

Kultursensibler Unterricht in der Altenpflege(hilfe)ausbildung

Handreichung

Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG 3

1. ALLES EINE FRAGE DER KULTUR? 5

2. WAS IST INTERKULTURELLE KOMPETENZ? 7

3. KOLLEKTIVISMUS 11

4. INDIVIDUALISMUS 17

5. AUSWIRKUNGEN DER ERZIEHUNGSSTILE 21

6. KOMMUNIKATIONSMODELLE 24

7. FAZIT 27

8. LINKS 29

9. LITERATUR 30

Einleitung

Es gibt weder die „Migrantinnen und Migranten“, noch gibt es vorgefertigte Rezepte für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund. In dieser Handreichung werden sowohl der offizielle Begriff der Bundesrepublik Deutschland „Migrationshintergrund“ als auch die Begriffe „Migrant“ bzw. „Migrantin“ verwendet. Das Statistische Bundesamt (2017) definiert den Begriff Migrationshintergrund folgendermaßen:

„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.

Die Definition umfasst im Einzelnen folgende Personen:

1. zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer;
2. zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte;
3. (Spät-)Aussiedler;
4. mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen der drei zuvor genannten Gruppen.“

THEMEN DER HANDREICHUNG

In dieser Handreichung werden nach einer Definition des Begriffes „Interkulturelle Kompetenz“ die zwei Prototypen aller heute vorhandenen kulturellen Modelle dargestellt. Ferner werden die mit diesen Prototypen oder Ur-Modellen einhergehenden Erziehungsmodelle und die daraus resultierenden Auswirkungen erläutert. Diese zwei Ur-Modelle sind zum einen das kulturelle Modell der „psychologischen Autonomie“ (Keller 2013, S.13), basierend auf einer individualistischen Gesellschaftsstruktur, welche das in Deutschland allgemein gelebte kulturelle Modell darstellt. Dieses Modell werden wir im Folgenden als „Individualismus“ bezeichnen. Zum anderen wird das kulturelle Modell der „Handlungsautonomie“ (Keller 2013, S.15) erläutert, welches die Mehrheit der Migrantinnen und Migranten mitbringen und welches auf einer kollektivistischen Gesellschaftsstruktur basiert. Dieses werden wir „Kollektivismus“ nennen.

Auf den ersten Blick mag die folgende Darstellung dieser beiden kulturellen Modelle und die Vereinfachung der Vielfalt der weltweiten Kulturen auf zwei Modelle als pauschalisierend erscheinen. Für Bildungseinrichtungen und Lehrpersonen ist jedoch die Kenntnis dieser beiden Ur-Modelle eine unbedingte Notwendigkeit. Liegen doch darin einige interessante Lösungsansätze in interkulturellen Konfliktsituationen.





Zur Differenzierung wird nichtsdestotrotz im ersten Kapitel dargelegt, wie wichtig es ist, sich stets klar zu machen, dass nicht alle Konfliktsituationen in der Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien ihre Lösung in der Kultur finden. Nach der Behandlung der beiden Prototypen wird die mit diesen Modellen einhergehende Machtdistanz dargestellt, die gerade in Bildungseinrichtungen bei der Frage der Autorität eine sehr große Rolle spielt. Die unterschiedlichen Auswirkungen dieser Kulturmodelle jeweils auf die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, auf die Erklärung von Ereignissen und auf die Kategorisierung von Objekten werden anschließend durch die Darstellung von Studien erläutert. Auch wie sehr sich die Kommunikation und Konfliktbewältigung durch die unterschiedlichen Erziehungsmodelle unterscheiden können, wird dargestellt. Beispiele, offene Fragen und Lösungsansätze aus der Praxis der vier Regierungsbezirke in Baden-Württemberg, zusammengetragen durch eine Arbeitsgruppe von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus den vier Regierungsbezirken, ermöglichen in allen Kapiteln den Bezug und die Übertragung auf die praktische Tätigkeit in den Bildungseinrichtungen.

ZIELE DER HANDREICHUNG

- Lehrpersonen erhalten Kenntnis und Wissen über die zwei kulturellen Ur-Modelle,
- Lehrpersonen erhalten durch Selbstreflexion Anregungen für wertschätzende Haltung gegenüber dem „Andersartigen“,
- Lehrpersonen leben Diversität, indem sie neuen Lösungsansätzen Raum geben und im „Andersartigen“ Ressourcen erkennen,
- Bildungseinrichtungen unterstützen den Prozess der interkulturellen Öffnung,
- Bildungseinrichtungen werden zu „offenen Schulen“.

1 Alles eine Frage der Kultur?

Die Erziehungsmodelle entstehen unter anderem aus den zwei kulturellen Ur-Modellen „Kollektivismus“ und „Individualismus“, die in der jeweiligen Gesellschaft mehrheitlich und nach außen hin sichtbar gelebt werden. Es gibt jedoch eine Reihe anderer Faktoren, die, unabhängig von der Kultur, die Erziehungsmodelle beeinflussen, und deshalb in transkulturellen Zusammenhängen berücksichtigt werden müssen. Ein „Fall“ kann also nicht durch die bloße Identifizierung des kulturellen Modells gelöst werden. Die kulturelle Lösungsmöglichkeit ist nur Teil eines komplexen ganzheitlichen Lösungsansatzes. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen biographischen Erfahrungen dürfen somit nicht in eine Kollektivismus- bzw. Individualismus-Schublade gesteckt werden.

Es stellt sich unter anderem die Frage, ob die Familie, als entscheidender Ort der Sozialisierung, im Aufnahmeland einen echten Integrationsprozess angetreten hat, oder ob sie sich eher bloß an die Normen, Sitten und Werte des Aufnahmelandes assimiliert. Geschehen diese Prozesse unbewusst und unbemerkt? Oder hat sich die Familie von der hiesigen Gesellschaft entfernt, und befindet sie sich in einem Prozess der Separation? Oder ist sie gar Teil einer marginalisierten Bevölkerungsgruppe, die von vornherein Ablehnung durch die Aufnahmegesellschaft erfährt, wie etwa häufig bei Mitgliedern der Gruppe der Sinti und Roma in Europa? Ist die Familie Teil eines Clans oder einer Community in einer isolierten Form? Ist sie aus eigener Überzeugung heraus oder durch äußeren Zwang Teil dieser Struktur? Stammt die Familie aus ländlichen bzw. bäuerlichen Verhältnissen oder aus urbanen Regionen? Hat die Familie ein hohes Bildungsniveau? Welche Familiengeschichte birgt sich hinter dieser Familie? Welche Charaktereigenschaften, welche psychische Verfassung oder welche Anamnese besitzt jedes einzelne Familienmitglied? Gibt es ein oder mehrere Familienmitglieder mit posttraumatischer Belastungsstörung? Welche jüngere oder ältere Migrationsgeschichte hat die Familie? In welcher Migrantengeneration befindet sich die betreffende Schülerin / der betreffende Schüler? Migrierte die Familie in legaler Form, wie etwa als Arbeitsmigrantinnen oder Arbeitsmigranten, oder gar als willkommene Hochqualifizierte? Oder migrierte sie illegal als Flüchtlinge oder als illegal Beschäftigte? Gibt es innerhalb der Familie gewisse verkrustete Rollenaufteilungen, wie etwa die Rolle eines Elternteils, der der neuen Kultur des Aufnahmelandes positiv gegenübersteht, im Gegensatz zur Rolle des anderen Elternteils, der an der rigiden Fortführung der eigenen Kultur festhält oder dieser „ewig“ hinterher trauert? Gibt es in der Familie eine gemeinsame Sprache oder gemeinsame Strategien für Konfliktlösungen?



Oder können aus Schwierigkeiten größere Konflikte, Krisen oder gar Katastrophen erwachsen? Besteht die Gefahr von psychischen Erkrankungen, Sucht oder gar Delinquenz? Es könnten noch viele weitere Fragen folgen.

Alle Migrantinnen und Migranten und alle Generationen mit Migrationshintergrund bringen einen Teil oder alle diese Fragen mit sich in das Geschehen an deutschen Bildungseinrichtungen mit. Ein Beispiel verdeutlicht die Bedeutung weiterer, nicht kulturbedingter Lösungsansätze im interkulturellen Kontext. Frau S. ist Lehrerin in einer Altenpflegeklasse. Wie jedes Jahr will sie mit ihrer Klasse einen Kurs über Sterbebegleitung mit einer Übernachtung vor Ort besuchen. Die Übernachtung könnte für einige Schülerinnen oder Schüler problematisch sein, wie etwa bei Alleinerziehenden, oder für jene mit geringen finanziellen Ressourcen. Auch an die zwei recht religiösen muslimischen Mädchen denkt Frau S. Trotzdem will sie dieses Seminar besuchen, denn neben den Inhalten hatte dieser Ausflug auch immer einen positiven Einfluss auf das Klassenklima gehabt. Als sie ihrer Klasse ihr Vorhaben erläutert, stößt sie auf wenig Gegenwehr – die meisten der Schülerinnen und Schüler sind begeistert, und für die Schülerinnen und Schüler mit diversen Schwierigkeiten werden schnell Lösungen gefunden. Die muslimischen Schülerinnen überlegen bereits, ob man am Abend nicht gemeinsam kochen könne. Nur Andrea, die Frau S. nicht im Fokus hatte, ist ziemlich still geworden. Sie teilt Frau S. mit bebender Stimme mit, dass sie nicht mitkommen könne. Natürlich fragt Frau S. nach den Gründen, aber selbst das Angebot, dass der Förderverein sie finanziell unterstützen könne, kann sie nicht umstimmen. Sie weigert sich, Frau S. ihre Gründe zu nennen. Frau S. lässt dieser Umstand keine Ruhe, denn Andrea ist sonst eine gute Schülerin und trägt viel zu einem guten Klassenklima bei. Deshalb bittet Frau S. die Abteilungsleiterin, an einem Gespräch zu dritt teilzunehmen. In diesem Gespräch berichtet Andrea unter Tränen, dass sie Bettnässerin sei. Nun die Frage: Wie hätte Frau S. reagiert, wenn nicht Andrea, sondern eine ihrer muslimischen Schülerinnen die Bettnässerin gewesen wäre? Wäre sie der Sache genauso hartnäckig nachgegangen? Oder hätte sie den Vorgang eher aus einem kulturellen Blickwinkel betrachtet? Hätte sie darauf bestanden, den Grund zu erfahren? Oder hätte sie gedacht, den Grund schon zu kennen?

Merke!

Die Kultur kann ein Teil des Lösungsansatzes sein, allerdings können unzählige weitere Faktoren genauso zur Lösung beitragen.

