierendes Element eine besondere Rolle. Die Leitidee der Analyse war, von Alltagserfahrungen zu abstrahieren und immer wieder danach zu fragen: Welche wissenschaftlichen Theorien gibt es, die einerseits die geschilderte Situation erklären und andererseits Angebote für Lösungsmöglichkeiten machen?

4. Inhaltsanalytische Bearbeitung der Expertenurteile und der psychologischen Analyse

Dies ermöglicht einen neuen Blickwinkel auf die Interaktionssituationen, die nicht länger eine Sammlung als kritisch erlebter Ereignisse aus der Sicht von Referendaren sind, sondern denen nun auch eine wissenschaftliche Interpretation und Fundierung zu Grunde liegt. Die wissenschaftliche Interpretation erfolgte durch die Autoren des Buches und deren wissenschaftliche Mitarbeiter, die auf

16 | Cultural Assimilator für das Lehramt

der zweiten Umschlagseite genannt sind. Wir weichen von der üblichen Struktur eines Cultural Assimilators ab, wenn wir die Leser des vorliegenden Werks nicht erst bestimmen lassen, welche Handlungsalternativen sie wählen würden und dann erst Rückmeldung über ihre Wahl geben. Stattdessen werden die Leser mit immer wieder der gleichen Aufgabenstellung konfrontiert, die sich wiederum an dem von Meyer entwickelten Kategorienschema zu Anforderungssituationen orientiert:

- Welche Anforderungen werden in diesem Fall berichtet? Ergeben sich hieraus besondere Probleme/Konflikte für Sie?
- Welche Handlungsoptionen sehen Sie in diesem Fall? Entscheiden Sie sich für eine Handlungsoption! Begründen Sie Ihre Entscheidung! Berücksichtigen Sie dabei sowohl theoretische als auch situationspraktische Elemente!
- Lesen Sie die Interpretation!
- Vergleichen Sie die von Ihnen erarbeiteten Ergebnisse mit der Interpretation und den Handlungsoptionen der Autoren!
- Welche Entwicklungsaufgaben sehen Sie für sich selbst?
- Bearbeiten Sie allein oder in der Gruppe die Aufgaben ‚Zur weiteren Reflexion!‘

Die Ursache für diese andere Vorgehensweise liegt in der im nächsten Kapitel ausführlich geschilderten Unsicherheit des Lehrerhandelns, welches nur selten eindeutige „richtige“ Handlungsvorgaben erlaubt. Die Grundidee hinter dieser Aufgabenstruktur ist folgende: Zunächst sollen die Leser die Situation im Sinne von Meyer strukturiert analysieren, dann auf der Basis der Analyse Handlungsoptionen entwickeln, um sich dann für eine oder mehrere dieser Optionen begründet zu entscheiden. Im letzten Schritt gilt es, die eigenen Handlungsoptionen mit denen der Experten zu vergleichen.

5. Klassifikation der von den Experten beurteilten Interaktionssituationen

Zur Klassifikation der als kritisch erlebten Interaktionssituationen werden Kategorien gebildet, in denen sich die beschriebenen Ereignisse inhaltlich einordnen und zusammenfassen lassen. Anders als in vielen klassischen Cultural Assimilators erfolgte die Kategorienbildung nicht „Bottom Up“ ohne theoretische Vorgaben, sondern „Top Down“. D.h. als Top-Down-Vorgaben wurden die Standards der Kultusministerkonferenz zur Lehrerbildung gewählt – Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren (Leistungsmessung), Beraten, Schule innovieren. Zusätzlich ergaben sich aufgrund theoretischer Literatur zusätzliche Kategorien wie „Zusammenarbeit mit Vorgesetzten, Mentoren, Ausbildern etc.“ Alle Fälle wurden jedoch zusätzlich darauf hin überprüft, ob sie weitere Kategorien bieten als die „Top-Down“, festgesetzten.