2 Was ist interkulturelle Kompetenz?

Menschen, die mit Migrantinnen und Migranten zusammenarbeiten, können davon ausgehen, interkulturelle Kompetenz zeige sich im *Äußerlichen*, also in erlernbaren Verhaltensregeln, wie etwa der Feststellung, dass eine deutsche Frau einem muslimischen Mann nicht die Hand geben solle. Oder etwa in Aussagen wie: „Wenn ein Pakistani sage, dass er morgen komme, man davon ausgehen könne, dass er gar nicht komme." Diese Feststellungen und Verhaltensregeln sind äußerst pauschalisierend, führen oft zu Missverständnissen und zudem zu Unsicherheiten im eigenen Verhalten. Es ist unmöglich, alle äußerlichen Verhaltens- und Benimmregeln aller Herkunftsländer zu kennen und sich in jeweiligen Situationen spontan korrekt zu verhalten. Wenn wir also unsere interkulturelle Kompetenz im Äußerlichen festmachen, werden wir bald scheitern, was zu Enttäuschungen und Frustration, gar zur persönlichen Verletzung führen kann. Vielmehr ist die Interkulturelle Kompetenz eine *innere* Haltung. Heidi Keller (2013) beschreibt als langjährig Forschende in der Psychologie im Fachgebiet Entwicklung und Kultur das Erlangen interkultureller Kompetenz als einen Prozess, der aus drei Schritten besteht:

Erster Schritt: Kenntnis/Wissen

„Als erster Schritt für die Entwicklung von Interkultureller Kompetenz ist der Wissensbestand über unterschiedliche kulturelle Sozialisations- und Erziehungsstile zu betrachten (...) (Keller 2013, S. 12)

Zweiter Schritt: Haltung/Achtsamkeit

[Doch Wissen und Kenntnis allein reichen nicht aus. Die Dimension Haltung und Achtsamkeit ist] vermutlich die arbeitsintensivste und forderndste in der pädagogischen Trias (...) [Hierfür sind die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und die Neugier auf Anderes notwendig.] Zur Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie gehört das Überdenken des eigenen Lebenslaufes auch in Bezug auf Kontakt mit Anderem und Fremdheit. (...) [Hinzu kommt die] Neugier auf Anderes - andere Erziehungsvorstellungen, Sozialisationsziele, soziale Praktiken (...). (Keller 2013, S. 16-17)

Dritter Schritt: Diversität leben

Leben von Diversität [schließlich] bedeutet, unterschiedlichen Handlungsstrategien Raum zu geben - als Bereicherung der alltäglichen Praxis - und damit eine Ressource zu erkennen anstatt (...) ein Defizit zu identifizieren." (Keller 2013, S. 20)

In dieser Handreichung werden Informationen zum ersten Schritt „Kenntnis/Wissen" vermittelt, indem die beiden kulturellen Ur-Modelle „Kollektivismus"



und „Individualismus“ und ihre Auswirkungen auf jeden Einzelnen und auf die gesamte Gesellschaft dargestellt werden. Neben der Wissensvermittlung über die beiden oben genannten Modelle werden hier die beiden anderen Schritte „Haltung/ Achtsamkeit“ und „Diversität leben“ nicht explizit und in eigenen Punkten behandelt. Sie werden durch Fallbeispiele aus der Praxis in gelebter Form sichtbar gemacht.
Bloße Kenntnis bzw. bloßes Wissen über kulturelle Modelle reichen folglich nicht aus. Der erste Schritt, also das Erlangen objektiven Wissens, muss unabdingbar mit den beiden weiteren subjektiven Schritten, also der persönlichen Haltung bzw. Achtsamkeit und mit Leben der Diversität verknüpft sein, um letztendlich von interkultureller Kompetenz sprechen zu können.

STEREOTYPE UND FREMDHEITSERFAHRUNGEN

Stereotype, Vorurteile, Fremdheitserfahrungen, Irritationen und Konflikte können nicht nur zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern bestehen. Sie treten auch in vielen anderen Konstellationen zutage, wie etwa unter den Schülerinnen und Schülern selbst, die aus unterschiedlichen Ländern kommen. Oft werden beispielsweise auch Schülerinnen und Schüler aus VABO-Klassen von Lehrpersonen oder Schülerinnen und Schüler der Regelklassen zu einer „Einheit“ zusammengefasst, die es in der Realität nicht gibt. Lehrerinnen und Lehrer haben somit die schwierige Aufgabe, nicht nur für sich selbst ein Bewusstsein für Kultursensibilität zu erlangen, sondern dies auch bei Schülerinnen und Schülern aller Herkunftsländer zu thematisieren. Es ist wichtig, allen Beteiligten, und auf allen Ebenen, Bewusstsein darüber zu schaffen, dass jeder und jede unterschiedliche Werte, Haltungen und Erwartungen hat, meist ohne sich derer bewusst zu sein. Bewusst zu machen, dass es kein „Die“ oder „Wir“ gibt, und bei Irritationen das gemeinsame Gespräch gesucht werden muss.

Beispiele für Stereotype und Fremdheitserfahrungen bei Lehrerinnen und Lehrern:

→ Zwei vietnamesische Schülerinnen, die in einer Altenpflegeeinrichtung tätig sind, werden von Bewohnerinnen und Bewohnern „Rosi“ und „Susi“ genannt. Sie tragen natürlich beide andere Vornamen aus ihrem Heimatland. Ihnen wurden diese deutschen Vornamen von der Pflegekraft zugeteilt mit der Anmerkung. „Die kann man sich besser merken“.

→ Ein Mädchen aus Somalia, streng muslimisch gekleidet (Kopftuch und langer Rock) und Analphabetin, hatte zu Beginn keine Deutschkenntnisse. Sie wirkte sehr ernst und sprach nicht. Die Lehrperson konnte trotz vieler Versuche kaum mit ihr in Kontakt kommen. Als sie einmal bemerkte, dass das Mädchen ein Kopftuch mit einer anderen Farbe trug, oder ein anderes Mal einen neuen Rock trug, um sich in ihrem ihr eigenen Stil hübsch zu machen, lobte die Lehrperson ihre Mühen, auch wenn der Kleidungsgeschmack des Mädchens der Lehrperson fremd war. Die Schülerin freute sich und lachte. Über die wertschätzende und bewertungsfreie Haltung der Lehrperson war eine Verbindung entstanden. Das Mädchen fühlte sich wahrgenommen. Daran konnte angeknüpft und eine Beziehung aufgebaut werden. Zeigte die Lehrperson Interesse und Neugierde für somalische Wörter, brachte ihre Aussprache die Schülerin zum Lachen. Auch das bewirkte eine Öffnung. Gleichzeitig erkannte das Mädchen seine Somalischkenntnisse als besondere Kompetenz. Bislang hatte sie lediglich die Erfahrung gemacht, dass ihre mangelnden Deutschkenntnisse ein Defizit seien.

→ „Zu Beginn des Schuljahres erzählt mir eine minderjährige muslimische Schülerin, sie habe zwei Kinder. Deshalb sei es für sie schwer, regelmäßig in die Schule zu kommen. Sofort schießt mir, für die ‚Emanzipation‘ ein hoher Wert ist, der Gedanke durch den Kopf: Oje, schon so früh. Wurde sie zwangsverheiratet? Das ist ja eine Kinderehe – ist sie deshalb geflohen, mit dem Schiff? Dann aber auch: Oder war sie doch in einer frühen Liebesbeziehung? Hat sie einen Mann hier in Deutschland? Vielleicht lebt sie schon länger in Deutschland? Ich merke, wie ich stocke und verunsichert bin, möchte jedoch nicht weiter indiskret nachfragen, da ich noch keine vertrauensvolle Beziehung habe. Irritiert gehe ich im Gespräch weiter. Wenige Tage später sagt sie in einem anderen Zusammenhang: ‚Bei uns heiratet man mit vierzehn Jahren, das ist ganz normal‘. Ein anderes Mädchen aus demselben Herkunftsland bestätigt dies. Dennoch bin ich verunsichert. Soll ich weiter nachfragen?“

→ „Als ich zu Beginn des neuen Schuljahres in die Klasse komme, sehe ich in der letzten Reihe drei Mädchen mit Kopftüchern. Schon an dieser Stelle bemerke ich meine inneren Vorbehalte und nehme mir vor, die Schülerinnen genau zu beobachten, da ich befürchte, dass die Schülerinnen von zu Hause aus gezwungen werden, ein Kopftuch zu tragen oder noch schlimmer, durch Dritte eine islamistische Indoktrination erfahren. Nach und nach zeigt sich, dass die Schülerinnen sich auch im Unterricht lieber auf Türkisch als auf Deutsch unterhalten. Als Klassenlehrerin muss ich nun handeln, da mir auch schon andere Lehrkräfte der Klasse ‚im Nacken sitzen‘. Ich platziere die Schülerinnen getrennt voneinander. Dadurch kommt es jedoch zu keiner Verbesserung des Verhaltens, es verschlimmert sich sogar noch. In Einzelgesprächen wirken die Schülerinnen distanziert, versprechen sich allerdings zu bessern. Zu einem Schlüsselmoment kommt es, als das Thema Vorurteile im Unterricht thematisiert wird. In diesem Zusammenhang berichtet eine der Schülerinnen, dass Frauen in Deutschland oft Vorurteile gegen sie hätten, da diese nicht nachvollziehen könnten, dass es manchen Mädchen ein Bedürfnis sei, ein Kopftuch zu tragen. In diesem Gespräch fühle ich mich angesprochen. Im Gespräch über die Kopftücher kommt es zu einer Annäherung zwischen den Schülerinnen, der Klasse und der Lehrkraft, da Fragen gestellt werden können, die sich zuvor keiner traute, zu stellen. Die Situation verbessert sich, da die Schülerinnen sich verstanden und angenommen fühlen. Sie haben nicht mehr das Gefühl, dass sie sich von der Klasse absondern müssen. Sie beenden von selbst und dauerhaft ihre Unterhaltungen in türkischer Sprache.“

Beispiele für Stereotype und Fremdheitserfahrungen bei Schülerinnen und Schülern:

→ „Auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler gibt es Stereotype und Vorurteile, auch darin, wie sie denken und glauben, dass ‚die Deutschen' über sie denken. Meist gehen sie jedoch mir gegenüber nicht sehr offen damit um. Syrische Schüler sagten mir einmal, die ‚Biodeutschen' hätten viele Vorurteile gegen Muslime und Flüchtlinge. Sie würden die Flüchtlinge nicht mögen, insbesondere wenn sie Muslime und schwarzhaarig seien und Arabisch sprechen würden."

→ „Die Schüler machen auch Witze über uns Deutsche. Dann fühle ich mich ausgeschlossen, werde verunsichert, wenn ich mich in der Klasse plötzlich allein fühle, aber auch nicht mehr die Position der überlegenen ‚Deutschen' habe."

→ „Einmal, als Deutschland ein bedeutsames Fußballspiel gegen Kroatien verloren hatte, haben mehrere neu eingereiste Jungs sehr höhnisch über die deutsche Fußballmannschaft gelacht und mir mehrfach triumphierend das Ergebnis zugerufen. Ein Junge der Klasse kam aus Kroatien, die anderen haben sich ihm angeschlossen. Diese Freude hat mich damals sehr erschreckt, aber auch, dass sie mich persönlich als ‚Deutsche' stellvertretend so direkt damit angesprochen und ‚herabgesetzt' haben, obwohl ich persönlich überhaupt nicht an Fußball interessiert bin und mir das Spiel völlig gleichgültig war."

→ „Ein stiller jesidischer Schüler meiner Klasse sagte mir einmal warnend: ‚Die Moslems sind schlecht. Sie mögen keine Christen. Sie wollen alle Christen auch hier in Europa bekämpfen und umbringen.' Zu meinem Erstaunen war er jedoch in der Klasse gut integriert, konnte mit allen gut, auch mit muslimischen Schülerinnen und Schülern."