6. Versuch einer professionstheoretischen Verankerung

Als letzten Schritt der Konstruktion eines Cultural Assimilators beschreibt Thomas die Notwendigkeit der kulturhistorischen Verankerung. Dies bezieht sich auf die historische Analyse der Funktionalität der Standards. Wir verstehen diesen Schritt etwas anders als Thomas. Im nächsten Kapitel erfolgt eine Verankerung unseres Trainingsprogramms im Rahmen professionstheoretischer Überlegungen.

Literatur

- Albert, R.D. (1983). The intercultural sensitizer or cultural assimilator: A cognitive approach: In D. Landis & R.W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training* (Vol. II) (pp. 186-217). New York: Pergamon.
- Böhmman, M. (2002a). Grenzerfahrung Referendariat – Wege, Tipps und Auswege. In P. Daschner & U. Drews (Hrsg.), *Kursbuch Referendariat* (S. 45-49). Weinheim, Basel: Beltz.
- Böhmman, M. (2002b). *Fit für das Referendariat. Ein Dschungelführer für Schule und Seminar*. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Brüch, A. & Thomas, A. (1995). *Beruflich in Südkorea*. Heidelberg: Springer.
- Cushner, K. & Brislin, R.W. (1996). *Intercultural interaction. A practical guide*. Thousand Oaks u.a.: Sage.
- Cushner, K. & Landis, D. (1996). The intercultural sensitizer. In D. Landis & R.S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2nd edition) (pp. 185-202). Thousand Oaks u.a.: Sage.
- Drescher, P. (1993). *Organisationale Organisation. Eine Studie über das Wohlbefinden von Betriebseinstiegern*. Münster u.a.: Waxmann.
- Fiedler, F.E., Mitchell, T. & Triandis, H.C. (1971). The culture assimilator: An approach to cross-cultural training. *Journal of Applied Psychology*, 55, 95-102.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.
- Flehsig, K.H. (1992). Vielfalt und transversale Vernunft. Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierung in Bildungssystemen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, Beiheft *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* (S. 351-360). Weinheim, Basel: Beltz.
- Gecks, L.C. (1990). *Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis*. Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik, Bd. 415. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Hauptmeier, G. (1991). Praxisschock (Bericht des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3, 233-235.
- Helsper, W. (2000). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl.) (S. 15-34). Opladen: Leske und Buderich.
- Hetze, A., Schmidt-Wenzel, A. & Sperber, M. (2003). *Kritische Lebensereignisse als Chance zur Kompetenzentwicklung*. Technische Universität Dresden.
- Holzmüller, H.H. (1997). „Kulturstandards – ein operationales Konzept zur Entwicklung kultursensitiven Managements“. In J. Engelhard (Hrsg.), *Interkulturelles Management – Theoretische Fundierung und funktionsbereichsspezifische Konzepte* (S. 55-74). Wiesbaden: Gabler.
- Katzenbach, D. (1999). „Die schlimmste Zeit meines Lebens“. Das Leiden am Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen? *Pädagogik*, 51 (10), 49-53.
- Koch-Priewe, B. (2002). Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrerinnen und Junglehrern gelingen kann. In S. Beetz-Rahm, L. Denner & T. Riecke-Baulecke

18 | Cultural Assimilator für das Lehramt

- (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit* (S. 311-324). Band 3. Weinheim, München: Juventa.
- Kühlmann, T.M. (1995). Vom "Kulturschock" zum "Kulturlernen". Ansätze zur Vorbereitung auf den Auslandseinsatz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91 (10), 142-154.
- Lange, C. (1996). *Interkulturelle Orientierung am Beispiel der Trainingsmethode „Cultural Assimilator“*. In Zentrum für didaktische Studien e.V. Göttingen (Hrsg.), Beiträge zur interkulturellen Didaktik. Nörten-Hardenberg: A. Wittchen.
- Lorent, H.-P. de (1991). Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. *Pädagogik*, 44 (9), 22-25.
- Merzyn, G. (2001). Lehrerausbildung und Schwierigkeiten im Referendariat aus der Sicht der Betroffenen (Ergebnisse einer Tagung 2000 der Arbeitsgruppe Didaktik in der Physik, Universität Kassel). *Zur Didaktik der Physik und Chemie*, 2001, 139-140.
- Messner, R. (2001). Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (2), 10-19.
- Meyer, B. (2010). *Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. Wie Lehramtsstudenten Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten begegnen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mitchell, T., Dossett, D.L., Fiedler, F.E. & Triandis, H.C. (1972). Culture training: Validation evidence for the culture assimilator. *International Journal of Psychology*, 7, 97-104.
- Müller, A. & Thomas, A. (1995). *Studienhalber in den USA – Interkulturelles Orientierungsprogramm für deutsche Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg: Asanger.
- Müller, A. & Thomas, A. (1996). *Interkulturelles Orientierungstraining für die USA*. Heidelberg: Asanger.
- Nelson, D.L. (1987). Organizational socialization: A stress perspective. *Journal of Occupational Behaviour*, 8, 311-324.
- Oechsler, W.A. (2002). Verfahren zur Auswahl, Vorbereitung und Entsendung von Stammhausdelegierten. In K. Macharzina & M.-J. Oesterle (Hrsg.), *Handbuch internationales Management. Grundlagen – Instrumente – Perspektiven* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 866-880). Wiesbaden: Gabler.
- Pollack, G. (1998). Pädagogische Professionalität? Anmerkungen aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 74 (1), 23-38.
- Rosenstiel, L. von, Nerdinger, F.W., Spieß, E. & Stengel, M. (1989). *Führungsnachwuchs in Unternehmen. Wertkonflikt zwischen Individuum und Organisation*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Rotermund, M. (2006). *Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Saalfrank, W.-Th. (2005). *Schule zwischen staatlicher Aufsicht und Autonomie. Konzeptionen und bildungspolitische Diskussion in Deutschland und Österreich im Vergleich*. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Schedensack, P.-U. (1995). Referendariat als persönliche Krise? Zum Umgang mit psychischen Belastungen in der zweiten Ausbildungsphase. *Pädagogik*, 47 (12), 44-48.
- Schöfthaler, T. (1984). Multikulturelle und Transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten. *International Review of Education*, 30, 11-24.
- Schroll-Machl, S. (1999). Länderkundliche/völkerkundliche Seminare. Bildungsziele und Programmmodule. In H. Hahn (Hrsg.), *Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten* (S. 341-369). Frankfurt a.M., London: IKO-Verlag.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung*. Verfügbar über: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (09.04.2011).
- Thomas, A. (Hrsg.) (1993). *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.

- Thomas, A. (1997). Psychologische Bedingungen und Wirkungen internationalen Managements – analysiert am Beispiel deutsch-chinesischer Zusammenarbeit. In J. Engelhard (Hrsg.), *Interkulturelles Management* (S. 111-134). Wiesbaden: Gabler.
- Thomas, A. (1999). Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. *IMIS-Beiträge*, 10, 91-130.
- Thomas, A., Hagemann, K. & Stumpf, S. (2003). Training interkultureller Kompetenz. In N. Bergemann & A.L.J. Sourisseaux (Hrsg.), *Interkulturelles Management* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.) (S. 237-272). Berlin u.a.: Springer.
- Thomas, A., Kinast, E.-U. & Schroll-Machl, S. (2000). Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In K. Götz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Management* (S. 97-122). München, Mehring: Rainer Hampp-Verlag.
- Triandis, H.C. (1995). Culture-specific assimilators. In S.M. Fowler & M.G. Mumford (Eds.), *Intercultural sourcebook* (Vol. 1) (pp. 179-186). Yarmouth: Intercultural Press.
- Weniger, E. (1953). Theorie und Praxis in der Erziehung. In E. Weniger (Hrsg.), *Die Eigenständigkeit der Erziehung und Theorie und Praxis* (S. 7-22). Weinheim, Basel: Beltz.