→ „Eine muslimische Schülerin erzählte, dass sie jemanden ohne Absicht angerempelt und sich daraufhin sofort entschuldigt hatte. Als Antwort hatte sie zurückbekommen: ‚Du hast dein Kopftuch wohl nicht nur auf dem Kopf, sondern auch vor den Augen.' Sie fühlte sich nach eigenen Worten ‚für den Rest des Tages total fertig.'"



3 Kollektivismus

Bahar berichtet: „Ein Elterngespräch war eine meiner intensivsten ersten Erfahrungen mit der deutschen Pädagogik als ich 11 Jahre alt war. Ein Elterngespräch, das meine Klassenlehrerin gewünscht hatte, etwa ein knappes Jahr nach Ankunft unserer Familie als Flüchtlinge in Heidelberg. 'Wozu? Ist etwas passiert?', fragte mein Vater. Aus unserem Heimatland kannten wir bis dahin nur Abmahnungsgespräche, die im Büro des Rektors stattfanden. Positives wurde per Zeugnis oder beim Morgenappell vor der gesamten Schülerschaft mitgeteilt. Wozu also ein Elterngespräch mit der Lehrerin? Die Lehrerin wolle lediglich mitteilen, dass ich überdurchschnittliche Fortschritte mache, wie gut ich mich entwickle und wie schnell ich die deutsche Sprache erlernt habe, versuchte ich es meinen Eltern so zu erklären, wie meine Lehrerin es mir dargelegt hatte. Für mich, die dabei dolmetschen musste, war die Situation alles andere als positiv. Als ein Kind, das bis dahin eine kollektivistische Erziehung in einer Großfamilie genossen hatte, war es sehr ungewohnt, in einem speziellen Gespräch als Individuum herausgehoben zu werden. In diesem Gespräch würde ich zum ersten Mal in meinem Leben gegenüber meinen Eltern als Individuum `auffallen´. Ich befürchtete, dadurch von meinen Eltern für eine Egoistin gehalten zu werden. Auch meinem Vater war die Situation sichtlich unangenehm, vor allem, weil er wusste, in welchem Konflikt ich mich befand. Immer wieder versuchte er, mich aus dieser misslichen Lage heraus zu holen. Zu diesem Zweck hob er mein individualistisches Auftreten auf, indem er das Gespräch auf alle seine Kinder, also auf meine drei Geschwister und mich ausweitete. Er entgegnete wiederholt, alle seine Kinder hätten so schnell die deutsche Sprache gelernt, und alle seine Kinder seien sehr klug und fleißig. Doch die Lehrerin machte immer wieder deutlich, dass es bei diesem Gespräch ausschließlich um mich ginge. Die Gesprächspartner redeten aneinander vorbei, und ich schämte mich für mein egoistisches Verhalten."

ZURÜCKNAHME DER EIGENEN PERSON ALS ZEICHEN DER REIFE

Bahar stammt aus einem Land, wo das öffentlich sichtbare kulturelle Modell des Kollektivismus gelebt wird. Von Kindesbeinen an verstehen sich Kinder nicht in erster Linie als Individuen, sondern als Mitglieder einer Familie, wo sie häufig die eigenen Wünsche, Bedürfnisse oder Meinungen zurückzustellen haben, vergleichbar mit einem Zahnrad im Getriebe eines Uhrwerkes. Oft sind ihnen ihre individuellen Wünsche oder Abneigungen nicht einmal bewusst. Es ist ein Kennzeichen der Reife, die von der Familie erwar-

tete Funktion bzw. Rolle zu übernehmen, sich für das Kollektiv aufzuopfern, der Mehrheit anzupassen und den Alten und Autoritäten zu gehorchen. Entscheidungen, auch solche, die den Einzelnen betreffen, wie beispielsweise die Berufswahl, werden – je nach Ausprägung des Kollektivs – entweder vom „Ältestenrat" bestimmt oder zumindest gemeinsam getroffen, jedoch in der Regel zum Wohle des Kollektivs, und nicht in erster Linie zum Wohle des Kindes. Diese Erziehung führt zur absoluten Respekterweisung der Jüngeren gegenüber den Älteren. Ziel des Einzelnen ist hier der Erhalt der Harmonie und der Kontinuität im eigenen Kollektiv durch persönliche Aufopferung. Denn in solchen Gesellschaften trägt allein das Kollektiv zum Bestehen und Überleben des Einzelnen bei. Es gibt keine oder kaum Sozialsysteme oder demokratische bzw. solidarische Gesellschaftsstrukturen, die den Einzelnen auffangen. Zu den Autoritätspersonen gehören neben den Alten auch Angehörige bestimmter Berufsgruppen, wie Ärzte, Ingenieure oder hohe Beamte, und auch Lehrpersonen jeglicher Art. Lehrpersonen üben ihren Beruf nicht in partnerschaftlichem Verhältnis zu den Eltern und auch nicht auf gleicher Augenhöhe mit den Schülerinnen und Schülern aus, sondern befinden sich in der Hierarchie über diesen. Sie unterrichten so, wie sie und die Schulleitung es für richtig befinden, ohne oder mit sehr eingeschränkter Beteiligung der Elternschaft. Ein Elterngespräch kann als Eingeständnis der Lehrperson zu ihrer eigenen Inkompetenz verstanden werden. Die Eltern schöpfen hier oft den Verdacht, die Lehrperson kriege „es allein nicht hin", und deshalb müsse sie das Gespräch mit den Eltern suchen. Eltern fehlen dann beim Elternabend oder kommen nicht zum vereinbarten Gesprächstermin, damit die Lehrperson ihr Gesicht nicht verliert.



ORIENTIERUNG DURCH HIERARCHIEN

Die kollektivistische Gesellschaft kann Kindern und Jugendlichen häufig mit einfachen und effektiven Mitteln Orientierung geben, wie etwa durch starre Hierarchieregeln. Die Hierarchien müssen dabei klar und erkennbar aufgegliedert sein. Kinder und Jugendliche können einfacher wissen, wem sie zu gehorchen und was sie zu tun haben. Wenn sie sich den Erwartungen der Erwachsenen entsprechend verhalten, können sie gelobt und belohnt werden und damit gleichzeitig zum Erfolg ihres Kollektivs beitragen, von dessen Existenz auch ihre persönliche Existenz abhängt. Ein syrischer Vater, der zum Elterngespräch gebeten wurde, da der Sohn häufig zu spät kam und nicht aktiv mitarbeitete, sagt gleich zu Beginn des Gesprächs: „Was soll ich tun? Ich kann und werde meinen Sohn nicht schlagen." Er verteidigte sich gegenüber der Lehrperson und einer vermuteten Erwartung. Aus einer solchen Rollenzuschreibung an die Lehrperson kann auch die häufig berichtete Weigerung der Schülerinnen und Schüler, bei Partner- oder Gruppenarbeit mitzumachen, herrühren. Die Schülerinnen und Schüler begründen ihre Weigerung damit, dass die Lernpartnerin oder der Lernpartner auch kein Deutsch könne oder auch den Stoff nicht beherrsche. Auch pädagogische Spiele, wie etwa Rollenspiele, Sich-im-Raum-Positionieren oder Würfelspiele, werden als kindisch oder ineffektiv empfunden. Auch selbständiges und freies Arbeiten ist für neu Eingewanderte häufig

schwer bzw. nicht vermittelbar. Sie erwarten, dass die Lehrperson den Unterricht bestimmt und selbst gestaltet.

Lehrerinnen und Lehrer berichten:

→ „Als wir im Unterricht über die Situation in den Heimatländern oder z.B. deutsche Geschichte gesprochen haben, hat sich ein Schüler sehr aufgeregt und verweigert. Er sagte, das sei doch keine richtige Schule. Das sei kein Deutschunterricht. Er wolle hier die Sprache lernen."

→ „Nach den Ferien, wenn ich frage, was die Schüler gemacht haben, um sie zum freien Sprechen zu motivieren, sagen sie häufig nur: 'Geschlafen!', selbst wenn sie eine Reise gemacht haben. Sie halten das Erzählen über die Ferien nicht für richtigen Unterricht."

Die kulturbezogene Erklärung für diese Verhaltensweisen oder derartige Irritationen ist die folgende: Die Schülerinnen und Schüler glauben, dass sie voneinander nichts lernen können und dafür eine Lehrperson mit dem Hauptredeanteil brauchen. Eine Lehrperson als Autorität und allwissende Person, die besser weiß, was die Schülerinnen und Schüler brauchen und wissen müssen. Eine Lehrperson soll die gesamte Verantwortung für den Lernerfolg auf sich nehmen, und diese nicht an die Schülerinnen und Schüler weitergeben. Sie hat den Inhalt zu bestimmen, und allein den Unterricht zu gestalten. Dafür sind die Schülerinnen und Schüler bereit, zu gehorchen. Die Schülerinnen und Schüler empfinden einerseits Scham im Angesicht der Situation, dass die Lehrperson augenscheinlich hilflos ist, und die Mithilfe der Schülerinnen und Schüler braucht. Andererseits empfinden manche Schülerinnen und Schüler in einer solchen Situation gar Abscheu oder Wut. Hinzu kommt die Vorstellung, dass Sprachelernen aus Grammatikregeln und Vokabeln, also hartem Unterrichtsstoff bestehe. Weiche Stoffe, wie Landeskunde oder weiche Methoden, wie freies Sprechen, Spiele, Partnerarbeit oder Ausflüge sind bislang unbekannt und werden nicht als Unterricht anerkannt. Auch weiche Fächer, wie Ethik oder Kunst, werden häufig generell nicht anerkannt.

Der kulturbezogene Lösungsansatz lautet:

- Lehrpersonen haben Kenntnis über diese Sichtweise und deren Herkunft, so dass sie das Verhalten der Schülerinnen und Schüler nicht als „trotzig" oder „desinteressiert" empfinden oder gar diese irritierende Situation als persönlichen Angriff auffassen.
- Lehrpersonen setzen die Fächer, Unterrichtsinhalte und Methoden nicht als selbstverständlich voraus. Diese müssen immer wieder erläutert werden. Den Schülerinnen und Schülern kann hierbei die deutsche Bildungsgeschichte dargelegt werden, dass eben vor Jahrzehnten auch in Deutschland rezeptiver Frontalunterricht an der Tagesordnung gewesen sei, und warum man davon Abstand genommen und neue Formen gefunden habe. Auch erläutern die Lehrpersonen die Vorteile der neuen Methoden. Wenn diese Erklärungen im Rahmen einer Unterrichtsstunde stattfinden, besteht wieder die Gefahr, dass dies nicht als richtiger Unterricht empfunden wird und die Schülerinnen und Schüler sich weigern zuzuhören. Diese Erklärungen finden am Besten im Rahmen eines „Schülerkongresses" oder einer „Versammlung" statt, an denen am besten keine Lehrperson, sondern eine Autorität, wie etwa die Schulleitung, diese Erläuterungen ausführt. Hilfreich ist bei einer solchen Veranstaltung eine funktionierende Kommunikation durch den Einsatz von Dolmetschenden.
- Die Lehrperson empfindet sich selbst als Autorität und erwartet in dieser Rolle von Schülerinnen und Schülern, dass sie die neuen Methoden und Inhalte respektieren und den Unterricht nicht stören.
- Der freie Unterricht findet zunächst in Anfängerform statt. Die Lehrperson erwartet nicht, dass die Schülerinnen und Schüler diese Methoden sofort beherrschen und mitmachen. Sie müssen diese Methoden langsam einüben. Die freie Unterrichtsform wird von Anfang an eintrainiert durch selbstständiges Erarbeiten von konkreten, kleinschrittigen, schriftlichen Übungen mit klaren Vorgaben, z. B. Lückentexte, Wörter verbinden, etc.

MACHTDISTANZ

In der kollektivistischen Gesellschaft ist die Machtdistanz[1] hoch. Machtsymbole werden von der Mehrheit akzeptiert und sogar gewünscht, so dass die Mitglieder eines Kollektivs sich orientieren können und wissen, wie sie sich verhalten müssen, damit sie Wohlgefallen finden. Hier sei das Beispiel eines neu eingereisten, unbegleiteten 17-jährigen Schülers aus dem Irak aufgeführt, bei dem bereits der Verdacht einer Traumatisierung bestand. Bei einer Diskussion mit der Klassenlehrerin steigerte er sich so sehr hinein, dass er zusammenbrach und der Rettungsdienst gerufen werden musste. Der Auslöser der Diskussion war seine aggressiv gestellte Frage gewesen, warum die Rektorin der Schule mit einem Fahrrad zur Arbeit komme und nicht mit einem teuren Auto. Sie sei folglich keine richtige Rektorin. Außerdem sei sie eine Frau. Rosenfeld (2014) fasst Kellers Worte zusammen: *„(...) Keller nennt das einen ‚Erziehungsstil der hierarchischen Verbundenheit'. Er bereitet das Kind auf seine Rolle in der Gemeinschaft vor. Die Erziehungsideale sind Respekt und Gehorsam, die Erziehungsmethoden Nachahmung und Wiederholung."* (Rosenfeld 2014, S. 56)

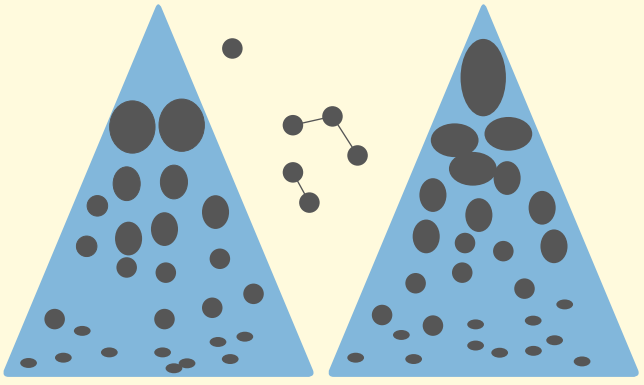
1 Machtdistanz ist die Machtverteilung, die in einer Gesellschaft oder einer Gruppe allgemein akzeptiert wird. Je höher die Machtdistanz, desto ungleichmäßiger ist die Macht verteilt, desto mehr Macht haben einige wenige.



Das Individuum wird als Teil des Kollektivs angesehen, das sich diesem gegenüber loyal zu verhalten hat. Das Individuum hat kaum Wahlfreiheit. Allein das Kollektiv, und nicht der Staat, stellt die Wahlmöglichkeiten, also die Infrastruktur zum Überleben zur Verfügung. Somit haben die Patriarchen des Kollektivs die alleinige Macht und Kontrolle. Im Zweifel steht der familiäre kollektive Zusammenhalt über allem Anderen. Das erklärt, warum eine Schülerin aus Afghanistan länger im Unterricht fehlte, um ihre Mutter im Krankenhaus täglich zu besuchen, obwohl diese gut versorgt wurde. Die Mahnungen der Lehrerin, sie versäume viel und sei zudem ohnehin eine schwache Schülerin, blieben ungehört. Es muss nicht einmal ein so schwerwiegender Fall wie ein Krankenhausaufenthalt eines Angehörigen sein. Oft berichten Lehrpersonen, dass Schülerinnen und Schüler manchmal mehr als eine Woche fehlten, weil sie Besuch von Angehörigen erhalten haben und ihre Eltern ihnen erlaubten, zuhause zu bleiben. Eine andere Lehrerin berichtet, dass Schülerinnen und Schüler, die sehr schwach seien, häufig Fehlzeiten hätten. Ein Schüler sagte, er komme nicht, wenn er keine Lust habe. Wenn er Streit mit seiner Freundin oder Freunden habe, bewege ihn das so sehr, dass er auch nicht kommen könne. Er reagiere sehr emotional und kurzsichtig, Disziplin, Leistung oder langfristige Perspektiven hätten für ihn keine Bedeutung, widerspricht die Lehrerin. Doch hier kann man bei einer kulturorientierten Lösungssuche fragen, ob nicht gerade dieser Schüler die Disziplin und Leistung, so wie er diese aus seinem Herkunftsland kenne, in der deutschen Pädagogik vermisse und deshalb die Schule hier nicht ernst nehme? Allerdings gibt es auch in diesem Fall weitere Lösungsansätze, die nicht mit dem Kulturansatz begründen. Beispielsweise die Frage, ob der Schüler fernbleibt, weil er schlicht keine Lust hat, oder ob etwa psychische Probleme eine Rolle spielen? Zur Lösungsfindung muss daher immer auch auf Gespräche vertraut werden, vielleicht im Beisein eines älteren Menschen aus der gleichen Kultur, einer Autoritätsperson.

Es kann festgehalten werden, dass im Kollektivismus jeder und jede Einzelne verantwortlich für sein und ihr Kollektiv ist. Er oder sie ist nicht im solidarischen Sinne für die gesamte Gesellschaft verantwortlich und auch nicht für sein oder ihr eigenes Wohl. Die eigenen Wünsche und Bedürfnisse können einerseits dem Einzelnen sehr schaden, wenn er sich dadurch nicht mehr im Kollektiv unterordnen kann, und andererseits können sie dem Kollektiv schaden oder es gar zerstören. Deshalb ist ein in sich hineinhorchen nicht erwünscht. Eine individualistische Erziehung wird als schädlich empfunden. Welche Auswirkung hat aber diese Struktur auf die Gesellschaft? Die Natur des Kollektivismus muss eine strikte Hierarchie sein, ein autoritäres System, das jedem und jeder Einzelnen starre Rollen zuweist, unabhängig davon, ob er oder sie sich oben in der Hierarchie befindet oder unten. Das Individuum ist hier selten wirklich frei, und jede Person kann schnell Opfer von Missbrauch jeglicher Art werden. Der Kollektivismus führt dazu, dass die rechtgebende und rechtsprechende Instanz sich außerhalb jedes Individuums befinden, so dass das Individuum kaum pädagogische Unterstützung erfährt, um ein inneres Rechtsempfinden zu entwickeln. Diese Gesellschaften können kaum humanistische Werte entwickeln. Dies kann zu einer Ellenbogengesellschaft führen, zu Korruption, Vetternwirtschaft und ungerechter Machtverteilung. Hier wird die Entstehung einer freien Zivilgesellschaft und Demokratie im Keim erstickt. Die Diktatur und Autokratie sind die Staatsformen, die hier in der Regel herrschen.

Gesellschaftsstruktur im Kollektivismus



→ Ellenbogengesellschaft, Recht des Stärkeren

Das Kollektiv (hier in Form der Großfamilie dargestellt durch ein Dreieck) ist hierarchisch aufgebaut. Oben an der Spitze befinden sich die Personen, die über das Kollektiv bestimmen und die Verantwortung für das Wohl des Kollektivs tragen. Sie müssen für jedes einzelne Mitglied die Möglichkeiten für Bildung und Karriere bzw. Heirat schaffen und zur Verfügung stellen. Unten befinden sich die Schwächsten im Gefüge der Großfamilie. Diese sind die Kinder. Das Dreieck ist hermetisch abgeschlossen. Der dadurch entstehende Rahmen gibt Schutz. Es ist kaum möglich, diesen Rahmen zu durchbrechen. Einige Mitglieder der Kollektive können jedoch ausgestoßen werden und befinden sich dann außerhalb des Dreiecks. Anderen gelingt es, das enge Korsett des Kollektivs freiwillig zu verlassen und sich selbst zu verwirklichen. Allerdings ebenfalls zum hohen Preis der Schutzlosigkeit. Dies kann auf dem Land oder in unwirtlichen Gegenden (lebens-)bedrohlich sein. In urbanen Regionen können die einzelnen Individuen sich manchmal zusammenschließen und über diese Netzwerke Hilfe und neue Möglichkeiten erfahren. Die verschiedenen Kollektive sind im ständigen Wettbewerb. Daher ist es unerlässlich, dass jedes Mitglied ständig auf die Vorteile des eigenen Kollektivs bedacht ist. Dies ist die Grundlage für das Entstehen einer sogenannten „Ellenbogengesellschaft“ oder schlimmstenfalls einer Ordnung, in der das Recht des Stärkeren gilt. Wer eine Machtposition innehat, nutzt diese häufig zum Vorteil der eigenen Verwandtschaft, und somit des eigenen Kollektivs. In vielen kollektivistisch geprägten Gesellschaften ist dies akzeptiert. Um eigene Vorteile zu erlangen, können aber auch – sofern es keine verwandtschaftlichen oder freundschaftlichen Verhältnisse zu Menschen in Machtpositionen gibt – Bestechungsgelder oder Bestechungsvorteile entrichtet werden.

Abbildung 1:
Eigene Darstellung



HILFSBEDÜRFTIGKEIT

Ein hilfsbedürftiges Individuum erfährt in einer solchen Gesellschaft Hilfe aus Mildtätigkeit. Auch hier erfolgt die Hilfe in der Regel nicht aus innerem Rechtsempfinden des Einzelnen heraus. Eine bestimmte äußere Instanz überwacht die Erfüllung dieser Pflicht und fordert sie ein. Diese Instanz kann beispielsweise ein Ältestenrat in einem Dorf sein. In islamischen Gesellschaften etwa ist die Pflicht zur Hilfe durch den Koran geregelt, wie z.B. das Spenden eines bestimmten Anteils des Vermögens an Arme und Bedürftige. Sozialarbeit und Mildtätigkeit werden häufig in Moscheen geleistet. Soziale Berufe sind in vielen kollektivistisch geprägten Ländern seltener als in Deutschland. In manchen Ländern gibt es diese Berufsbilder noch gar nicht. Hilfe zu brauchen bedeutet für das Individuum einzugestehen, dass sein Kollektiv versagt hat. Hilfsbedürftigkeit wird in diesem kulturellen Modell mit großen Schamgefühlen verbunden. Oft wird von der „Schande für die ganze Familie“ gesprochen. Schon Schülerinnen und Schüler, die nicht versetzt werden, können als Schande empfunden werden. In einigen Fällen ist im Kollektiv für das Kind kein Bildungsweg vorgesehen, sondern eine möglichst frühzeitige Einführung in die Arbeitswelt, sei es um das wirtschaftliche Überleben der Familie zu sichern, oder weil die Familie einer bildungsfernen Schicht angehört. In diesen Fällen wird die Beschulung als „Zeitverschwendung“ und die Schulpflicht als „Eingriff in die Privatsphäre“ empfunden. Gerade bei unbegleiteten, minderjährigen Schülerinnen und Schülern muss darauf geachtet werden, ob diese als einzige Familienmitglieder - manchmal mit dem letzten Geld der gesamten Verwandtschaft - nach Europa geschickt wurden, um durch Arbeiten im Westen das wirtschaftliche Überleben der Familie im Heimatland zu sichern. Diese meist männlichen Schüler stehen in einem besonderen Spannungsfeld, was sie den Lehrpersonen gegenüber oft verschweigen. Einerseits sehen sie sich gegenüber der deutschen Schulpflicht, andererseits brauchen sie eine Legitimation gegenüber der bitteren Armut der Daheimgebliebenen. Hier ist es sehr schwierig, die Sinnhaftigkeit der Schulpflicht und des Kindeswohls verständlich zu machen. Aber auch in westlichen Kulturen gibt es bildungsferne Familien, die der Meinung sind, dass ihre Kinder etwas „Ordentliches“ lernen sollten, wie etwa einen Beruf im Handwerk oder im Einzelhandel.

4 Individualismus

Vor gerade einmal drei Generationen herrschten auch in Deutschland und in deutschen Bildungseinrichtungen kollektivistische und hierarchische Strukturen. Wie kam es also zu unserer heutigen Pädagogik der Partnerschaft und Augenhöhe? Eine Pädagogik, die den Lehrerinnen und Lehrern keine Autoritätsstellung zuweist, und wie selbstverständlich sowohl Eltern als auch Schülerinnen und Schüler als Partnerinnen und Partner betrachtet.

EINE NEUE GENERATION MIT NEUEN WERTVORSTELLUNGEN

Die junge Generation der 60er- und 70er-Jahre wollte eine Gesellschaft, in der die Kinder nicht Gehorsam und Nachahmung lernen, sondern eine Gesellschaft, in der das Individuum selbstverantwortlich handelt, und in der dessen Bedürfnisse geachtet werden. Eine Gesellschaft, in der alle Menschen, wie die Väter und Mütter des Grundgesetzes festgelegt hatten, die gleichen Rechte besitzen, ungeachtet des Geschlechtes, der Abstammung, der Rasse, der Sprache, der Heimat und Herkunft, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen oder einer Behinderung. Diese „Revolution", die häufig auch unbemerkt und im Stillen stattfand, indem viele einzelne Menschen versuchten in ihrem beruflichen und privaten Umfeld demokratische Vorgehensweisen und Werte einzuführen, war der Beginn eines Gleichberechtigungsprozesses. Sie veränderte national, unter anderem auch durch die Aufweichung der bis dahin starren Frauenrolle, die Familienstrukturen, die Hierarchien in der Arbeitswelt, die politische Parteienlandschaft und eben auch die deutsche Pädagogik und das Bildungssystem. Die Entdeckung des Individuums führte und führt langsam, aber stetig zu einer neuen Machtverteilung in der Gesellschaft. Denn ein junger Mensch beispielsweise, der die Freiheit besitzt oder sich die Freiheit nimmt, sich selbst für seinen Lebensweg zu entscheiden und auch die Möglichkeiten zur Verwirklichung dieses Vorhabens erhält, oder diese für sich und die nachfolgenden Generationen erkämpft, ist nicht mehr abhängig von den Entscheidungen und der Unterstützung des Familienvorstandes. Man kann sagen, dass das Individuum, insbesondere aus der Mittelschicht, in der heutigen deutschen Gesellschaft selten noch vollkommen abhängig vom Schutz des Kollektivs ist. Hier lösten und lösen sich Machtstrukturen bis zum heutigen Tage im Laufe von Jahrzehnten auf. Heute ist das Bildungssystem ganz auf die Identitätsfindung des Individuums ausgerichtet. Im baden-württembergischen Bildungsplan 2016 (2016) wird als eine der sechs Leitperspektiven die *„Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt, BTV"* genannt. Darin heißt es:

„Der konstruktive Umgang mit Vielfalt stellt eine wichtige Kompetenz für die Menschen in einer zunehmend von Komplexität und Vielfalt geprägten modernen Gesellschaft dar. (...) Kennzeichnend sind Individualisierung und Pluralisierung von Lebensentwürfen. (...) Schule als Ort von Toleranz und Welt-

offenheit soll es jungen Menschen ermöglichen, die eigene Identität zu finden und sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung zu artikulieren. Indem Schülerinnen und Schüler sich mit anderen Identitäten befassen, sich in diese hineinversetzen und sich mit diesen auseinandersetzen, schärfen sie ihr Bewusstsein für ihre eigene Identität. Dabei erfahren sie, dass Vielfalt gesellschaftliche Realität ist und die Identität anderer keine Bedrohung der eigenen Identität bedeutet. (...) Die Verankerung der Leitperspektive im Bildungsplan wird durch folgende Begriffe konkretisiert:

- *Personale und gesellschaftliche Vielfalt,*
- *Wertorientiertes Handeln,*
- *Toleranz, Solidarität, Inklusion, Antidiskriminierung,*
- *Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen,*
- *Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees,*
- *Konfliktbewältigung und Interessensausgleich,*
- *Minderheitenschutz,*
- *Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs."*

SELBSTBEWUSSTSEIN ALS ZEICHEN DER REIFE

Heutige Eltern in Deutschland sind häufig schon im Säuglingsalter ihrer Kinder stolz und dankbar, wenn das Kind seine Fäustchen entdeckt und diese zum Mund führt. Eine wahre Offenbarung bringt dann jener Tag, an dem das Kleinkind den „Ich-Test" erfolgreich besteht. Die Eltern platzieren einen Cremefleck auf die Stirn des Kindes und lassen es sich dann im Spiegel betrachten. Das Kind entdeckt den Fleck im Spiegelbild. Die spannende Frage ist: Wird es zum Bild greifen, um den seltsamen Fleck zu untersuchen oder fasst es seine eigene Stirn an? Besteht das Kind den Test, hat es an diesem Tag sein Ich entdeckt. Manche Eltern halten gar das Datum und das Ereignis auf Medien fest, um es später ihrem erwachsenen Kind zu schenken. In der individualistischen Gesellschaft ist die Entwicklung einer eigenen Meinung und deren Ausdruck nicht nur ein Ziel der Pädagogik und Sozialpädagogik, sondern auch ein Zeichen der Reife. Das Individuum tritt von Geburt an in einen Prozess des Sich-Selbst-Findens, Sich-Selbst-Reflektierens und Sich-Selbst-Entwickelns. Ziel des Einzelnen ist idealerweise ein lebenslanges Lernen in persönlicher Freiheit bei gleichzeitiger Übernahme von Verantwortung für die gesamte Gesellschaft.

Keller (2013) spricht von etwas weniger als fünf Prozent der Erdbevölkerung, die die Voraussetzungen eines solchen Erziehungsmodells erfüllen können. Die Voraussetzungen sind Zeitkapazitäten in der Erziehung, ökonomische Freiheit und Kleinfamilien mit wenigen Kindern in einer Gesellschaft mit westlicher Philosophie. Allerdings betont sie, dass auch in Deutschland nur die Mittelschicht nach diesem Modell leben kann. Rosenfeld (2014) fasst Kellers Worte zusammen: *„[Das deutsche Bildungssystem] (...) schließe Familien mit Migrationshintergrund ebenso aus wie deutsche Familien aus unteren sozialen Schichten."* (Rosenfeld 2014, S.57)

In diesem Modell, das auf Individualismus und Humanismus basiert, sollen alle Mitglieder der Gesellschaft idealerweise selbst*bewusst* und selbst*ständig* die Möglichkeit bekommen, sich selbst zu verwirklichen. Gleichheit und Freiheit sind Grundrechte des Menschen. Dafür sind die zwei tragenden Säulen „Wahlfreiheit" und „Wahlmöglichkeit" notwendig.

WAHLFREIHEIT UND WAHLMÖGLICHKEIT

Die *Wahlfreiheit* erhalten Kinder, insbesondere der Mittelschicht, durch eine individualistische Erziehung, die sich an das Innere des Kindes richtet. Nur wenn Kinder lernen, ihr Inneres zu erkennen, können sie wissen, was sie wollen oder nicht wollen und welches Verhalten richtig bzw. falsch ist. Schule und Elternhaus orientieren sich an den Stärken des Kindes und fördern diese idealerweise. Keller begann vor mehr als zwanzig Jahren eine vergleichende Kulturforschung bei Babys und Kleinkindern aus der Berliner Mittelschicht und beim Stamm der Nso in Kamerun. Rosenfeld (2014) fasst Kellers Ergebnisse zusammen: *„Die unterschiedlichen Erziehungsstile wirken sich auch auf die Selbstwahrnehmung aus: (...) Während [die Berliner Kinder] (...) sich groß in die Mitte des Blattes malen, mit Augen, Nase, Mund und einem Lächeln im Gesicht, malen sich die Nso deutlich kleiner und lassen ihr Gesicht leer. Plastischer lässt sich die Verschiedenheit der kulturellen Natur kaum darstellen. Das Selbstbewusstsein, die Hervorhebung des Ichs auf der einen Seite, Zurücknahme der eigenen Person und eigener Befindlichkeit auf der anderen."* (Rosenfeld 2014, S. 57)



Neben der Wahlfreiheit braucht das Individuum auch *Wahlmöglichkeiten*, um sein Ziel der Selbstverwirklichung zu erlangen. Diese bietet die individualistische Gesellschaft durch:

- die Installierung eines Sozialstaates,
- die Aufrechterhaltung des Wohlstandes,
- den Aufbau einer solidarischen Gesellschaft,
- Gewaltenteilung,
- Meinungsfreiheit und
- Zurverfügungstellung von Infrastruktur, wie etwa kostenloser Bildung, zuverlässigem und öffentlichem Personennahverkehr, öffentlichem Dienst.

Mit all diesen Errungenschaften einer demokratischen Ordnung erhält das Individuum die Möglichkeiten, sich selbst zu verwirklichen. In einer solchen Gesellschaft verliert die Macht eher an Bedeutung. Die Menschen sind weniger einer hierarchischen, klassischen Clanstruktur in Familie, Gesellschaft, Beruf und Staatsform unterworfen. Die Zurschaustellung von Machtsymbolen, wie Uniformen, teuren Autos oder prächtigen Gebäuden, ist nicht unbedingt notwendig. Die Menschen orientieren sich einerseits an äußerlichen, gemeinsam aufgestellten Regeln, die in der Regel auch durch Bestechung kaum verrückbar sind, und andererseits an inneren Werten des Humanismus. Es wird weniger von oben nach unten diktiert, was der Einzelne zu tun oder zu lassen habe.

FOLGEN DES INDIVIDUALISMUS FÜR DIE GESELLSCHAFT

Welche negativen Folgen können die neuen Strukturen unserer individualistischen Gesellschaft und unseres individualistischen Bildungssystems haben?

- Zerfall der Familiengemeinschaft
- Entwurzelung und Vereinsamung des Individuums
- Verlust der Erfahrungen der Alten
- Verlust der Kontinuität und Orientierung
- Verlust von Autorität
- Egoismus und Intoleranz
- Soziale Kälte
- Leistungsbezogenheit

Alle diese Schwächen wirken sich auf das Bildungsgeschehen an unseren Schulen aus. Von neu eingewanderten Kindern und Jugendlichen werden diese Veränderungen häufig schnell wahrgenommen. Die Folgen wurden insbesondere in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren zu Symptomen, die gerade von professionell tätigen Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen werden, und die ab dem Jahr 2015 durch den massiven und unerwarteten Zuzug von Geflüchteten und deren Kindern in den Bildungseinrichtungen zu einer ganz besonderen Herausforderung angewachsen sind.

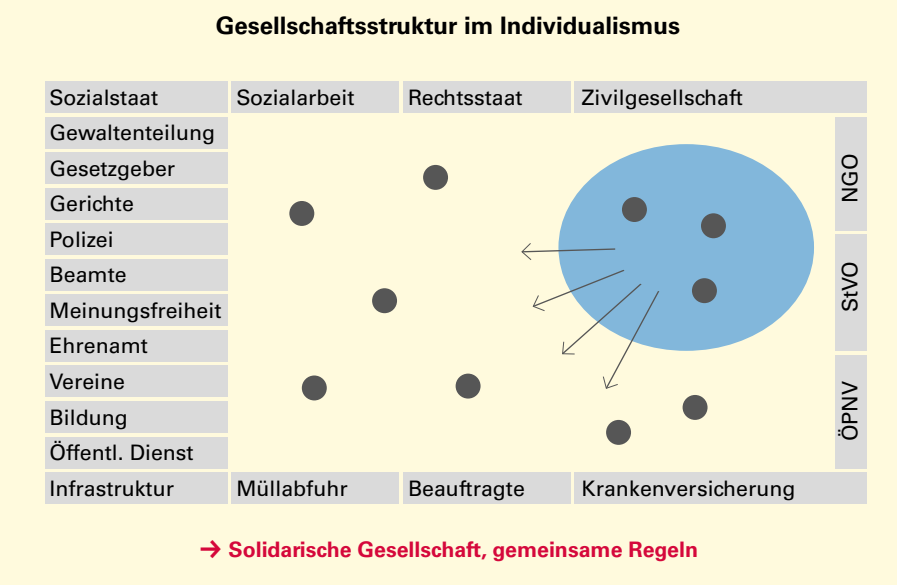


Abbildung 2: Eigene Darstellung

Die individualistische Gesellschaft besitzt im Gegensatz zur kollektivistischen einen Rahmen, den der Staat zur Verfügung stellt und über den der Staat bestimmt. Die (Klein-)Familie (hier dargestellt als Kreis) bietet keinen festen Rahmen mehr. Der Rahmen muss sogar durchlässig sein, damit die einzelnen Mitglieder den Kreis jederzeit verlassen können, um eigene Wege zu gehen und sich selbst zu verwirklichen. Keller (2013) beschreibt dies folgendermaßen: *„Erwachsene und Kinder sind mit anderen auf der Basis von Freiwilligkeit und frei verhandelbaren sozialen Bänden verbunden. Beziehungen müssen daher ständig neu bestimmt werden, damit sie gegenseitig als bereichernd empfunden werden. Häufig wird Beziehungsarbeit als schwierig und belastend empfunden. Weniger Wert wird in diesem Sozialisationsmuster auf (...) Gehorsam gelegt. (...) Weniger Wert wird auch auf die Entwicklung von Handlungsautonomie gelegt, d.h. das selbstständige und selbstverantwortliche Ausführen von Handlungen."* (Keller 2013, S.13) Welche Eltern kennen nicht die ewigen Diskussionen um das Tischdecken, Müll heruntertragen oder Aufräumen? Wichtiger ist hier nämlich die nach innen gerichtete *„psychologische Autonomie"* (Keller 2013, S.13) des Kindes, damit es in der Lage ist, die schwierige Beziehungsarbeit zu leisten. Idealerweise wird gewünscht, dass die Kinder in die Lage versetzt werden, eines Tages die Familie zu verlassen, um einen Beruf zu erlernen und eine unabhängige eigene kleine Familie gründen zu können. Jedes einzelne Mitglied soll möglichst in sein Inneres hören, seine Stärken nutzen und den eigenen Weg finden, aber auch gleichzeitig den Staat unterstützen, damit der (sehr zerbrechliche Rahmen) bestehen bleibt und allen Mitgliedern die Möglichkeiten zur Verfügung stellt. Die Gesellschaftsordnung basiert auf gemeinsamen Regeln und auf Solidarität. Das Individuum hat gesetzlich einklagbares Recht auf Hilfe, wenn es hilfsbedürftig ist. Der Staat hat somit Bestimmungsrecht über jedes Individuum, insbesondere wenn es auf Hilfe angewiesen ist. Diese „Macht" kann von Individuen als Dienstleistung oder aber auch als Bevormundung empfunden werden. Auch der Rahmen, der dem Individuum Möglichkeiten verschaffen soll, kann sowohl als schützender Rahmen, als auch als Gefängnis gedeutet werden.

5 Auswirkungen der Erziehungsstile

Laut Lisa Schröder und Paula Döge (2013, S. 86–88) wirken sich die unterschiedlichen Erziehungsstile auf die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, Erklärung von Ereignissen und Kategorisierung von Objekten aus.

WAHRNEHMUNG UND AUFMERKSAMKEIT

„In relationalen Kulturen [mit kollektivistischem Erziehungsstil], bei denen soziale Beziehungen sehr wichtig sind, (...) [wird] eine Situation (...) als ein zusammenwirkendes Ganzes betrachtet. Zum Beispiel liegt die Aufmerksamkeit auf dem Hintergrund, der Umgebung, in die ein Objekt eingebettet ist. Dieser kognitive Stil wird als der holistische (ganzheitliche) Stil bezeichnet. In autonomieorientierten, individualistischen Kulturen werden (...) Personen oder Objekte (...) unabhängig von ihrem Umfeld wahrgenommen und eingeschätzt. Dieser kognitive Stil wird als der analytische (zerlegende) Stil bezeichnet." (Schröder & Döge 2013, S.88-89)

Studien haben gezeigt, dass individualistisch geprägte Menschen auf einem Bild die einzelnen Objekte genauer betrachten und den Hintergrund, wie etwa Häuserzeilen, vernachlässigen.

„Für die Bereiche Wahrnehmung und Aufmerksamkeit sind in der Forschung ebenfalls kulturelle Unterschiede beschrieben worden. Bei einer Gedächtnisaufgabe wurden den Teilnehmenden zum Beispiel Bilder von Stadtszenen, bestehend aus Häuserzeilen und einer Straße mit Autoverkehr, vorgelegt, [und in einer zweiten Runde mit kleinen Veränderungen]. Erwartungsgemäß bemerkten Personen aus autonomieorientierten Kulturen [mit individualistischem Erziehungsstil] vorrangig die Veränderungen an vordergründigen und zentralen Objekten des Bildes. Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus relational orientierten Kontexten [mit kollektivistischem Erziehungsstil] bemerkten (...) Veränderungen, die den Hintergrund und die Beziehung von Hintergrundobjekten zueinander betrafen." (Schröder & Döge 2013, S.87)

Dies bedeutet, dass bei kollektivistischer Erziehung die Fähigkeit der holistischen (= ganzheitlichen) Sicht größer ist. Die Fertigkeit, Dinge, Sachverhalte, Gruppen und Orte ganzheitlich – oder von oben – zu betrachten, ist stärker als bei individualistischer Erziehung. Kollektivistisch geprägte Menschen können häufig beispielsweise durch einen Überblick über Beziehungsgeflechte in Gruppen mehr „höfliche Zurücknahme" zeigen. Bei Toleranz von Verhaltensweisen oder Umständen, die ihnen nicht angenehm sind, die jedoch dem „gesamten Gefüge" dienlich sind, können sie sich oft mit der Äußerung des eigenen Befindens oder gar mit Kritik zurücknehmen, z. B. bei Toleranz der Langsamkeit oder der Redseligkeit älterer Menschen gegenüber. Diese Verhaltensweise kann jedoch auch schnell zu Unterdrückung oder gar Missbrauch, häufig der schwächeren Glieder eines Kollektivs, führen.

Individualistisch geprägte Personen hingegen haben häufig die Fähigkeit, Dinge analytisch oder sezierend zu betrachten. Mit der analytischen Sicht fehlt zwar der Überblick, aber dafür kann hier dem Detail mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Einerseits wird den eigenen Bedürfnissen große Aufmerksamkeit geschenkt. „Sich selbst treu bleiben" oder „authentisch sein" sind wichtige Elemente der Erziehung und des Zusammenlebens. Andererseits wird jedes Mitglied hier dazu befähigt, dem Detail, dem Einzelnen gerecht zu werden. Es ist wichtig, in Beziehungsgeflechten die Wünsche und Bedürfnisse aller zu kennen und möglichst zu berücksichtigen. Hier bildet sich die Fähigkeit, Kompromisse zu schließen und auszuhalten. Dieses Verhalten kann jedoch auch dazu führen, dass manchmal große Projekte nicht realisierbar sind, da die Wünsche und Bedürfnisse zu vielfältig und unterschiedlich sind.

Diese zwei unterschiedlichen Fähigkeiten, also holistische oder analytische Denkvermögen und Herangehensweisen, können sehr gut in der Praxis beim gemeinsamen Betrachten von Wimmelbilderbüchern beobachtet werden.

ERKLÄRUNG VON EREIGNISSEN

Individualistisch geprägte Personen erklären Ereignisse, z.B. den Erfolg eines Sportlers, „überwiegend [durch die] individuelle[n] Eigenschaften oder Fähigkeiten der beteiligten Person(en) (...)" (Schröder & Döge 2013, S.86), wie Ehrgeiz oder Willensstärke. Oft wird betont, dass die betreffende Person wohl auf vieles verzichtet haben und durch große Eigeninitiative bei hartem jahrelangem Training sein Ziel erreicht haben muss. Hier suchen kollektivistisch geprägte Personen die Ursachen des Erfolges häufig nicht im individuellem Tun des Sportlers, sondern eher im Umfeld der Person, wieder also in der Gesamtheit oder in äußeren Bedingungen, wie etwa in den günstigen Wettkampfbedingungen, im guten Wetter, in der Milde der Wettkampfrichter oder in der Tagesform. Hartes Training und Eigenverantwortlichkeit des Sportlers werden oft nicht einmal benannt.

Kollektivistisch geprägte Menschen suchen Ursachen und Erklärungen oft im Rahmen des Geschehens oder in Beziehungen. Dies führt häufig bei dem uns vertrauten und in Deutschland öffentlichen Modell der psychologischen Autonomie zu dem Eindruck, dass diese Person „die Schuld bei anderen" suche. Ein Beispiel: Das in Deutschland als „innerer Schweinehund" bezeichnete Gefühl, etwas auf später verschieben zu wollen, oder keine Lust zu haben, etwas zu erledigen, oder einen Fehler begangen zu haben, wird in der persischen und in anderen Kulturen dem „Teufel", dem „Sheytan" zur Last gelegt. Der Teufel habe eine bestimmte Person dazu verführt, etwas Wichtiges nicht zu erledigen. Der „innere Schweinehund" befindet sich im Inneren einer Person. Die Person hat die Möglichkeit, gegen diesen zu kämpfen und die eigenen Geschicke in die eigene Hand zu nehmen. Hier passt auch das deutsche Sprichwort: „Jeder ist seines Glückes Schmied". Der Teufel hingegen befindet sich außerhalb der Person. Somit ist die Person, die vom Teufel verführt wurde, unschuldig, sie hat keinen Einfluss auf das Schlechte, und kann auch in Zukunft nichts an ihrer Verhaltensweise ändern. Diese Sichtweise führt zu der häufig beobachteten „Schicksalsergebenheit".

SCHAM- UND SCHULDKULTUR

„Das erste Wort, das ich lernte war ‚ayep' (arabisch), was so viel bedeutet wie: ‚es bringt keine Ehre, sondern Schande'. Es geht also nicht darum, zwischen richtig und falsch zu entscheiden, sondern zwischen dem, was die Ehre verletzt und was nicht", schreibt Yassir Eric (2016, S.9), Leiter des Europäischen Instituts für Migration, Integration und Islamthemen, über seine Erziehung im Sudan. In der Pflege spielt Scham eine besondere Rolle, in manchen Fällen ist sie gar ein Tabu. Pflegebedürftige Personen erleben häufig Hilfsbedürftigkeit, Ohnmacht und Abhängigkeit. Die pflegende Person muss ihrerseits lernen, mit ihren eigenen Schamgefühlen umzugehen und ihre neue Rolle zu akzeptieren. Gerade in der Pflege von Migrantinnen und Migranten oder durch Migrantinnen und Migranten spielt Scham eine zentrale Rolle, da kollektivistische Erziehungsmodelle in der Regel mit einer Schamkultur einhergehen. Also einer Kultur, wo bei Fehlverhalten und Misserfolgen, also auch bei Hilfsbedürftigkeit, das Schuldeingeständnis durch

die äußere soziale Kontrolle herbeigeführt wird. Der Schuldige schämt sich und verändert sein Verhalten. Sein Versagen betrifft nicht nur ihn, sondern seine gesamte soziale Gruppe. Wohingegen bei individualistischen Erziehungsmodellen die betreffende Person die äußere Instanz verinnerlicht hat und mit sich selbst ins Gericht gehen kann, um eine Veränderung der Situation herbeizuführen. Hilfsbedürftig zu sein, und zu wissen, dass die Hilfe nicht aus dem eigenen „Kollektiv" kommt, sondern von „Fremden" durchgeführt werden muss, führt zu Scham und Gesichtsverlust. Die Situation ist umso komplexer, wenn die pflegende Person selbst mit Migrationshintergrund einer Schamkultur entstammt. Diese Person muss sich unter Umständen durch Selbstreflexion von inneren Bewertungen befreien, z. B. von dem Gedanken, dass die Angehörigen der pflegebedürftigen Person diese in eine Einrichtung „abschieben", und ihrer Pflicht als Angehörige nicht nachkommen. Zu den Themen „Pflege und Interkulturalität" oder „Schuld- und Schamkultur" gibt es eine Fülle von Aufsätzen und Handreichungen. Einige Links finden Sie am Ende dieser Broschüre.

KÖRPERBEWUSSTSEIN

Beispiel Körperbewusstsein im Islam
Gläubige Muslime gehen davon aus, dass …

1. … der Körper und die Gesundheit Gottesgaben sind,
2. … Muslime verpflichtet sind, ihre Gesundheit zu bewahren und für deren Wiederherstellung erforderliche Maßnahmen zu treffen,
3. … sie nur durch einen gesunden Körper die sozialen und religiösen Pflichten erfüllen können,
4. … der Mensch im Jenseits eine Rechenschaft über seinen Umgang mit seinem Körper abgeben muss,
5. … Allah vollkommen zu vertrauen ist (=Tawakkul),
6. … Krankheit von Gott geschaffen ist (=Qader), da Gott allmächtig und der Mensch verantwortlich ist,
7. … Krankheit eine Prüfung und Sündenvergebung ist,
8. … der Mensch seine Krankheit ertragen muss, da Gott allein die heilende Kraft hat („Wenn ich krank bin, so heilt er mich."; Sure 26/80 Koran),
9. … der Mensch im Krankheitsfall medizinische Maßnahmen in Anspruch nehmen muss.



BEISPIEL KÖRPERBEWUSSTSEIN IN MANCHEN VOLKSGLAUBEN

In einigen Kulturen ist der Aberglaube Teil der Kultur. Manche Kulturen glauben an Dämonen (Djin oder Djenn) und böse Blicke (Nasar) als Krankheitsverursacher. Der böse Blick macht gesunde Menschen krank. Lobt jemand hörbar ausgesprochen die Gesundheit oder Schönheit einer Person (aus Neid), dann kann die Person krank werden, oder ihr passiert etwas Schlimmeres, wie etwa Entstellung durch einen Unfall. Eine Bewohnerin einer Senioreneinrichtung, die einen Schlaganfall erlitten hat, fällt beim Aufstehen aus ihrem Rollstuhl. Sie spricht nun immer wieder von Nasar als Krankheitsverursacher, weil die Pfleger sie zuvor immer wieder gelobt hätten, welche guten Fortschritte sie gemacht habe. Auf dem Weg zum Krankenhaus, um Röntgenaufnahmen zu machen, spricht sie im Krankenwagen immer wieder von Qader (von Gott geschaffener Krankheit und Prüfung).
Aber auch viele junge Menschen können abergläubig sein. Eine junge Frau, die durch Ausrutschen beim Gehen einen Knöchelbruch erlitten hat, spricht immer wieder von Nasar (Böser Blick) als Krankheitsverursacher. Sie fasst es als eine Prüfung auf (Qader), da sie jetzt vier Wochen lang nicht arbeiten kann. Sie besucht trotzdem verschiedene Ärzte und die Physiotherapie, da es ihre Pflicht ist, für die Gesundheit ihres Körpers zu sorgen.

6 Kommunikations-modelle

Die kollektivistische Erziehung wird von Keller (2013) auch als Erziehung zur „Handlungsautonomie“ beschrieben. *„(...) wird von den Kindern Gehorsam als oberstes Erziehungsziel verlangt, verbunden mit Respekt und respektvollem Verhalten Älteren gegenüber.“* (Keller 2013, S.15)
Der individualistische Erziehungsstil wird von Keller (2013) auch als Erziehung zur *„Psychologischen Autonomie“ benannt. „Psychologische Autonomie bedeutet eine individuums-/kindzentrierte Sichtweise, in der einerseits persönliche Unabhängigkeit und Eigenständigkeit, andererseits Selbstbestimmung und Realisierung eigener Wünsche und Bedürfnisse zentrale Ankerpunkte sind.“* (Keller 2013, S.13)
Durch diese zwei völlig unterschiedlichen Erziehungsstile entstehen zwei teilweise gegensätzliche Kommunikationsformen.

Kommunikation und Konfliktbewältigung im Vergleich

Individualismus	*Kollektivismus*
• Eigene Meinung zu haben und auszudrücken ist Kennzeichen der Reife	• Eigene Meinung zurückzustellen ist Kennzeichen der Reife
• Selbstverwirklichung als Ziel	• Harmonie im Kollektiv als Ziel
• Ausdruck über Sprache	• Nonverbale und weiche Signale
• Direkte und klare Kritik	• Blumige Sprache Indirekte Kritikäußerung
• Offene Kritik zeigt, dass man sich um Lösungen bemüht	• Offene Kritik ist Respektlosigkeit
• Konflikte kommen zur Aussprache	• Konflikte bleiben unentdeckt
• Streit und Kritik können auch positiv sein	• Kritiker oder Kritisierter haben Schamgefühle und verlieren das Gesicht
• Bei Konflikten sind Offenheit und Lösungsfindung am wichtigsten	• Bei Konflikten sind Höflichkeit und das Gesicht wahren beider Parteien am wichtigsten



Lehrerinnen und Lehrer berichten von vielfältigen Erfahrungen mit den unterschiedlichen Kommunikationsformen:

→ „Nicken darf man unterschiedlich verstehen. Wenn ich meine Schülerinnen und Schüler frage: Versteht ihr mich? und diese nicken, heißt es nicht, dass sie verstanden haben, sondern nur, dass sie aufmerksam zuhören (Gesichtsverlust vermeiden, Harmonie erzeugen!). Dieses Verhalten irritierte mich immer wieder. Ich fragte mich, warum die Schülerinnen und Schüler nicht die Wahrheit sagen. Klar ist der Zusammenhang mir erst dann geworden, als ich, selbst Migrantin, in einer Besprechung mit Kolleginnen und Schulleitung ständig (aus Höflichkeit, und als Zeichen meiner Aufmerksamkeit) genickt habe. Die Schulleitung hat dies anders verstanden. Später wurde mir mitgeteilt, ich hätte damals zugestimmt. Alle damals Anwesenden bestätigten dies, ohne, dass ich ein Wort ausgesprochen hatte. Ich hatte in dem Augenblick durch mein höfliches Nicken unbewusst zugestimmt. Dies hatte dazu geführt, dass eine Kollegin beschuldigt wurde, etwas nicht gemacht zu haben. Dieses Missverständnis konnte aufgelöst werden. Einerseits, weil die beteiligten Personen bereit waren, miteinander zu sprechen und andererseits, weil mir bewusst geworden war, dass ich noch heute, nach vielen Jahren Aufenthalt in Deutschland, unbewusst die in der Kindheit eingeübten Kommunikationsformen anwende."

→ „Kritik ist nicht gleich Beleidigung. Nach der Teilnahme an einer Fortbildung zur interkulturellen Kompetenz habe ich im letzten Schuljahr endlich begriffen, warum ein Schüler mir vorgeworfen hatte, ihn beleidigt zu haben. Ich wollte lediglich, dass er besser lernt und habe immer wieder versucht, ihm zu erklären, wie und was er besser lernen sollte. Daran, dass er sein Gesicht vor seinen Mitschülern verlieren konnte, habe ich natürlich nicht einmal gedacht. Das war für mich eine Offenbarung."

→ „Häufig, wenn die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, die eigene Meinung zu einer Sache oder zu einem Problem zu sagen, wird es still. Keiner meldet sich. Die Schülerinnen und Schüler schauen betreten vor sich hin. Wenn sie namentlich aufgefordert werden, sagen sie, dass sie es nicht wissen."

→ „Sie kennen es nicht, sich persönlich zu äußern. Das sehen sie vielleicht als Privatsache. Es wurde auch nicht eingesehen, dass man die Artikulation der eigenen Meinung, das Argumentieren und Diskutieren lernen

muss. Stellungnahme, Erörterung, Urteile bilden und Begründen gelten sehr häufig für neu eingereiste Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als höchste Denkleistungen."

→ „Ich habe den Eindruck, dass es nicht üblich ist, direkt zu sprechen und seine Meinung klar zu sagen. Häufig ist die Sprache indirekt, nicht direkt wie im Deutschen. Aus Höflichkeit wird Vieles nicht gesagt, keine Kritik geübt, da diese als Beleidigung gilt."

→ „In einer Klasse mit ausschließlich Schülerinnen und Schülern, die neu eingereist sind, ist es sehr schwierig zu vermitteln, dass sie sich melden müssen, wenn sie etwas sagen möchten. Sie rufen die Antworten laut hinein – unabhängig davon, ob ein anderer dran ist, oder nicht. Ich fordere sie immer wieder auf, sich zu melden und zu warten, bis sie drangenommen werden. Das tun sie trotzdem nicht. Eher sagen sie nichts mehr. Sie warten dann, bis ich sie anspreche und auffordere."

→ „Einige haben die neuen Regeln angenommen, es gibt aber auch viele, die selbst nach über einem Jahr Aufenthalt in Deutschland, diese nicht angenommen haben und ihr Verhalten nicht ändern. Meist sind es die schwachen Schülerinnen und Schüler."

→ „Bei einem Unterrichtsbesuch der Schulleitung in meiner VABO-Klasse wollten die Schülerinnen und Schüler für mich, dass die Stunde gut wird. Sie mögen mich. Alle sind an diesem Tag sehr pünktlich. Während des Unterrichts rufen sie extrem die Antworten (Steigerungsformen von Adjektiven und Ausnahmen) herein, häufig sogar ohne sich zu melden bzw. abzuwarten bis sie drankommen. Manchmal riefen sie die Antworten fast schon chorisch. Das war nicht böse gemeint, sondern sollte ein Zeichen sein, dass sie gut mitmachen, sich anstrengen, sie wollten, dass ein guter Eindruck von mir als Lehrerin und meinem Unterricht bleibt und dass die Schulleiterin beeindruckt ist. Sie fragten mich hinterher stolz, ob ich es bemerkt hätte, dass sie sich angestrengt und sehr gut mitgemacht hätten. Leider bewirkten sie mit ihrem Verhalten genau das Gegenteil. Meine Planungen geraten durch die anderen Kommunikationsformen meiner Schülerinnen und Schüler immer wieder ins Stocken."

→ „Ein Schüler fühlt sich stets extrem schnell angegriffen und beleidigt. Auch meine Hinweise, dass er zu wenig mitarbeite oder mit dem Sitznachbarn nicht sprechen solle, empfindet er als Beleidigung und Herabsetzung. Er reagiert dann in der Regel ‚bockig', macht sein Buch zu und arbeitet überhaupt nicht mehr mit, bzw. steht manchmal auf und geht wortlos aus dem Unterricht. Erst nach klärenden, vertrauensbildenden Gesprächen, teilweise mit den Betreuern seiner Wohngruppe, wird er wieder zugänglicher. Er fühlt sich als Person verletzt. Er fühlt sich auch als Mann nicht richtig anerkannt. Andererseits hat er aus meiner Sicht eine ‚falsche' Selbstwahrnehmung, denn er selbst leugnet, dass er nicht mitarbeitet bzw. mit dem Sitznachbarn gesprochen hat. Ob kulturelle Einstellungen der Hauptgrund sind bezweifle ich allerdings, er hat seinen Vater und zwei Brüder im Krieg verloren. Mir scheint, dass er glaubt, sich überall behaupten und unangreifbar machen zu müssen."

→ „Die Schüler grüßen mich freundlich auf dem Flur, kommen und geben mir die Hand. Für sie eine freundliche Geste. Nach deutschen Höflichkeitsregeln müsste die Ältere bzw. Autorität die Hand reichen. Bestehe ich darauf oder akzeptiere ich es? Einmal gab ich einem Schüler nicht die Hand. Er war irritiert und interpretierte mein Verhalten als Ablehnung. Solche Verhaltensregeln müssen immer wieder angesprochen und reflektiert werden, genauso wie die Verwendung des höflichen ‚Sie'."



7 Fazit

- Die Basis all unseren Handelns in interkulturellen Zusammenhängen ist das deutsche Grundgesetz. Auch wenn wir uns der Notwendigkeit von Symbolen der Autorität gegenüber Menschen aus kollektivistisch geprägten Ländern bewusst sind, nehmen wir nicht Abstand von unseren demokratischen und humanistischen Werten. Ebenso verlangen wir von allen Schülerinnen und Schülern die Einhaltung des Grundgesetzes und der Schulregeln.
- Konflikte in interkulturellen Zusammenhängen können nicht bloß durch kulturbezogene Erklärungen gelöst werden. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Kulturen kann nur ein Teil des Lösungsansatzes sein. Unzählige weitere Faktoren können ebenso zur Lösung beitragen.
- Die Interkulturelle Kompetenz ist eine innere Haltung, die durch einen dreischrittigen Prozess erlangt werden kann: Kenntnis/Wissen, Haltung/Achtsamkeit und Diversität leben. Bloßes objektives Wissen über kulturelle Modelle muss unabdingbar mit der subjektiven Achtsamkeit und dem subjektiven Leben der Diversität verknüpft sein, um von interkultureller Kompetenz sprechen zu können.
- In kollektivistisch geprägten Gesellschaften ist es ein Kennzeichen der Reife, eigene Wünsche zurück zu stellen und die vom Kollektiv erwartete Funktion bzw. Rolle zu übernehmen, sich für das Kollektiv aufzuopfern, der Mehrheit anzupassen und den Alten und Autoritäten zu gehorchen. Die Machtdistanz ist hoch. Diese Gesellschaftsform gibt Kindern und Jugendlichen einfache und effektive Orientierung durch starre Hierarchieregeln.
- In der Schamkultur befinden sich die rechtgebende und rechtsprechende Instanz außerhalb jedes Individuums, so dass das Individuum kein inneres Rechtsempfinden entwickeln muss. Ein hilfsbedürftiges Individuum erfährt in einer solchen Gesellschaft Hilfe aus Mildtätigkeit. Eine äußere Instanz

überwacht die Erfüllung dieser Pflicht zu helfen und fordert sie ein. Hilfsbedürftigkeit wird mit einem großen Schamgefühl verbunden. Oft wird von der „Schande für die ganze Familie“ gesprochen.

- Heute ist das deutsche Bildungssystem ganz auf die Identitätsfindung des Individuums ausgerichtet.
- In der individualistischen Gesellschaft ist die Entwicklung einer eigenen Meinung ein Zeichen der Reife. Das Individuum tritt von Geburt an in einen Prozess des Sich-Selbst-Findens, Sich-Selbst-Reflektierens und Sich-Selbst-Entwickelns.
- Gleichheit und Freiheit sind Grundrechte des Menschen. Dafür sind die zwei tragenden Säulen „Wahlfreiheit“ und „Wahlmöglichkeit“ notwendig.
- Die Gesellschaftsordnung basiert auf gemeinsamen Regeln und auf Solidarität. Das Individuum hat ein gesetzlich einklagbares Recht auf Hilfe, wenn es hilfsbedürftig ist.
- Laut Lisa Schröder und Paula Döge (2013, S. 86–88) wirken sich die unterschiedlichen Erziehungsstile auf die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, auf die Erklärung von Ereignissen und auf die Kategorisierung von Objekten aus.
- Bei kollektivistischer Erziehung ist die Fähigkeit der holistischen (= ganzheitlichen) Sicht größer. Individualistisch geprägte Personen haben häufig die Fähigkeit, Dinge analytisch zu betrachten.
- Kollektivistisch geprägte Menschen suchen Ursachen und Erklärungen oft im Rahmen des Geschehens oder in Beziehungen. Dies kann den Eindruck erwecken, dass die Person „die Schuld bei anderen“ sucht.
- Hilfsbedürftig zu sein führt zu Scham und Gesichtsverlust.
- Die Situation ist umso komplexer, wenn die pflegende Person selbst mit Migrationshintergrund einer Schamkultur entstammt. Sie muss sich von inneren Bewertungen befreien.
- Der kollektivistische Erziehungsstil wird auch als Erziehung zur „Handlungsautonomie“ beschrieben. Der individualistische Erziehungsstil als Erziehung zur „Psychologischen Autonomie“. Dadurch entstehen zwei gegensätzliche Kommunikationsmodelle, die häufig Ursache von Fremdheitserfahrungen und Missverständnissen sein können.
- Stereotype und Fremdheitserfahrungen können nicht nur zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern bestehen. Sie treten auch in vielen anderen Konstellationen zutage, wie etwa unter den Schülerinnen und Schülern selbst.
- Lehrerinnen und Lehrer haben somit die schwierige Aufgabe, nicht nur für sich selbst ein Bewusstsein für Kultursensibilität zu erlangen, sondern dies auch bei Schülerinnen und Schülern zu thematisieren.





8 Links

Zentrum für Qualität in der Pflege (ZQP), Stiftung und Institut: Broschüre zum allgemeinen Thema „Scham in der Pflege“ zum kostenlosen Herunterladen: www.zqp.de unter dem Punkt „Ratgeber“

Bundeszentrale für politische Bildung: Handreichung „Für eine kultursensible Pflege“ zum kostenlosen Herunterladen. (Scham in der Pflege von Migrantinnen und Migranten):
https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/211007/altern-in-der-migrationsgesellschaft?p=all

Uni Oldenburg: Aufsatz zum Thema Schamkultur und Schuldkultur zum kostenlosen Herunterladen:
https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/gk_selbstbildungen/Download/Scham.pdf



9 Literatur

Eric, Y. (2016): Vorwort. In: Lienhard, R. (Hrsg.), *Ehre, Scham und Harmonie: Interkulturelle Kontakte und ihre Herausforderungen: Ein Praxisbuch.* (S. 9). Nürnberg: VTR Verlag.

Keller, H. (2013): Kulturelle Modelle und ihre Bedeutung für die frühkindliche Bildung. In: Keller, H. (Hrsg.), *Interkulturelle Praxis in der Kita* (S. 11–23). Freiburg i. B.: Verlag Herder.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport B.-W., Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Bildungspläne 2016, Leitperspektiven, http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV, Zugegriffen: 03. Januar 2018

Rosenfeld, D. (2014): Wo Gemeinschaft das Leben sichert. *change. Das Magazin der Bertelsmann-Stiftung*, 03, (S. 54–57).

Schröder, L. & Döge, P. (2013): Wie siehst du die Welt? – Umweltwahrnehmungs- und Denkstile. In: Keller, H. (Hrsg.), *Interkulturelle Praxis in der Kita.* (S.85–91) Freiburg i.B.: Verlag Herder.

Statistisches Bundesamt (2017): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus 2016, Fachserie 1 Reihe 2.2 (S.4) Wiesbaden.

IMPRESSUM

Herausgeber:
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg

Verantwortlich:
Peggy Kaim-Qasem, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg

Autorin:
Mehrnousch Zaeri-Esfahani

Mit freundlicher Unterstützung der Arbeitsgruppe:
Agatha Buller
Ursula Dinkelacker
Maria Klampfl-Vogelmann
Selma Koç
Claudia Malan
Ralf Nassal
Sabrina Ortlepp
Anne Schweig
Sol Sena-Pritsch
Eva Zeller

Redaktion: Brigitte Gaß, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) Baden-Württemberg

Gestaltung: Ilona Hirth Grafik Design GmbH, Karlsruhe

Fotos: stock.adobe.com: © New Africa (Titel, S. 16), Robert Kneschke (S. 3), ipopha (S. 6), Katarzyna Bialasiewicz photographee.eu (S. 19), Rawpixel (S. 23), pressmaster (S. 27), Pixel-Shot (S. 28), Halfpoint (S. 29), Konstantin Postumitenke (S. 30); iStockphoto.com: © rawpixel Ltd. (S. 4), monkeybusinessimages (S. 8), kritchatnut (S. 10), Ridofranz (S. 12), DGLimages (S. 14), Stígur Már Karlsson /Heimsmyndir (S. 35)

Druck: Viaprinto, Münster

November 2019

Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT