

# INTERKULTURELLE KOMPETENZEN IM VERGLEICH

Eine qualitative Untersuchung mit zwei vierten Primarschulklassen  
unterschiedlicher kultureller Diversität in der Stadt Basel



Bachelorabschlussarbeit 2006/2007

Lehrstuhl für Sozialarbeit und Sozialpolitik

Universität Fribourg

Abgabetermin: 28. Juni 2007

Betreuungsperson: Lic. phil. Maurizia Masia, Dipl. Ass.

Verfasserinnen:

Seraina Leumann

Bethlehemweg 9

6405 Immensee

Tel. 076 447 67 33

Mail: seraina.leumann@unifr.ch

Tanja Klöti

Chrischonaweg 60

4125 Riehen

Tel. 061 641 05 57

Mail: tanja.kloeti@unifr.ch

**INHALTSVERZEICHNIS**

<b>Vorwort der Herausgeber</b>	4
<b>Vorwort</b>	5
<b>1. Einleitung</b>	6
1.1. Einführung und Relevanz des Themas	6
1.2. Hinleitung zum Forschungsgegenstand	6
1.3. Zweck und Ziel der Forschungsarbeit und Bedeutung für das Forschungsfeld der Sozialen Arbeit	7
<b>2. Forschungsstand</b>	9
2.1. Empirische Ergebnisse zur Schule im Migrationskontext	9
2.2. Empirische Ergebnisse der interkulturellen Pädagogik	9
2.3. Empirische Ergebnisse zu Konzepten zum Umgang mit fremden Kulturen in der Sozialpsychologie	10
<b>3. Theoretischer Rahmen</b>	13
3.1. Definition von Begriffen und Konzepten	12
3.1.1. Kulturbegriff	12
3.1.2. Schule als Sozialisationsinstanz	15
3.1.3. Soziale Interaktion und Interkulturelle Kommunikation	16
3.1.4. Interkulturelle Kompetenzen	18
3.2. Theorien zur Annäherung an den Forschungsgegenstand	20
3.2.1. Symbolischer Interaktionismus	20
3.2.2. Erweiterte Kontakthypothese	25
3.2.3. Ansätze interkultureller Pädagogik	26
3.2.3.1. Begriff und Zielsetzungen der interkulturellen Pädagogik	26
3.2.3.2. Phasenmodell interkulturellen Lernens	30
3.3. Synthese der Theorien und konkrete Fragestellung	33
<b>4. Methodisches Vorgehen</b>	37
4.1. Herleitung des Erhebungsinstrumentes	37

4.2. Konstruktion des Erhebungsinstruments	39
4.3. Erhebungsmethode	42
4.4. Rahmenbedingung der Untersuchung und Auswahl der Untersuchungsgruppe	46
4.5. Auswertungsmethode	48
4.5.1. Qualitative Inhaltsanalyse	48
4.5.2. Kategoriensystem	49
<b>5. Darstellung der Ergebnisse</b>	<b>51</b>
5.1. Ergebnisse der Erhebung in der Klasse 4a des Sevogel Schulhauses	51
5.1.1. Porträtierung von Quartier, Schulhaus und Klasse	51
5.1.2. Beschreibung des Erhebungskontextes	53
5.1.3. Zusammenfassende Beschreibung der empirischen Ergebnisse	55
5.1.3.1. Gesichtspunkt 1: Fähigkeit zur differenzierten Selbstwahrnehmung	55
5.1.3.2. Gesichtspunkt 2: Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme	61
5.1.3.3. Gesichtspunkt 3: Fähigkeit zur gleichwertigen und erfolgreichen Interaktion	65
5.2. Ergebnisse der Erhebung in der Klasse 4a des Margarethen Schulhauses	68
5.2.1. Porträtierung von Quartier, Schulhaus und Klasse	68
5.2.2. Beschreibung des Erhebungskontextes	71
5.2.3. Zusammenfassende Beschreibung der empirischen Ergebnisse	72
5.2.3.1. Gesichtspunkt 1: Fähigkeit zur differenzierten Selbstwahrnehmung	72
5.2.3.2. Gesichtspunkt 2: Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme	79
5.2.3.3. Gesichtspunkt 3: Fähigkeit zur gleichwertigen und erfolgreichen Interaktion	84
5.3. Tabellarische Darstellung der Ergebnisse	86

<b>6. Diskussion</b>	88
6.1. Vergleich der beiden Primarschulklassen	88
6.1.1. Interpretation der Ergebnisse zum Gesichtspunkt 1 – Fähigkeit zur differenzierten Selbstwahrnehmung	88
6.1.2. Interpretation der Ergebnisse zum Gesichtspunkt 2 – Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme	91
6.1.3. Interpretation der Ergebnisse zum Gesichtspunkt 3 – Fähigkeit zur gleichwertigen und erfolgreichen Interaktion	93
6.1.4. Interkulturell relevante soziale Kompetenzen: eine Bilanz	94
6.2. Bezug zu den Theorien und zum Umfeld der untersuchten Primarschulklassen	95
<b>7. Schlussbetrachtungen</b>	98
7.1. Beantwortung der Fragestellung	98
7.2. Ausblick	99
<b>Literaturverzeichnis</b>	101
<b>Anhang</b>	<b>I - III</b>

## **Vorwort der Herausgeber**

Die Studierenden des Bachelorstudiengangs am deutschsprachigen Lehrstuhl Sozialarbeit und Sozialpolitik der Universität Fribourg absolvieren ein zweijähriges Forschungspraktikum. Ziel dieses Praktikums ist die empirische Analyse eines sozialen Problems. Die Studierenden arbeiten in Gruppen, wählen eigenständig ein Thema und eine angemessene Methode, erheben die Daten und werten diese aus. Ihre Befunde und Erfahrungen stellen sie in einem abschliessenden Forschungsbericht dar. Der Lehrstuhl unterstützt diese studentischen Forschungsarbeiten im Rahmen eines Forschungsworkshops und begleitet die Gruppen während des gesamten Prozesses.

Die Arbeit von Tanja Klöti und Seraina Leumann behandelt das aktuelle Thema der Vermittlung und Entwicklung interkultureller Kompetenzen in Primarschulen. Ihre qualitative Arbeit in zwei Schulklassen unterschiedlicher kultureller Diversität in der Stadt Basel zeichnet sich durch ein hohes Mass an Kreativität und Sorgfalt aus. Theoretischer Zugang und methodische Umsetzung sind sehr präzise gearbeitet, besonders hervorzuheben ist aber die Kreativität, welche die beiden Autorinnen bei der Entwicklung altersgerechter Instrumente und der Durchführung ihrer Erhebung in Primarschulklassen zeigten.

Wir freuen uns, dass diese Arbeit einem grösseren Publikum zugänglich wird.

Ruedi Epple und Sebastian Schief

Lehrstuhl Sozialarbeit und Sozialpolitik der Universität Fribourg

## Vorwort

Diese Forschungsarbeit wurde von Oktober 2005 bis Mai 2007 im Rahmen der Bachelorabschlussarbeit am Lehrstuhl für Sozialarbeit und Sozialpolitik an der Universität Fribourg verfasst.

Für ihren Beitrag zum Gelingen der vorliegenden Forschungsarbeit möchten wir folgenden Personen danken:

- Ein besonderer Dank richtet sich an Frau Maurizia Masia. Als Vertreterin des Lehrstuhls für Sozialarbeit und Sozialpolitik hat sie uns als Betreuerin hilfsbereit und pflichtbewusst begleitet. Ihre bestärkenden und kompetenten Rückmeldungen haben uns ins unserem Vorgehen stets motiviert.
- Weiter danken wir Herrn Sebastian Schief und Herrn Ruedi Epple für die im Forschungsworkshop angebotenen Möglichkeiten, den Prozess unserer Forschungsarbeit vorzustellen. Die kritischen und konstruktiven Inputs, unter anderem auch von unsere Mitstudentinnen und Mitstudenten, haben immer wieder zur Reflexion über unsere Arbeit angeregt.
- Unser grösster Dank gebührt der Primarschulklasse 4a des Sevogel Schulhauses und der Primarschulklasse 4a des Margarethen Schulhauses in Basel. Ihre motivierte und begeisterte Art bereitete uns grosse Freude und die Zusammenarbeit verhalf uns zu wertvollen Erfahrungen. Besonders möchten wir den Lehrerinnen Frau Anna Bächlin, Frau Elsbeth Bärlocher und Frau Christine Biedermann für ihr Interesse, ihr Engagement und für ihre Unterstützung während den Erhebungen danken.
- Zusätzlich danken wir der vierten Primarschulklasse aus Oberrohrdorf im Kanton Aargau und ihrer Klassenlehrerin Frau Sybille Märki-Geiser für ihre Bereitschaft, uns für einen Pretest zur Verfügung zu stehen und uns dadurch einen Gewinn an Sicherheit in der Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen.
- Für ihre tatkräftige und passionierte Unterstützung möchten wir des Weiteren Frau Esther Barandun danken. Mit grossem Aufwand und nützlichen Ideen hat sie wesentlich zur Optimierung des Erhebungsleitfadens beigetragen.
- Ein letzter Dank gilt unseren Familien und Freunden, welche uns während der gesamten Erstellung der Forschungsarbeit mit Durchlesen, Korrigieren und wertvollen Tipps zur Seite standen.

## 1. Einleitung

### 1.1. Einführung und Relevanz des Themas

Laut dem Bundesamt für Statistik betrug 2002 der Anteil der im Kanton Basel-Stadt lebenden Migranten 28,4%. In den letzten 30 Jahren hat diese Zahl laufend zugenommen (Bundesamt für Statistik 2004). Wir sehen uns heute im Alltagsleben durch diese kulturelle Diversität mit einem veränderten Umfeld konfrontiert. Und dieses Zusammenleben mit Migrantinnen und Migranten stellt an alle neue Herausforderungen. Wissenschaftliche Recherchen zeigen klar die Tendenz auf, dass auf diese Herausforderungen vermehrt mit Fremdenfeindlichkeit auf politischer, ökonomischer und privater Ebene reagiert wird. Aufgrund von fehlenden oder falschen Informationen fühlen sich viele Schweizerinnen und Schweizer von der Andersartigkeit und dem „Fremden“ bedroht und stellen Barrieren zum eigenen Schutz auf. Zudem besteht eine Unsicherheit, wie man sich gegenüber Menschen anderer Herkunft verhalten soll, und es fehlen geeignete Handlungsstrategien, um im interkulturellen Kontakt adäquat zu reagieren. Es wären aus unserer Sicht dringend Massnahmen zu treffen, die dieser Entwicklung entgegenwirken und die im Zusammenleben die kulturellen Unterschiede als Bereicherung anerkennen. Einen Ansatz dazu kann die Aneignung von interkulturellen Kompetenzen bieten. Darunter verstehen wir Fähigkeiten, die sich positiv auf den Umgang mit Menschen anderer als der eigenen Nationalität auswirken. Die Erlangung von interkulturellen Kompetenzen beschreibt einen Sensibilisierungsprozess, welcher durch die Auseinandersetzung mit Migrantinnen und Migranten stattfinden kann und zum Beispiel dazu führen kann, dass gegenüber Andersgläubigen Toleranz gewaltet wird, oder dass bei interkulturellen Konflikten gute Lösungsansätze gefunden werden können.

### 1.2. Hinleitung zum Forschungsgegenstand

Die Schule als wichtige Sozialisationsinstanz von Kindern und als Ort der Begegnung verschiedenster kultureller Gemeinschaften spielt eine zentrale Rolle in der Aneignung von interkulturellen Kompetenzen. Wie Kinder unterschiedlicher Herkunft miteinander umgehen, hängt unter anderem davon ab, was sie aus gemeinsamen Erlebnissen im Schulalltag lernen. In diesem Lernen mit- und voneinander können

sich die Schülerinnen und Schüler spezifische Fähigkeiten aneignen, welche die Akzeptanz und Verständigung begünstigen.

In diesem Zusammenhang ist es von Interesse der Frage nachzugehen, wie sich das Zusammenleben von Schülerinnen und Schülern verschiedener Kulturgemeinschaften auf das Erlernen interkultureller Kompetenzen auswirkt.

Wir grenzen unseren Forschungsbereich auf den institutionellen Rahmen der Schule ein, obwohl wir uns bewusst sind, dass weitere Einflussgrößen für die Aneignung interkultureller Kompetenzen zu beachten wären. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang Sozialisationsfaktoren wie Familien, Vereinsmitgliedschaft, Quartierleben und Peer-Groups, welche die Einstellungen und Verhaltensweisen des einzelnen Kindes beeinflussen. Weiter spielen schulische Rahmenbedingungen wie Leitbilder oder Sensibilisierung der Lehrpersonen eine wichtige Rolle in der Ausgestaltung des interkulturellen Kontaktes. Fördern die Lehrpersonen ein tolerantes Klima des Umgangs oder erlaubt der Lehrplan eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen, kann dies ein vorteilhaftes Lernfeld bieten. Trotz Kenntnisnahme dieser zahlreichen Einflussfaktoren beschränken wir uns auf die Sozialisationsfunktion der Schule, da sie eine zentrale Plattform interkultureller Begegnungen darstellt und als Forschungsfeld gut zugänglich ist.

### 1.3. Zweck und Ziel der Forschungsarbeit und Bedeutung für das Forschungsfeld der Sozialen Arbeit

Wir gehen davon aus, dass interkulturelle Kompetenzen mit zunehmender Tendenz unabdingbare Fähigkeiten in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft werden. Denn für ein Zusammenleben verschiedener Kulturen sind einerseits interkulturelles Verständnis und Toleranz, andererseits auch Sicherheit und spezifische Fähigkeiten im Umgang von enormer Wichtigkeit, wodurch Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung eingeschränkt und bestenfalls verhindert werden können. Da fremdenfeindliche Denk- und Handlungsmuster vor allem mit der Erziehung herausgebildet werden, spielt die Schule als Bildungsinstitution und Ort der Begegnung eine zentrale Rolle und sollte sich deshalb ihrer Verantwortung bewusst sein. Mit unserer Analyse können für die Soziale Arbeit als Wissenschaft und Handlungstheorie neue Erkenntnisse gewonnen werden. Ziel unserer Untersuchung ist es herauszufinden, ob sich das Lernen in einem interkulturellen Umfeld der Schule auf das gesellschaftliche

Zusammenleben von verschiedenen Kulturgemeinschaften positiv auswirkt und somit als eine nützliche Massnahme gegen Fremdenfeindlichkeit anerkannt und eingesetzt werden kann.

## 2. Forschungsstand

In unserer Literaturrecherche sind wir auf folgende Themenbereiche gestossen, die mit unserer Forschungsfrage in Zusammenhang stehen: Schule im Migrationskontext, Ansätze interkultureller Pädagogik und Konzepte zum Umgang mit fremden Kulturen in der Disziplin der Sozialpsychologie.

### 2.1. Empirische Ergebnisse zur Schule im Migrationskontext

In der aktuellen Diskussion wird die Verantwortung der Schule, aktiv gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit vorzugehen, anerkannt. Gefordert werden unter anderem Sensibilisierung und Aneignung von interkulturellen Fähigkeiten der Lehrpersonen, Berücksichtigung und Einbezug kultureller Diversitäten im Schulunterricht und Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler (Auernheimer 2001a).

### 2.2. Empirische Ergebnisse der interkulturellen Pädagogik

Unter dem Begriff der interkulturellen Pädagogik werden verschiedenste pädagogische Modelle diskutiert und praktiziert. Interkulturelle Pädagogik wird als Begriff nicht einheitlich verwendet und unterschiedlich in den schulischen Kontext eingeführt. Namentlich sind dies unter anderem interkulturelle Unterrichtsmethoden und Erziehungsformen sowie Standardisierung des Lehrplanes. Eine Studie über eine Integrationsklasse in Bielefeld, Deutschland, zeigt auf, dass organisatorische Massnahmen (z.B. Förderstunden für die Klasse), innovative Unterrichtsformen (z.B. Förderkonzepte wie Werkstattangebot oder Bewegungsphasen, Teamteaching) und ein angeregtes Schulleben mit z.B. Schulfesten und Elternarbeit einen positiven Effekt auf die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrpersonen haben. Weiter fördert ein Schulleben kultureller Diversität die sozialen Kompetenzen der Kinder. Gemeinsame Erlebnisse stärken das „Miteinander“ und ermöglichen die gegenseitige Anerkennung (Graumann 2002).

Zentral ist die Frage nach dem Umgang mit und der Thematisierung von Differenz im Schulunterricht. Verschiedene Ansätze plädieren entweder für eine direkte oder für eine indirekte Thematisierung von Differenz. Bei der direkten Thematisierung werden

Themen wie „Fremdheit“, „Bezüge zum Herkunftsland“ oder „Begegnungen zwischen Einheimischen und Zugewanderten“ behandelt. Auch können aktuelle Medienberichte über rassistische oder ausländerfeindliche Diskurse thematisiert werden, um so politische Bildungsprozesse in Gang zu setzen. Anders versucht die indirekte Thematisierung, als bewusste Nicht-Thematisierung, kulturelle Heterogenität in die Gestaltung pädagogischer Arrangements einfließen zu lassen, wie z.B. Gestaltung von Schulbüchern oder Klassenzimmern (Diehm 2002).

In der aktuellen Diskussion gerät die interkulturelle Pädagogik zunehmend in die Kritik. Die Fokussierung auf die kulturelle Andersartigkeit einiger Mitschülerinnen und Mitschüler kann den negativen Effekt der Stigmatisierung auslösen. Die Trennung zwischen „Wir“ und „Sie“ wird verstärkt. Aus diesem Grunde entstehen neue Modelle zum Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule. In der konkreten Umsetzung im Schulalltag kann die Tendenz bestehen, die Kinder ohne kritisches Hinterfragen auf ihre kulturelle und sprachliche Herkunft zu reduzieren, statt sie mit ihren je eigenen Lebensgeschichten zu verstehen. Somit werden alle Unterschiede zwischen den Kindern mit der anderen Kultur erklärt, was sehr problematisch und auch kontraproduktiv sein kann. Aufgrund dieser Überlegungen gewann die „Pädagogik der Vielfalt“ nach Prengel (1993), bei der die fremde Herkunft eine Facette dieser Vielfalt ist, in den letzten Jahren zunehmend an Anerkennung (Graumann 2002).

Generell fokussieren die heute aktuellen pädagogischen Ansätze auf die Aufgaben der Lehrperson und ihre Lehrmethoden. Das interkulturelle Lernen der Schülerinnen und Schüler mit- und voneinander wird nur am Rande thematisiert.

### 2.3. Empirische Ergebnisse zu Konzepten zum Umgang mit fremden Kulturen in der Sozialpsychologie

In der Sozialpsychologie ist der interkulturelle Kontakt ein viel behandeltes Thema. Emotionsforschung, Einstellungsforschung, Vorurteilsforschung, Intergruppenforschung und Akkulturationsforschung sind einige der zahlreichen sozialpsychologische Forschungsbereiche, die sich mit dem Umgang mit fremden Kulturen befassen (Florack 2000).

In der Emotionsforschung geht man davon aus, dass Affekt und Emotionsqualitäten Handlungsimpulse auslösen. Positive Emotionen erklären das Bedürfnis nach Kontakt zur Fremdgruppe, negative Emotionen lösen eher ein aggressives oder

ablehnendes Verhalten aus. Dabei kann zwischen verschiedenen Affektqualitäten wie Ärger, Furcht oder Vertrauen unterschieden werden – oder wie es in der Einstellungsforschung üblich ist, nur zwischen den zwei Polen angenehm oder unangenehm. Zentral sind dabei die affektive Bewertung einer Fremdgruppe und die subjektive Einschätzung des Ereignisses (Florack 2000).

In der Einstellungs- und Vorurteilsforschung sind Persönlichkeitsfaktoren oder soziologische Charakteristiken wie Bildungsstand oder Schichtzugehörigkeit zentrale Einflussfaktoren für das Verhalten im interkulturellen Kontext. Dabei bleiben die Einstellungen und Verhaltensweisen über verschiedene Situationen hinweg konstant. Diese Annahme ist jedoch in den letzten Jahrzehnten in Kritik geraten: Sie seien nicht in der Lage, „Variationen von Verhalten in unterschiedlichen Situationen zu erklären“ (Florack 2000, S. 29f).

Die Intergruppenforschung stellt fest, dass mangelndes Wissen über die Fremdgruppe Intergruppenangst verstärkt, d.h. eine Unsicherheit im Kontakt mit Fremdgruppenmitgliedern besteht. Sie stellt die Hypothese auf, dass häufiger Kontakt Intergruppenangst reduziert (Florack 2000).

Die Ergebnisse dieser Bereiche zeigen, dass unterschiedlichste Faktoren wie Affekt und Emotion, Erfahrung aus früheren Interaktionen und Gesamteinstellung, Gruppenzugehörigkeit und soziales Milieu, soziale Machtverhältnisse sowie Persönlichkeitsfaktoren einen Einfluss auf die Reaktion einer Person auf eine kulturell diverse Umwelt haben. Welchen Einfluss das Zusammenleben innerhalb der Schule hat, ist noch zu erforschen (Florack 2000).

Als gemeinsame Grundlage dieser Forschungsbereiche dient das Konzept der Akkulturationsstrategien. Der Begriff Akkulturationsstrategie beschreibt die individuellen Vorstellungen über die Gestaltung und den Ablauf des Kontakts zu Fremdgruppenmitgliedern (Florack 2000). Sie dienen der Bewältigung der sich durch zunehmende Migration verändernden Umwelt. In der heutigen Sozialpsychologie ist man sich einig, dass folgende vier Akkulturationsstrategien unterschieden werden können (Florack 2000):

1. Die Integrationsstrategie steht für die Akzeptanz kulturell distinkter Gruppen als integraler Bestandteil der Gesellschaft. Mit dieser „multikulturellen“ Orientierung werden die Fremdgruppe bzw. die Angehörigen anderer Kulturgemeinschaften als gleichwertige Teilnehmenden am gesellschaftlichen Leben anerkannt.

2. Die Assimilationsstrategie befürwortet eine einseitige Anpassung der Migrantinnen und Migranten an die Verhaltensformen der dominanten Gruppe der Einheimischen. Sie stellt an die Migrantengruppe die Forderung, ihre kulturelle Identität aufzugeben und die Identität der dominanten Gruppe zu übernehmen. Sie lehnt jedoch die Ausgrenzung der Migrantinnen und Migranten ab.
3. Die Segregationsstrategie fordert eine Vermeidung von Kontakt zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturgemeinschaften, sie akzeptiert jedoch die Fortführung der jeweils eigenen kulturellen Gewohnheiten.
4. Die Exklusionsstrategie (oder Marginalisierungsstrategie) lehnt den Kontakt zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturgemeinschaften ab und verweigert den Immigranten und Immigrantinnen die Fortführung kultureller Gewohnheiten.

In einer Studie zu kollektiven Akkulturationserfahrungen 1998 in der Region Araucania in Südchile werden die Anwendung und die Bedeutung der beschriebenen Akkulturationsstrategien ersichtlich. Ziel der Studie war es, „die interkulturellen Konzeptionen von Personen zu erforschen, die über eine längere Zeitspanne hinweg im permanenten Kulturkontakt leben“ (Göbel 2001, S. 165). In der Araucania wurden Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern dreier verschiedener Kulturgruppen (Chilenen und Chileninnen, Deutschstämmige, Mapuches) durchgeführt. Durch die Befragung wollten die Forscher „deren Wahrnehmung, Interpretation und ihre Handlungsstrategien in Bezug auf interkulturelle Konfliktsituationen rekonstruieren“ (Göbel 2001, S. 166). Die Ergebnisse zeigen, dass die drei unterschiedlichen Kulturgruppen verschiedene Akkulturationsstrategien verfolgen, was auf unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen der interkulturellen Konfliktsituation in der Araucania zurückzuführen ist. Dementsprechend werden auch unterschiedliche Lösungsstrategien vorgeschlagen. Individuelle und kollektive Wahrnehmung und Interpretation des Kulturkontaktes sind entscheidende Einflussfaktoren für die Ausgestaltung von interkulturellen Kontakten.

Die empirischen Ergebnisse aller Forschungsbereiche zeigen, dass eine Vielfalt von Einflussgrößen existiert. Deshalb empfiehlt es sich für eine Studie, sich auf Teilfaktoren zu beschränken. Erst in einem zweiten Schritt könnten die wechselseitigen Beziehungen zwischen den Teilfaktoren hergestellt werden.

### 3. Theoretischer Rahmen

#### 3.1. Definition von Begriffen und Konzepten

Folgende Begriffe und Konzepte sind für unseren Forschungsgegenstand von Bedeutung:

##### 3.1.1. Kulturbegriff

Der Kulturbegriff hat seit dem Beginn der Volkskunde eine starke Wandlung durchgemacht. Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts erstellte Definition von Franz Boas, einem amerikanischen Kulturanthropologen, bezeichnet die Kultur als eine geschlossene Einheit, die für eine bestimmte Gruppe charakteristisch ist (Auernheimer 1995). Diese essentialistische Betrachtung spricht sich für einen statischen und determinierenden Kulturbegriff aus, da die Kultur als bestimmendes Charakteristikum die Handlungen und Denkmuster der Gruppe einseitig beeinflusst. Boas' Annahme ist heute jedoch umstritten. In der heutigen Kulturanthropologie ist Kultur grundsätzlich zu verstehen als „ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen, als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden“ (Baumer 2002, S. 77), aber weder statisch noch determinierend sind. Zu einem offenen Kulturbegriff hat wesentlich Frederik Barth, ein deutscher Soziologe, beigetragen. Er formulierte 1989 ein zu Boas gegensätzliches Konzept und stellt vier Annahmen auf (Auernheimer 1995):

1. Kultur wird geformt, ist variabel und wird als Prozess bezeichnet. Kultureller Wandel ist existent und resultiert aus den grossen gesellschaftlichen Differenzen. Diese Annahme beruht darauf, dass die Beziehung zwischen Individuum und Kultur eine wechselseitige ist. „Einerseits wird der Mensch als Person und Persönlichkeit durch die Kultur, in der er lebt und der er angehört, wesentlich geprägt, auf der anderen Seite beeinflusst er wiederum seine Kultur und trägt so zum kulturellen Wandel bei“ (Maletzke 1996, S. 22).

2. Kultur ist distributiv, d.h. das Kulturverständnis unterscheidet sich von Mensch zu Mensch. Deshalb kann ein Individuum nicht auf eine kollektive Kultur festgelegt werden, Generalisierungen sind nicht möglich.

3. Die unterschiedliche Interpretation von charakteristischen Elementen einer Kultur und die daraus resultierenden Handlungen begründen sich in den unterschiedlichen sozialen Stellungen der Personen. Es gibt keine Wahrnehmung einer „umfassenden Kultur“. Das Konzept der Subkultur verhilft hier zu einem differenzierteren Standpunkt. Es geht von der Vorstellung aus, „dass Teilgruppen einer grossen Gesellschaft eine je eigene Kultur aufweisen [...]. Jede Subkultur hebt sich durch eigene, subkulturspezifische Merkmale von anderen Subkulturen ab, fügt sich aber zugleich der übergreifenden Gesamtkultur ein. [...] So gesehen kann [...] ein Individuum mehreren Subkulturen zugleich angehören“ (Maletzke 1996, S. 17).

4. Handlungen werden nicht nur durch kulturelle Werte determiniert, sondern auch durch persönliche Intentionen. Die Identität einer Person kann nicht auf die kulturelle Identität reduziert werden.

Gemäss der diskursiven Kulturbetrachtung von Frederik Barth verwenden wir für unsere Forschungsarbeit einen nicht-statischen, sondern dynamischen und offenen Kulturbegriff. Wir verstehen Kultur als prozesshaft und veränderbar und arbeiten mit dem Konzept des Kulturrelativismus, welches davon ausgeht, dass die verschiedenen Kulturen unserer Erde nicht zu vergleichen und im Verhältnis zueinander zu bewerten sind. Jeder Kultur sollen ihre Berechtigung und ihre Wertschätzung erhalten bleiben.

Der Kulturbegriff ist im interkulturellen Kontext von zentraler Bedeutung, denn je nach Definition sind bestimmte Formen der Interaktion und des Austausches zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen möglich bzw. nicht möglich. Ein statischer Kulturbegriff suggeriert, dass Interaktionspartnerinnen und -partner sich kaum von ihren Bedeutungssystemen lösen können und deshalb Missverständnisse und Unverständnis vorprogrammiert sind. Dadurch entwickeln die Interaktionspartnerinnen und -partner problematische Vorurteile, was schliesslich in einen interkulturellen Konflikt mündet (Knapp 2002). Eine gegenseitige Bereicherung und ein fruchtbarer Austausch sind nicht möglich. Ein dynamischer Kulturbegriff hingegen erlaubt einen Wandel von kulturellen Werten und ist offen für sich gegenseitig beeinflussende Interaktion. Die Anerkennung einer nicht-statischen Kulturdefinition bedeutet für unseren Forschungsgegenstand, dass es Kindern verschiedener Herkunft möglich ist, sich in einem Lernprozess gegenseitig anzunähern und eine

gemeinsame Kultur hervorzubringen, die eine erfolgreiche Interaktion und Verständigung unterstützt.

### 3.1.2. Schule als Sozialisationsinstanz

Unsere Untersuchung der interkulturellen Kompetenzen von Kindern wird im Rahmen der Schule durchgeführt. An dieser Stelle wollen wir aufzeigen, warum wir uns auf diese Institution festlegen und welche Überlegungen hinter dieser Entscheidung liegen.

Neben der Herkunftsfamilie, Gleichaltrigen und Medien sind Schulen als Sozialisationsinstanzen die wichtigsten Vermittler und Unterstützer im Entwicklungsprozess des Kindes- und Jugendalters. Die Schule hat einen doppelten Auftrag: Sie erfüllt einerseits Aufgaben für die Gesellschaft, für ihre Reproduktion und Weiterentwicklung. Andererseits ist sie auch dem einzelnen Kind verpflichtet, nämlich der individuellen Förderung zu einer selbstständigen und handlungsfähigen Persönlichkeit.

In den modernen Sozialisationstheorien hat sich die Definition von Hurrelmann durchgesetzt. Sie bezeichnet Sozialisation als „den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen [...] und mit der sozialen und physikalischen Umwelt“ (Nyssen 2004, S. 16). Die Definition geht von der Annahme aus, dass „der Mensch durch seine Umwelt stark beeinflusst wird, sie aber zugleich durch seine eigenen Aktivitäten auch mitgestaltet“ (Nyssen 2004, S. 16).

Hurrelmann versteht unter dem Begriff der Persönlichkeitsentwicklung ein durch Interaktion erworbenes Bündel von Einstellungen, Merkmalen, Eigenschaften, Handlungskompetenzen und Selbstwahrnehmung. In diesem Zusammenhang wird auch der Einfluss der Schule als Ort der Wissensvermittlung und des „Zusammenlebens und Zusammenlernens“ auf die Einstellung der Schülerinnen und Schüler klar ersichtlich: Durch die Wahl der Themen, die Gestaltung des Wissenserwerbes, die abgemachten Verhaltensregeln und die Interaktionsstrukturen (zwischen Lehrperson und Schülerschaft und zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander) werden die einzelnen Schulkinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Selbstwahrnehmung beeinflusst.

Die sich zu einem selbstständigen Individuum entwickelnde Persönlichkeit eines Kindes steht in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt. Da ein Schulobligatorium ab sechs Jahren besteht, ist die Schule, neben vielen anderen Einflüssen aus dem Umfeld, im Sozialisationsprozess ein wichtiger und zentraler Faktor (Nyssen 2004). Aus diesem Grund stellt die Schule als prägende Institution den Untersuchungsrahmen dieser Forschungsarbeit dar.

### 3.1.3. Soziale Interaktion und interkulturelle Kommunikation

Für unsere Forschungsarbeit interessiert uns grundsätzlich der Umgang von Kindern verschiedener Herkunft. Im Zentrum stehen also nicht Fragen der Einstellung oder des Wissens, sondern wir forschen nach den Handlungen und Verhaltensweisen der Schulkinder. Aus diesem Grund folgt eine Definition des Interaktionsbegriffs, welcher in einer weiterführenden Erklärung in den interkulturellen Kontext eingeführt wird.

In der Soziologie wird Interaktion als ein „aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen“ oder „die Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern“ (Lohmiller 2005, S. 1) bezeichnet. Die Interaktionspartner stehen dabei in einem gegenseitig abhängigen Verhältnis (Becker-Beck 1997). Weiter beschreibt die soziale Interaktion das Handeln von Individuen einer Gemeinschaft, mit dem Ziel, das Verhalten der Beteiligten in einem wechselseitigen Verhältnis aufeinander abzustimmen (Lohmiller 2005).

Spricht man von Interaktion, interessiert meistens auch die Kommunikation zwischen Interaktionspartnern. Kommunikation wird in der Sozialpsychologie als „Austausch von Informationen zwischen wechselseitig aufeinander bezogenen Partnern“ (Becker-Beck 1997, S. 22) verstanden. In der Soziologie wird grundsätzlich zwischen Interaktion und Kommunikation unterschieden. Die Interaktion legt den Schwerpunkt auf das Handeln und Verhalten, die Kommunikation auf die wechselseitige Verständigung. Diese Unterscheidung ist aber aus sozialpsychologischer Sicht fraglich, und im interkulturellen Kontext sind beide Konzepte von zentraler Bedeutung. Aus diesem Grunde wird in der sozialpsychologischen Literatur keine Begriffsunterscheidung gemacht. Generell spricht man bei einem interkulturellen Kontakt jeglicher Art von interkultureller Kommunikation und meint damit die Situation, „wenn

Menschen verschiedener Kulturen einander begegnen“ (Maletzke 1996, S. 37). Für die weitere Ausführung wird der Begriff der interkulturellen Kontaktsituation synonym sowohl für die Interaktion als auch für die Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturgemeinschaften verwendet. Die interkulturelle Kontaktsituation unterscheidet sich insofern von der alltäglichen sozialen Interaktion, als von Beziehungen zu sprechen ist, „in denen die Beteiligten nicht ausschliesslich auf ihre eigenen Codes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensformen zurückgreifen, sondern in denen andere Codes, Konventionen, Einstellungen und Alltagsverhaltensweisen erfahren werden. Dabei werden diese als fremd erlebt und / oder definiert. Interkulturell sind daher alle jene Beziehungen, in denen Eigenheit und Fremdheit, Identität und Andersartigkeit, Familiarität und Bedrohung, Normalität und Neues zentral Verhalten, Einstellung, Gefühle und Verstehen bestimmen“ (Maletzke 1996, S. 37). Diese interkulturelle Kontaktsituation ist als problematisch zu bezeichnen, weil sie einigen Einschränkungen unterliegt: Es gelten für die Gesprächspartner unterschiedliche Konventionen des Kommunizierens wie zum Beispiel kulturspezifische Normalitätserwartungen (welche Reaktion auf welche Aktion?) oder unterschiedliche Bedeutung von Mimik und Körpersprache. Durch die zusätzlichen sprachlichen Barrieren ist es für beide Kommunikationspartnerinnen und -partner schwierig, alle Aspekte sozialer Beziehung wie Höflichkeit, Wertschätzung oder Nähe adäquat auszudrücken und sich selbst treffend darzustellen.

Wichtige Voraussetzungen für die Kommunikationsfähigkeit sind zum einen die Bereitschaft, mit Angehörigen anderer Kulturgemeinschaften ins Gespräch zu kommen und diesen Kontakt auch aufrechtzuerhalten. Daneben muss man über kulturspezifisches Wissen verfügen, vor allem über Formen des Kommunizierens, und man muss sich bewusst sein, dass Kommunikation generell kulturspezifisch ist (Knapp 2002).

Diese Erläuterungen zeigen, dass die interkulturelle Kontaktsituation, verstanden als eine Interaktion zwischen verschiedenen Kulturangehörigen, eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler darstellt. Dieser Kontakt läuft nicht selbstverständlich erfolgreich ab. Er bietet den Kindern aber die Chance, neue Perspektiven kennen zu lernen und die eigene Kultur zu erfahren. Die Schule stellt

dafür ein ideales Übungsfeld dar, um sich im Umgang mit Kindern unterschiedlicher Kulturen zu schulen.

Auf dem Hintergrund der oben ausgeführten Begriffsdefinition findet Interaktion und interkulturelle Kommunikation im Schulkontext in Form von alltäglichem Zusammenleben von Schülerinnen und Schülern mit verschiedener Herkunft statt. Da Kinder ab sechs Jahren in der heutigen westlichen Welt einen Grossteil ihrer Zeit in Schulen oder weiterführenden Bildungsinstitutionen verbringen, ergeben sich mit dem Eintritt in die Schule für das Kind zahlreiche neue Interaktionspartner und -partnerinnen sowie Kontaktsituationen. „Jugendliche erlernen gesellschaftliche Handlungsvollzüge und dafür notwendige Kenntnisse nicht mehr im unmittelbaren Lebensalltag zusammen mit ihren Eltern und anderen Verwandten, sondern sie werden nur mit ihresgleichen in speziell hierfür geschaffenen Organisationen von gesonderten hierfür ausgebildeten professionellen Lehrkräften unterrichtet“ (Hurrelmann 2005, S. 94).

Da die Kinder in diesem institutionalisierten Rahmen der Schule gefordert sind, sich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern auseinander zu setzen (Hurrelmann 2005), ist die Schule die ideale Plattform um die Vorgänge des Zusammenlebens von Kindern zu untersuchen.

#### 3.1.4. Interkulturelle Kompetenzen

Die interkulturellen Kompetenzen sind der zentrale Forschungsgegenstand unserer Arbeit. Wir interessieren uns dafür, wie interkulturelle Kompetenzen angeeignet werden und wo sie von Bedeutung sind. Es folgt ein Überblick über die verschiedenen Begriffsdefinitionen und daran anschliessend eine Konkretisierung auf spezifische Teilkompetenzen.

Der Begriff der interkulturellen Kompetenzen ist heutzutage sehr populär und wird in verschiedensten Kontexten angewendet. In der Literatur findet man spezifische Beiträge zu den Themen beruflicher Erfolg, Betriebsmanagement, Entwicklungshilfe, Soziale Arbeit, Medien, Verwaltung, Religion sowie Erwachsenen- und Weiterbildung. Für uns steht hingegen der Nutzen von interkulturellen Kompetenzen im Alltag im Zentrum. Somit können in einem ersten Schritt interkulturelle Kompetenzen folgendermassen definiert werden: Die interkulturellen Kompetenzen sind die „Fähigkeit, mit Mitgliedern anderer Kulturen ebenso erfolgreich Verständigung zu

erreichen wie mit denen der eigenen“ (Auernheimer 2002b, S. 183). Es handelt sich also in erster Linie um die Möglichkeit der Kommunikation mit Personen anderer Kulturen, also anderer Kommunikationsgemeinschaften.

In der sozialen Arbeit sind die interkulturellen Kompetenzen ein „Bündel von Fähigkeiten, die einen produktiven Umgang mit der Komplexität kultureller Überschneidungssituationen erlauben“ (Leenen et al. 2002, S. 90). Weiter umfassen interkulturelle Kompetenzen „sozial-kommunikative sowie psycho-soziale Fähigkeiten, also ganz allgemein die Fähigkeiten, interkulturelle Aspekte einer Aufgabe zu erkennen, zu würdigen und angemessen zu bewältigen“ (Baumer 2002, S. 79). Die oben beschriebenen Definitionen zeigen, dass in der Wissenschaft keine eindeutige Definition vorhanden ist. Man spricht von einem „Bündel“ von mehreren Fähigkeiten, ohne spezifische Kompetenzen zu erwähnen. Dies resultiert aus der Tatsache, dass die interkulturellen Kompetenzen keine abtrennbaren Zusatzkompetenzen sind, sondern sie sind vielmehr eine Kompetenzerweiterung oder eine wichtige Schlüsselkompetenz in der Arbeit im Migrationskontext. Für manche Autoren ist es umstritten, inwiefern überhaupt von interkulturellen Kompetenzen zu sprechen ist, da sie sich „nicht wirklich von den Fertigkeiten unterscheiden, die allgemein von psychosozialer Arbeit gefordert werden“ (do Mar Castro Varela 2002, S. 5). Zur Klärung und Spezifikation des Begriffs unterscheiden Leenen et al. (2002) vier Bereiche interkultureller Kompetenzen: interkulturell relevante allgemeine Persönlichkeitseigenschaften (Bsp. Ambiguitätstoleranz), interkulturell relevante soziale Kompetenzen (Bsp. Fähigkeit zur Perspektivenübernahme), spezifische Kulturkompetenzen (Bsp. Sprachkompetenz) und kulturallgemeine Kompetenzen (Bsp. Wissen über allgemeine Kulturdifferenzen). Diese Teilkompetenzen sind als besondere Qualifikationen zu verstehen, die in interkulturellen Überschneidungssituationen zentral sind (Leenen et al. 2002).

Für die Erhebung stützen wir uns auf diese Unterscheidung, wobei wir uns auf die interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen beschränken werden (siehe dazu Kapitel 4.1. „Herleitung des Erhebungsinstrumentes“).

## 3.2. Theorien zur Annäherung an den Forschungsgegenstand

### 3.2.1. Symbolischer Interaktionismus

Im 19. Jahrhundert gingen die Theoretiker der Geistes- und Sozialwissenschaften davon aus, dass die Methoden der Naturwissenschaften auf die Gesellschaft anzuwenden sei und dass somit die soziale Wirklichkeit von der Gesetzmässigkeit der Natur determiniert wird. Mit der Entwicklung der Methode der „Verstehenden Soziologie“ leitete Max Weber (1864 – 1920) eine einschneidende Veränderung des Eigenverständnisses der Kulturwissenschaften ein. Durch seine zahlreichen Studien kam Weber zum Schluss, dass es im Gegensatz zu den Naturwissenschaften in der Soziologie bzw. in den Kulturwissenschaften die Möglichkeit der Bestimmung eindeutiger Kausalzusammenhänge und universeller Gesetzmässigkeiten nicht gäbe. Weber sieht die Welt als „ein heterogenes Kontinuum, das sich in Gänze dem wissenschaftlichen Verständnis entzieht, das sich aber [...] in seinen wissenschaftlich konstruierten Teilbereichen deutend erschliessen lässt“ (Hillmann 1994, S.923). So tritt bei Weber das Verstehen von Einzelercheinungen der Gesellschaft – z.B. Wirtschaft, oder Religion – in den Vordergrund, die anhand des Instrumentariums der Idealtypen zu deuten und zu verstehen versucht werden. Die Methode des Verstehens definiert Weber als Wissenschaft, welche „soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will“ (Hillmann 1994, S.905). Ziel ist es also, die Bedeutungsstrukturen des subjektiven Sinns sozialen Handelns zu verstehen, um anschliessend generelle Phänomene erklären zu können. (Hillmann 1994 und Schöllgen 1998).

Der Symbolische Interaktionismus als Hauptrichtung der Verstehenden Soziologie entwickelte sich in den USA um die Jahrhundertwende und während der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts. Die Theorie basiert auf drei grundlegenden Annahmen über unsere soziale Welt (Plummer 1991):

1. Unsere Welt ist nicht nur materiell oder objektiv, sondern auch symbolisch. Der Mensch kann sich selbst und seiner Umgebung eine Bedeutung verleihen und produziert so Geschichte und Kultur sowie eine eigene Identität.
2. Diese Bedeutungen entstehen und verändern sich in der gegenseitigen Auseinandersetzung der Menschen. Sie sind nicht unveränderlich, sondern

immer im Prozess. Dementsprechend verändert sich auch unsere soziale Welt stetig. Wir selbst und unsere Umgebung passen sich immer wieder neuen Gegebenheiten an und formen so die Gesellschaft.

3. Im Fokus dieses Prozesses steht die Interaktion zwischen Menschen. Diese ist in der gegenseitigen Anpassung menschlicher Handlungen zu verstehen. So geht der Symbolische Interaktionismus davon aus, dass das Individuelle mit der Interaktion durch das Andere konstruiert wird.

Das Konzept des Symbolischen Interaktionismus wurde und wird seit jeher aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich interpretiert und so kann der Gründer oder der Ursprung dieser Theorie nur schwer festgelegt werden. Im Folgenden konzentriert sich diese Einführung auf George Herbert Mead und seinen Nachfolger Herbert Blumer, welcher den Begriff der symbolischen Interaktion 1937 einführte (Plummer 1991).

Der amerikanische Philosoph George Herbert Mead (1863-1931) gilt als der geistige Gründervater des Symbolischen Interaktionismus. Im Fokus seiner Annahmen steht die *soziale Handlung*, sie ist die Analyseeinheit sozialer Organisation. Wenn wir Menschen handeln, passen wir uns unserer Umwelt an und formen sie gleichzeitig neu. Mit der Handlung wird eine Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt hergestellt (McKinney 1991). Richtet sich die Handlung an einen anderen Menschen spricht Mead von *Interaktion*. In dieser passen wir unsere Handlungen an diejenigen unseres Gegenübers an. Diese wechselseitige Anpassung findet mittels eines *interpretativen Prozesses* statt, in welchem wir stets versuchen, die Handlungen des Gegenübers zu verstehen und gleichzeitig Konsequenzen einer möglichen eigenen Handlung abzuschätzen (Blumer 1991). Der interpretative Prozess basiert in erster Linie auf dem so genannten *role-taking*. Dieser Seitenwechsel ermöglicht, sich in jemanden hineinzusetzen, um sich so vorzustellen, wie eigene Handlungen auf das Gegenüber wirken könnten. Durch das *role-taking* kann der Mensch die Bedeutung seiner Handlung für das Gegenüber verstehen und sich so selbst über das Gegenüber indirekt erfahren. Aus diesem Prozess der Selbstreflexion entsteht unser *self*, unsere inneren Erfahrungen aus sozialen Situationen. In Meads Theorie ist die Feststellung, dass jeder Mensch ein *self* besitzt, zentral. Es bedeutet, dass der Mensch sich selbst zum Objekt machen

und so mit sich selbst in einen inneren Dialog treten kann – Mead spricht auch von einem inneren Forum. Der Mensch kann sich so selbst und seinen Handlungen eine Bedeutung verleihen, er entwickelt so etwas wie ein Selbstbewusstsein oder eine Identität. Diese Fähigkeit bezeichnet Mead als den entscheidenden Unterschied zwischen Mensch und Tier (Blumer 1991, S. 144ff und Helle 1991, S. 69). Den inneren Dialog beschreibt Mead auch als Dialog zwischen dem *I* und dem *Me*. Letzteres kann auch mit dem Terminus des *generalized other* umschrieben werden. Dieses meint eine allgemeine Perspektive, welche allen Mitgliedern derselben sozialen Organisation gemeinsam ist. Der Begriff umfasst Regeln und Normen, Rollenverständnis sowie gesellschaftliche Gewohnheiten – es ist die personifizierte soziale Allgemeinheit, zu welchem sich ein Mensch selbst in Bezug setzt und so sein *Me* definiert (Fisher et al. 1991). Diesem Gegenüber steht das *I*. Es ist die individuelle und einzigartige Reaktion auf eine Handlung in einer bestimmten Situation. Befindet sich ein Mensch in einer sozialen Interaktion, stehen die beiden Perspektiven in einem fortdauernden Dialog. Dieser ist Teil des sozialen Prozesses und kann als reflexives Denken ausgelegt werden. Mead geht davon aus, dass je unbekannter und zweifelhafter sich eine Situation darstellt, desto stärker ist der Mensch aufgefordert, sich zu reflektieren und schrittweise neue, innovative Ideen zu kreieren (Miller 1991).

Zentral an Meads Annahmen ist, dass während der Handlung mittels des interpretativen Prozesses den Objekten in der Situation Bedeutung verliehen wird. Vor allem durch das *role-taking* werden den eigenen Handlungen und denjenigen des Gegenübers, und so auch sich selbst und dem anderen als Mensch eine Bedeutung zugewiesen. Mead verwendet in seinem Konzept dafür den Begriff *meaning*. Die Bedeutung der Objekte ist aber nicht je nach Individuum unterschiedlich oder sogar willkürlich. Vielmehr entsteht sie in der sozialen Auseinandersetzung mit anderen Menschen, ist also immer Teil eines sozialen Aktes (McKinney 1991). Bedeutungen von Objekten können in einem spezifischen sozialen Kontext als Symbole auftreten. Sowohl Gesten als auch die Sprache sind Formen einer symbolischen Interaktion, sofern sie eine feste, für alle Beteiligten gemeinsame Bedeutung haben (Helle 1991).

Herbert Blumer (1900-1987) ist der bedeutendste Nachfolger von G.H. Mead. Er versuchte, Meads zum Teil sehr abstrakten und schwer zugängliche Theorien zu

entziffern und interpretieren und sie mit eigenen weiterführenden Gedanken anzureichern (Helle 1991, S. 89). Er betont den kollektiven Akt, welcher jegliches gesellschaftliche, aber auch private Leben vereinnahmt. So sollen auch bei wissenschaftlichen Untersuchungen zum menschlichen Handeln immer die dahinter liegenden sozialen Gegebenheiten und Prozesse miteinbezogen werden. Dies sei aber nur dann gewährleistet, wenn sich der Forscher so tief als möglich ins Feld begibt und das soziale Leben der Gruppe untersucht (Becker 1991).

Bezüglich der Beschaffenheit sozialer Interaktion zwischen agierenden Personen formuliert Blumer drei Prämissen:

1. Menschen handeln gegenüber "Dingen" aufgrund von Bedeutungen, die sie den "Dingen" beimessen. Der Term „Dinge“ umfasst jegliche Objekte wie physische Gegenstände, Menschen, Institutionen, Leitideale, Handlungen anderer Personen, Situationen, etc.
2. Die Bedeutungen der Dinge sind abgeleitet von und entstehen aus der sozialen Interaktion mit anderen agierenden Personen. Die Bedeutungen werden auch Symbole genannt.
3. Die Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess geformt und verändert. Als interpretativer Prozess ist die reflexive Auseinandersetzung der Akteurin oder des Akteurs während der Interaktion mit den ihm begegnenden Dingen zu bezeichnen (Lindner-Braun 2005).

Die Aktivität des Menschen besteht also darin, dass er sich in einer Interaktion auf die ihm bekannten Bedeutungen beruft, die er in früheren Interaktionen wahrgenommen, eingeschätzt und interpretiert hat. Die Bedeutungen ergeben sich aus der Art und Weise, wie die Interaktionspartnerin oder der Interaktionspartner auf die Handlung der Akteurin, bzw. des Akteurs, reagiert und darauf folgend wie die Akteurin, bzw. der Akteur, die Reaktion interpretiert (Lohmiller 2005). Es ist also der interpretative Prozess während und nach dem Handeln, welcher der agierenden Person ermöglicht, Handlungsmuster zu entwerfen und Bedeutungen für Objekte zu kreieren, indem er sein Handeln seinen Interaktionspartnerinnen und -partnern anpasst. Diese Handlungsmuster und Bedeutungen werden aber in einer nie endenden Kette von Handlungen immer wieder neu reflektiert und verändert. Die

besondere Bedeutung der sozialen Interaktion liegt also in der Tatsache, dass diese einen Prozess darstellt, der menschliches Verhalten formt (Lindner-Braun 2005).

Diese Aussage steht den soziologischen Annahmen des Behaviorismus gegenüber, der davon ausgeht, dass das menschliche Verhalten von den gesellschaftlichen Normen, Regeln und Übereinkünften determiniert ist. Vertreter des Symbolischen Interaktionismus hingegen nehmen an, dass nicht gesellschaftliche Werte die Interaktion bestimmen, sondern diese werden erst durch das kontinuierliche Aushandeln von Bedeutungen in den Interaktionen der teilnehmenden Personen hervorgebracht. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen den bereits vorhandenen Bedeutungen und dem durch Interaktion angetriebenen Interaktionsprozess (Lindner-Braun 2005). Eine weitere Grundannahme des Symbolischen Interaktionismus liegt demzufolge darin, dass sich nicht nur das Verhalten, sondern auch die Identität eines Individuums im Interaktionsprozess herausbildet (Nyssen 2004).

Für unsere Forschungsarbeit sind die Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus deshalb relevant, weil sie die Ausformung von persönlichen Werten und Normen, sowie das persönliche Verhalten und die Identität von der sozialen Interaktion abhängig machen. Wichtig ist hier aber zu betonen, dass sich beide oben genannte Theoretiker des Symbolischen Interaktionismus von einer deterministischen Haltung distanzieren. Kulturelle Muster und konventionelle Normen bilden nur die Rahmenbedingungen einer Interaktion – die Aktion selbst ist einzigartig, unabhängig und individuell. Erst so kann denn auch sozialer Wandel stattfinden (Miller 1991 und Shibusaki 1991).

Übertragen auf den interkulturellen Kontext bedeutet dies, dass in der Interaktion zwischen Menschen verschiedenster Herkunft neue gemeinsame Bedeutungen ausgearbeitet werden können und somit eine Annäherung möglich ist. Im interkulturellen Austausch erfinden die Interaktionspartner kulturelle Bedeutungen und sich selber neu. Vor allem die Institution Schule bietet eine hervorragende Plattform für interkulturelle Interaktions- und Kommunikationsprozesse (Nyssen 2004) und ist deshalb ein Ort der Annäherung verschiedener Kulturen und Nationen.

Aufgrund dessen treffen wir die Annahme, dass das schulische Zusammenleben von Kindern unterschiedlicher Herkunft die Ausformung des gegenseitigen interkulturellen Umgangs mitbestimmt.

### 3.2.2. Erweiterte Kontakthypothese

Der Grundgedanke der Kontakthypothese von Allport (1954) ist, „dass sich vorhandene negative Einstellungen gegenüber Menschen einer bestimmten sozialen Gruppe durch Kontakterfahrungen mit VertreterInnen dieser Gruppe reduzieren lassen“ (Strohmeier & Spiel 2005, S. 7).

Unter Fachleuten ist die Frage, ob es sich bei der Kontakthypothese um eine Banalität handelt, umstritten. Nach Strohmeier und Spiel (2005) lässt sich nicht sicherstellen, dass sich durch Kontakt allein vorhandene Vorurteile abbauen lassen. Die Beziehung zwischen Kindern verschiedener Kulturgemeinschaften ist vielmehr von der Qualität des Kontakts abhängig. Und die Kontaktqualität hängt wiederum von den Massnahmen ab, die in einer Schule ergriffen werden. Die Autoren haben vor diesem Hintergrund die Kontakthypothese um so genannte Erfolgsfaktoren ergänzt, welche der Verbesserung der Beziehung zwischen Vertretern verschiedener Kulturen zu Grunde liegen (Strohmeier & Spiel 2005):

1. „Die Massnahme sollte gleichen Status für alle Kinder sicherstellen – ungeachtet ihrer Gruppenzugehörigkeit. Konkret bedeutet dies, dass es allen in der Schule vertretenen sozialen Gruppen in gleicher Weise möglich ist, an der Massnahme teilzunehmen und die erforderlichen Aufgaben zu erfüllen“ (Strohmeier & Spiel 2005, S. 9).  
Dies bedeutet für unsere Arbeit, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse unabhängig von ihrer Kulturzugehörigkeit die gleichen Möglichkeiten zur Partizipation erhalten.
2. „Die Massnahme sollte positive Interpendenz (= Kooperation und gemeinsame Ziele) zwischen Kindern verschiedener Gruppen fördern, und nicht negative Interpendenz (= Konkurrenz und Wettbewerb)“ (ebd., S.9).
3. „Die Massnahme sollte von Autoritäten (LehrerInnen, RektorInnen, Eltern) explizit unterstützt werden“ (ebd., S.9). Hinsichtlich unserer Forschungsarbeit gehen wir davon aus, dass die Lehrperson aktiv gegen Konkurrenz und Wettbewerb unter den Schülerinnen und Schülern (konkret gegen diskriminierendes und rassistisches Verhalten) vorgeht und alle Kinder gleich behandelt.
4. „Die Massnahme sollte den Kindern aller sozialer Gruppen ermöglichen, auf einer persönlichen Ebene miteinander zu interagieren und nicht als

VertreterInnen einer bestimmten Gruppe“ (ebd., S. 9). Dies bedeutet, dass die Herkunft nur eine Facette der Persönlichkeit ausmacht und nicht als prioritäres Unterscheidungsmerkmal dient.

Für unsere Forschungsarbeit ist die erweiterte Kontakthypothese von zentraler Bedeutung, denn sie zeigt auf, dass der Kulturkontakt, unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, einen signifikanten Einfluss auf den Umgang von Menschen unterschiedlicher Herkunft hat. Indem Vorurteile abgebaut werden, kann der interkulturelle Kontakt erfolgreich erhalten werden. Die genannten Rahmenbedingungen stellen dabei vor allem im Schulkontext eine Herausforderung für Lehrpersonal und Schülerschaft dar. Aufgrund der erweiterten Kontakthypothese nehmen wir an, dass interkulturelle Kontaktsituationen von Kindern unterschiedlicher Herkunft in der Schule, unter Berücksichtigung der Erfolgsfaktoren, auf den gegenseitigen interkulturellen Umgang einen Einfluss ausüben bzw. bei Durchsetzung der Erfolgsfaktoren einen positiven Einfluss auf den Umgang ermöglichen.

### 3.2.3. Ansätze interkultureller Pädagogik

#### 3.2.3.1. Begriff und Zielsetzungen der interkulturellen Pädagogik

Die zunehmende kulturelle Diversität in unserer Gesellschaft stellt neue Fragen an die Erziehung in Familie und Schule: Die interkulturelle Pädagogik ist darauf eine mögliche Antwort. Sie bezeichnet pädagogische Ansätze, die ein Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft fördern sollen, sie ist eine „Strategie, das Leben in der multikulturellen Situation voll zu bewältigen“ (Auernheimer 1995, S. 2). In der Theorie wird interkulturelle Pädagogik oft mit interkultureller Erziehung oder interkulturellem Lernen gleichgesetzt. Wir entscheiden uns für den Begriff „Interkulturelle Pädagogik“, weil er Erziehung und Bildung einschliesst und umfassender ist.

Die gegenwärtig erkennbaren Ansätze können in zwei Grundrichtungen unterteilt werden: einerseits in die Pädagogik der Begegnung und andererseits in die Konfliktpädagogik (Nieke 2000).

In ihrer einfachsten Form ist die Pädagogik der Begegnung unterschiedlicher Kulturen in einer kulturell pluralen Gesellschaft als „die schlichte Repräsentation

einer fremden Kultur in einem mono- oder multikulturellen Zusammenhang, affektiv und/oder kognitiv“ (Nieke 2000, S. 35) zu beschreiben. Wenn man die Pädagogik der Begegnung weiterentwickelt, vertritt sie den hohen Anspruch auf „kulturellen Austausch und kulturelle Bereicherung im Verhältnis zwischen kulturell unterschiedlichen Gruppen“ (Nieke 2000, S. 35). Es geht hier vor allem darum, einander kennen zu lernen, voneinander zu lernen sowie um eine Bereicherung des „Fremden“ in einem harmonischen Umfeld.

Für unsere Fragestellung und Schilderung der Ausgangslage ist die zweite Strömung besonders interessant. Da sie eher konfliktorientiert ist, steht sie im Widerspruch zur ersten Kategorie. Zwar lässt sie sich als Fortsetzung des begegnungspädagogischen Ansatzes verstehen, muss aber in ihren am weitesten entwickelten Formen von diesem abgegrenzt werden. Die Grundidee dieses Ansatzes ist es, Barrieren zu beseitigen, die der Entwicklung eines transkulturellen Zusammenlebens im Wege stehen und diese verhindern: Ihr Ziel ist „die Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, die Beseitigung von Ethnozentrismus und Vorurteilen, aber auch die Herstellung von Chancengleichheit als Voraussetzung für die angestrebte Begegnung von Kulturen“ (Nieke 2000, S. 35).

Je nach Konzeptualisierung der interkulturellen Pädagogik, werden nun unterschiedliche Reaktionsformen aufgegriffen und als pädagogische Antwort auf die neue Herausforderung vorgeschlagen.

Die Zielsetzungen der interkulturellen Pädagogik ergeben sich zum einen aus der Weiterführung der Überlegungen von Hohmann zur Typologisierung in zwei Grundrichtungen und zum anderen aus der Analyse der zugrunde liegenden Tatsache, nämlich dem Zusammentreffen mit Migrantinnen und Migranten und dessen Auswirkungen. Man kann sie allgemein folgendermassen zusammenfassen (Nieke 2000).

1. Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus

Ethnozentrismus meint die „unvermeidliche Eingebundenheit des eigenen Denkens und Wertens in die selbstverständlichen Denkgrundlagen der eigenen Lebenswelt“ (Nieke 2000, S. 204). Wenn Angehörige verschiedener Kulturgemeinschaften aufeinander treffen, in unserem Beispiel in der Schule, kann es zu Verständigungsschwierigkeiten und Missverständnissen führen, wenn jemand seine Deutungsmuster als universal ansieht und danach handelt und urteilt. Es ist nun das Ziel der interkulturellen Pädagogik, solche Miss-

verständnisse aufzuspüren und die kulturelle Beschränktheit der Denk- und Wertgrundlagen klar zu machen.

## 2. Umgehen mit der Befremdung

Wenn das „Fremde“ als Bedrohung der eigenen Denk- und Wertgrundlagen betrachtet wird, entsteht eine Ablehnung des Andersartigen, was sich in Form von Rassismus äussern kann. Die Psychologie der Emotionen besagt, dass Gefühle nicht einfach erduldet werden müssen, sondern dass man sie kognitiv beeinflussen kann. In unserem Fall würde das nun konkret heissen, dass man dieses aufkommende Gefühl der Befremdung durch die kognitive Beeinflussung in eine Neugier auf das Andersartige umwandeln kann.

## 3. Grundlegen von Toleranz

Gefordert ist hier die Toleranz gegenüber „den in einer anderen Lebenswelt, Kultur Lebenden und Denkenden, selbst wenn Teile dieser Lebenswelt, Kultur den eigenen Orientierungen und Wertüberzeugungen widersprechen“ (Nieke 2000, S. 207).

## 4. Akzeptieren von Ethnizität; Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten

Die interkulturelle Pädagogik fordert eine Anerkennung von Ethnizität, d.h. der Präsentation von kulturell bedingten Andersartigkeiten, die sich zum Beispiel in Kleidungs- oder religiösen Essensvorschriften äussern kann.

## 5. Thematisieren von Rassismus

Da sich heutzutage Feindseligkeit gegenüber Migrantinnen und Migranten oft in Rassismus ausdrückt, ist es wichtig, dieses Problem bereits im Primarschulalter zu thematisieren und dadurch bewusste oder unbewusste Abwehrtendenzen aufzudecken und zu beseitigen.

## 6. Das Gemeinsame betonen

Hier geht es darum, den Blick mehr auf Ähnlichkeiten und weniger auf kulturelle Unterschiede zu richten.

## 7. Ermuntern zur Solidarität; Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten

Damit ist gemeint, dass sich die Mehrheit ihrer Vormachtsstellung bewusst wird und der Minorität das Recht auf das „Anderssein“ genehmigt und sie respektiert.

## 8. Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung

Angesprochen wird hier der Konflikt, der entstehen kann, wenn zwei Personen mit verschiedenen Wertüberzeugungen aufeinander treffen. Bei der Lösung kulturbedingter Konflikte muss eine Entscheidung getroffen werden. Dabei ist es wichtig, dass vernünftige Formen der Beachtung der verschiedenen Überzeugungen verwendet werden.

#### 9. Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten kultureller Bereicherung

Thematisiert wird hier die Übernahme von Elementen aus anderen Kulturgemeinschaften. Die bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch, dass die Übernahme von Kulturelementen von den Minderheitskulturen in den Lebensstil der Majorität sehr selten ist. Ein Grund dafür ist sicher, dass viele Migrantenkulturen von den Einheimischen immer noch als befremdend und „rückständig“ wahrgenommen werden.

#### 10. Thematisieren der Wir-Identität

„Die Vorstellungen der Menschen über sich selbst werden als Identität bezeichnet“ (Nieke 2000, S. 215). Mit der Wir-Identität wird demnach die Vorstellung über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe bezeichnet. Sobald das „Wir“ definiert wird, gibt es auch das „Sie“, nämlich jene, die nicht zu dieser Gruppe gehören. Eine dieser Grenzen ist die Nationalität: Wir „Schweizerinnen und Schweizer“ gegen die „Ausländerinnen und Ausländer“. Dieses Ein- und Ausgrenzen kann wiederum zu rassistischen Äusserungen führen. Ein Ziel der interkulturellen Pädagogik ist es nun, diese engen Wir-Grenzen aufzuheben und eine globale Wir-Identität anzustreben, die eine globale Verantwortung übernimmt (Nieke 2000).

Laut Nieke stellt diese Auflistung den „Versuch eines integrierten Konzepts interkultureller Erziehung in der Reihenfolge zunehmender Voraussetzungen“ (Nieke 2000, S. 204) dar.

Eine interkulturelle Pädagogik wird in jenen Klassen angestrebt, die aufgrund der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler kulturell heterogen sind. Mit den aufgeführten Zielsetzungen soll ein transkulturelles Zusammenleben und eine Chancengleichheit gefördert werden – im Rahmen der Schule, aber schlussendlich auch im erweiterten Rahmen der (schweizerischen) Gesellschaft. Die Theorie ist für uns deshalb interessant, weil sie einerseits einen Ansatzpunkt zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit bietet. Andererseits sind Idee und Zielsetzungen der inter-

kulturellen Pädagogik eine Grundlage für ein gleichwertiges Zusammenleben verschiedener Kulturgemeinschaften im Rahmen der Schule und stellen eine ideale Ausgangslage zur Aneignung interkultureller Kompetenzen dar.

### 3.2.3.2. Phasenmodell interkulturellen Lernens

Ein weiteres Konzept im Rahmen der interkulturellen Pädagogik ist das Phasenmodell interkulturellen Lernens von Bennett (1994). Es zeigt auf, wie man durch die Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturgemeinschaften, im Fall unserer Forschungsarbeit die Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern im institutionellen Rahmen der Schule, von einer Verneinung der Existenz kultureller Unterschiede zur Zusammenführung verschiedener kultureller Ansichten gelangen kann. Die Phasen unterscheiden sich hinsichtlich der Einstellung der lernenden Person zu kulturellen Unterschieden sowie hinsichtlich der Differenziertheit des Umgangs mit „Fremdheit“. Den ersten drei Phasen (*Denial*, *Separation* *Defense* und *Minimization*) ist die ethnozentrische Grundhaltung der lernenden Person gemeinsam (Bennett 1994).

#### 1. *Denial*

Eine grundsätzliche Aberkennung der Existenz kultureller Unterschiede kann auf die räumliche Isolation einzelner Individuen oder Gruppen oder auf den vorsätzlichen Aufbau physischer oder sozialer Barrieren, welche die Distanz zu anderen Kulturgemeinschaften aufrechterhalten sollen, zurückzuführen sein.

#### 2. *Defense*

In der *Defense*-Phase ist dem Menschen die Existenz kultureller Unterschiede bewusst, er versucht jedoch, sich vor dem Andersartigen zu schützen. Dies kann erfolgen durch eine grundsätzlich negative Bewertung des Andersartigen (*Denigration*), ein Gefühl der Überlegenheit der eigenen Kultur (*Superiority*) oder die Überzeugung, die fremde Kultur sei der eigenen überlegen (*Reversal*).

#### 3. *Minimization*

In dieser Phase wird die Bedeutung kultureller Unterschiede bewusst herabgespielt. „While differences are seen to exist, they are defined as relatively

unimportant compared to the far more powerful dictates of cultural similarity“ (Bennett 1994, S. 41).

Ähnlichkeiten zwischen den Menschen können auf gemeinsame physische Merkmale zurückgeführt werden (*Physical Universalism*) oder aber auf überirdische Gesetzmässigkeiten, denen sämtliche Menschen unterworfen sind (*Transcendent Universalism*). Als Beispiel nennt Bennett die Aussage „Wir sind alle Gottes Kinder“. „The statement is indicative of this religious form of universalism, particularly when the ‘children’ include people who don’t subscribe to the same god“ (Bennett 1994, S. 43).

Die Phasen vier bis sechs des Bennett-Modells sind gekennzeichnet durch die Erkenntnis und Überzeugung, “[...] that cultures can only be understood relative to one another and that particular behaviour can only be understood within a cultural context” (Bennett 1994, S. 46). Dieser sogenannte Ethno-relativismus erfordert jedoch weder “[...] an ethical agreement with all difference nor a disavowal of stating (and acting upon) a preference for one worldview over another” (Bennett 1994 S. 46).

#### 4. *Acceptance*

In der Akzeptanz-Phase werden kulturelle Unterschiede nicht nur wahrgenommen, sondern sie werden auch respektiert und anerkannt. Dies gilt sowohl für abweichende Verhaltensweisen wie auch für andersartige Wertesysteme.

#### 5. *Adaptation*

In der Phase der Adaption werden sukzessive Fähigkeiten entwickelt, die eine effektive Interaktion mit Angehörigen einer anderen Kulturgemeinschaft ermöglichen. Adaption ist aber nicht zu verwechseln mit Assimilation, die zu einer Aufgabe der eigenen Kultur führen würde. In einer ersten Stufe der Empathie erfolgen Wechsel zu einem fremdkulturellen Bezugsrahmen vorübergehend und geplant. Ziel ist es, die Perspektive des Interaktionspartners zu verstehen. Auf der Entwicklungsstufe des Pluralismus verfügt das Individuum über mindestens zwei permanent aktivierte kulturelle Bezugsrahmen. Wechsel zwischen diesen Bezugsrahmen erfolgen zunehmend unbewusst.

## 6. *Integration*

Während sich das Individuum in der Adaption-Phase noch einer bestimmten Kultur zugehörig fühlt, beschreibt die Integrationsphase den Versuch, „[...] to integrate disparate aspects of one’s identity into a new whole [...]“ (Bennett 1994, S. 60).

In einem ersten Schritt wird die Fähigkeit erlangt, Situationen aus der Perspektive verschiedener Kulturen zu analysieren und zu bewerten (*Contextual Evaluation*). Schliesslich kann der Zustand der *Constructive Marginality* erreicht werden, in dem das Individuum keine „natürliche“ kulturelle Identität mehr hat. „There are no unquestioned assumptions, no intrinsically absolute right behaviours, nor any necessary reference group. And it is certainly true that many marginal people experience great discomfort and dysfunction as result of their status“ (Bennett 1994, S. 63).

Der prozessuale Aufbau des Bennett-Modells bedeutet nicht, dass jedes Individuum im Rahmen des interkulturellen Lernprozesses sämtliche sechs Phasen durchläuft. So starten nicht alle Lernenden in der *Denial*- oder gelangen bis zur *Integration*-Phase (Bennett 1994).

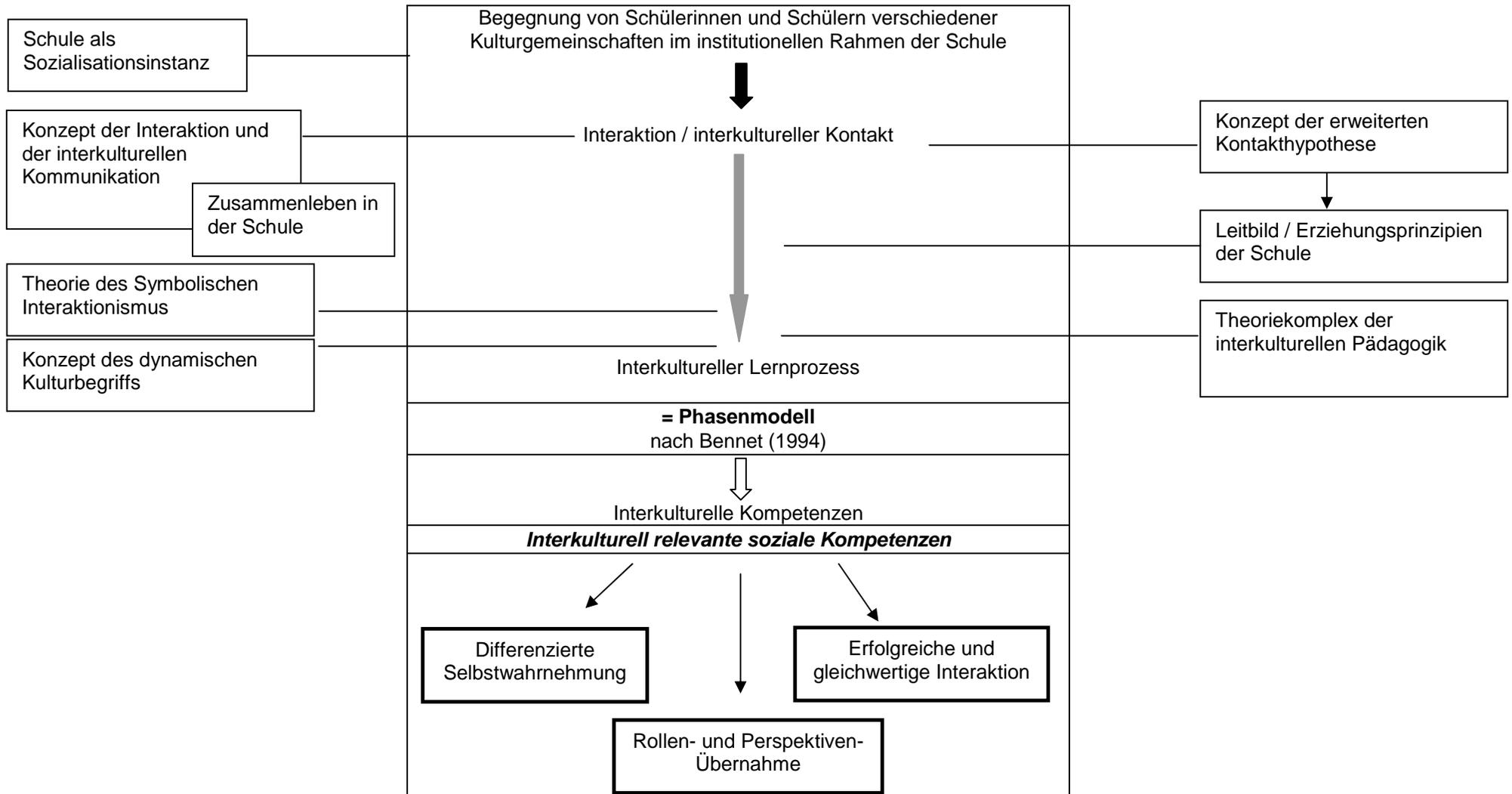
Das Phasenmodell von Bennett ist für unsere Forschungsarbeit deshalb relevant, weil es zeigt, welchen Einfluss die kulturelle Diversität in einer Schulklasse auf die interkulturellen Kompetenzen hat. In einer Schulklasse mit hohem Migrantenanteil ist laut dem Phasenmodell eine Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturgemeinschaften möglich, ja sogar Voraussetzung für einen geregelten Schulalltag. Die Schule fördert somit ein interkulturelles Lernfeld und bietet eine Plattform für den interkulturellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler.

Bezüglich des Phasenmodells des interkulturellen Lernens treffen wir die Annahme, dass durch das schulische Zusammenleben von Kindern unterschiedlicher Herkunft der interkulturelle Lernprozess eingeleitet und eine fortgeschrittene Phase des Lernprozesses erreicht werden kann.

### 3.3. Synthese der Theorien und konkrete Fragestellung

In der folgenden Abbildung wird dargestellt, wie die beschriebenen theoretischen Konzepte mit dem Untersuchungsgegenstand zusammenhängen. Daraus wird ersichtlich, welche zentralen Überlegungen zur konkreten Fragestellung der Forschungsarbeit führen (Abb.1).

Abbildung 1: Synthese der Theorien



Fernziel: via Toleranz und interkulturellem Verständnis zur einer Einschränkung von Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung bzw. Integration und friedliches Zusammenleben

Eigene Darstellung

Geht man davon aus, dass die Schule als Sozialisationsinstanz eine massgebende Einflussgrösse auf die Entwicklung von Kindern darstellt, liegt es nahe, das Zusammenleben von Kindern im institutionellen Rahmen der Schule zu untersuchen. Da das Interesse vor allem bei den Auswirkungen des Zusammenlebens von Kindern verschiedener Kulturgemeinschaften liegt, bietet gerade die Schule als Untersuchungsrahmen ideale Möglichkeiten für Begegnungen dieser Art. Wird das Konzept der Interaktion und interkulturellen Kommunikation herangezogen, kann gefolgert werden, dass sich diese Begegnung von Kindern verschiedener Kulturgemeinschaften zu einem interkulturellen Kontakt entwickelt. Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus geht davon aus, dass durch diese Interaktion neue und gemeinsame Bedeutungsmuster entstehen können. Da Kinder unterschiedlicher Herkunft aus sehr differenten Bedeutungskontexten stammen, lässt sich die Annahme aufstellen, dass die gegenseitige Auseinandersetzung vor allem in Klassen mit hoher kultureller Diversität intensiver ist. In der Interaktion kommt es im Idealfall mittels neuer und gemeinsamer Vorstellungen zu einer Annäherung der Kulturen. Mit dem Konzept des dynamischen Kulturbegriffs wird diese Annahme bestärkt, weil es von der Veränderbarkeit der Kultur ausgeht. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass dieser Interaktionsprozess nicht konfliktfrei abläuft. Um die Chance für einen positiven Ausgang zu erhöhen, schlägt das Konzept der erweiterten Kontakt-hypothese Erfolgskriterien vor. Diese bestehen aus Bedingungen, die im Leitbild und in den Erziehungsprinzipien einer Schule integriert werden können. Weiter macht der Theorienkomplex der interkulturellen Pädagogik Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung, welche den verschiedenen kulturellen Hintergründen der Kinder gerecht werden soll. Es lässt sich somit die Hypothese aufstellen, dass bei einem Erfolg des interkulturellen Kontakts ein interkultureller Lernprozess eingeleitet werden kann. Beispiel für den Ablauf eines solchen Prozesses stellt das Phasenmodell von Bennett (1994) dar. Das Fortschreiten im interkulturellen Lernprozess dieses Phasenmodells fordert eine sukzessive Aneignung von spezifischen Fähigkeiten. Eine Möglichkeit für deren theoretische Erfassung findet sich in dem von Leenen et al. (2002) ausgearbeiteten Begriff der interkulturellen Kompetenzen. Es ist davon auszugehen, dass diese Kompetenzen für das Gelingen von interkulturellen Kontaktsituationen notwendig sind.

Die Untersuchung beschränkt sich auf die interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen, da sich diese am besten für Untersuchungen mit Kindern der Primarstufe eignen und sie partner- und interaktionsbezogene Fähigkeiten widerspiegeln. Aufgrund dieser Überlegungen wird folgende konkrete Fragestellung formuliert:

**„Wie wirkt sich das Zusammenleben von Schülerinnen und Schülern verschiedener Kulturgemeinschaften im institutionellen Rahmen der Schule auf den interkulturellen Lernprozess, also auf die Aneignung von interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen aus?“**

Die in Abbildung 1 dargestellten drei Gesichtspunkte der interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen stellen den zentralen Untersuchungsgegenstand unserer Forschungsarbeit dar. Sie werden im folgenden Kapitel genauer erläutert.

## 4. Methodisches Vorgehen

### 4.1. Herleitung des Erhebungsinstrumentes

Der zentrale Untersuchungsgegenstand unserer Forschungsarbeit sind die interkulturellen Kompetenzen der Primarschülerinnen und Primarschüler. Ziel der Untersuchung ist es, einen Eindruck zu gewinnen, wie stark diese Kompetenzen der Kinder ausgeprägt sind. Wie bereits in der Theorie von Leenen et al. dargestellt, können die interkulturellen Kompetenzen in vier Teilkompetenzen unterteilt werden, die da wären:

- a) Interkulturell relevante allgemeine Persönlichkeitseigenschaften befassen sich mit personennahen Kompetenzen wie emotionale Elastizität, psychische Belastbarkeit und Fähigkeit zur Stressbewältigung, welche „eine grundsätzliche Offenheit der Person [...] mit ungewohntem und andersartigem unbefangenen und nicht wertend umgehen zu können“ (Leenen et al. 2002, S. 91) beinhalten. Deren Erlernbarkeit durch formale Bildungsprozesse ist unklar. Das bedeutet, dass zwischen den allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften und dem interkulturellen Lernen nicht zwingend ein Zusammenhang bestehen muss weshalb die erste Teilkompetenz für unsere Forschungsfrage nicht zentral ist. Weiter wäre das geeignetste Erhebungsdesign das Experiment, indem man die Persönlichkeitseigenschaften testen kann. Dies scheint uns für die Arbeit mit Kindern ethisch nicht vertretbar.
- b) Die spezifischen Kulturkompetenzen beinhalten einerseits Sprachkenntnisse und Vertrautheit mit Ritualen und Tabus anderer Kulturen. Diese Fähigkeiten sind zwar hilfreich im interkulturellen Umgang, tendieren aber entgegen unserer Definition des Kulturbegriffs auf eine Reduktion von Kultur auf Sprache und kulturelle Aktivitäten. Andererseits umfassen die spezifischen Kulturkompetenzen „reflektierte Durchdringung der eigenen Kultur in ihren nationalen, regionalen und schichtspezifischen Besonderheiten“ sowie „Kenntnis der eigenen Organisations- und Berufskultur“ (Leenen et al. 2002, S. 92). Wir gehen davon aus, dass Kinder in der vierten Primarklasse noch keine globalen Zusammenhänge erkennen können und keinen Zugang zu einer Berufskultur haben.

- c) Unter den kulturallgemeinen Kompetenzen wird generell das Bewusstsein über Adaptionsprozesse und Akkulturationsvorgänge und Kenntnisse über Stereotypisierungen und Prozesse der Ethnisierung verstanden. Sie beschreiben also vor allem das Verfügen über theoretisches Wissen und Kulturbewusstsein. Zentral für unsere Forschungsarbeit sind aber nicht die kognitiven Vorgänge, sondern vielmehr Handlungen und Verhaltensweisen.

Weil die oben genannten Teilkompetenzen aus den genannten Gründen weniger für die Untersuchung geeignet sind, konzentrieren wir uns auf den Bereich der interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen, weil diese im Speziellen das Sozial- und Gruppenverhalten betreffen.

- d) Die interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen sind zu definieren als die Fähigkeit, sich selbst im interkulturellen Kontext wahrzunehmen und darin zu agieren. Diese Teilkompetenz ist deshalb von Bedeutung, weil sie sich mit dem Umgang mit sich selbst und mit Personen aus anderen Kulturgemeinschaften befasst.

Die interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen lassen sich in drei Dimensionen unterteilen (Leenen et al. 2002):

1. Selbstbezogene Kompetenzen

Zunächst beinhalten die selbstbezogenen Kompetenzen die Fähigkeit zur realistischen und differenzierten Selbstwahrnehmung. Weiter zählt dazu die Fähigkeit, eigene Grenzen zu kennen und die kulturelle Festgelegtheit und Gefühle von Befremdung einzugestehen. Schliesslich befassen sie sich mit einem reflexiven Umgang mit Orientierungen, Wertvorstellungen und Verhaltensmustern.

2. Partnerbezogene Kompetenzen

Einerseits umfassen die partnerbezogenen Kompetenzen die Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme und andererseits die Fähigkeit, „sich in Gefühlslagen des Interaktionspartners zu versetzen“ (Leenen et al. 2002, S. 92).

3. Gruppenbezogene Kompetenzen

Die gruppenbezogenen Kompetenzen beschreiben zum einen die Fähigkeit, eine Interaktion einzugehen, aufrechtzuerhalten und trotz kultureller

Verschiedenheit erfolgreich zu gestalten. In der Theorie von Leenen et al. (2002) wird diese dritte Dimension als „Interaktionsbezogene Kompetenz“ bezeichnet. Aus logischen Schlussfolgerungen haben wir uns für eine Modifizierung des Begriffs entschieden.

Die interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen charakterisieren Fähigkeiten, die allgemein im sozialen Umfeld wichtig sind. Sie nehmen jedoch im interkulturellen Kontext eine zentrale Rolle ein. So wird auch unser Erhebungsinstrument spezifisch auf diesen Kontext ausgerichtet sein.

Mit der Erhebung der interkulturellen Kompetenzen verfolgen wir die Absicht, die beiden Schulklassen mit unterschiedlichen Migrantenanteilen zu vergleichen. Mit dem Analysematerial wollen wir herausarbeiten, ob und in welchem Masse man einen Einfluss des interkulturellen Zusammenlebens in der Schule auf die interkulturellen Kompetenzen und somit auf einen Erfolg versprechenden interkulturellen Kontakt feststellen kann.

Wie bereits in Abschnitt 1.2. erläutert, existieren neben dem interkulturellen Zusammenleben in der Schule weitere Einflussfaktoren auf den Umgang von Kindern unterschiedlicher Herkunft. Vor allem die in der erweiterten Kontakthypothese genannten Erfolgsfaktoren sind nicht zu unterschätzen. Um diese Faktoren in unsere Erhebung am Rande miteinzubeziehen, haben wir einen nicht-standardisierten Fragebogen mit offenen Fragen konstruiert. Dieser richtet sich an die Lehrpersonen beider Primarschulklassen und beinhaltet Fragen zum Schulhaus und dessen Leitlinien. Zusammen mit dem Porträt der beiden Wohnquartiere geben die Antworten Aufschluss über das Umfeld der Schulklassen. Es ist anzumerken, dass diese Angaben keinen direkten Einfluss auf unsere Erhebung und unsere Analyse haben, sondern lediglich zur angestrebten Aussagekraft beitragen sollen.

#### 4.2. Konstruktion des Erhebungsinstruments

Für die Erhebung haben wir aus jeder Dimension der interkulturell sozial relevanten Kompetenzen einen Gesichtspunkt als konkreten Untersuchungsgegenstand herausgegriffen.

Für die Dimension der selbstbezogenen Kompetenzen beschränken wir uns auf die *differenzierte Selbstwahrnehmung*. Wir weichen aber für die Begriffsdefinition der Selbstwahrnehmung von Leenen et al. (2002) ab und ersetzen ihn durch die Begriffsbedeutung des Selbstbewusstseins von Staub-Bernasconi (2006). Gemäss der Autorin bedeutet Selbstwahrnehmung, dass „sich ein Lebewesen dann seiner selbst gewahr ist, wenn es der in seinem Innern ablaufenden Veränderungen oder Vorgänge gewahr wird. [...] Dabei ist zu beachten, dass ein Seiner-selbst-Gewahrwerden nicht erfordert, dass man über seine persönliche Erkenntnis oder Vorstellung nachdenkt. Das Erfüllen dieser zusätzlichen Bedingung bezeichnet man als Bewusstsein“ (Staub-Bernasconi 2006, S. 4). Folglich wird in der Entwicklungspsychologie die Selbstwahrnehmung als Vorstufe des Selbstbewusstseins betrachtet, welches folgendermassen definiert werden kann: „Ein Lebewesen ist dann seiner selbst bewusst, wenn es weiss, wer und was es ist“ (Staub-Bernasconi 2006, S. 5). Es wird einerseits ein Vergangenheitsbewusstsein beschrieben, das aus einem sich Erinnern an Geschehnisse aus der eigenen Vergangenheit besteht. Andererseits spricht man vom Zukunftsbewusstsein, das ein sich Vorstellen seiner persönlichen Zukunft umfasst. Das Selbstbewusstsein erlangt ein Kind im Alter von ca. sechs Jahren. Das heisst, dass es sich seiner selbst nicht nur gewahr ist, sondern beginnt, dies zu bemerken und darüber aktiv nachzudenken (Staub-Bernasconi 2006). Um Missverständnisse aufgrund der doppelten Bedeutung des Begriffs Selbstbewusstsein zu vermeiden, verwenden wir weiterhin den Begriff der Selbstwahrnehmung, ohne aber von der oben genannten Definition abzuweichen.

Folgende Aspekte der Selbstwahrnehmung messen wir in der Erhebung mit den Schulklassen:

- Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit in verschiedenen Facetten betrachten zu können  
Dies bedeutet, dass sich das Kind differenziert in Geschlecht, Alter, kultureller Gemeinschaft, Vorlieben und Abneigungen, Werten und Normen wahrnehmen und beschreiben kann.
- Fähigkeit, sich als Individuum betrachten zu können  
Dies wirft die Frage auf, wie stark sich ein Kind über Gruppenzugehörigkeit definiert, bzw. sich als Einzelperson in verschiedenen Zusammenhängen sieht.

- Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit als Resultat eines vielschichtigen Prozesses zu sehen

Dies besagt, dass sich das Kind der eigenen Vergangenheit und der kulturellen Erziehung bewusst ist und deren Einfluss auf die aktuelle Persönlichkeit erkennt.

Für die Dimension der partnerbezogenen Kompetenzen wählen wir die *Rollen- und Perspektivenübernahme*. Perspektivität beschreibt den Sachverhalt, dass der Mensch Objekte immer aus einem bestimmten Blickpunkt und nur in bestimmten Aspekten sehen kann. Perspektive ist temporal, d.h. ein Objekt wird zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschieden wahrgenommen und beurteilt. Weiter unterscheiden sich verschiedene Perspektiven sozial, d.h. ein Objekt wird aus verschiedenen Standpunkten wahrgenommen und beurteilt. „Erst durch die Erfahrung perspektivischer Verschiedenheit, also der Multiperspektivität“ (Graumann 2002, S. 27), wird dem Menschen bewusst, dass es verschiedene Wahrnehmungen für denselben Sachverhalt gibt. Um sich in andere Sichtweisen hineinversetzen zu können, muss ein Lernprozess stattfinden, wie es das Konzept des interkulturellen Lernens für einen kulturspezifischen Kontext beschreibt.

Folgende Aspekte messen wir in der Erhebung mit den Schulklassen:

- Fähigkeit, sich in andere Personen und Situationen hineinversetzen zu können.

Dies meint, dass sich das Kind in eine andere Person hinein fühlen, dessen Überlegungen nachvollziehen und das mit der Handlung verknüpfte Regelsystem erkennen kann.

- Bewusstsein von Multiperspektivität

Dies bedeutet, dass sich das Kind der verschiedenen Perspektiven auf denselben Sachverhalt bewusst ist und dazu bereit ist, andere Sichtweisen zu akzeptieren und in eigene Reflexionen zu integrieren.

Für die Dimension der gruppenbezogenen Kompetenzen wählen wir die *Fähigkeit zur gleichwertigen, erfolgreichen Interaktion*. Für die Ausformung der Interaktion sind die Einflussgrößen vielseitig. Generell hängt die Art und Weise der Interaktion einerseits von den Zielen der Interaktionspartner bezüglich der Interaktion und andererseits vom Wissen über den Interaktionspartner oder der Haltung ihm gegenüber ab

(Hilton 1998). Für unsere Forschungsarbeit gilt zusätzlich, dass der Erfolg der interkulturellen Interaktion auf den Fähigkeiten der Interaktionspartner beruht, ihr Verhalten gegenseitig wahrzunehmen, zu interpretieren und vorherzusagen und sich gegenseitig ihre Gedanken, Gefühle und Absichten mitzuteilen (Forgas 1995).

Folgende Aspekte messen wir in der Erhebung mit den Schulklassen:

- Fähigkeit, einen Dialog eingehen zu können

Dies besagt, dass das Kind mit anderen Kindern eine Kommunikation eingehen und sie erfolgreich aufrechterhalten kann.

- Fähigkeit, sich als gleichwertige Partner und Partnerinnen anerkennen zu können

Das heisst, dass allfällige Machtpositionen nicht ausgenutzt werden und dass jeder Beitrag zur Kommunikation als gleichwertig betrachtet wird. Mögliche Machtpositionen konstituieren sich aus emotionaler, intellektueller oder physischer Überlegenheit und sprachlicher oder kultureller Mehrheit.

#### 4.3. Erhebungsmethode

Für die einzelnen Gesichtspunkte der interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen arbeiten wir mit verschiedenen Erhebungsmethoden. Einerseits wenden wir in einem schriftlichen Teil eine Befragung mit offenen Fragen an, andererseits lassen sich unsere weiteren Erhebungsmethoden in der Gruppe unter dem Begriff „interaktive Befragung“ subsumieren. Das gesamte Vorgehen wird in einem detaillierten Erhebungsleitfaden festgehalten (siehe Anhang I).

##### 1. Dimension der Selbstbezogenen Kompetenz – Fähigkeit zur differenzierten Selbstwahrnehmung (Gesichtspunkt 1)

Den Gesichtspunkt der differenzierten Selbstwahrnehmung erheben wir mit einer Selbstdarstellung der Kinder. In Auseinandersetzung mit dem „Marsmenschen Robokok“ machen sich die Schülerinnen und Schüler anhand von drei Arbeitsblättern Gedanken über ihre Persönlichkeit (siehe Anhang II, Arbeitsblätter zur Dimension 1). Das erste Arbeitsblatt enthält Fragen zur Persönlichkeit der Kinder: Sie sollen angeben, wer sie sind, was sie gerne tun und was nicht, welche Charaktereigenschaften sie besitzen und was an ihnen speziell ist. So wird Aufschluss darüber gewonnen, mit wie vielen und mit welchen Aspekten die

Kinder sich wahrnehmen. Auf dem zweiten Arbeitsblatt wird den Kindern die Frage nach ihren Zugehörigkeiten gestellt: Um eine skizzierte Person herum, welche das Kind selbst darstellt, sollen die Schülerinnen und Schüler ihre nächsten Bezugspersonen und -gruppen aufschreiben. So wird erkennbar, welche Zugehörigkeiten sie angeben und wie stark sie sich über Mitgliedschaften in einer sozialen Gruppe wie Familie oder Sportverein definieren. Schliesslich soll mit dem dritten Arbeitsblatt erhoben werden, ob die Kinder einen Zusammenhang zwischen vergangenen Erlebnissen und ihrer heutigen Persönlichkeit erkennen können: Die Schülerinnen und Schüler sollen bis zu drei lebensverändernde Ereignisse ihrer Vergangenheit aufschreiben und begründen, weshalb und wie diese Erlebnisse ihr Leben beeinflusst hat. So kann aufgezeigt werden, ob sie die Relation zwischen vergangenen Erlebnissen und ihrer heutigen Persönlichkeitskonstitution erkennen, und welche Einflussfaktoren auf die aktuelle Persönlichkeit genannt werden. Mit der Auswertung dieser drei Arbeitsblätter wird gesamthaft ersichtlich, wie differenziert sich die Kinder der beiden Klassen wahrnehmen und beschreiben können.

Die Untersuchung der differenzierten Selbstwahrnehmung verlangt eine individuelle Erhebungsmethode, da es sich um die Auseinandersetzung mit und die Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit handelt. Um die gegenseitige Beeinflussung unter den Kindern zu vermeiden, arbeiten die Schülerinnen und Schüler individuell und schriftlich.

In einem Schlussteil versuchen wir mittels einer offenen Gruppenbefragung, das Wissen um die eigene Normen- und Kulturbezogenheit der Kinder zu ermitteln. Es ist zu untersuchen, ob die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass ihre Persönlichkeit und ihre Einstellungen stark von der eigenen Kultur und dem Normenverständnis des Heimatlandes geprägt sind. In einer Gegenüberstellung der Welt des Marsmenschen und der Welt der Kinder können sich die Kinder zu den Unterschieden zwischen den beiden Welten und zu den Ursachen für die Verschiedenheit äussern. In diesem Teil unserer Erhebung leiten uns die Annahmen, dass je mehr die Schülerinnen und Schüler darauf hinweisen, dass die Unterschiede zwischen dem Marsmenschen Robokok und ihnen selbst mit der unterschiedlichen Sozialisation in einer unterschiedlichen Umgebung (Mars vs. Erde) erklärt werden können und je toleranter sie auf die Andersartigkeit des Marsmenschen reagieren, desto stärker ihnen bewusst ist, dass auch ihre eigene

Persönlichkeit kulturell geprägt ist. Umgekehrt kann festgestellt werden, dass je weniger die Kinder die sozialen Praktiken des Marsmenschen akzeptieren und je mehr sie die Andersartigkeit auf falsche Vorstellungen oder auf eine geringere Intelligenz der Marsmenschen zurückführen, desto weniger haben sie das Wissen darüber, dass ihre eigene Persönlichkeit durch die Sozialisation in einer Gesellschaft geformt wird. Ausserdem interessiert uns, inwiefern die Kinder die fiktive Situation auf die realen Unterschiede zwischen den Kulturen und Ländern der Erde beziehen können.

## 2. Dimension der partnerbezogenen Kompetenz – Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme (Gesichtspunkt 2)

Die Fähigkeit der Rollen- und Perspektivenübernahme erheben wir mit einer Analyse vorgegebener Situationen durch die Kinder. Es handelt sich dabei um eine reale Geschichte einer interkulturellen Freundschaft zwischen zwei Schülerinnen. Das Migrantinnenmädchen Maria wird von ihrer Schweizer Schulfreundin Andrea zu einem „Äplermakkaronen-Auflauf“ eingeladen. Maria kennt dieses Gericht nicht und als ihr der Käsegeschmack widersteht, spuckt sie ihren Bissen wieder auf den Teller. Andrea, aber auch ihre Eltern reagieren betroffen und nach dem Essen trennen sich die beiden Mädchen, ohne sich versöhnt zu haben – Andrea geht ohne Abschiedsgruss in ihr Zimmer. In einer Gruppendiskussion sollen die Kinder besprechen, wie sich die beiden Mädchen nach dem Vorfall fühlen könnten (Emotion), was sie später über das Treffen denken könnten (Kognition) und weshalb sie so reagiert haben bzw. nach welchen Regeln sie sich verhalten haben könnten (Normen). Aufgrund ihrer Beiträge soll ersichtlich werden, ob die Schülerinnen und Schüler sich in andere Personen hineinversetzen und Situationen im interkulturellen Kontext richtig bewerten können: Je mehr Rückmeldungen zu verzeichnen sind und je vielfältiger und aussagekräftiger die Aussagen formuliert werden, desto besser zeigt sich die Fähigkeit der Kinder, andere Perspektiven zu übernehmen und sich in andere Rollen hineinzuversetzen. Weiter interessiert uns, ob den Schülerinnen und Schülern bewusst ist, dass für denselben Sachverhalt unterschiedliche Sichtweisen existieren. Auch diese Fähigkeit zur Multiperspektivität manifestiert sich in der Anzahl, Vielfalt und Qualität der Aussagen.

Die Erhebung erfolgt mit der gesamten Gruppe (eine Abteilung der Klasse), damit die Kinder sich gegenseitig ergänzen und aufeinander eingehen können.

3. Dimension der gruppenbezogenen Kompetenz – Fähigkeit zur gleichwertigen, erfolgreichen Interaktion (Gesichtspunkt 3)

Die Erhebung des 3. Gesichtspunktes der gleichwertigen, erfolgreichen Interaktion zielt auf eine Untersuchung der Dialogfähigkeit der Kinder im interkulturellen Kontext und ihrer Fähigkeit, Interaktionspartnerinnen und -partner in interkulturellen Kontaktsituationen als gleichwertig anzuerkennen. Die Erforschung dieser Kompetenzen gestaltet sich jedoch als schwierig, da sie nur in der unmittelbaren Situation der interkulturellen Interaktion auftreten. Da wir aber diese Situation nicht künstlich herstellen wollen und können, weichen wir auf ein Gedankenexperiment aus: Die Kinder werden mittels eines Märchens dazu angeregt, verschiedene Umgangsformen in interkulturellen Kontaktsituationen zu diskutieren und zu bewerten. Die Geschichte handelt dabei von einem Prinzen auf Reisen und beinhaltet vier interkulturelle Konfrontationen zwischen ihm und seinen Bekanntschaften: In Feuer-, Wald-, Erd- und Wasserland trifft der Prinz auf fremde Essgewohnheiten, macht Bekanntschaft mit einer anderen Sprache, lernt neue Gesetze kennen und wird mit fremden Religionsvorstellungen konfrontiert. In einer Gruppendiskussion sollen die Schülerinnen und Schüler mögliche Verhaltensoptionen für den Prinzen in den vier einzelnen Situationen formulieren und diese mit Hilfe eigener Vorstellungen von interkulturellen Umgangsformen bewerten. Ihre Aussagen geben Auskunft darüber, welche Möglichkeiten des Umgangs im interkulturellen Kontext die Kinder kennen und wie sie diese beurteilen und davon Gebrauch machen.

Die Erhebung besteht aus einer Diskussion in der Gruppe (eine Abteilung der Klasse), welche den Kindern die Möglichkeit gibt, über ihr Interaktionsverhalten auszutauschen.

Wir wählen bewusst die oben beschriebenen qualitativen Methoden, um jedem Kind die Möglichkeit zu geben, einen eigenen Beitrag zur Diskussion zu leisten und sich mit dem Thema des interkulturellen Zusammenlebens auseinander zu setzen. Ziel ist es, dass das Ergebnis nicht die einzelnen Kinder, sondern die gesamte Klasse

repräsentiert, damit in der Analyse der Ergebnisse ein Vergleich zwischen den beiden Primarschulklassen (und nicht zwischen den Kindern) möglich wird.

Mit dieser Vorgehensweise erhalten die Kinder den Raum, aufeinander einzugehen, sich gegenseitig zuzuhören und ihre Diskussionsfähigkeit zu üben. Somit erlangen nicht nur wir einen Erkenntnisgewinn für unsere Forschungsarbeit, sondern auch die Primarschülerinnen und -schüler erzielen einen Lerngewinn. Mit der Nutzung der Plattform Schule anerkennen wir so deren wichtige Sozialisationsfunktion und ihre zentrale Rolle im Lernprozess der Kinder, zu der wir mit unserer Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern einen Beitrag leisten.

Um das Erhebungsinstrument zu testen, führten wir bei der vierten Primarschulklasse aus Oberrohrdorf (Kanton Aargau) einen Pretest durch. Dieser sollte in erster Linie der Überprüfung unseres Erhebungsinstrumentes dienen und helfen, allfällige Überarbeitungen vorzunehmen. In einem Feedbackgespräch mit der Klassenlehrerin Frau Sybille Märki-Geiser überarbeiteten wir die drei Arbeitsblätter, um sie kindergerechter und aussagekräftiger zu gestalten. In genereller Hinsicht liess sich unser Erhebungsinstrument in methodischer und inhaltlicher Hinsicht bestätigen. Des Weiteren verhalf uns der Pretest zu grösserer Sicherheit im Auftreten vor der Klasse, sind beide Autorinnen dieser Forschungsarbeit im Umgang mit Primarschulkindern doch relativ unerfahren. Das positive Feedback der Klasse und ihrer Lehrerin gaben den folgenden Erhebungen eine gute Basis.

#### 4.4. Rahmenbedingung der Untersuchung und Auswahl der Untersuchungsgruppe

Die Untersuchung pro Klasse dauert eine Doppelktion (1.5 Stunden) und zwei Abteilungslektionen (je 45 Minuten). Pro Erhebungseinheit untersuchen wir je einen Gesichtspunkt der interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen. Für den ersten Gesichtspunkt beschäftigen wir die ganze Klasse. Für den zweiten und dritten Gesichtspunkt arbeiten wir jeweils mit der halben Klasse, während die andere Hälfte normalen Unterricht hat.

Neben den schriftlichen Arbeitsblättern für den ersten Gesichtspunkt zeichnen wir die „interaktive Erhebung“ des zweiten und dritten Gesichtspunkts auf Videokamera auf und verfassen zusätzlich ein Verlaufs- und ein Beobachtungsprotokoll.

Aus allen vierten Klassen der Primarschulen in der Stadt Basel wählen wir als unsere Untersuchungsgruppe zwei Primarklassen mit unterschiedlichem Migrantenteil aus. Unsere Auswahl fällt auf die Klasse 4a des Margarethen Schulhauses und die Klasse 4a des Sevogel Schulhauses. Unter Berücksichtigung des Schulsystems im Kanton Basel-Stadt (Übertritt in die Oberstufe nach vier Jahren Primarschule) untersuchen wir Schülerinnen und Schüler der vierten Primarschulklasse. Einen Vorteil sehen wir darin, dass durch die vierjährige gemeinsame Schulzeit das von- und miteinander Lernen stattfinden konnte. Weiter erhoffen wir uns von den zehn- bis elfjährigen Kindern eine weniger komplizierte und unvoreingenommene Zusammenarbeit.

## 4.5. Auswertungsmethode

In folgendem Unterkapitel wird die Auswertung unserer Daten erläutert. Im ersten Abschnitt wird die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Der zweiten Teil widmet sich dem nach der Erhebung entwickeltem Kategoriensystem.

### 4.5.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Unsere Daten werten wir mit einer qualitativen Inhaltsanalyse aus. Berelsons definiert Inhaltsanalyse als „eine empirische Methode zur systematischen und intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen“ (Früh 2004, S. 119). Um diese intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Erkenntnisobjektes und somit die Systematik des methodischen Vorgehens zu gewährleisten, legen wir im Folgenden das Verfahren der Auswertung offen. Wir haben uns für die qualitative und gegen die quantitative Inhaltsanalyse entschieden, weil wir eine Beschreibung eines Einzelfalles anstreben und am Einmaligen, am Individuellen ansetzen wollen. Zentrales Auswertungselement bildet das Kategoriensystem, mit dessen Hilfe das erhobene Material systematisch zusammengefasst werden kann. Der erste Schritt besteht aus einer theoriegeleiteten Kategorienbildung: Die aus der Forschungsfrage hergeleiteten theoretischen Konstrukte bilden in Gestalt der Hauptkategorien den Kern unseres Kategoriensystems. Diese theoriegeleitete Kategorienbildung wird in einem zweiten Schritt auf empirischem Weg durch Konfrontation mit dem konkreten Untersuchungsmaterial ausdifferenziert und mit Unterkategorien ergänzt, nicht aber grundlegend verändert. Im Zuge dieser so genannten empiriegeleiteten Kategorienbildung werden zwar Unterkategorien und möglicherweise auch noch neue Hauptkategorien hinzukommen, aber die aus der Theorie abgeleiteten Hauptkategorien werden bestehen bleiben. Somit stellen wir sicher, dass die genannten Grundbedeutungen präzise und unterscheidbar erfasst werden, weil sonst die produzierten Daten keine Antwort auf die Fragestellung mehr erlauben würden. Neben der Ausdifferenzierung des Kategoriensystems dient die empiriegeleitete Kategorienbildung auch der Operationalisierung der Kategorien. Die bisher theoretisch umschriebene Bedeutung der einzelnen Kategorien wird durch die Angabe von Indikatoren und Ankerbeispielen ergänzt und wird somit als Grundlage

für die Codierung der Daten verwendet. Wichtig ist der stetige Rückbezug auf die Theorie und somit die Überprüfung, ob die betrachteten Aussagen und Textpassagen den theoretischen Konstrukten zugeordnet werden können.

Konkret entwickeln wir pro Dimension der interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen ein Kodiersystem und wenden dieses auf beide Klassen an, wobei wir mögliche Modifizierungen berücksichtigen werden.

Das Material der Gruppendiskussionen wird transkribiert und dient als Basis für die weiterführenden Interpretationen. Da die Forschungsfrage auf die Erhebung eines Gesamtbildes der beiden Klassen zielt und nicht auf die Erforschung individueller Fähigkeiten und Umgangsformen der Kinder, ist die Identifizierbarkeit der einzelnen Aussagen bedeutungslos. Deshalb wird eine Anonymisierung des Analysematerials vorgenommen. Die Aussagen sollen in ihrem Zusammenhang rekonstruiert werden, um den Verlauf der Gruppendiskussionen nachzuvollziehen. Im Vordergrund stehen die Wiedergabe der Aussageninhalte sowie die Gewährleistung der Lesbarkeit und Interpretierbarkeit. Aus diesem Grund transkribieren wir nur diejenigen Gesprächsinhalte in allen Einzelheiten, die wir aufgrund unserer Fragestellung analysieren möchten. Den restlichen Teil stellen wir in einer Zusammenfassung der Ergebnisse dar (Diekmann 2004, Früh 2004).

#### 4.5.2. Kategoriensystem

Wie im Kapitel 3.1. dargestellt, konzentriert sich unsere Erhebung auf die interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen. Für die Erstellung des Kategoriensystems wird die Unterteilung in die drei Dimensionen „selbstbezogene“, „partnerbezogene“ und „gruppenbezogene Kompetenzen“ übernommen. Seine grundlegende Strukturierung erhält das Kategoriensystem durch die im Kapitel 3.2. vorgestellten drei Gesichtspunkte: Fähigkeit zur differenzierten Selbstwahrnehmung, Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme und Fähigkeit zur gleichwertigen und erfolgreichen Interaktion. Somit knüpft das Kategoriensystem an die theoretischen Ausführungen von Leenen et al. (2002) zu den interkulturellen Kompetenzen an. Mit der Operationalisierung werden für die Konstruktion des Erhebungsinstrumentes jedem Gesichtspunkt verschiedene Aspekte zugeordnet. Dabei wird darauf geachtet, dass diese mit der Theorie vereinbar sind. Diese Aspekte dienen als Grundlage der Erhebung in den Primarschulklassen und stellen

eine weitere Unterteilung des Kategoriensystems dar. Während die bisher beschriebene Gliederung des Kategoriensystems sich ausschliesslich auf theoretische Überlegungen stützt, wird es unmittelbar nach der Erhebung mit empirischen Ausprägungen ergänzt und mit Beschreibungen und Ankerbeispielen versehen. Die Übersicht aller Ausprägungen findet sich in dem im Anhang beigefügten Kategoriensystem (siehe Anhang III). Im Anschluss an die Erweiterung des Kategoriensystems durch die empirischen Ausprägungen, Beschreibungen und Ankerbeispielen wird jedem Aspekt und jeder Ausprägung ein Code zugeordnet. Somit entsteht ein dreischichtiges Kategoriensystem, das als Basis für die Analyse der empirischen Daten dient. Zur Verdeutlichung der Nutzung des Kategoriensystems werden im Anschluss an jeden Gesichtspunkt zu klärende Fragen gestellt, welche durch die Analyse mittels des Kategoriensystems beantwortet werden sollen.

Das Kategoriensystem erfährt fortlaufend Ergänzungen und Modifikationen, indem bei der Bearbeitung der Arbeitsblätter und Transkripte neue Kategorien hinzugefügt werden. Ziel ist es, jeder für die Forschungsfrage relevanten Aussage einen Code zuteilen zu können.

## 5. Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Ergebnisteil werden einerseits Quartier und Schulhaus der jeweiligen Primarschulklasse vorgestellt und andererseits die Ergebnisse und der Kontext der beiden Erhebungen zusammenfassend dargestellt.

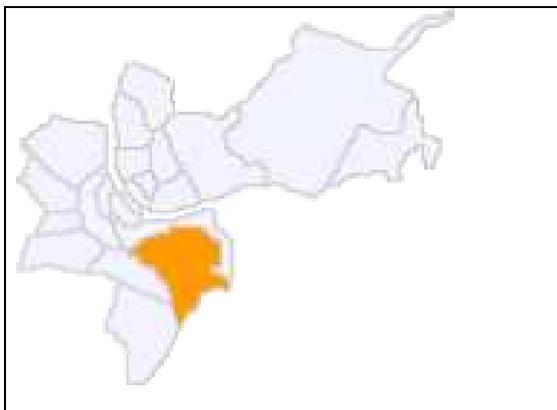
### 5.1. Ergebnisse der Erhebung in der Klasse 4a des Sevogel Schulhauses

#### 5.1.1. Porträtierung von Quartier, Schulhaus und Klasse

- Porträt des St. Alban-Quartiers in Basel

Das Schulhaus Sevogel liegt an der Sevogelstrasse 61 im St. Alban-Quartier. Dieses Wohnquartier liegt im Südosten der Stadt Basel nahe dem Altstadtzentrum. Dem folgenden Übersichtsplan ist die Lage des St. Alban-Quartiers zu entnehmen.

Abbildung 2: Übersichtsplan Stadt Basel



Quelle: Zugriff am 26.02.2007 auf URL:  
<http://statistik-bs.ch/kennzahlen/quartier/>

Das Quartier wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Wohlstandsviertel gebaut, welches vornehmlich aus grosszügigen Villen mit ausgedehnten Gartenanlagen bestand. Aufgrund der Nähe zur Altstadt, wuchs der Druck nach Dienstleistungsangeboten, weshalb die bestehenden vornehmen Wohnhäuser und Grünflächen teilweise durch Geschäftsbauten ersetzt wurden. Vor allem zahlreiche Banken und Versicherungen wählten ihre Niederlassungen im St. Alban-Quartier. Mit der Hochkonjunktur ab den 1960er Jahren wurde dieses Areal der Mittelschicht zugänglich gemacht und das Verkehrsnetz ausgebaut. Heute präsentiert sich das St. Alban-Quartier als Wohn- und Dienstleistungsgebiet für die Mittel- und Oberschicht, gekennzeichnet einerseits durch wertvolle Grünflächen als städtischer Erholungs-

raum und andererseits durch starken Zubringer- und Transitverkehr (Basel-Stadt Statistik 2006a).

Im St. Alban-Quartier leben zurzeit 10'177 Personen (Basel-Stadt Statistik 2007). Der Migrantanteil betrug 2005 22,7 Prozent. Somit liegt er deutlich unter dem baselstädtischen Durchschnitt von 32,2 Prozent (Basel-Stadt Statistik 2005). Deutsche, Spanierinnen und Spanier sowie Italienerinnen und Italiener machen den Grossteil der Migrantinnen und Migranten aus (Basel-Stadt Statistik 2006b).

Die Bewohnerinnen und Bewohner des St. Alban-Quartiers sind ausschliesslich im zweiten (3'392 Beschäftigte) und dritten (19'308 Beschäftigte) Wirtschaftssektor beschäftigt. Dabei sind das Baugewerbe und die Erbringung von Dienstleistungen für Unternehmen die wichtigsten Branchen (Basel-Stadt Statistik 2006c).

Das St. Alban-Quartier bietet verschiedenste Freiräume für Kinder und Jugendliche: Mit zehn Spielplätzen, neun Fussballplätzen und drei Erholungspärken ist es kinderfreundlich gestaltet (Christoph Merian Stiftung Basel 2006a). Bezüglich organisierter Freizeitbeschäftigungen für Kinder beschränkt sich das Angebot jedoch unter anderem auf die Pfadfinder St. Alban und den Jugendfestverein St. Alban-Breite Basel, welcher jährlich ein Kinderspielfest organisiert (Jugendfestverein St. Alban-Breite Basel 2006).

- Porträt des Sevogel Schulhauses

Das Sevogel Schulhaus wurde im Jahre 1884 gebaut, wo Knaben und Mädchen bis 1950 getrennt unterrichtet wurden. Heute werden dort acht Primarklassen und zwei Fremdsprachenklassen unterrichtet.

Die grundlegenden Erziehungsprinzipien der Schulhausleitung und der Lehrpersonen bestehen aus der Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler und aus einer offenen Kommunikationskultur. Zur Konfliktvermeidung werden klassenübergreifende Anlässe durchgeführt.

Wie bereits im Kapitel 3.2.2. erläutert, wurde die Kontakthypothese um so genannte Erfolgsfaktoren ergänzt, welche die Voraussetzungen für den interkulturellen Kontakt von Schülerinnen und Schülern optimieren sollen. Die Umsetzung dieser Erfolgskriterien kommt in den folgenden Massnahmen des Sevogel Schulhauses zum Ausdruck: Da die Anzahl fremdsprachiger Kinder im Schulhaus gering ist und ein Grossteil der Schülerschaft aus gebildeten und gut situierten Familien stammt, ist davon auszugehen, dass die Ausgangsbedingungen der Kinder ähnlich sind und

somit ihre Partizipation am Unterricht gewährleistet ist. Bei spezifischen schulischen Schwierigkeiten stehen ein Begleitlehrperson und eine ambulante Heilpädagogin zur Verfügung. Um die Teamfähigkeit und den Klassenzusammenhalt zu fördern, veranstaltet das Schulhaus Projektwochen, Sporttage, Sternwanderungen, „gemeinsame Morgenanfänge“ und weitere Anlässe. Für das Lehrpersonal bestehen keine expliziten Handlungsanweisungen im Umgang mit Diskriminierung und rassistischem Verhalten. Im Lehrplan ist die Thematisierung der kulturellen Diversität nicht vorgesehen. Die einzelnen Klassenlehrkräfte können individuell eine bestimmte Kultur in den Unterricht einbeziehen und so für die Klasse zum Thema machen. Die vergangene Projektwoche stand im Zeichen verschiedener Kulturen (Bächlin 2007).

- Porträt der Klasse 4a des Sevogel Schulhauses

Die Klasse 4a besteht aus 17 Schülerinnen und Schüler. Davon sind acht Knaben und neun Mädchen. Es besuchen drei Migrantenkinder die Klasse: je ein Mädchen aus Sri Lanka und Deutschland, sowie ein Knabe aus Ungarn. Vier weitere Kinder haben einen ausländischen Elternteil (Griechenland, Venezuela, Deutschland und Indonesien).

Die Klasse wird von zwei Klassenlehrerinnen betreut, welche sich die Lektionen untereinander aufteilen.

### 5.1.2. Beschreibung des Erhebungskontextes

Die Erhebungen in der Klasse 4a des Sevogel Schulhauses fanden am 9. und 10. November 2006, jeweils am Morgen von 8 Uhr 30 bis 10 Uhr im Klassenzimmer statt. Folgend wird einerseits der Erhebungskontext des Gesichtspunktes 1 und andererseits jener der Gesichtspunkte 2 und 3 beschrieben. Diese Aufgliederung erfolgt, da jeweils unterschiedliche Erhebungsmethoden angewandt wurden.

- Erhebungskontext Gesichtspunkt 1 (9.11.2006)

Bei der anfangs erzählten Geschichte zum Marsmensch Robokok verhalten sich die Kinder ausnahmslos ruhig, hören aufmerksam zu und führen keinerlei Zwischengespräche. Aufgrund der Ankündigung des Besuchs von Robokok bereits eine Woche vor der Erhebung, freuen sich die Kinder auf den Marsmenschen und sind neugierig darauf, ihn zu sehen. Die Aufgabenstellung zu den Arbeitsblättern ist den

Schülerinnen und Schüler verständlich und die verwendeten Begrifflichkeiten wie Persönlichkeit oder Charakter sind ihnen bekannt. Die Kinder können diese präzise mit Beispielen erklären. Während der schriftlichen Einzelarbeit herrscht eine konzentrierte und ruhige Arbeitsatmosphäre. Die Schülerinnen und Schüler zeigen ein rücksichtsvolles Verhalten und stören einander nicht. Trotz der klar verständlichen Aufgabenstellung sind die Kinder unsicher und stellen deshalb zur Absicherung viele Fragen (auch zu Kleinigkeiten wie Stift- oder Schriftwahl). Nach ungefähr 15 Minuten gehen einigen Schülerinnen und Schülern die Ideen aus und sie brauchen neue Gedankenanstösse, wobei ihnen auch die anwesende Lehrerin behilflich ist. Im Allgemeinen fällt auf, dass die Klasse die Übungen zu ihren Erlebnissen schneller und differenzierter lösen als jene zu ihrer Persönlichkeit.

- Erhebungskontext Gesichtspunkte 2 und 3 (10.11.2006)

Bei beiden Erhebungen herrscht eine unruhige Arbeitsatmosphäre mit viel Geschwätz und Bewegung. Während den Erzählungen verhalten sich die Kinder aufmerksam und neugierig, während der Gruppendiskussion hingegen ungeduldig und überdreht. Zudem versuchen sich die Knaben beim Meinungs austausch zum dritten Gesichtspunkt gegenseitig in der Originalität und Absurdität ihrer Aussagen zu übertreffen, um schliesslich eine gemeinsame Front gegen die Mädchen zu bilden. Ein Teil der Klasse denkt relativ selbstständig. Es ist jedoch notwendig, dass einzelne Kinder direkt angesprochen und zur Beteiligung an der Diskussion aufgefordert werden. Vor allem beim zweiten Gesichtspunkt, besonders auffallend bei der emotionalen Perspektivenübernahme, muss die entsprechende Ausgangslage der Geschichte konkretisiert und mehrmals umformuliert werden, damit sich die Kinder ein besseres Bild der Situation machen können. In beiden Erhebungen kristallisieren sich Knaben und Mädchen heraus, welche die übrigen Kinder mit ihrer bestimmenden Art von ihren Ideen zu überzeugen versuchen. Gerade in solchen Situationen scheint auffällig, dass sich unter anderem zwei der Migrantenkinder der Klasse zurückhaltend und in ihren Aussagen vorsichtig verhalten.

Im Austausch lassen sich die Kinder nicht immer gegenseitig ausreden, sprechen ohne aufgerufen zu werden und hören einander schlecht zu. Diskussionsbeiträge von Mitschülerinnen und Mitschülern werden mit Zustimmung oder Empörung kommentiert, jedoch nicht in weiterführende Reflexionen aufgenommen. Vielmehr werden diese Beiträge zur Entwicklung neuer Ideen genutzt, um sich von den

anderen Kindern abzusetzen. Aufgrund dieses unruhigen und konkurrenzierenden Verhaltens verzögert sich die Diskussion zum dritten Gesichtspunkt soweit, dass am Ende der Erhebung die Zeit knapp wird.

Im Rahmen des Erhebungskontextes zeigt sich als Schwäche der Klasse 4a des Sevogel Schulhauses, dass die Kinder Mühe haben, sich gegenseitig aussprechen zu lassen und aufeinander einzugehen. Hingegen ihre Begeisterungsfähigkeit und ihr aufmerksames Folgen der Geschichte können als Stärken festgehalten werden.

### 5.1.3. Zusammenfassende Beschreibung der empirischen Ergebnisse

Die zusammenfassende Beschreibung beinhaltet die Darstellung der empirischen Ergebnisse der Klasse 4a des Sevogel Schulhauses anhand der drei untersuchten Gesichtspunkte. Dabei wird zwischen Anzahl und Vielfalt der Ausprägungen sowie aspektspezifischen Inhalten unterschieden. Weiter werden die im Kategoriensystem gebildeten Ausprägungen anhand des empirischen Materials dargestellt und erläutert.

#### 5.1.3.1. Gesichtspunkt 1: Fähigkeit zur differenzierten Selbstwahrnehmung

Um zu erheben, in wie vielen Facetten die Kinder ihre eigene Persönlichkeit wahrnehmen, machen sie auf einem *ersten Arbeitsblatt* Aussagen zu ihrer Person und ihrem Charakter. Im Folgenden werden die einzelnen Ausprägungen des Kategoriensystems zu inhaltlichen Gruppen zusammengefasst und beschrieben.

- „Vorlieben/Abneigungen“ und „Stärken/Schwächen“

Die individuellen Vorlieben und Abneigungen zeigen auf, was die Kinder gerne tun und was nicht, und schliessen auf deren Bedeutung für ihre eigene Persönlichkeit. Diese Kategorie stellt die häufigste Ausprägung des ersten Arbeitsblatts des 1. Gesichtspunktes dar. Beinahe die ganze Klasse erwähnt diese Ausprägung und es ist auffallend, dass sowohl Vorlieben als auch Abneigungen von den Kindern gleichermassen beschrieben werden. Es wird deutlich, dass die Antworten sehr vielfältig und unter den Kindern verschieden sind. Die Vorlieben konzentrieren sich unter anderem auf sportliche Aktivitäten in den verschiedensten Bereichen oder auf musikalische bzw. kreative Tätigkeiten. Wenn ein Junge schreibt: „Ich zeichne gerne.

Warum? Weil es mir Spass macht.“, dann spricht er an, was für andere Kinder auch von Bedeutung ist. Ausserdem legen sowohl Knaben als auch Mädchen Wert auf ihre freundschaftlichen Beziehungen und ein Mädchen meint: „Ich bin gerne mit meinen Freundinnen zusammen, weil ich dann sehr viel lachen kann“. So ist es nur ein logischer Schluss, dass Streit und Probleme mit Freundinnen oder Freunden eine zentrale Abneigung darstellen. Ein Mädchen schreibt dazu: „Ich mag es gar nicht mit meiner Freundin zu streiten; das bricht mir das Herz“. Ausserdem nennen die Kinder die verschiedensten Schulfächer, welche sie nicht gerne besuchen. So schreibt zum Beispiel ein Mädchen: „[Ich mache nicht gerne] Rechnen, weil es schwer ist“. In der Ausprägung „Vorlieben/Abneigungen“ fehlen jedoch Aussagen zu Wertvorstellungen und Normen, welche Vorstellungen von Gut und Böse beinhalten würden.

Die Stärken und Schwächen umfassen Aussagen, mit denen die Kinder explizit ansprechen, was sie gut und was sie schlecht können. Da diese Ausprägung auf dem ersten Arbeitsblatt nicht konkret angesprochen wird, gibt sie wertvolle Auskunft über die differenzierte Wahrnehmung der Persönlichkeit. Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nennt diese Ausprägung und diese Kinder heben vor allem ihre Stärken hervor. Die Aussagen der Kinder gleichen derjenigen dieses Jungen, der schreibt: „Ich habe einen schnellen Reflex, den ich ziemlich nützlich finde“. Es wird deutlich, dass sie grösstenteils ihre Leistungen in Sport und Schule beschreiben.

- „Charaktereigenschaften“

Die Ausprägung „Charaktereigenschaften“ beinhaltet Merkmale der Persönlichkeiten der Kinder. Da auf dem ersten Arbeitsblatt explizit nach den Charaktereigenschaften gefragt wird, stellen sie folglich eine häufig erwähnte Ausprägung dar, um die eigene Persönlichkeit zu beschreiben. Das Transkriptionsmaterial macht deutlich, dass die Kinder vor allem positive Eigenschaften nennen. Beispiele wie „Ich bin öfters gut drauf“, „Ich bin oft lustig und sehr unkompliziert“ oder „Ich bin charmant und nett und kann gut Komplimente machen“ zeigen, dass innerhalb dieser Ausprägung zwar individuell sehr spezifische Charaktereigenschaften genannt werden, die Aussagen aber alle auf eine bestimmte Kommunikationsstärke hinweisen. Genauso bezeichnen die genannten Schwächen Unzulänglichkeiten im Umgang mit anderen. Dies wird am Beispiel dieses Jungen deutlich, der schreibt: „Also ich werde bei fünf Minuten Diskussion meistens mega wütend. Aber ich mache gar nichts“.

- „Familienverhältnisse“

Unter der Ausprägung „Familienverhältnisse“ wird die Zusammensetzung der Kleinfamilie und die Bedeutung einzelner Familienmitglieder verstanden. Die Hälfte der Kinder spricht diesen Punkt an und formuliert dabei meist Aussagen zu ihren Geschwistern. Wenn ein Mädchen sagt, „Ich habe keine Geschwister“ und ein anderes, „Ich hab einen kleinen Bruder, der Max heisst“, dann wird ersichtlich, dass die Unterscheidung zwischen dem Aufwachsen als Einzelkind oder mit Geschwistern für die Kinder von Bedeutung ist.

- „Herkunft/Wohnort“ und „Nationalität/kulturelle Gemeinschaft“

Diese beiden Ausprägungen zielen beide auf Aussagen zur persönlichen Herkunft, sie beschreiben jedoch ein unterschiedliches Verhältnis dazu. Unter der Ausprägung „Herkunft/Wohnort“ werden Aussagen zum Geburts- und Wohnort zusammengefasst, die zwar zur Frage „Wo bist du geboren?/ Wo wohnst du?“ Auskunft geben, aber nicht auf einen persönlichen Bezug zur Ortschaft hinweisen. Alle Aussagen, in denen die Kinder beschreiben, was sie sind und woher sie kommen, werden hingegen der Ausprägung „Nationalität/kulturelle Gemeinschaft“ zugeordnet, weil sie damit ihre kulturelle Identität ansprechen. In der Sevogel Klasse werden beide Ausprägungen nur sehr selten genannt. Es ist dabei auffallend, dass sowohl ein Migrantinmädchen als auch zwei Schweizer Knaben den Bezug zu ihrer Nationalität und ihrer kulturellen Gemeinschaft herstellen und somit kein Zusammenhang zwischen der Nennung dieser Ausprägung und einem vorhandenen Migrationskontext sichtbar wird. Wenn das Migrantinmädchen schreibt: „Ich komme aus Sri Lanka, aber bin hier aufgewachsen“, dann macht sie aber als Einzige die Unterscheidung zwischen kultureller Herkunft und aktuellem Wohnort ersichtlich.

Die folgenden Ausprägungsgruppen stellen weitere Facetten der Persönlichkeit dar, welche von den Kindern genannt werden. Auch wenn ihre Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage zweitrangig ist, zeigen die Ausprägungen auf, welche zusätzlichen Persönlichkeitsmerkmale für die Kinder von Bedeutung sind.

- „Name“, „Alter/Geburtstag“ und „Geschlecht“

Diese drei Ausprägungen beziehen sich alle auf steckbriefartige Beschreibungen.

Das Transkriptionsmaterial zeigt, dass praktisch die gesamte Klasse den Namen als Teil der Persönlichkeit nennt. Alter und Geburtsdatum bzw. das Geschlecht hingegen werden nicht erwähnt.

- „Äusserliche Erscheinung“ und „Styling“

Diese beiden Ausprägungen zeigen auf, inwiefern äusserliche Merkmale als Teil der Persönlichkeit betrachtet werden. Praktisch die ganze Sevogel Klasse zählt einzelne äusserliche Erscheinungsmerkmale auf. Dabei sind Augenfarbe, Haarfarbe oder die Körpergrösse ein Indikator für ihre Persönlichkeitsauffassung.

- „Vergangene Erlebnisse“ und „Zukunftsaussichten“

Beide Ausprägungen beziehen sich auf Erinnerungen und Vorstellungen des eigenen Lebens und verweisen somit indirekt auf den dritten Aspekt dieses Gesichtspunkts, nämlich auf die Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit als Resultat eines vielschichtigen Prozesses zu betrachten. In der Sevogel Klasse werden weder vergangene Erlebnisse noch Zukunftsaussichten von den Schülerinnen und Schülern als Teil der eigenen Persönlichkeit wahrgenommen.

Zur differenzierten Selbstwahrnehmung gehört zusätzlich der Aspekt der Fähigkeit, sich als individuelles Mitglied verschiedenster Gruppen betrachten zu können. Die Schülerinnen und Schüler des Sevogel Schulhauses bringen ihre Zugehörigkeiten nicht in direkten Zusammenhang mit ihrer Persönlichkeit, obwohl die Zugehörigkeiten als zentrale Merkmale der eigenen Persönlichkeit bezeichnet werden können.

Weil diese Thematik jedoch im Interessengebiet der Forschungsfrage liegt, wird auch noch konkret darauf eingegangen: Das *zweite Arbeitsblatt* stellt eine geistige Anregung zur Reflexion über individuelle Mitgliedschaften und Zugehörigkeiten dar und ermöglicht den Kindern anzugeben, mit welchen Personen oder Personengruppen sie sich verbunden fühlen. Grundsätzlich zeigen die Daten der Sevogel Klasse, dass die Diversität ihrer Aussagen und somit das Gefühl ihrer Mitgliedschaft mässig ausgeprägt ist. Die einzelnen Ausprägungen, die aufgrund der Häufigkeit ihrer Nennungen relevant erscheinen, werden im Folgenden kurz beschrieben und mit empirischem Material angereichert.

- „Familie/Verwandtschaft“

Die Ausprägung umfasst Aussagen zur Mitgliedschaft in einer Kleinfamilie oder im umfassenderen verwandtschaftlichen Rahmen. Für Kinder der Sevogel Klasse spielt diese Zugehörigkeit eine zentrale Rolle. Praktisch ausnahmslos nennen die Kinder ihre Zugehörigkeit zur Familie, wobei die Nennungen von der ganzen Familie oder nur von Eltern oder Geschwister etwa gleich verteilt ist. Das folgende Beispiel fasst all dies zusammen: „Meine Familie: Papa, Mama, Schwester, Hund“. Auffallend ist, dass die Kinder keinen Bezug zu ihrer Zugehörigkeit zur umfassenderen Verwandtschaft herstellen.

- „Freunde/Bekanntenkreis“

Die Ausprägung „Freunde/Bekanntenkreis“ beinhaltet Aussagen zur Zugehörigkeit zum näheren Umfeld von Freunden und Bekannten. Alle Kinder sehen ihre Freundschaften als Teil ihrer Persönlichkeit, wobei sie vor allem ihre beste Freundin oder ihren besten Freund ins Zentrum stellen. So antwortet ein Mädchen auf die Frage „Mit wem bist du zusammen?“ folgendes: „Ich bin mit meiner besten Freundin Rosa zusammen“. Weiter entfernte Bekanntschaften werden hingegen nie erwähnt.

- „Klasse/Schulhaus“

Diese Ausprägung besteht aus den Angaben der Kinder zu ihrem Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Klasse oder dem Schulhaus. Die meisten Kinder erwähnen diese Ausprägung, wobei sie der Klasse 4a wesentlich mehr Bedeutung zurechnen als dem gesamten Sevogel Schulhaus. Einzig ein Migrantinnenmädchen schreibt: „Klasse: 4a, Strasse: Sevogel Schulhaus, Lehrerinnen: Frau Bächlin und Frau Jaccud“ und zeigt somit eine Sichtweise auf, die eine Zugehörigkeit zur gesamten schulischen Einrichtung beschreibt.

- „Verein/Jugendgruppe“

Die Ausprägung „Verein/Jugendgruppe“ bezeichnet Angaben zur Mitgliedschaft in verschiedenen Freizeitgruppen. Die Hälfte der Sevogel Klasse erwähnt eine solche Mitgliedschaft und sieht diese somit als Teil ihrer Persönlichkeit. Die meisten der Kinder sprechen ihre Zugehörigkeit zu Sportvereinen an. Die Wichtigkeit dieser Vereinsmitgliedschaften lässt sich im folgenden Beispiel erahnen. So schreibt ein Knabe: „FC Birsfelden. EB=2.Bester, Mannschaft=2.Kategorie“.

- „Wohnort/Hausgemeinschaft/Zimmer“

Aussagen, welche sich auf den Wohnort oder das Domizil der Kinder beziehen, können dieser Ausprägung zugeordnet werden. Diese Ausprägung wird von einigen Schülerinnen und Schülern der Klasse genannt, wobei sich die Aussagen vor allem auf die aktuelle Wohnadresse beziehen. Die Aufzählungen reichen jedoch über „Mein Haus“ und „Im 4. Stock“ bis zu „Mein Zimmer“ und weisen somit eine gewisse Diversität auf.

Als letzter untersuchter Aspekt der differenzierten Selbstwahrnehmung spielt die Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit als Resultat eines vielschichtigen Prozesses zu betrachten, eine Rolle. Zur Erhebung dient ein *drittes Arbeitsblatt*, worauf die Schülerinnen und Schüler bis zu drei lebensverändernde Ereignisse niederschreiben können. Praktisch die ganze Klasse zählt drei Erlebnisse auf. Für einen Viertel der erwähnten Ereignisse können die Kinder jedoch nicht die Auswirkungen auf ihr Leben festhalten. Die restlichen genannten Erlebnisse lösen gemäss den Angaben zum grössten Teil Veränderungen der eigenen Persönlichkeit aus. Im Folgenden werden die einzelnen Bereiche der Persönlichkeitsveränderung dargestellt und mit empirischem Material ergänzt.

- „Persönliche Gefühle“

Die Ausprägung der persönlichen Gefühle umfasst Ereignisse, welche eine bestimmte Emotion (in dem genannten bestimmten Moment) auslösen oder eine mehr oder weniger definitive Gefühlsveränderung beschreiben. In der Sevogel Klasse formulieren relativ wenige Kinder ein Ereignis, welches Veränderung ihrer Gefühle nach sich zieht. Positive und negative Gefühlsmomente oder -veränderungen verteilen sich etwa gleich. Aussagen wie „Ich habe einen Hund bekommen. Ich lache viel mehr. Ich fühle mich nicht mehr so einsam“ oder „Am ersten Schultag wusste ich nicht, was ich machen sollte“ zeigen die Diversität der unterschiedlichen Antworten auf.

- „Wissen/Fertigkeiten/Erfahrungen“

Die Ausprägung „Wissen/Fertigkeiten/Erfahrungen“ beinhaltet Ereignisse, welche entweder das Wissen des Kindes erweitern, seine Fertigkeiten verbessern oder ihm die Möglichkeit bieten, aus schlechten Erfahrungen zu lernen. Nur wenige Kinder

beschreiben ein Ereignis, welches dieser Ausprägung zugeordnet werden kann. Der schulische Lernerfolg stellt für die Kinder dabei den wichtigsten Bereich dar. Ein Mädchen beschreibt es folgendermassen: „Seit der Schule kann ich schreiben, lesen, rechnen und vieles mehr habe ich in der Schule gelernt“. Ein Knabe weist mit seinen Erzählungen auf Ereignisse, welche ihm ermöglichten, aus schlechten Erfahrungen zu lernen und sein Verhalten zu ändern. In diesem Zusammenhang schreibt er: „Als ich als Vierjähriger von einem 3m50 [hohen] Klettergerüst gefallen bin, kletterte ich nicht mehr auf hohe Klettergerüste“.

- „Neue Freundschaften/Bekanntschaften“

Diese Ausprägung umfasst Erlebnisse, bei welchen die Schülerinnen und Schüler neue Freundschaften knüpfen oder zumindest Bekanntschaft mit anderen Menschen machen können. Auch diese Veränderung wird nur von wenigen Kindern der Klasse erwähnt. Die wichtigsten Ereignisse, bei welchen sie neue Kontakte knüpfen konnten, waren der Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule. Ein Mädchen schreibt dementsprechend: „Mein erster Schultag: Ich habe viele neue Freundinnen kennen gelernt“. Ein anderes Mädchen spricht auch den Umzug ihrer Familie an, bei welchem sich die Gelegenheit bot, am neuen Wohnort neue Freundinnen und Freunde zu finden.

#### 5.1.3.2. Gesichtspunkt 2: Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme

Um die Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme zu erheben, wird mit der einen Hälfte der Klasse eine Gruppendiskussion über die Geschichte von Maria und Andrea durchgeführt. Die Aufgabe der Kinder ist es als erstes, sich in die Gefühlslage der beiden Mädchen einzufühlen und mögliche Emotionen im Plenum vorzutragen. Die gesammelten Daten zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler zum emotionalen Aspekt, sowohl im Falle von Maria als auch von Andrea, nur mässig viele Ideen zur Gefühlslage der Mädchen nennen. Des Weiteren ist auffallend, dass sie ihre Aussagen nur begrenzt begründen können bzw. dies nur nach genauem Nachfragen erfolgt. Im Folgenden werden die erwähnten Emotionen für beide Mädchen der Geschichte kurz erläutert.

- Gefühlslage von Maria

Die Aussagen der Kinder bezüglich der emotionalen Lage von Maria beschränken sich auf drei Gefühlslagen: In der Gruppendiskussion wird zuerst darauf eingegangen, dass Maria negative Gefühle hat. Ein Mädchen sagt: „Sie fühlt sich schlecht, weil sie denkt, dass sie sich falsch benommen hat, also falsch gegessen hat“. Diese Überlegungen führen zur Aussage, dass eine weitere Empfindung Marias die Scham sei: „Es ist ihr peinlich, weil sie sich auch so benommen hat“. Die Kinder sagen damit aus, dass Maria Scham empfindet, weil sie die Schweizer Essregeln übertreten hat. Als letztes erwähnen die Schülerinnen und Schüler die Emotion der Trauer, und zwar in folgendem Zusammenhang: „Sie ist traurig, weil sie denkt, dass Andrea jetzt nicht mehr ihre Freundin sei“. Die Kinder bringen somit die Trauer mit dem Verlust der Freundin in Verbindung.

- Gefühlslage von Andrea

Auch für Andreas Gefühlslage nennen die Kinder drei Emotionen: Ähnlich wie bei Maria nennt die Klasse die Emotion „Scham“ auch für Andrea. Ein Kind sagt: „Es ist ihr peinlich, weil sie ihre Freundin mitgebracht [hat] und sie verhält sich dann so“. Auch hier ist die Normenübertretung durch das Migrantenmädchen der Auslöser für das Schamgefühl. Auch für Andrea erwähnen die Schülerinnen und Schüler die Trauer, aber aus einem anderen Grund: „Sie ist auch traurig, weil sie hatte gedacht, sie benimmt sich gut und isst nicht so schlecht“. Aus diesen Überlegungen heraus spricht ein Kind das Gefühl der Enttäuschung an, führt es aber trotz Nachfragen nicht weiter aus.

In einem zweiten Schritt müssen die Kinder Angaben zu den Überlegungen der beiden Mädchen machen. Ihre Aufgabe ist es, sich in die Gedanken der Mädchen hineinzusetzen und diese in der Gruppendiskussion zu besprechen. Die Daten zeigen, dass auch bezüglich dem Aspekt der kognitiven Perspektivenübernahme die Schülerinnen und Schüler eine relativ beschränkte Anzahl und Vielfalt von Angaben machen. Zu zwei Dritteln werden diese nicht begründet. Im Folgenden werden die erwähnten Kognitionen für beide Mädchen der Geschichte kurz erläutert.

- Gedanken von Maria

Die Klasse erwähnt bezüglich Marias Kognitionen vier Überlegungen: Als erstes sprechen die Kinder an, dass sich Maria ihr eigenes falsches Verhalten eingestehen könnte. Ein Knabe sagt diesbezüglich: „Sie denkt, dass sie sich falsch verhalten hat“. Niemand führt diesen Gedanken weiter aus, sondern die Schülerinnen und Schüler leiten über zu einer nächsten möglichen Überlegung von Maria: „Maria denkt vielleicht, dass Andrea mit ihr keine Freundschaft mehr haben will“. Weiter folgen Ausführungen bezüglich Gedanken über Andreas Familie: „Vielleicht denkt sie auch, dass die Familie denkt, dass es ihr gar nicht geschmeckt hat“. Oder aber: „Sie denkt, die (Andreas Familie, Anm.d.V.) wollen mich vergiften, oder was“! Mit diesen Aussagen sprechen die Kinder einerseits Marias Unsicherheit und andererseits ihr Misstrauen gegenüber Andreas Familie an.

- Gedanken von Andrea

In der Gruppendiskussion erarbeitet die Klasse zwei Kognitionen für Andrea: Das Hauptthema umkreist Gedanken zur Anschuldigung und Verurteilung Marias durch Andrea. Ein Kind sagt in diesem Kontext: „Andrea denkt, dass ist ein ganz komisches Kind, so wie die sich verhalten“. Die Schülerinnen und Schüler meinen weiter, dass die Verurteilung Marias nicht nur von Andrea selbst, sondern auch von ihren Eltern ausgehe: „Sie denkt, dass die Eltern denken, dass es kein normales Kind ist“. Dennoch wird in der Diskussion kurz angesprochen, dass auch Andrea ihr falsches Verhalten bewusst ist: „Sie denkt, sie hat sich falsch verhalten, weil sie nach dem Essen nicht mehr mit ihr gesprochen hat“. Die Kinder sehen somit trotz der Gegensätze auch gemeinsame Gedanken der beiden Mädchen.

Zusätzlich kann festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler weder zum emotionalen noch zum kognitiven Aspekt einen Transfer zu persönlichen Erlebnissen machen oder sich mit den Mädchen der Geschichte identifizieren.

Im letzten Teil der Gruppendiskussion sollen sich die Kinder darüber austauschen, aus welchem Grund die beiden Mädchen sich wie in der Geschichte beschrieben verhalten haben und sich so mit den normativen Faktoren der Handlungen beschäftigen. Weiter ist es ihre Aufgabe, das Verhalten der beiden Mädchen mit bestem Wissen zu beurteilen. Im Gegensatz zu den beiden ersten Aspekten können

die Schülerinnen und Schüler bei der normativen Perspektivenübernahme substantielle Rückmeldungen geben. Diese Rückmeldungen sind differenziert und mehrheitlich begründet. Im Folgenden werden die erwähnten normativen Hintergründe für beide der Mädchen kurz erläutert.

- Normativer Hintergrund von Maria

In der Gruppendiskussion liegt der Schwerpunkt der Aussagen bei einem einzigen Thema: Die Kinder meinen, dass Maria sich so verhalten habe, weil sie andere Essgewohnheiten kenne und die Schweizer Tischmanieren und Nahrungsmittel nicht gewohnt sei. Die Klasse bestimmt somit die kulturelle Differenz als zentralen normativen Hintergrund für Marias Verhalten: „Sie ist sich halt einfach nicht gewöhnt, Käse zu essen“ oder „Sie ist es sich gewöhnt, dass man das ausspucken darf“. Diesen Überlegungen folgen vier weitere kurze Aussagen, die jedoch nicht weiter ausgeführt werden. Einzelne Schülerinnen und Schüler sehen die Ursachen in Marias Verhalten in ihrem unüberlegten Handeln, in ihrem Unwohl- und Hungergefühl, sowie in ihrem fehlenden Anstand.

Aus dem Analysematerial wird deutlich, dass die Kinder Marias Verhalten mehrheitlich negativ bewerten: Sie bezeichnen es als falsch, weil es im Allgemeinen unanständig und im Speziellen auf Besuch nicht angebracht sei. Ein Kind sagt diesbezüglich: „Sie darf das nicht machen. Bei ihr Zuhause schon, aber bei Andrea nicht“. Einzig dann kann die Klasse für Marias Verhalten Verständnis aufbringen, wenn sie aufgrund von einem Unwohlgefühl so reagiert habe: „Wenn es ihr so schlecht war, dass sie vielleicht gleich brechen müsste, dann dürfte sie schon ausspucken“.

- Normativer Hintergrund von Andrea

Die Klasse beschreibt für Andreas Verhalten zwei ursächliche Faktoren: Ihre Aussagen weisen vor allem darauf hin, dass Andrea in ihrem Verhalten auf Marias Handlungen reagierte – sei es nun aus Scham oder aus Ekelgefühl. Eine weitere Schülerin erwähnt, dass Andrea sich nicht aus bestimmten Gründen so verhielt, sondern ihr Handeln eher unüberlegt war: „Sie war vielleicht auch baff, dass sie das so gemacht hat.“

Aus den Aussagen wird ersichtlich, dass die Kinder Andreas Verhalten grundsätzlich negativ bewerten: Den Kindern erscheint vor allem Andreas Rückzug auf ihr Zimmer

als unangebracht, weil dieses Verhalten Maria verunsicherte. Ein Mädchen stellt in diesem Zusammenhang fest: „Sie soll auch nicht einfach ins Zimmer gehen, sonst hat sie (Maria, Anm.d.V.) schlechte Stimmung und weiss nicht, was los ist“.

Einzelne Kinder schlagen zur Behebung der Problemsituation vor, dass zwischen den Mädchen eine Aussprache und eine Klärung der unterschiedlichen Gewohnheiten stattfinden sollten. Beispiele dafür sind die folgenden Aussagen: „Ich würde mit ihr auf mein Zimmer gehen und ihr erklären, wie es hier in der Schweiz ist“ und „Ich würde sie frage, wieso sie es nicht gerne hat“. Einige Schülerinnen und Schüler versuchen sich mit dem Normenverständnis und den daraus resultierenden Verhaltensoptionen von Andrea zu identifizieren, indem sie ein der Klasse angehöriges Mädchen mit Migrationshintergrund stellvertretend für Maria einsetzen. So beschreibt ein Knabe sein Verhalten in Andreas Situation folgendermassen: „Wenn ich ein Freund habe so wie V. [...], dann würde ich einfach sagen, dass man hier mit Gabel und Messer isst“. Ein anderes Beispiel zeigt, hingegen dass andere Kinder keine angemessene Handlungsmöglichkeit für Andrea erkennen: „Wenn V. also bei mir wäre, würde es mir die Stimme verschlagen und ich würde danach nichts mehr essen“.

Aus dem kodierten Analysematerial wird ersichtlich, dass die Klasse des Sevogel Schulhauses ihre Angaben nicht präzise den drei entsprechenden Aspekten zuordnen kann. Einige Rückmeldungen beziehen sich nicht auf den angesprochenen Aspekt. Weiter stellen die Kinder die Thematik nicht in Bezug zu eigenen Erlebnissen und bringen keine konkreten Beispiele aus ihrem persönlichen Umfeld.

#### 5.1.3.3. Gesichtspunkt 3: Fähigkeit zur gleichwertigen und erfolgreichen Interaktion

Um zu erfahren, wie sich die Klasse in interkulturellen Kontaktsituationen verhalten würde und somit ihre Fähigkeit zur gleichwertigen und erfolgreichen Interaktion zu erfassen, findet für die Erhebung des dritten Gesichtspunktes eine Gruppendiskussion mit der anderen Hälfte der Klasse statt. Mittels eines Märchens von einem reisenden Prinzen werden vier unterschiedliche interkulturelle Kontaktsituationen vorgestellt. In jeder dieser Situationen sollten sich die Kinder überlegen, wie sie reagieren würden und was sie tun würden, um einen Konflikt zu vermeiden. Den

Aussagen der Kinder werden acht Verhaltensoptionen zugeteilt, die im Folgenden kurz erläutert werden:

- „Aggression/Ablehnung der fremden Ansichten“ stellt ein das Fremde ablehnendes Verhalten dar. Es wird abschätzig oder mit Gewalt reagiert und die eigene Machtposition wird ausgenutzt.
- „Resignation“ meint das sich Nicht-Einlassen auf das Fremde und somit die Vermeidung eines Konflikts.
- Die Verhaltensoption „Rechtfertigung“ bedeutet, dass die eigenen Ansichten und Werte gegenüber dem Fremden verteidigt werden.
- „Adaption“ bezeichnet ein Verhalten, welches fremde Ansichten akzeptiert und sich diesen unterordnet.
- Wird einer Konfrontation ausgewichen, um den Schein der Harmonie zu wahren, wird von „ausweichendem Verhalten“ gesprochen.
- Ein „auf ein anderes Thema ausweichender Dialog“ stellt den Versuch dar, vom ursprünglichen Thema abzulenken und den Dialog auf einer anderen Ebene zu suchen.
- Die Handlungsoption „Dialog“ meint einen respektvollen Umgang in der Konfliktsituation und die Bekennung zur Gleichwertigkeit verschiedener Ansichten. Es wird die Absicht gezeigt, mit dem Dialog die konfliktive Situation zu lösen.
- Die „Integration“ schliesslich bezeichnet den Vergleich der verschiedenen Ansichten und die Schaffung von neuen, gemeinsamen Werten.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion werden im Folgenden nach den vier interkulturellen Kontaktsituationen des Märchens aufgegliedert und mit dem Transkriptionsmaterial der Gruppendiskussionen ergänzt.

- Feuerland: Fremde Essgewohnheiten

Diese interkulturelle Kontaktsituation ereignet sich beim Empfangessen des Prinzen im Feuerland. Die scharfen Speisen sind dem Prinzen ungewohnt und versetzen ihn in Unsicherheit.

In der Gruppendiskussion sind Aussagen zur Verhaltensoption der Aggression und der Ablehnung fremder Ansichten vorherrschend. Wenn ein Knabe sagt: „Wenn er (der König des Feuerlandes, Anm.d.V.) genug Geld hätte, dann würde ich das Geld klauen und abhauen“, dann teilt er mit den restlichen Knaben der Klasse die

Meinung, dass Gewalt die adäquate Verhaltensweise sei. Weiter wird mit der Option der Flucht aus dem Feuerland auf die Handlungsmöglichkeit der Resignation eingegangen. Eine andere Verhaltensmöglichkeit der Adaption spricht ein Kind mit folgender Aussage an: „Also ich würde das, was ich im Mund habe, einfach herunterschlucken“. An diese Überlegung knüpft ein weiterer Schüler an: „Also er schluckt es runter und dann sagt er, ‚Ich muss aufs WC‘“. Er weist somit darauf hin, dass sich der Prinz im Märchen mit einem ausweichenden Verhalten dem Konflikt entziehen kann. Einzig ein Mädchen erwähnt die Möglichkeit eines Dialogs und meint: „Einfach sagen, dass man's nicht gerne hat“.

- Waldland: Sprachschwierigkeiten

Bei dieser interkulturellen Kontaktsituation trifft der Prinz auf einen Waldmenschen, welcher eine ihm gänzlich unbekannt Sprache spricht. Er steht vor der Aufgabe, die Kommunikationsschwierigkeiten adäquat zu überbrücken.

In der Gruppendiskussion kristallisieren sich zwei Gegenpositionen heraus: Die Knaben schlagen einheitlich eine Gewaltanwendung vor. In diesem Zusammenhang meint ein Schüler: „Ok, dann würde ich ihn lieber gerade umbringen“. Im Gegensatz dazu setzen die Mädchen auf eine Verständigung im Dialog. So erwähnt eine Schülerin folgendes: „Also wenn er eine andere Sprache spricht, auch ein bisschen so zeigen: ‚Ich verstehe nichts.‘“.

- Erdland: Fremde Gesetze

Im Erdland wird der Prinz von einer Schlange bedroht. Aufgrund von gesetzlichen Regelungen im Erdland ist ihm jedoch weder das Töten, noch das Verletzen eines Lebewesens erlaubt.

In der Gruppendiskussion konzentrieren sich die Aussagen auf zwei unterschiedliche Verhaltensoptionen: Die Schüler der Klasse entscheiden sich für die Möglichkeit der Aggression und der Ablehnung fremden Verhaltens. Einerseits würden sie die gesetzlichen Vorschriften nicht respektieren und an der Schlange selbst Gewalt anwenden: „Also ich würde [...] die Schlange wegschütteln und sie packen und wegschleudern“. Oder aber sie schlagen vor, die Aggression gegen die Erdländer zu richten: „Und wenn dort eine giftige Schlange wäre und die (Erdländer, Anm.d.V.) keine Waffen hätten, dann könnte man sie doch einfach killen“. Die Schülerinnen hingegen sehen die Verhaltensoption der Resignation und des Dialogs als adäquater

an. Zum letzteren erwähnt ein Mädchen: „Also ich würde das Schwert wieder hineinstecken und sagen: ‚Was mach ich dann, wenn eine Schlange mich angreift?‘“.

- Wasserland: Andere Religionsvorstellungen

Nachdem der Prinz in einem heiligen Tempel übernachtet hat, stellen ihn die Wasserländer am nächsten Morgen wütend zur Rede. In dieser interkulturellen Kontaktsituation trifft der Weltenbummler auf fremde Religionsvorstellungen.

Der Schwerpunkt der Verhaltensoptionen legt die Klasse hier auf die Rechtfertigung. Die Schülerinnen und Schüler sehen es als angebracht, sich in dieser Situation gegen die Anschuldigungen zu verteidigen und das Argument des Nichtwissens einzubringen. Die beiden folgenden Beispiele zeigen zwei unterschiedliche Perspektiven der Rechtfertigung: Ein Kind sagt: „Ich würde einfach auch erklären und sagen, dass ich ganz müde war und nicht wusste, dass es ein Tempel ist“. Ein anderes Klassenmitglied meint: „Ich habe gemeint, das sei ein Wohngebäude, dass der Altar hier ein Quasi-Bett sei“. Des Weiteren erwähnen die Kinder die Möglichkeit des Dialogs, wobei sie sich darauf konzentrieren, sich zu erklären oder sich zu entschuldigen. Als letztes nennt ein Knabe die Möglichkeit, den Ort des Konflikts zu verlassen und somit zu resignieren.

Bei der Bewertung der Verhaltensoptionen des Hauptdarstellers in den vier interkulturellen Konfliktsituationen der Geschichte findet eine starke Polarisierung zwischen den Knaben und den Mädchen der Klasse statt. Die Knaben bewerten die Verhaltensoptionen „Resignation“, „Aggression/Ablehnung der fremden Ansichten“ und „Rechtfertigung“ praktisch immer als positiv. Im Gegensatz dazu ist die Mehrheit der Mädchen der Ansicht, dass die Handlungsmöglichkeit „Dialog“ die adäquateste ist.

## 5.2. Ergebnisse der Erhebung in der Klasse 4a des Margarethen Schulhauses

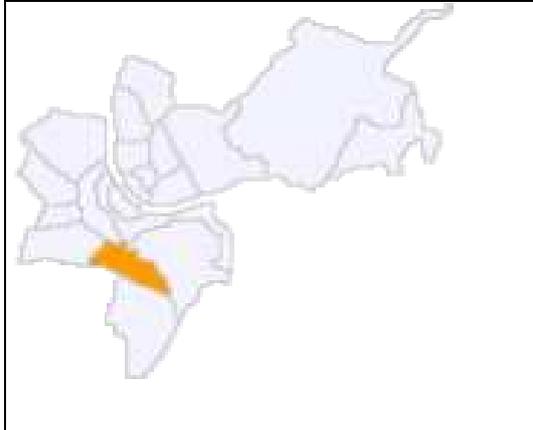
### 5.2.1. Porträtierung von Quartier, Schulhaus und Klasse

- Porträt des Gundeldingerquartiers in Basel

Das Gundeldingerquartier, in welchem das Schulhaus Margarethen an der Gempenstrasse 48 zu finden ist, liegt zwischen dem Bahnhof SBB mit den Gleis-

anlagen und dem stadtauswärts ansteigenden Hügelzug des Bruderholzes. Dem folgenden Übersichtsplan ist die Lage des Gundeldingerquartiers zu entnehmen.

Abbildung 3: Übersichtsplan der Stadt Basel



Quelle: Zugriff am 26.02.2007 auf URL:  
<http://statistik-bs.ch/kennzahlen/quartier/>

Auf engem Raum wurde mit der Eröffnung des Bahnhofes 1860, als Zeichen der aufkommenden Industrialisierung, eine grossflächige Bebauung im Gundeldingerquartier eingeleitet. Dadurch entwickelte es sich zu einem Wohnquartier. Das Strassennetz präsentierte sich schon damals als ein ausgeprägtes Schachbrettmuster, deren Häuser in dichter Blockrandbebauung Raum für Kleinstwohnungen und Familiengewerbebetriebe boten. Heute weist das Gebiet eine geringe Grünfläche auf und wird von drei Hauptverkehrsachsen dominiert. Somit stellt das Gundeldingerquartier Wohnraum hauptsächlich für niedrige und mittlere Einkommensklassen dar, ist dicht besiedelt und stark verkehrsbelastet. Aufgrund der schlechten Lebensbedingungen sind Projekte in Planung, welche dem Quartier eine kulturelle Aufwertung und erhöhte Lebens- und Wohnqualität verschaffen sollten (Basel-Stadt Statistik 2006d).

Im Gundeldingerquartier leben zurzeit 18'329 Personen (Basel-Stadt Statistik 2007). 2005 betrug der Migrantanteil 39,5 Prozent (Basel-Stadt Statistik 2006b). Somit liegt er deutlich über dem basel-städtischen Durchschnitt von 32,2 Prozent (Basel-Stadt Statistik 2005). Türkei, Ex-Jugoslawien und Italien sind die meist vertretenen Herkunftsländer bzw. -gebiete (Basel-Stadt Statistik 2006e).

Die Bewohnerinnen und Bewohner des Gundeldingerquartiers sind ausschliesslich im zweiten (1'966 Beschäftigte) und dritten (12'540 Beschäftigte) Wirtschaftssektor beschäftigt. Vor allem das Baugewerbe aber auch die Erbringung von Dienstleistungen für Unternehmen sind die wichtigsten Branchen (Basel-Stadt Statistik 2006f).

Aufgrund des Platzmangels bietet das Gundeldingerquartier wenige Freiräume für Kinder und Jugendliche. Diese beschränken sich auf fünf Spielplätze, zwei Fussballplätze und zwei Parkanlagen. Die Gestaltung des Quartiers ist deshalb wenig kinderfreundlich (Christoph Merian Stiftung Basel 2006b). Als Kompensation dafür existieren zahlreiche Institutionen, welche Angebote für Kinder bereitstellen. Zu nennen sind zum Beispiel das Spielfeld, ein überdachter Spielplatz zum Spielen und Basteln, eine Gratis-Biblio- und Ludothek, der Kinderzirkus „Rägeboge“ mit Kursangeboten für verschiedenste Altersklassen (Kindernetz 2006) und die Aktion „Lüchtturm, Hilfe für Kinder“, welche unterprivilegierten Kindern unter anderem Sportaktivitäten und Musikunterricht ermöglicht (Gundeldinger Zeitung 2007).

- Porträt des Margarethen Schulhauses

Das Margarethen Schulhaus wurde vor zehn Jahren als Ergänzung zum bereits bestehenden Gundeldingerschulhaus gebaut. Es beinhaltet sechzehn Primarklassen, eine Einführungsklasse und einen Kindergarten.

Die Schulhausregeln und die von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeiteten Klassenregeln stellen die Grundlage der Erziehungsprinzipien von Schulhausleitung und Lehrerschaft dar. Die Schulhausregeln sind klar und strikt ausgelegt und behandeln im Einzelnen den Umgang mit der Natur, das Verhalten in der Pause und die Handhabung bei Regelübertretung. In den Schulhausregeln wird ausdrücklich erwähnt, dass sie in den Klassen regelmässig thematisiert werden sollen. Somit wird der Schülerschaft ein Mitspracherecht eingeräumt, welches ihnen die aktive Mitgestaltung der sie betreffenden Regeln erlaubt.

Folgende Übereinkünfte des Lehrpersonals des Margarethen Schulhauses sind mit den Erfolgskriterien der erweiterten Kontakthypothese vereinbar: Um der Schülerschaft – trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen – gleiche Partizipationsmöglichkeiten am Unterricht zu gewährleisten, wird das Angebot des Schulhauses bei Bedarf um Begleitlehrstunden, Nachhilfe, heilpädagogische und logopädische Dienstleistungen erweitert. Mittels im Jahresplan vorgesehenen Gruppenarbeiten, Lagern, Projektwochen und Sporttage, wird die Kooperation und der Zusammenhalt der Klassen gefördert. Bei aktuellen Vorkommnissen werden in wöchentlichen Klassengesprächen allfälliges rassistisches Verhalten und Diskriminierung von Mitschülerinnen und Mitschüler thematisiert. Das Lehrpersonal versucht in einem langfristigen Prozess die Kinder zu Achtsamkeit und Respekt zu erziehen und zu

sensibilisieren. Der Lehrplan sieht keinen Lehrstoff zum Thema der kulturellen Diversität vor, aber bei aktuellen Ereignissen werden die kulturellen Differenzen der Schülerschaft im Unterricht diskutiert (Biedermann 2007).

- Porträt der Klasse 4a des Margarethen Schulhauses

Die Klasse 4a besteht aus 21 Schülerinnen und Schüler. Davon sind zehn Knaben und elf Mädchen. Es besuchen 13 Migrantenkinder die Klasse: sechs Kinder aus der Türkei, drei aus Albanien, zwei aus Sri Lanka und je eines aus Serbien und Bosnien. Fünf weitere Kinder haben einen ausländischen Elternteil (Italien, Deutschland, Australien und Indonesien).

Die Klasse wird von zwei Klassenlehrerinnen betreut, welche sich die Lektionen untereinander aufteilen.

### 5.2.2. Beschreibung des Erhebungskontextes

Die Erhebungen in der Klasse 4a des Margarethen Schulhauses fanden am 30. Oktober und 2. November 2006, jeweils am Morgen von 8 Uhr 30 bis 10 Uhr bzw. 9 Uhr 20 bis 11 Uhr 15 im Klassenzimmer statt.

- Kontext des Gesichtspunktes 1 (30.10.2006)

Bei der Erhebung des ersten Gesichtspunktes herrscht eine grundlegend aufmerksame Atmosphäre, wobei die Kinder eine aktive Beteiligung an der Lektion anstreben. Aufgrund mangelnd differenzierter, deutscher Sprachkenntnisse ist der Begriff von Persönlichkeit nicht allen Mädchen und Knaben verständlich. Mitschülerinnen und Mitschüler können diesen jedoch mit treffenden Beispielen erklären. Während der schriftlichen Einzelarbeit arbeitet die gesamte Klasse durchgehend konzentriert und selbstständig und braucht keine unterstützende Anregungen und Hilfeleistungen. Ausserdem nehmen sie durch ihre ruhige Arbeitsweise Rücksicht aufeinander.

- Kontext der Gesichtspunkte 2 und 3 (2.11.2006)

Allgemein ist anzumerken, dass sich alle Kinder aktiv und aufmerksam an der Gesprächsrunde bei der Erhebung des zweiten und dritten Gesichtspunktes beteiligen. Die anfänglich ruhige Atmosphäre entwickelt sich gegen Ende der Stunde in

wachsende Ungeduld und Unruhe. Wie auch bei der Erhebung des ersten Gesichtspunktes zeichnet sich die Arbeits- und Denkweise der Schülerinnen und Schüler durch Selbstständigkeit, Eigenständigkeit und kreative Ideenfindung aus. Die Beteiligung innerhalb der Klasse ist ziemlich hoch und ausgeglichen. Bei der Diskussion zum zweiten Gesichtspunkt ist auffallend, dass die Mädchen aktiver teilnehmen und selbstsicher auftreten, während die Knaben eher zurückhaltend antworten.

Im Austausch hören sich die Kinder gegenseitig zu, lassen einander ausreden und sprechen meistens erst dann, wenn sie an der Reihe sind. So können sie gut mitdenken, über genannte Möglichkeiten diskutieren und diese in eigene Überlegungen einbeziehen. Aufgrund der Vielfalt der Antworten und steigenden Unruhe wird die Zeit in der zweiten wie auch in der dritten Erhebung knapp.

Als Schwäche im Rahmen unserer Erhebung zeigen sich das Bedürfnis der Klasse nach stetiger Herausforderung und die dadurch ausgelöste Unruhe. Als Stärken der Klasse 4a des Margarethen Schulhauses können die Vielfalt der Ideen, die Bezugnahme zu eigenen Erlebnissen sowie die klaren und begründeten Ansichten über ethisch vertretbares Verhalten genannt werden.

### 5.2.3. Zusammenfassende Beschreibung der empirischen Ergebnisse

Dieses Kapitel gliedert sich analog zum Kapitel 4.1.4. nach inhaltlichen Gruppen, die anhand des empirischen Materials dargestellt und erläutert werden.

#### 5.2.3.1. Gesichtspunkt 1: Fähigkeit zur differenzierten Selbstwahrnehmung

- „Vorlieben/Abneigungen“ und „Stärken/Schwächen“

Die individuellen Vorlieben und Abneigungen zeigen auf, was die Kinder gerne tun und was nicht, und schliessen auf deren Bedeutung für die Persönlichkeit. Diese Kategorie stellt die häufigste Ausprägung des ersten Arbeitsblatts des 1. Gesichtspunktes dar. Es ist festzustellen, dass alle Kinder diesen Punkt ansprechen und sie sich besonders auf die Beschreibung von Vorlieben konzentrieren. Bei Knaben sowie bei Mädchen sind sportliche Aktivitäten von grosser Bedeutung. Ein Knabe erwähnt: „Fussball spielen, weil ich gerne Tore schiesse“ und nennt somit eine Vorliebe, die von vielen Klassenkollegen aufgeschrieben wird. „Ich bin gerne mit meinen Freundinnen zusammen, weil sie so lieb sind“ ist eine Vorliebe, die besonders stark

bei den Mädchen der Klasse von Bedeutung ist. Abneigungen werden vor allem gegen Gewalt, Hass, Streit und Krieg genannt. Als Beispiel dafür dient die Aussage: „Ich hasse es, immer mit meinen Brüdern zu streiten, weil ich nachher immer so wütend und traurig werde“. Als Unterkategorie und somit Anzeiger für Vorlieben und Abneigungen werden „Wertvorstellungen und Normen“ von einigen Kindern konkret angesprochen. Dass man „bereit zur Hilfe“ und freundlich mit den Mitmenschen ist, wird als Beispiel zu dieser Ausprägung genannt. Die Kinder betrachten somit auch normative Vorstellungen als Teil der eigenen Persönlichkeit.

Die Stärken und Schwächen umfassen Aussagen, mit denen die Kinder explizit ansprechen, was sie gut und was sie schlecht können. Da diese Ausprägung auf dem ersten Arbeitsblatt nicht konkret angesprochen wird, gibt sie wertvolle Auskunft über die differenzierte Wahrnehmung der Persönlichkeit. Verglichen mit den Vorlieben und Abneigungen werden die Stärken und Schwächen von den Kindern weniger angesprochen. Sie nehmen jedoch immer noch einen zentralen Stellenwert in der Betrachtung der eigenen Persönlichkeit ein. Betont werden vor allem die persönlichen Stärken, die sich sehr individuell und spezifisch ausgestalten und somit kaum miteinander verglichen werden können. So beschreibt ein Mädchen ihre Stärke folgendermassen: „Ich kann fast alle zum Lachen bringen“. In der Aussage: „Ich kann schön malen, ich bin fast wie eine Künstlerin“ sieht ein anderes Mädchen ihre Stärke. Ein Knabe schreibt, dass er mit seiner Hand „knicksen kann“ und ihm deshalb nicht langweilig wird.

- „Charaktereigenschaften“

Die Ausprägung „Charaktereigenschaften“ beinhalten Merkmale der Persönlichkeiten der Kinder. Da auf dem ersten Arbeitsblatt explizit nach den Charaktereigenschaften gefragt wird, stellen sie folglich eine häufig erwähnte Ausprägung dar, um die eigene Persönlichkeit zu beschreiben. Aus dem Analysematerial wird ersichtlich, dass vor allem positive Charaktereigenschaften genannt werden und dass die einzelnen Aussagen je nach Kind sehr spezifisch sind. Jedoch den meisten gemeinsam ist, dass sie sich direkt oder indirekt auf das Zusammensein und die Auseinandersetzung mit Mitmenschen beziehen. Als Illustration dazu dienen Beispiele wie: „Ich bin hilfsbereit und nett“ oder „Ich bin lieb zu den anderen“. Ein Mädchen nennt in diesem Zusammenhang, dass sie „nicht gerne allein“ ist. Im Gegensatz dazu äussert ein Mädchen: „Ich bin gerne alleine zuhause, weil ich erst dann ausruhen kann“.

- „Familienverhältnisse“

Unter der Ausprägung „Familienverhältnisse“ wird die Zusammensetzung der Kleinfamilie und die Bedeutung einzelner Familienmitglieder verstanden. Auf die Frage „Wer bist du?“ antwortet mehr als die Hälfte der Klasse mit einer Beschreibung ihrer Familienverhältnisse. Beispiele wie „Ich habe eine Menschenmutter und einen Menschenvater und zwei Brüder“ oder „Ich habe zwei starke Brüder und einen sehr alten Vater“ zeigen auf, dass Geschwistern und Eltern ähnliche Beachtung geschenkt wird. Zudem ist auffallend, dass vor allem Migrantenkinder über die Beschreibung ihrer Kleinfamilie hinausgehen. Dies wird an folgenden Beispielen zweier Knaben aus dem Balkan deutlich: „Ich habe in verschiedenen Ländern einen Familienteil“ und „Ich habe viele Cousins und Cousins in Albanien“. Im Zusammenhang mit der Beschreibung der Familienverhältnisse wird in einigen Fällen ausserdem auf die Erwerbstätigkeit der Eltern eingegangen. So schreibt ein Mädchen: „Ich bin zuhause alleine, meine Mutter und mein Vater schaffen beide“.

- „Herkunft/Wohnort“ und „Nationalität/kulturelle Gemeinschaft“

Diese beiden Ausprägungen zielen beide auf Aussagen zur persönlichen Herkunft, sie beschreiben jedoch ein unterschiedliches Verhältnis dazu. Unter der Ausprägung „Herkunft/Wohnort“ werden Aussagen zum Geburts- und Wohnort zusammengefasst, die zwar zur Frage „Wo bist du geboren?/ Wo wohnst du?“ Auskunft geben, aber nicht auf einen persönlichen Bezug zur Ortschaft hinweisen. Alle Aussagen, in denen die Kinder beschreiben, was sie sind und woher sie kommen, werden hingegen der Ausprägung „Nationalität/kulturelle Gemeinschaft“ zugeordnet, weil sie damit ihre kulturelle Identität ansprechen. Gut die Hälfte der Margarethen Klasse beschreibt „Herkunft/Wohnort“ und „Nationalität/kulturelle Gemeinschaft“ als Teil ihrer Persönlichkeit. Aus dem Transkriptionsmaterial wird deutlich, dass vor allem Migrantenkinder die beiden Ausprägungen miteinander in Zusammenhang setzen. So kann die Aussage eines serbischen Jungen der schreibt: „Ich bin Serbe und wohne jetzt in Basel“ als stellvertretendes Beispiel dienen.

Die folgenden Ausprägungsgruppen stellen weitere Facetten der Persönlichkeit dar, welche von den Kindern genannt wurden. Auch wenn ihre Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfrage zweitrangig ist, zeigen die Ausprägungen auf, welche zusätzlichen Persönlichkeitsmerkmale für die Kinder von Bedeutung sind.

- „Name“, „Alter/Geburtstag“ und „Geschlecht“

Diese drei Ausprägungen beziehen sich alle auf steckbriefartige Beschreibungen.

Es wird ersichtlich, dass praktisch die gesamte Klasse den Namen als Teil der Persönlichkeit nennt. Gut die Hälfte der Klasse erwähnt zusätzlich das Geschlecht, das Alter und das Geburtsdatum wird kaum angegeben.

- „Äusserliche Erscheinung“ und „Styling“

Diese beiden Ausprägungen zeigen auf, inwiefern äusserliche Merkmale als Teil der Persönlichkeit betrachtet werden. Äusserliche Erscheinungsmerkmale werden von gut der Hälfte der Klasse beschrieben, wobei sich die Kinder vor allem auf Augenfarbe, Haarfarbe und die Körpergrösse beziehen. Zwei Knaben erwähnen zusätzlich ihr spezifisches Styling, wie zum Beispiel: „Ich mache jeden morgen meine Frisur“.

- „Vergangene Erlebnisse“ und „Zukunftsaussichten“

Beide Ausprägungen beziehen sich auf Erinnerungen und Vorstellungen des eigenen Lebens und verweisen somit auf den dritten Aspekt dieses Gesichtspunktes, nämlich auf Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit als Resultat eines vielschichtigen Prozesses zu betrachten. Während vergangene Erlebnisse in der Margarethen Klasse nur einmal genannt werden, erwähnt knapp ein Viertel der Kinder mögliche Zukunftsaussichten. Diese beziehen sich ausnahmslos auf Berufswünsche. So schreibt ein Mädchen: „Ich will Erfinderin werden, weil es etwas Praktisches ist“.

Die Fähigkeit, sich als individuelles Mitglied verschiedenster Gruppen und Gemeinschaften betrachten zu können, stellt einen zweiten Aspekt der differenzierten Selbstwahrnehmung dar und wird mit einem *zweiten Arbeitsblatt* erhoben. Grundsätzlich zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler des Margarethen Schulhauses ihre Persönlichkeit in direkter Abhängigkeit zu ihren Gruppenzugehörigkeiten sehen und dass die Diversität ihrer Aussagen, und somit ihr Zugehörigkeitsgefühl zu verschiedensten Gemeinschaften ziemlich hoch ist. Die einzelnen Ausprägungen, die aufgrund der Häufigkeit ihrer Nennungen relevant erscheinen, werden im Folgenden kurz beschrieben und mit empirischem Material angereichert.

- „Familie/Verwandtschaft“

Die Ausprägung umfasst Aussagen zur Mitgliedschaft in einer Kleinfamilie oder im umfassenderen verwandtschaftlichen Rahmen. Alle Kinder der Margarethen Klasse

erwähnen ausnahmslos ihre Zugehörigkeit zur Familie und Verwandtschaft. Zentralen Stellenwert nehmen dabei die Eltern ein. So schreibt ein Knabe: „Ich bin mit meinen Eltern zusammen“. Die Aussagen „Ich spiele mit meinen Cousinen“ oder „Ich gehöre zu meinem Onkel in Mazedonien“ zeigen weiter, dass von knapp der Hälfte der Kinder die Zugehörigkeit zur umfassenderen Verwandtschaft als wichtig erachtet wird.

- „Freunde/Bekanntenkreis“

Die Ausprägung „Freunde/Bekanntenkreis“ beinhaltet Aussagen zur Zugehörigkeit zum näheren Umfeld von Freundinnen und Freunden, sowie Bekannten. Alle Kinder sehen ihre Freundschaften als Teil ihrer Persönlichkeit, wobei der beste Freund oder die beste Freundin eine grosse Bedeutung einnimmt. Diese Tatsache wird aus folgender Beschreibung eines Mädchens ersichtlich: „Meine beste Freundin auf der ganzen Welt ist Berfin. Sie ist für mich immer da“. Keine Rolle in der Frage der Zugehörigkeiten der Kinder spielen weiter entfernte Bekannte.

- „Klasse/Schulhaus“

Diese Ausprägung besteht aus den Angaben der Kinder zu ihrem Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Klasse oder dem Schulhaus. Eine grosse Anzahl der Schülerinnen und Schüler der Margarethen Klasse erwähnt ihre Mitgliedschaft zu dieser Ausprägung. Während knapp ein Drittel dieser Kinder das Schulhaus als Ganzes erwähnt, nennen die restlichen zwei Drittel die Klasse 4a als Ort der Zugehörigkeit. Ein Knabe schreibt in diesem Zusammenhang folgendes: „Ich bin einfach mit der ganzen Klasse gerne zusammen“.

- „Nation/kulturelle Gemeinschaft“

Aussagen, welche auf eine nationale oder kulturelle Zugehörigkeit hinweisen, können dieser Ausprägung zugeteilt werden. Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Margarethen Klasse erwähnt ihre Mitgliedschaft zu einer kulturellen Gemeinschaft. Auffallend ist, dass es sich dabei ausschliesslich um Migrantenkinder handelt. Weiter ist festzustellen, dass sie sich jeweils ihrer kulturellen Herkunft sowie ihrem aktuellen Wohnort zugehörig fühlen. So schreibt ein Knabe: „Ich bin mit der Schweiz zusammen und ich bin mit Serbien zusammen“. Einer seiner Klassenkollegen äussert sich kurz und bündig: „Schweiz und Australien“.

- „Geschlecht“

Die Ausprägung „Geschlecht“ wird auf diejenigen Aussagen angewandt, welche eine Zugehörigkeit zum weiblichen oder männlichen Geschlecht beinhalten. Gut die Hälfte der Klasse erwähnt ihr Geschlecht bereits auf dem Arbeitsblatt zum ersten Aspekt und macht somit den Transfer zu ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit automatisch. Es wird ersichtlich, dass ein Teil dieser Klasse, sowohl Mädchen als auch Knaben, das Geschlecht als wichtiges Persönlichkeitsmerkmal betrachtet.

Die Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit als Resultat eines vielschichtigen Prozesses zu betrachten, wird als dritter und letzter Aspekt der differenzierten Selbstwahrnehmung bezeichnet. Zur Erhebung dient ein *drittes Arbeitsblatt*, worauf die Schülerinnen und Schüler bis zu drei lebensverändernde Ereignisse niederschreiben können. Praktisch alle Kinder beschreiben drei Erlebnisse und beinahe alle erwähnten Ereignisse haben gemäss den Schülerinnen und Schüler Auswirkungen ganz generell auf ihr Leben und im Speziellen auf ihre Persönlichkeit. Im Folgenden wird kurz auf die einzelnen Bereiche der Persönlichkeitsveränderung eingegangen und mit empirischem Material ergänzt.

- „Persönliche Gefühle“

Die Ausprägung der persönlichen Gefühle umfasst Ereignisse, welche eine bestimmte Emotion (in dem genannten bestimmten Moment) auslösen oder eine mehr oder weniger definitive Gefühlsveränderung beschreiben. Die in der Margarethen Klasse formulierten Ereignisse ziehen etwa zu einem Viertel Veränderungen ihrer Gefühle nach sich. Dabei dominieren klar die negativen Gefühlslagen und -veränderungen, vor allem die Angst. Beispiele wie „Mein erster Schultag. Ich hatte Angst, etwas falsch zu machen“ oder „Als ich das erste Mal ohne ‚Flügeli‘ im Wasser war. Ich hatte Angst zu versinken“ zeigen jedoch auf, dass die Angst auslösenden Ereignisse sehr divers sind. Weitere Gefühlsveränderungen beschrieben die Kinder mit Trauer und Freude. So zum Beispiel ein Mädchen, dass ihre Trauer wie folgt beschreibt: „Ich hatte früher eine alte Freundin. Ich war mit ihr vier Jahre zusammen. Plötzlich hatten wir Streit, sie hatte mich beleidigt. Ich war sehr traurig gewesen und war nicht mehr ihre Freundin.“

- „Wissen/Fertigkeiten/Erfahrungen“

Die Ausprägung „Wissen/Fertigkeiten/Erfahrungen“ beinhaltet Ereignisse, welche entweder das Wissen des Kindes erweitern, seine Fertigkeiten verbessern oder ihm die Möglichkeit bieten, aus schlechten Erfahrungen zu lernen. Die Hälfte der von den Schülerinnen und Schülern erwähnten Ereignisse führt zu einer Erweiterung des Wissens und der Erfahrungen. Die Ereignisse beziehen sich praktisch ausnahmslos auf die Schule und den Sport. In der Schule wird vor allem die Wissenserweiterung, aber auch die positive Entwicklung der Persönlichkeit angesprochen. In diesem Zusammenhang schreiben zwei Knaben: „Mein Gedächtnis hat einen Hüpf gemacht“ und „Ich bin ein wenig kluger und viel cooler geworden“. In den genannten Ereignissen im Sport werden die Verbesserung der entsprechenden Technik und die gesteigerte Fitness des eigenen Körpers erwähnt. So schreibt ein Mädchen: „Ich gehe in die rhythmische Sportgymnastik. Ich bin viel beweglicher geworden“.

- „Neue Freundschaften/Bekanntschaften“

Diese Ausprägung umfasst Erlebnisse, bei welchen die Schülerinnen und Schüler neue Freundschaften knüpfen oder zumindest Bekanntschaft mit anderen Menschen machen können. Diese Veränderung wird von knapp einem Viertel der Kinder erwähnt, wobei zu erwähnen ist, dass es sich praktisch ausnahmslos um Mädchen handelt. Die wichtigsten Ereignisse, bei welchen sie neue Kontakte knüpfen konnten, waren der erste Schultag und der Schulwechsel auf Grund eines Umzugs. So schreibt ein Mädchen: „Mein erster Schultag: Ich habe viele neue Freundinnen gefunden. Jetzt weiss ich, dass man überall Freunde finden kann“. Eine ihrer Klassenkolleginnen schreibt in diesem Zusammenhang folgendes: „Am ersten Schultag habe ich mich ganz alleine gefühlt. Doch da sah ich plötzlich ein schönes Mädchen. Mit ihr habe ich eine Freundschaft erschaffen, die bis heute anhält“.

### 5.2.3.2. Gesichtspunkt 2: Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme

Bei der Aufgabe, sich in die Gefühlslage der beiden Mädchen einzufühlen, wird ersichtlich, dass die Klasse eine grosse Anzahl und Vielfalt von Aussagen über die emotionale Empfindung der zwei Mädchen macht. Die Hälfte ihrer Angaben begründen die Kinder. Im Folgenden werden die erwähnten Emotionen für beide Mädchen kurz erläutert.

- Gefühlslage von Maria

Im Plenum kristallisieren sich fünf Emotionen für Maria heraus: In erster Linie wird ihre Gefühlslage als „schlecht“ bezeichnet. Daraus entwickelt sich eine Diskussion über die Empfindung der Traurigkeit, die zweierlei Ursachen besitzt. Einerseits schämt sich Maria über ihr falsches Verhalten und andererseits „weil sie denkt, also dass die Eltern von Andrea denken, dass es nicht ganz ein normales Mädchen ist“. Eine weitere Aussage beschreibt das Gefühl der Scham. Ein Mädchen äussert sich dazu folgendermassen: „Weil es ihr vielleicht ein bisschen peinlich ist, weil es hier in der Schweiz eben ein bisschen anders ist“. Somit wird die Normenverschiedenheit zwischen Sambia und der Schweiz angesprochen, welche ein Gefühl der Peinlichkeit bei Maria auslöst. Anschliessend wird das Gefühl der Angst thematisiert: Eine Schülerin bemerkt, dass sich Maria davor fürchtet, dass Andreas Eltern ihrer Tochter verbieten würden, sich mit Maria zu treffen. Die Schülerin spielt damit darauf an, dass das Urteil von Andreas Eltern einen Einfluss auf die Freundschaft haben könnte. Als letzter Punkt wird von der Klasse das Misstrauen erwähnt, welches jedoch nicht weiter ausgeführt wird.

- Gefühlslage von Andrea

In der Diskussion der Gefühlslage von Andrea werden sieben Emotionen angesprochen: Neben der ersten Aussage, dass es ihr schlecht gehe, differenziert die Klasse Andreas Gefühle noch weiter aus. Indem Maria die Schweizer Essgewohnheiten missachtet, löst sie bei Andrea ein Schamgefühl aus: „Vielleicht denkt Andrea, hat sie mich blamiert vor meinen Eltern“. Die Normenübertretung ihrer Freundin führt dazu, dass sich Andrea vor ihren Eltern schämt. Gleichzeitig äussern die Kinder, dass Andrea Angst verspürt, „dass sie jetzt Maria verlieren wird, weil ihre Eltern sagen, ihre Freundin ist nicht ganz normal“, und ja und dann sagen sie, sie darf nicht mehr ihre Freundin sein“. Weiter sprechen die Schülerinnen und Schüler einerseits die Wut über das abweichende Verhalten und andererseits das Erschrecken über die grossen kulturellen Differenzen an. In diesem Zusammenhang sagt ein Mädchen Folgendes: „Sie (Andrea, Anm.d.V.) ist erschrocken, [...] weil es nicht ihre Kultur ist und weil man dort mit den Händen isst und in ihrer Kultur isst man mit Gabel und Messer“. Als letzter Punkt spricht ein Mädchen davon, dass Andrea auch beleidigt sein könnte.

Es fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler der Margarethen Klasse persönliche Erlebnisse einfließen lassen. Als Beispiele dienen folgende beiden Aussagen von Knaben: „Mein Cousin ist auch von Albanien gekommen und dann hat er sich nicht wohl gefühlt und dann hat er auch diese Probleme gehabt“. Und: „Also das erste Mal, wo ich klein gewesen bin, in Indonesien gegangen bin (sic!), für mich war das anders, weil ich konnte dort nicht einfach mit Gabel essen. Ich musste immer mit der Hand essen, weil das in Indonesien einfach so ist“. Weiter ist eine starke Identifikation einzelner Kinder mit der Situation feststellbar. Ein Mädchen nennt dementsprechend: „Also wenn ich zum Beispiel die Eltern wäre, dann würde ich nicht die ganze Zeit so schauen, weil sie (Maria, Anm.d.V.) das erste Mal gekommen ist und vielleicht das erste Mal Käse isst“.

In einem zweiten Schritt müssen die Kinder Angaben zu den Überlegungen der beiden Mädchen machen. Ihre Aufgabe ist es, sich in die Gedanken der Mädchen hineinzuversetzen und diese in der Gruppendiskussion zu besprechen. Im Vergleich zum emotionalen Aspekt, formulieren die Schülerinnen und Schüler bezüglich des Aspektes der kognitiven Perspektivenübernahme mässig viele Ideen zu den möglichen Überlegungen der beiden Mädchen. Gut die Hälfte dieser Ideen wird begründet. Im Folgenden werden die erwähnten Kognitionen für beide der Mädchen kurz erläutert.

- Gedanken von Maria

Die Klasse erwähnt bezüglich Marias Kognitionen fünf Überlegungen: Als erste Überlegung sprechen die Kinder an, dass Maria befürchtet, dass Andreas Eltern mit ihrer Tochter schimpfen. So sagt ein Mädchen in diesem Zusammenhang folgendes: „Sie (Maria, Anm.d.V.) denkt vielleicht, dass die Eltern mit Andrea geschimpft haben. [...] Ja, und weil sie so eine Freundin hat wie Maria, weil sie ausgespuckt hat und so“. Das Mädchen weist darauf hin, dass Maria den Grund des Familienstreites in ihrem eigenen Verhalten sieht. Eine weitere Aussage schliesst an diese Angaben an: „Vielleicht denkt sie (Maria, Anm.d.V.), sie hat jetzt einen Fehler gemacht, weil sie es nicht kannte, es nicht ihr Kultur ist (sic!). Und dann denkt sie vielleicht, man sagt ‚hallo‘, aber lacht rückwärts oder so. Weil das schon anders ist, sind viele andere Sachen auch anders und darum macht sie immer Fehler“. Mit dieser Aussage wird auf Marias Problem der Unkenntnis der Schweizer Essregeln eingegangen und in

den erweiterten Kontext des alltäglichen Lebens als Migrantin oder Migrant gestellt. In einem nächsten Schritt kommt der Umgang mit diesem Konflikt zur Sprache. Die Kinder überlegen sich zwei Möglichkeiten für Marias weiterführende Gedanken, mit denen sie den Streit lösen möchte. Einerseits „denkt sie, dass sie sich am nächsten Tag entschuldigen kann“ oder andererseits „dass Andreas Eltern mit Marias Eltern reden dürfen“. Die Klasse bringt somit den neuen Aspekt zur Diskussion, dass der Konflikt der beiden Mädchen auch an andere Personen, in diesem Fall die beiden Elternpaare, delegiert werden könnte. Einen gegensätzlichen Blickwinkel bringt ein Kind zum Schluss der Diskussion an: „Vielleicht denkt sie (Maria, Anm.d.V.), dass sie (Andrea, Anm.d.V.) gemein ist, weil die Eltern zum Beispiel mit Andrea gesprochen haben und dann sagen, ‚du musst zu Maria gemein sein.‘ “. Den Kindern ist bewusst, dass die Eltern nicht nur als schlichtende Partei fungieren, sondern auch den Konflikt verschärfen können.

- Gedanken von Andrea

In der Gruppendiskussion liegt der Schwerpunkt der Aussagen in drei zentralen Überlegungen: Die erste Thematik handelt von der Beendigung der Freundschaft. Ein Kind rekonstruiert die Situation folgendermassen: „Vielleicht streiten sie zusammen, weil Andrea denkt, dass sie (Maria, Anm.d.V.) eine andere Freundin finden soll“. In diesem Fall spricht dieses Kind an, dass Andrea daran denkt, die Freundschaft selbst zu beenden. In einem anderen Fall weisen die Kinder darauf hin, dass Andreas Gedanken um den Einfluss der Eltern kreist: „Und vielleicht sind es die Eltern, die sagen: ‚Du darfst nicht mit ihr zusammen sein.‘ “. Hier wird darauf hingewiesen, dass es die Eltern sind, die eine Beendigung der Freundschaft fordern. Als zweiter Diskussionsschwerpunkt kommen die Folgen des Konflikts zur Sprache: „Andrea glaubt vielleicht, [...] dass Maria nicht mehr mit ihr redet, weil Maria glaubt, dass Andrea nicht mehr mit ihr reden will und dann reden beide nicht mehr zusammen“. Angesprochen wird hier ein mögliches Missverständnis zwischen den Mädchen. Gemäss den Kindern könnte die Geschichte aber auch anders enden, nämlich indem Andrea Verständnis für Marias Verhalten aufbringen kann. So nennt ein Mädchen: „Vielleicht denkt Andrea, dass es anders ist als in der Schweiz, weil sie in Afrika nicht so viel Essen haben und wir in der Schweiz viel Essen haben“.

Im letzten Teil der Gruppendiskussion sollen sich die Kinder darüber austauschen, aus welchem Grund die beiden Mädchen sich wie in der Geschichte beschrieben verhalten haben und sich so mit den normativen Faktoren der Handlungen beschäftigen. Weiter ist es ihre Aufgabe, das Verhalten der beiden Mädchen mit bestem Wissen zu beurteilen. Für den normativen Aspekt machen die Kinder differenzierte und praktisch ausnahmslos begründete Aussagen. Im Folgenden werden die erwähnten normativen Hintergründe für beide der Mädchen der Geschichte kurz erläutert.

- Normativer Hintergrund von Maria

Die Klasse eruiert zwei Möglichkeiten, warum sich Maria wie beschrieben verhalten hat: Einerseits könnte Marias Verhalten nach der Meinung der Kinder auf der universellen Verschiedenheit von Menschen basieren. Als Beispiel nennt ein Knabe: „Sie hat mit den Händen gegessen, weil sie bei ihr auch mit den Händen essen [...], weil sie verschieden ist“. Andererseits führen Schülerinnen und Schüler Marias Verhalten auf das Unwissen beider Mädchen zurück: „Andrea meint vielleicht, dass Maria in Afrika schon mit Gabel ass, also mit Besteck, aber sie hat sich da geirrt. Und dann hat Maria nicht gewusst, dass man in der Schweiz mit Gabel essen muss“.

Aus dem Analysematerial wird deutlich, dass die Kinder Marias Verhalten teils positiv und teils negativ bewerten: Sie bezeichnen das Verhalten als angebracht, weil es ihrer kultureller Gewohnheit entspricht: „Ja, aber wenn es ihr so wohl ist und sie es dort so gelernt hat, dann kann sie schon so essen“. Ein Mädchen weist weiter darauf hin, dass Marias Verhalten nicht untersagt ist: „Also ich denke, in der Schweiz ist nicht alles verboten, ausser Drogen und so“. Dieses Mädchen relativiert aber in einem nächsten Schritt ihre Aussage, indem sie anfügt: „Aber manche Sachen sind trotzdem nicht gut, weil wenn sie (Maria, Anm.d.V.) zum Beispiel mit den Händen isst und wenn sie einmal mit ihrem Freund in ein Restaurant geht, da muss (sic!) sie auch nicht mit den Händen essen“. Die Klasse beurteilt Marias Verhalten also insofern negativ, als dass Maria Gefahr läuft, mit Schweizerinnen und Schweizern in Konflikt zu geraten.

- Normativer Hintergrund von Andrea

Die Klasse sieht auch im Falle von Andrea zwei Möglichkeiten als Ursache für ihr Verhalten: Zum Ersten beschreiben die Kinder, welchen Einfluss die Eltern als Vor-

bild für Andrea haben: „Weil ihre Eltern Maria so ankuckten [...] und Andrea wollte nicht, dass ihre Eltern dies machten und was kann sie noch sagen, wenn ihre Eltern so sind“. Die Schülerinnen und Schüler stellen hiermit die Annahme auf, dass sich Andrea den Überzeugungen der Eltern unterordnen musste und sich dementsprechend in ihrem Verhalten daran anpasste. Zum Zweiten erwähnt ein Kind, dass Andrea aufgrund der ungewohnten Situation so reagierte und einfach „einen Moment lang Ruhe wollte“.

Aus dem Transkriptionsmaterial wird ersichtlich, dass die Klasse Andreas Verhalten grundsätzlich negativ bewertet. Eine wichtige Thematik in der Diskussion stellt die eingenommene Position Andreas gegenüber Maria dar. Die Kinder fordern von Andrea, dass sie Maria unterstützt und sie vor ihren eigenen Eltern verteidigt. In diesem Zusammenhang äussert eine Schülerin: „Also ich würde mit ihr mal sprechen, besprechen, dass sie so normal ist und dass sie sich nicht schämen muss und dann würde ich mit den Eltern sprechen“. Weiter beurteilt die Klasse Andreas Handeln als inadäquat, weil sie sich nicht für ihr eigenes Verhalten entschuldigt hat: „Ich würde mit Maria reden und sagen: ‚Es tut mir leid, dass dich alle so angekuckt haben und es macht nichts, dass du es rausgespuckt hast.‘“.

Einzelne Kinder bringen Veränderungsvorschläge für ähnliche Situationen. So wird zum Beispiel den Besuch eines Kurses für Schweizer Essgewohnheiten oder die Beschränkung eigener Gewohnheiten auf den Kreis der Familie genannt. Zum Letzteren meint ein Kind: „Sie kann es ja nur in der Familie von ihr machen und bei den anderen nicht“. Zudem findet eine Identifikation mit Andrea statt, indem die Kinder sich in die beschriebene Situation hineinversetzen und alternative, für sie adäquatere Verhaltensoptionen benennen. In diesem Zusammenhang schlägt eine Schülerin vor: „Also ich würde Maria nicht so stehen lassen, weil ich ja weiss, dass sie es also in ihrem eigenen Land so gewohnt ist. Ich hätte es dann meinen Eltern gesagt, dass sie es so in ihrem Land gewohnt ist, dann wäre eigentlich alles wieder gut“.

Die Schülerinnen und Schüler des Margarethen Schulhauses ordnen ihre Aussagen den drei jeweiligen Aspekten präzise zu.

### 5.2.3.3. Gesichtspunkt 3: Fähigkeit zur gleichwertigen und erfolgreichen Interaktion

Für die Datenaufbereitung werden die Aussagen der Kinder den im Kapitel 5.1.3.3. erläuterten acht Verhaltensoptionen zugeordnet. Die Ergebnisse der Gruppendiskussion werden im Folgenden nach den vier interkulturellen Kontaktsituationen des Märchens aufgegliedert und mit dem Transkriptionsmaterial aus den Gruppendiskussionen ergänzt.

- Feuerland: Fremde Essgewohnheiten

Diese interkulturelle Kontaktsituation ereignet sich beim Empfangessen des Prinzen im Feuerland. Die scharfen Speisen sind dem Prinzen ungewohnt und versetzen ihn in Unsicherheit.

Der Schwerpunkt der in der Gruppendiskussion geäußerten Aussagen liegt bei den Verhaltensoptionen Dialog und Resignation: Ein Beispiel zum Dialog liefert folgende Aussage: „Ich würde ‚Entschuldigung‘ sagen und sagen, dass ich es schon nett finde, aber dass ich jetzt nicht so gerne habe“ (sic!). Die Möglichkeit der Resignation wird in zwei unterschiedlichen Formen wahrgenommen: Einerseits bestünde die Möglichkeit darin, „nicht (zu) sagen, dass ich es nicht gerne habe“, andererseits wäre es auch angebracht, „einfach von den anderen Essen (meint Speisen, Anm.d.V.) zu essen“. Die Klasse diskutiert im Folgenden die Option der Adaption und spricht konkret die Möglichkeit des Weiteressens an. Ein Knabe erwähnt in diesem Zusammenhang: „Meine Mutter sagt immer, was auf den Tisch kommt, müsste man eigentlich essen“. Schliesslich fällt der Vorschlag, durch ausweichendes Verhalten dem Konflikt aus dem Weg zu gehen. Ein Beispiel dafür liefert folgende Äusserung: „Ok, (das Essen, Anm.d.V.) dem Hund unter dem Tisch als ‚z’Frässe‘ geben“.

- Waldland: Sprachschwierigkeiten

Bei dieser interkulturellen Kontaktsituation trifft der Prinz auf einen Waldmenschen, welcher eine ihm gänzlich unbekannt Sprache spricht. Er steht vor der Aufgabe, die Kommunikationsschwierigkeiten adäquat zu überbrücken.

In der Gruppendiskussion sind Angaben zu den Verhaltensoptionen „Dialog“ und „ausweichendes Verhalten“ zentral: Zu letzterem meint ein Kind: „Wenn dort jemand anderes ist, der noch dort ist, ihn fragen“. Diese Aussage zeigt die Möglichkeit, den Kommunikationsschwierigkeiten auszuweichen. Andere Äusserungen zeigen, dass

die Klasse auch in eine andere Richtung weiterdenkt: „Zum Beispiel mit Zeichen machen. Zum Beispiel so (zeigt mögliche Zeichen vor)“. Dieser Knabe spricht somit den Dialog an, mit welchem er das Problem beheben möchte. Noch ein Schritt weiter bis hin zur Handlungsmöglichkeit der Adaption geht schliesslich folgende Aussage: „Also versuchen zu reden wie er“. Am Ende der Diskussion werden die Überlegungen so weitergeführt, dass eine Schülerin die Integration als mögliche Konfliktlösung anspricht. Sie empfiehlt, „mit ihm Freundschaft (zu) schliessen“.

- Erdland: Fremde Gesetze

Im Erdland wird der Prinz von einer Schlange bedroht. Aufgrund von gesetzlichen Regelungen im Erdland ist ihm jedoch weder das Töten, noch das Verletzen eines Lebewesens erlaubt.

Bei der Besprechung dieser interkulturellen Kontaktsituation erwähnen die Schülerinnen und Schüler zwei zentrale Verhaltensoptionen: Als erstes gehen sie auf die Möglichkeit des ausweichenden Verhaltens ein und schlagen zweierlei vor: Ein Knabe sagt: „Ich würde sie mit dem Schwerthalter auf den Kopf schlagen“. Er verfolgt dabei das Ziel, die Schlange zu betäuben ohne sie zu verletzen. Und ein anderes Kind meint: „Mit dem Bein zappeln, dann geht sie weg“. Im Folgenden spricht die Klasse auch die Handlungsmöglichkeit des Dialogs an. So würde ein Kind die Erdländer fragen: „Können sie die Schlange irgendwo anders hin tun?“ und damit im direkten Dialog Hilfe anfordern.

- Wasserland: Andere Religionsvorstellungen

Nachdem der Prinz in einem heiligen Tempel übernachtet hat, stellen ihn die Wasserländer am nächsten Morgen wütend zur Rede. In dieser interkulturellen Kontaktsituation trifft der Weltenbummler auf fremde Religionsvorstellungen.

In der Gruppendiskussion zur letzten interkulturellen Kontaktsituation ist die Verhaltensoption des Dialogs vorherrschend: Die Klasse schlägt vor, sich bei den Wasserländern zu entschuldigen, um Verschonung zu bitten oder sich über das weitere Vorgehen zu informieren. So würde ein Kind fragen: „Was macht ihr jetzt mit mir“? Ein anderes hingegen würde einfach abwarten. Des Weiteren diskutieren die Kinder, inwiefern sie die fremden Religionsvorstellungen akzeptieren sollen. In diesem Zusammenhang äussert sich ein Knabe folgendermassen: „Dass sie nicht alle Tassen im Schrank haben“. Diese Handlungsmöglichkeit, welche auf eine Ab-

lehnung fremder Ansichten zielt, wird von den anderen Klassenmitgliedern jedoch abgewiesen. Vielmehr widerspiegelt die folgende Äusserung die vorherrschende Meinung der Kinder: „Denken, dass das ihr (Wasserländer, Anm.d.V.) Glaube ist, dass es einen Wassergott gibt, weil er (der Prinz, Anm.d.V.) glaubt vielleicht nicht, aber er kann ja denken, dass sie glauben“ (sic!).

Bei der Bewertung der Verhaltensoptionen des Hauptdarstellers der Geschichte ist sich die Klasse ziemlich einig: Die Ausprägungen „Interaktion“, „Resignation“ und „Adaption“ werden positiv bewertet. Am schlechtesten wird die Handlungsmöglichkeit der „Aggression“ beurteilt.

### 5.3. Tabellarische Darstellung der Ergebnisse

In der folgenden Tabelle werden die zentralen Ergebnisse der beiden Primarschulklassen zusammenfassend gegenübergestellt (Abb.4).

Abbildung 4: Tabellarische Darstellung der Ergebnisse

	<b>Sevogel Schulhaus</b>		<b>Margarethen Schulhaus</b>	
	<b>KONTEXT</b>	<b>ERGEBNISSE</b>	<b>ERGEBNISSE</b>	<b>KONTEXT</b>
<b>3. Dimension: Differenzierte Selbstwahrnehmung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ruhige, konzentrierte Arbeitsweise</li> <li>• Unsicherheit und viele Fragen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit in vielen Facetten</li> <li>• mässiges Gefühl der Gruppenzugehörigkeiten</li> <li>• vergangene Erlebnisse lösten Persönlichkeitsveränderungen aus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit in vielen Facetten</li> <li>• Persönlichkeit in direkter Abhängigkeit zu Gruppenzugehörigkeiten</li> <li>• vergangene Erlebnisse lösten Persönlichkeitsveränderungen aus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ruhige, konzentrierte Arbeitsweise</li> <li>• Selbstständiges Arbeiten, keine Hilfeleistungen nötig</li> </ul>
<b>2. Dimension: Rollen- und Perspektivenübernahme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unruhige, überdrehte Gruppendiskussion</li> <li>• Wettbewerb um die originellsten Antworten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mässig viele Ideen zur Gefühlslage und zu den Überlegungen der Mädchen</li> <li>• kein Transfer zu persönlichen Erlebnissen</li> <li>• ausgeprägtes Normenverständnis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ausgeprägte emotionale Rollen- und Perspektivenübernahme</li> <li>• Transfer zu persönlichen Erlebnissen</li> <li>• konkrete Lösungsvorschläge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktive Beteiligung und rücksichtsvoller Umgang in der Gruppendiskussion</li> <li>• Bedürfnis nach Herausforderung</li> </ul>
<b>3. Dimension: Erfolgreiche und gleichwertige Interaktion</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• starke Polarisierung zwischen den Knaben und Mädchen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konfliktvermeidung als zentrale Aussage zur Thematik</li> </ul>	

Eigene Darstellung

## 6. Diskussion

Das Ziel unserer Analyse besteht darin, festzustellen, inwieweit und wie stark die interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen der beiden Primarschulklassen ausgeprägt sind und welche Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten zwischen den Klassen auftreten. Die drei untersuchten Gesichtspunkte werden jeweils einzeln auf Hinweise geprüft, um in einer Synthese Aufschluss über das Vorhandensein und die Stärke der Ausprägung der interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen zu geben. Das Resultat wird anschliessend in Bezug zu den erläuterten Theorien und zum Umfeld der beiden Primarschulklassen gesetzt.

### 6.1. Vergleich der beiden Primarschulklassen

Pro Gesichtspunkt werden anhand von Schwerpunkten die Ergebnisse der beiden Klassen verglichen und diskutiert. Daraus wird eine Bilanz bezüglich der Ausprägung der interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen gezogen.

#### 6.1.1. Interpretation der Ergebnisse zum Gesichtspunkt 1 – Fähigkeit zur differenzierten Selbstwahrnehmung

- Stellenwert der Themen „Persönlichkeit“, „Zugehörigkeit“ und „Identität“

Bei der Erhebung in der *Primarschulklasse des Sevogel Schulhauses* herrscht ein ruhiges und konzentriertes Arbeitsklima. Diese Tatsache weist grundsätzlich auf ein Interesse am Thema „Persönlichkeit“ hin, was ebenfalls durch das aufmerksame Zuhören der Kinder und ihre Neugierde betont wird. Die theoretischen Kenntnisse und die passenden Umschreibungen der Begriffe „Persönlichkeit“ und „Charakter“ sind vorhanden und zeugen von einem aktiven Gebrauch der Begrifflichkeiten in Schule und Familie. Die praktische Übertragung auf die eigene Persönlichkeit bereitet jedoch Schwierigkeiten. Es scheint, dass die Kinder nicht darin geübt sind, intensiver über sich selber nachzudenken und sich mit den Themen „Identität“, „Zugehörigkeit“ und „Persönlichkeit“ auseinanderzusetzen. Verstärkt wird dieser Eindruck dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler Hilfe und Unterstützung in der Ausführung der Aufgaben und mehrere konkrete Anschauungsbeispiele bedurften. Bei der Erhebung der *Primarschulklasse im Margarethen Schulhaus* zeigt sich ein anderes Bild: Die

Kinder arbeiten ruhig, konzentriert und selbstständig. Bei der Ausführung der Aufgabenstellung benötigen sie keinerlei Hilfe und Anregungen. Vielmehr streben sie eine aktive Beteiligung am Unterricht an. Dieser Erhebungskontext schlägt sich in der Differenziertheit und in der umfassenden Ausformulierung der Antworten in allen drei Aspekten nieder. Weiter bringt die Datenlage zum Ausdruck, dass die Schülerinnen und Schüler das Über-Sich-Nachdenken gewohnt sind. Ihr Bedürfnis, über sich zu erzählen und ihre Einzigartigkeiten mitzuteilen, offenbart die zentrale Rolle von „Identität“, „Persönlichkeit“ und „Zugehörigkeiten“ in der Auseinandersetzung in ihrem Alltag.

- Personalisierte versus nicht-personalisierte Zugehörigkeiten

Die Analysen der *Sevogel Klasse* zeigen, dass personalisierte Zugehörigkeiten zu Familie, Freundes- und Bekanntenkreis und Schule als Teil der Persönlichkeit wahrgenommen werden. Im Gegensatz dazu vernachlässigen die Kinder nicht-personalisierte, abstrakte Zugehörigkeiten zu Nation und kultureller Gemeinschaft, Geschlecht und Religionsgemeinschaft. Damit wird ersichtlich, dass die Überlegungen nicht über die personalisierte Form von Mitgliedschaften hinausreichen, sondern sich auf tägliche Bezugspersonen und -gruppen beschränken. Die Wichtigkeit der drei Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peer-Group schlagen sich in ihrer Wahrnehmung der Persönlichkeit und Zugehörigkeit nieder.

Die *Margarethen Klasse* hingegen betrachtet auch nicht-personalisierte Zugehörigkeiten als einen wichtigen Faktor der Persönlichkeitsbildung. Vor allem die nationale und kulturelle Mitgliedschaft nehmen die Kinder als einen zentralen Teil ihres Selbst wahr. Diese Gegebenheit ist darauf zurückzuführen, dass in der Auseinandersetzung mit Kindern anderer Herkunft die Einzigartigkeit der eigenen Kultur als zentraler Unterschied wahrgenommen wird und deshalb in den Vordergrund rückt. So sind die Schülerinnen und Schüler fähig, automatisch und ohne zusätzliche Anregungen den Transfer zwischen Persönlichkeit und Mitgliedschaft zu verschiedenen Gruppen herzustellen. Es kann vermutet werden, dass die kulturelle Diversität innerhalb der Klasse als Katalysator für die Reflexion über die eigene Persönlichkeit dient und somit die Fähigkeit zur differenzierten Selbstwahrnehmung fördert.

- Einfluss der Erlebnisse auf die Wahrnehmung der Persönlichkeit

Zwischen den *beiden Klassen* lassen sich für diesen Schwerpunkt wenige für die Untersuchung relevanten Differenzen feststellen: Die Kinder haben keine Schwierigkeiten, persönliche Erlebnisse zu finden und zu beschreiben. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Erlebtes nahe beim aktuellen Leben liegt, im Alltag oft erzählt wird und somit problemlos klar erfassbar ist. Der *Margarethen Klasse* fällt es leichter, Veränderungen, welche durch die genannten Erlebnisse ausgelöst wurden, auszudrücken. Es lässt sich die Vermutung aufstellen, dass ihr Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Erlebtem stärker ausgeprägt ist. *Beide Klassen* beschreiben die Veränderungen zu wenig konkret, um aus ihren Ausführungen präzise Aussagen zur Relevanz und zur Auswirkung der genannten Erlebnisse auf die Persönlichkeitsbildung zu machen. Die Frage nach der Fähigkeit, die Persönlichkeit als Resultat eines vielschichtigen Prozesses wahrzunehmen, bleibt somit ungeklärt.

- Bewusstsein der Individualität eines jeden Menschen

Es ist der *Klasse des Sevogel Schulhauses* nicht möglich, den in der fiktiven Geschichte dargestellten Kontrast zwischen Mars und Erde auf die Realitätsebene herunter zu brechen und einen Transfer hin zum Kontrast zwischen Schweizer Kindern und ausländischen Kindern herzustellen. Daraus lässt sich schliessen, dass diese Unterschiede das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler nicht massgebend prägen und somit eine der Voraussetzungen für eine differenzierte Selbstwahrnehmung fehlt. Im Gegensatz dazu kann die *Klasse des Margarethen Schulhauses* die fiktive Situation auf die realen Gegebenheiten übertragen. Den Schülerinnen und Schülern ist bewusst, dass auf der Erde unterschiedliche Kulturen existieren und dass das Gefühl der Fremdheit ein gegenseitiges ist. Sie erkennen damit, dass sie ein individuelles Selbst besitzen, welches sich von den anderen unterscheidet.

### 6.1.2. Interpretation der Ergebnisse zum Gesichtspunkt 2 – Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme

- Sensibilisierung für die Rollen- und Perspektivenübernahme

Bei der Erhebung der *Sevogel Klasse* herrscht eine unruhige Arbeitsatmosphäre, gekennzeichnet durch viel Gerede und Bewegung, sowie durch Ungeduld und überdrehten Meinungs Austausch. Daraus folgt die Annahme, dass die Aufgabenstellung einen Anstrengungsakt und eine neue Herausforderung für die Kinder darstellt. Ihr Bedürfnis nach Konkretisierung der Situationen und nach Umformulierungen der Fragestellungen, sowie die Notwendigkeit, die einzelnen Kinder direkt anzusprechen, bestärkt diese Annahme. Es entsteht der Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler in der Rollen- und Perspektivenübernahme wenig geübt und sensibilisiert sind. Die aktive und aufmerksame Stimmung, sowie die selbstständige und ideenreiche Arbeitsweise der *Margarethen Klasse* zeugen von einem konträren Bild: Die Kinder zeigen damit ihr Interesse am Thema des interkulturellen Kontakts, ihre Vertrautheit und ihre Sicherheit im Umgang mit ähnlichen Situationen. Die Unterschiede zwischen den Klassen werden vor allem im ersten Aspekt der emotionalen Rollen- und Perspektivenübernahme ersichtlich: Den *Kindern des Sevogel Schulhauses* bereitet es Mühe, Emotionen auszudrücken und sie anhand des Kontextes der Geschichte zu präzisieren. Die *Kinder des Margarethen Schulhauses* hingegen offenbaren mit ihren differenzierten und präzisen Aussagen zur Gefühlslage der beiden Mädchen ihre emotionale Berührtheit. Dieser liegen eigene Erfahrungen mit interkulturellen Kontaktsituationen zu Grunde. Es ist davon auszugehen, dass in solchen Situationen Gefühle eine zentrale Rolle spielen, da sie unmittelbar ausgelöst werden, sich deshalb stärker ins Gedächtnis einprägen und somit in ähnlichen Lagen schneller abrufbar sind. Folglich könnte diese Tatsache eine mögliche Ursache dafür sein, dass die emotionale Rollen- und Perspektivenübernahme in der Erhebung ausgeprägter ist als die kognitive.

- Übertragung auf die Realität

Der *Sevogel Klasse* fällt es schwer, die Situation der Geschichte mit direkten und indirekten Erfahrungen in Verbindung zu setzen und somit das Ausmass einer interkulturellen Kontaktsituation vollständig zu erfassen. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass die Kinder weder eigene Beispiele nennen, noch adäquate

Verhaltensoptionen für das Schweizer Mädchen der Geschichte kennen. Es wird ersichtlich, dass die Schülerinnen und Schüler mit der Aufgabenstellung überfordert sind und nicht wissen, wie sie selbst in einer solchen Situation reagieren würden. Weiter bereitet es Schwierigkeiten, in die Rolle der Mädchen zu schlüpfen. Es ist ihnen nur insofern möglich, als sie ein Migrantinnenmädchen der Klasse stellvertretend für jenes der Geschichte einsetzen, obwohl diese Mitschülerin den Schweizer Gewohnheiten angepasst scheint und die deutsche Sprache einwandfrei beherrscht. Auch wenn die Schülerin der Ausgangslage des Migrantinnenmädchens der Geschichte nicht entspricht, stellt sie den zentralen Zugang zur Geschichte dar. Diese Gegebenheiten zeigen, dass die *Sevogel Klasse* die geschilderte Situation nur begrenzt auf ihre Realität übertragen kann. Ein konträres Bild offenbart sich in der Erhebung der *Margarethen Klasse*: Mit verschiedensten Beispielen aus eigenen Erfahrungen oder aus dem Umfeld sowie mit treffenden Alternativen zum beschriebenen Verhalten der Mädchen beweisen die Kinder ihre Fähigkeit, die fiktive Geschichte auf die Realität zu übertragen. Es kann vermutet werden, dass diese Tatsache aus ihrer täglichen Konfrontation mit ähnlichen Situationen resultiert. Infolgedessen wird aus dem „In-die-Rolle-schlüpfen“ eine persönliche Identifikation mit beiden Mädchen der Geschichte.

- Bewusstsein und Akzeptanz von Multiperspektivität

Es fällt auf, dass die *Sevogel Klasse* keine Schwierigkeiten mit der normativen Rollen- und Perspektivenübernahme hat. Dies zeigt sich darin, dass die Kinder die Ursachen des Verhaltens der beiden Mädchen klar beschreiben können. Es ist ihnen bewusst, dass sich das Migrantinnenmädchen der Geschichte aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes nicht den Schweizer Gewohnheiten konform verhält. Somit ist das Wissen um kulturelle Unterschiede vorhanden. Ihre klare Unterscheidung von Gut und Schlecht sowie ihr solides Normenverständnis hindern die Schülerinnen und Schüler jedoch daran, das abweichende Verhalten zu tolerieren. Da sie nicht von einem neutralen Standpunkt ausgehen, ist eine negative Bewertung unausweichlich. So fokussieren ihre Lösungsvorschläge auf eine Anpassung des Migrantinnenmädchens an Schweizer Gewohnheiten und nicht auf ein beidseitiges Entgegenkommen. Es wird ersichtlich, dass die *Sevogel Klasse* zwar um die Existenz verschiedener Ansichten und Bräuche weiss. Die Akzeptanz dieser Multiperspektivität im persönlichen Rahmen scheint aber nicht vorhanden zu sein. Auch

die *Margarethen Klasse* bewertet das Verhalten des Migrantenmädchens der Geschichte mehrheitlich negativ, jedoch nicht aufgrund derselben Überlegungen wie die *Sevogel Klasse*. Da die Kinder solche kulturelle Konfrontationen kennen und diese in der Schule miteinander erleben, können sie sich in die geschilderte Situation hineinversetzen und das Verhalten des Migrantenmädchens respektieren. Im persönlichen Rahmen wird somit die Multiperspektivität anerkannt und akzeptiert. Weil die Schülerinnen und Schüler die Achtung und Einhaltung der Schweizer Regeln aber als wichtig für das eigene Wohlergehen erachten, fordern sie eine Anpassung im öffentlichen Rahmen. Alltägliche Erfahrungen haben die Kinder gelehrt, dass kulturelle Andersartigkeit zum Ausschluss unter Altersgenossen führen kann. Um dies zu vermeiden, nennen sie konkrete Lösungsvorschläge.

### 6.1.3. Interpretation der Ergebnisse zum Gesichtspunkt 3 – Fähigkeit zur gleichwertigen und erfolgreichen Interaktion

- Fähigkeit zum Dialog

Die Erhebung in der *Sevogel Klasse* ist geprägt von einer unruhigen Arbeitsatmosphäre und einem starken Konkurrenzkampf zwischen den Kindern. Der ständige Wettbewerb um möglichst originelle und absurde Aussagen zeugt von der Überforderung der Kinder durch die Aufgabenstellung. Die geschilderten interkulturellen Kontakte werden nicht als reale Konflikte, sondern nur als Fiktion verstanden, weshalb die Schülerinnen und Schüler Witze und Belustigungen für angebracht hielten. Es scheint, dass sie die Ernsthaftigkeit der Situationen nicht erkennen und nicht soweit sensibilisiert sind, um diese vollständig zu erfassen. Aus diesen Gründen lassen sich keine begründeten Aussagen zur Dialogfähigkeit der *Sevogel Klasse* aufstellen. Es ist jedoch anzunehmen, dass diese Fähigkeit mangels Übungsmöglichkeiten für interkulturelle Konfliktsituationen nicht ausreichend ausgeprägt ist. Die ernsthaften und ideenreichen Aussagen der *Margarethen Klasse* weisen darauf hin, dass die Kinder den Sinn der Übung erkennen und sie die Übertragung der Märchensituation auf die Realität vornehmen können. Dadurch wird deutlich, dass sie vergleichbare interkulturelle Konfliktsituationen kennen und die Konsequenzen des Verhaltens abschätzen können. Folglich wählen die Schülerinnen und Schüler die Verhaltensoption des Dialogs relativ oft und stellen somit die

vermittelnde Konfliktvermeidung in den Vordergrund. Es ist davon auszugehen, dass die *Margarethen Klasse* auch in realen Situationen dialogfähig ist.

- Umgang mit der Machtposition

Bei der Datenanalyse der Ergebnisse der *Sevogel Klasse* tritt hervor, dass Macht das Hauptthema der Gruppendiskussion ist. Die Überlegenheit der Identifikationsfigur im Märchen wird in den jeweiligen Konfliktsituationen ausgenutzt, wobei die Schwächen des Gegenübers den zentralen Angriffspunkt der Handlungsoptionen darstellen. Es wird ersichtlich, dass den Kindern potentielle Machtpositionen bewusst sind. Die Tatsache aber, dass die Gruppendiskussion als Wettbewerbsplattform genutzt und Macht als Instrument zur Stärkung der eigenen Position in der Klasse benutzt wird, lässt es fraglich erscheinen, inwieweit die genannten Handlungsoptionen in der Realität angewandt würden. Der Eindruck des Analysematerials lässt sich somit relativieren. Im Gegensatz dazu nimmt Macht in der *Margarethen Klasse* keinen grossen Stellenwert ein, da sie keinen Orientierungspunkt für das Verhalten darstellt. Weiter weist die Wahl von Handlungsoptionen der Kinder darauf hin, dass sie die möglichen Machtquellen nicht ausnutzen. Es ist ihnen bewusst, dass der Dialog beiden Konfliktparteien Möglichkeiten einräumt, eigene Bedürfnisse und Vorstellungen zu vertreten. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage verschiedene Ansichten gleichwertig anzuerkennen.

#### 6.1.4. Interkulturell relevante soziale Kompetenzen: eine Bilanz

Der Vergleich der Ausprägung der interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen zwischen den beiden Primarschulklassen zeigt ein geteiltes Bild:

Sowohl bezüglich des Inhalts ihrer Aussagen, als auch was deren Wichtigkeit und Bewertung betrifft, sind Ähnlichkeiten in der Ausprägung der interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen der beiden Klassen feststellbar. Vor allem bei der Analyse des ersten Gesichtspunkt zur Fähigkeit der differenzierten Selbstwahrnehmung wird deutlich, dass die Antworten der Kinder Analogien aufweisen. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Person kommen in erster Linie die kindlichen Präferenzen, Bedürfnisse und Anschauungen zum Ausdruck, die für alle Kinder die gleichen sind. Zusätzlich stellt die Selbstreflexion für viele Kinder (und auch für Erwachsene!) eine grosse Herausforderung dar, die nicht einfach zu meistern ist. Aufgrund dieser

Sachlage unterliegt die Auswertung gewissen Einschränkungen. So kann weder die Reichweite der Veränderungen von Erlebtem, noch das abstrakte Verständnis von Zugehörigkeiten vorbehaltlos analysiert werden.

Die Auswertungen des zweiten Gesichtspunktes zur Fähigkeit der Rollen- und Perspektivenübernahme und des dritten Gesichtspunktes zur gleichwertigen und erfolgreichen Interaktion zeigen auf, dass die Ähnlichkeiten im kindlichen Denken durch unterschiedliche Ausgangsbedingungen in den Hintergrund treten. So sind elementare Unterschiede bezüglich der Ausprägung der interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen zwischen den beiden Klassen erkennbar. Dies tritt nicht nur bei den erhobenen Daten und deren Interpretationen hervor, sondern wird vor allem auch in der Art und Weise des Umgangs mit den Aufgabenstellungen ersichtlich. Während die Primarschulklasse des Sevogel Schulhauses oft überfordert und nicht mit genügend Ernsthaftigkeit reagiert, zeichnet sich die Primarschulklasse des Margarethen Schulhauses durch aktives Mitdenken und Mitfühlen aus und beweist ihre Sicherheit in der Auseinandersetzung mit der Thematik.

Dies weist darauf hin, dass die Margarethen Klasse stärker ausgeprägte interkulturell relevante soziale Kompetenzen besitzt. Es gibt Hinweise dafür, dass dies weniger Ausdruck einer aktiven Fähigkeit, sondern vielmehr ein Zeichen für ihre Sensibilisierung in Auseinandersetzung mit interkulturellen Kontaktsituationen ist.

## 6.2. Bezug zu den Theorien und zum Umfeld der untersuchten Primarschulklassen

Die Schule wurde als Untersuchungsrahmen für die Erhebung gewählt, weil sie eine prägende Rolle für die Bildung der Persönlichkeit der Kinder darstellt. Inwieweit zum Beispiel die Familie, die sozioökonomische Herkunft und der Freundes- und Bekanntenkreis einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben, wurde in der Erhebung nicht berücksichtigt. Die Forschungsergebnisse sind deshalb zu relativieren. Die Betrachtung der beiden porträtierten Quartiere lässt darauf schliessen, dass solche Einflüsse durchaus bestehen. So kann die vielfältige Betreuung und die dadurch eingeleitete spezifische Förderung des Zusammenlebens der Kinder im Gundeldingerquartier – neben dem interkulturellen Lernprozess in der Schule – als ein möglicher Faktor für die erhöhte Sensibilisierung der Margarethen Klasse angesehen werden.

Da sich die Erhebung nur auf einen bestimmten Zeitpunkt konzentrierte, konnte nur ein kleiner Einblick in das Zusammenleben der Kinder in der Schule und in der Ausgestaltung ihrer Interaktionen verschafft werden. Im Umgang untereinander lassen sich dennoch Unterschiede zwischen den beiden Primarschulklassen feststellen. Gemäss dem Verständnis des Begriffs des interkulturellen Kontakts in der Fachliteratur wird eine Interaktion zwischen Personen verschiedener Kulturen als problematisch bezeichnet. Diese Tatsache konnte jedoch in keiner der beiden Klassen wahrgenommen werden. Vielmehr zeigte sich für die Margarethen Klasse ein konträres Bild: Weder sprachliche Probleme noch unterschiedliche ethische Vorstellungen erwiesen sich als Konfliktpotentiale während des Unterrichts. Es herrschte eine solidarische und hilfsbereite Atmosphäre. Es ist anzunehmen, dass die genannte Problematik im Zusammenhang mit dem interkulturellen Kontakt bei Kindern weniger ausgeprägt auftritt, da bei ihnen die Kommunikation anderen Wertungsmustern unterliegt.

Die Annahmen der Theorie des Symbolischen Interaktionismus sowie jene des Konzepts des dynamischen Kulturbegriffs konnten in der Erhebung wiedererkannt werden. Das tolerante Verhalten der Kinder der Margarethen Klasse untereinander und ihre Fähigkeit, andere Ansichten in eigene Überlegungen zu integrieren, zeigt ihre Flexibilität im Umgang mit fremden Anschauungen. Es ist davon auszugehen, dass diese Tatsache auf die kulturelle Diversität innerhalb der Klasse zurückzuführen ist. Eine offene Haltung kann als Voraussetzung für die Veränderbarkeit kulturell geprägter Bedeutungsmuster angesehen werden, wofür in den theoretischen Ausführungen plädiert wird. In der Erhebung der Margarethen Klasse fiel hingegen auf, dass in diesem Prozess die Wichtigkeit der eigenen kulturellen Identität keineswegs nachlässt. Aufgrund dessen lässt sich die These aufstellen, dass das Bewusstsein der individuellen Kulturzugehörigkeit eine Voraussetzung für die Bereitschaft ist, sich auf eine kulturelle Auseinandersetzung einzulassen.

Die Erfolgskriterien des Konzepts der erweiterten Kontakthypothese werden in beiden Schulhäuser nicht explizit umgesetzt. Zur Förderung des Klassenzusammenhalts werden zwar vielfältige Aktivitäten organisiert und bei aktuellen (kulturellbedingten) Konflikten zwischen den Schülerinnen und Schülern in einem klärenden Gespräch Lösungen angestrebt. Jedoch werden keinerlei präventive

Massnahmen zur Vorbeugung von kulturellen Konflikten und Diskriminierung ergriffen. Diese Ähnlichkeiten in der Ausgestaltung der Erziehungsprinzipien beider Schulhäuser sind auf die Vorgaben des basel-städtischen Erziehungsdepartements zurückzuführen. Aufgrund dieser Gegebenheiten ist der Einfluss des erzieherischen Leitbilds einer Schule auf das Verhalten in interkulturellen Kontaktsituationen, welches in der Erhebung untersucht wurde, im Rahmen dieser Forschungsarbeit zu relativieren.

Die Anwendung von Grundsätzen der interkulturellen Pädagogik durch die Klassenlehrpersonen im Unterricht wurde nicht untersucht. Daher kann der Einfluss dieser Erziehungsprinzipien auf den interkulturellen Lernprozess nicht festgestellt werden.

Um die abschliessenden Ergebnisse der beiden Klassen in einen Kontext zu setzen, wird anhand des Phasenmodells von Bennett (1994) eine Standortbestimmung durchgeführt. Gemäss den Resultaten der vorliegenden Forschungsarbeit lässt sich die *Primarschulklasse des Sevogel Schulhauses* in der „Acceptance Phase“ ansiedeln: Ihnen sind die kulturellen Unterschiede im Verhalten und in Wertsystemen bewusst. Da die Kinder jedoch nicht fähig sind, diese Differenzen vollständig zu akzeptieren, steht die Klasse des Sevogel Schulhauses am Ausgangspunkt dieser Phase. Aufgrund der Forschungsergebnisse lässt sich die *Primarschulklasse des Margarethen Schulhauses* der „Adaptation Phase“ zuordnen: Die Kinder können fremde Perspektiven nachvollziehen und verstehen und sie verfügen deshalb über mehrere kulturelle Bezugsrahmen, auf welche sie zur Lösung von interkulturellen Konflikten zurückgreifen können. Obwohl die Klasse des Margarethen Schulhauses Empathie für Andere empfindet, bleibt ihr Bewusstsein der kulturellen Zugehörigkeit bestehen. Auch wenn Unterschiede zwischen den beiden Klassen bezüglich ihrer Position im Phasenmodell bestehen, sind diese nicht erheblich.

## 7. Schlussbetrachtungen

### 7.1. Beantwortung der Fragestellung

Ziel dieser Forschungsarbeit war es, folgende konkrete Forschungsfrage zu beantworten: **Wie wirkt sich das Zusammenleben von Schülerinnen und Schülern verschiedener Kulturgemeinschaften im institutionellen Rahmen der Schule auf den interkulturellen Lernprozess aus und welchen Einfluss üben diese Umstände auf die Aneignung von interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen aus?** Um Antworten auf diese Frage zu gewinnen, wurden drei Teilkompetenzen der interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen der beiden Primarschulklassen mittels einer interaktiven Befragung untersucht. Neben den aufgetretenen Gemeinsamkeiten zwischen den untersuchten Primarschulklassen, welche vor allem durch die für Kinder spezifische Art des Denkens und des Wertens verursacht wurden, kamen bei der Erhebung grundsätzliche Unterschiede zum Vorschein: Die Klasse mit niedrigem Migrantenanteil reagierte mehrheitlich überfordert und nahm die geschilderten interkulturellen Kontaktsituationen als Fiktion wahr und beurteilte sie auch als solche. Im Gegensatz dazu zeigte die Klasse mit hoher kultureller Diversität ihre stärkere Sensibilität darin, dass sie sowohl die Bedeutung der erzählten interkulturellen Kontaktsituationen für die Realität erkannte, als auch die sich darin befindenden Personen adäquat einschätzte.

Dieses Ergebnis führt zu folgenden Überlegungen bezüglich der Beantwortung der konkreten Forschungsfrage: Abgesehen von weiteren verschiedenen Einflussfaktoren kann ein positiver Einfluss des Zusammenlebens von Schülerinnen und Schülern verschiedener Kulturgemeinschaften in der Schule auf die Aneignung von interkulturell relevanten sozialen Kompetenzen festgestellt werden. Stellt man die vorgefundenen Erziehungsprinzipien in den beiden Schulen in Bezug zu den Endergebnissen, lässt sich vermuten, dass kulturspezifische Fördermassnahmen keine unerlässliche Bedingung für den interkulturellen Lernprozess darstellen. Vielmehr stellt sich heraus, dass die Institution Primarschule eine geregelte Plattform für jegliche Art von Begegnungen von Kindern darstellt und somit auch ohne kulturspezifische Bestimmungen einen wichtigen Beitrag zum interkulturellen Lernprozess leisten kann. Das Ausmass dieses Prozesses wird an den Endergebnissen ersichtlich: Aufgrund der theoretischen und empirischen Ergebnisse wird vermutet, dass ein

schulisches Zusammenleben von Kindern unterschiedlicher Kulturen die Sensibilisierung in verschiedenen interkulturellen Bereichen begünstigt. Durch die tägliche Konfrontation mit Andersartigkeit lernen die Schülerinnen und Schüler adäquat mit interkulturellen Konfliktsituationen umzugehen, fremde Wertvorstellung und Verhaltensweisen zu akzeptieren und dadurch ihre eigene kulturelle Identität mit ihren Besonderheiten bewusster wahrzunehmen. Grundsätzlich ist eine Sicherheit im Umgang mit der Thematik der Interkulturalität spürbar. Auch wenn in der Erhebung eine stärkere Sensibilisierung der Klasse mit hohem Migrantenanteil festgestellt wurde, bleibt ungeklärt, inwiefern dieses Wissen und diese Haltung im alltäglichen Leben umgesetzt werden. Das Verfügen über interkulturell sozial relevante Kompetenzen lässt nicht unbedingt auf deren Anwendung in der Realität schliessen.

## 7.2. Ausblick

Bereits die Literaturrecherche zu Beginn der Forschungsarbeit zeigte, dass dem Konzept der interkulturellen Kompetenzen theoretische Ausführungen zur Aneignung dieser Kompetenzen fehlen. Da unsere Erhebung darauf hinweist, dass eine solche Aneignung möglich ist, scheint es uns eine Notwendigkeit, theoretische Handlungsanweisungen zum Erwerb von interkulturellen Kompetenzen zu entwickeln. Diese könnten zum Beispiel für Lehrpersonen als Anleitung dienen, eine adäquate Plattform für den interkulturellen Lernprozess in der Schule zu schaffen.

Aufgrund der genannten theoretischen Unvollständigkeit fehlten uns in der Planung und der Konstruktion des Erhebungsinstruments wertvolle Informationen und Orientierungshilfen. Deshalb kam es trotz Rücksprache mit einer erfahrenen Lehrperson zur zeitweiligen Überforderung der Kinder durch die Aufgabenstellung. Als Grundlage für zukünftige Forschungsprojekte scheint es darum angemessen, eine Theorie der interkulturellen Kompetenzen zu erarbeiten. Davon könnten die Qualität und die Analyse der Forschungsergebnisse profitieren.

Unsere Stichprobe musste sich aus zeitlichen Gründen auf zwei Primarschulklassen beschränken. Es wäre jedoch wesentlich aufschlussreicher, mehrere Klassen mit unterschiedlichen Migrantenanteil zu untersuchen und die Erhebung auf verschiedene Schulstufen auszuweiten. Eine besonders interessante Perspektive für weiterführende Erforschungen stellen unserer Ansicht nach Zeitreihenuntersuchungen dar. Die Entwicklung des gesamten interkulturellen Lernprozesses bei unterschiedlichen

Ausgangsbedingungen kann damit erfasst und die Anwendung interkultureller Kompetenzen im Lebensalltag ermittelt werden.

Klassen mit hohem Migrantenanteil werden in den Medien meist mit Problemen bezüglich Lernfortschritte in Verbindung gebracht. Das Lernen in solchen Klassen bietet jedoch auch Chancen: Die Ergebnisse unserer Forschungsarbeit deuten darauf hin, dass in Schulklassen mit hoher kultureller Diversität interkulturelle Kompetenzen erworben werden können. Zusätzlich ermöglicht der geschützte und kontrollierte Rahmen der Schule das Üben in der Anwendung dieser Kompetenzen. Die Besonderheit in der Aneignung dieser Fähigkeiten in der Schule liegt darin, dass es sich nicht um eine einseitige Leistung handelt. Alle Kinder – unabhängig von der kulturellen Herkunft – sind in gleicher Masse gefordert, die vorhandenen kulturellen Unterschiede anzuerkennen. Gleichzeitig bedeutet diese Auseinandersetzung für keine beteiligte Person einen Verzicht auf die eigene kulturelle Identität. Aufgrund dieser Tatsachen sind wir der Meinung, dass diese relativ ungezwungene Form der Aneignung eines interkulturellen Verständnisses eine ideale Voraussetzung für ein friedliches und tolerantes Zusammenleben in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft darstellt. Abschliessend sehen wir einen weiteren Beitrag der Forschungsarbeit in der Erkenntnis, dass der Erwerb interkultureller Kompetenzen überhaupt möglich ist. Das Konzept der interkulturellen Kompetenzen bleibt somit nicht nur ein theoretisches Konstrukt, sondern es kann sich konkret in einem von Toleranz und Respekt geprägten Denken und Handeln äussern.

## 8. Literaturverzeichnis

Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading (Mass.) [etc.]: Addison-Wesley.

Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, G. (Hrsg.) (2001a). *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske und Budrich.

Auernheimer, G.; van Dick, R.; Petzel, T.; Wagner, U. (Hrsg.) (2001b). *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule: Empirische Untersuchung über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske und Budrich.

Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002a). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske und Budrich.

Auernheimer, G. (2002b). *Interkulturelle Kompetenz: Ein neues Element pädagogischer Professionalität*. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske und Budrich.

Bächlin, A. (Lehrerin der Klasse 4a des Sevogel Schulhauses) (2007). *Antworten zu Fragen zum Quartier und Schulhaus Sevogel*. Basel.

Basel-Stadt Statistik (2005). *Wohnbevölkerung am Jahresende nach Wohnviertel seit 2001 und Ausländeranteil 2005*. Zugriff am 26.2.2007 auf URL: <http://www.statistik-bs.ch/themen/01/bevoelkerungsstruktur/wohnbev21>

Basel-Stadt Statistik (2006a). *Vom Klosterviertel zum Standort moderner Unternehmensdienstleistungen*. Zugriff am 26.2.2007 auf URL: <http://www.statistik-bs.ch/quartier/wv05/portrait>

Basel-Stadt Statistik (2006b). Ausländerzusammensetzung von 1975 bis 2005. Zugriff am 26.2.2007 auf URL: <http://www.statistik-bs.ch/quartier/wv05/bev>

Basel-Stadt Statistik (2006c). Beschäftigung. Zugriff am 26.2.2007 auf URL: <http://www.statistik-bs.ch/quartier/wv05/wirtschaft>

Basel-Stadt Statistik (2006d). Die Stadt in der Stadt im Schachbrettformat. Zugriff am 26.2.2007 auf URL: <http://www.statistik-bs.ch/quartier/wv06/portrait>

Basel-Stadt Statistik (2006e). Ausländerzusammensetzung von 1975 bis 2005. Zugriff am 26.2.2007 auf URL: <http://www.statistik-bs.ch/quartier/wv06/bev>

Basel-Stadt Statistik (2006f). Beschäftigung. Zugriff am 26.2.2007 auf URL: <http://www.statistik-bs.ch/quartier/wv06/wirtschaft>

Basel-Stadt Statistik (2007). Bevölkerungsstand nach Wohnvierteln. Zugriff am 26.2.07 auf URL: <http://www.statistik-bs.ch/themen/01/bevoelkerungsstruktur/bevstand2>

Baumer, T. (2002). Handbuch Interkultureller Kompetenz. Zürich: Orell Füssli.

Becker, H.S. (1991) Herbert Blumer's Conceptual Impact. In: Plummer, Ken (Hrsg.) (1991) Symbolic Interactionism. Volume I: Foundations and History. Edwar Elgar Publishing Limited: Hants.

Becker-Beck, U. (1997). Soziale Interaktion in Gruppen: Struktur- und Prozessanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.

Bennett, M. J. (1994). Towards Ehnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensivity. In: Paige, M. (Hrsg.) (1994). Education for the Intercultural Experience. Yarmouth: o.V..

Biedermann, C. (Lehrerin der Klasse 4a des Margarethen Schulhauses) (2007). Antworten zu Fragen zum Quartier und Schulhaus Margarethen. Basel.

Blumer, Herbert (1991) George Herbert Mead. In: Plummer, Ken (Hrsg.) (1991) Symbolic Interactionism. Volume I: Foundations and History. Edward Elgar Publishing Limited: Hants.

Bundesamt für Statistik (2004). Kennzahlen Basel-Stadt. Zugriff am 9.11.2006 auf URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/regionen/regionalportraits/basel-stadt/blank/kennzahlen.html>

Christoph Merian Stiftung Basel (2006a). Kinderstadtplan. St. Alban, Breite. Zugriff am 26.7.2007 auf URL: <http://www.kinderstadtplan.ch/quartiere/C/>

Christoph Merian Stiftung Basel (2006b). Kinderstadtplan. Gundeldingen. Zugriff am 26.7.2007 auf URL: <http://www.kinderstadtplan.ch/quartiere/D/>

Cooper, J.; Darley, J. M. (Hrsg.) (1998). Attribution and Social Interaction. The Legacy of Edward E. Jones. Washington: American Psychological Association.

Diekmann, A. (2004). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Diehm, (2002). ???

do Mar Castro Varela, M. (2002). Interkulturelle Kompetenz: ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske und Budrich.

Fisher, B.; Strauss, A. (1991) The Chicago Tradition and Social Change: Thomas, Park and Their Successors'. In: Plummer, Ken (Hrsg.) (1991) Symbolic Interactionism. Volume I: Foundations and History. Edward Elgar Publishing Limited: Hants.

Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (2005). Qualitative Forschung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Florack, A. (2000). Umgang mit fremden Kulturen: Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag GmbH.

Forgas, J.P. (1995). Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Früh, W. (2004). Inhaltsanalyse. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft GmbH.

Göbel, K. (2001). Die Bedeutung der Analyse interkultureller Konfliktlösestrategien für die interkulturelle Erziehung an Schulen: Forschungsergebnisse einer Akkulturationsstudie in Chile. In: Auernheimer, G.; van Dick, R.; Petzel, T.; Wagner, U. (Hrsg.) (2001). Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchung über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske und Budrich.

Graumann, C.F. (2002). Toleranz und Perspektivität. In: Heinzl, F.; Prengel, A. (2002). Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske und Budrich.

Gundeldinger Zeitung (2007). Lüüchturm, Hilfe für Kinder. Zugriff am 26.2.2007 auf URL: <http://www.gundeldingen.ch/GZ/NEWS/NEWS1.htm>

Heinzl, F.; Prengel, A. (2002). Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske und Budrich.

Helle, J.H. (1991). Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion. Stuttgart: B.G. Teubner.

Hillmann, K.H. (1994). Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Hilton, J. L. (1998). Interaction Goals and Person Perception. In: Cooper, J.; Darley, J. M. (Hrsg.) (1998). Attribution and Social Interaction. The Legacy of Edward E. Jones. Washington: American Psychological Association.

Hurrelmann, K. 2005. Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Jugendfestverein St. Alban-Breite Basel (2006). Vereinszweck. Zugriff am 26.2.2007 auf URL: <http://www.jugendfest.ch.tt/>

Kindernetz (2006). Das kannst du in deiner Freizeit tun. Zugriff am 26.2.2007 auf URL: [http://www.kindernetz.ch/home\\_flash.cfm](http://www.kindernetz.ch/home_flash.cfm)

Knapp, A. (2002) Interkulturelle Kompetenz: Eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske und Budrich.

Lanfranchi, A.; Hagmann, T. (1998). Migrantenkinder: Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. Luzern: Ed. SZH/SPC.

Leenen, W.R.; Gross, A.; Grosch, H. (2002). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, G. (2002). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske und Budrich.

Lindner-Braun (2005). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. Zugriff am 30. Oktober 2006 auf URL: [http://infosoc.uni-koeln.de/fs-soziologie/texte/Blumer\\_Symbolischer%20Interaktionismus.html](http://infosoc.uni-koeln.de/fs-soziologie/texte/Blumer_Symbolischer%20Interaktionismus.html)

Lohmiller, R. (2005). Vorlesung III. Interaktion und Wahrnehmung. Zugriff am 30. Oktober 2006 auf URL: [http://www.efh-freiburg.de/AEKK-Home/wahrnehmung\\_kommunikation/vorlesung%20interaktion%20R\\_Lohmiller%20im%20Modul%20Wahrnehmung%20und%20Kommunikation.pdf](http://www.efh-freiburg.de/AEKK-Home/wahrnehmung_kommunikation/vorlesung%20interaktion%20R_Lohmiller%20im%20Modul%20Wahrnehmung%20und%20Kommunikation.pdf).

Maletzke, G. (1996). Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion von Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.

McKinney, J.C. (1991) The Contribution of George H. Mead to the Sociology of Knowledge. In: Plummer, Ken (Hrsg.) (1991) Symbolic Interactionism. Volume I: Foundations and History. Edwar Elgar Publishing Limited: Hants.

Miller, D.L. (1991) George Herbert Mead: Symbolic Interaction and Social Change. In: Plummer, Ken (Hrsg.) (1991) Symbolic Interactionism. Volume I: Foundations and History. Edwar Elgar Publishing Limited: Hants.

Nieke, W. (2000). Interkulturelle Erziehung und Bildung: Weltorientierung im Alltag. Opladen: Leske und Budrich.

Nyssen, E. (2004). Sozialisation in der Schule: Theoretische Ansätze, empirische Ergebnisse und gesellschaftliche Entwicklungen von Kindheit und Jugend. Vorlesungsskript, Universität Essen. Zugriff am 02.09.2006 auf:  
[http://www.uni-essen.de/AG-Schulpaedagogik/pdf/Skript\\_C\\_Nyssen\\_2004#search=%22sozialisation%20und%20schule%22](http://www.uni-essen.de/AG-Schulpaedagogik/pdf/Skript_C_Nyssen_2004#search=%22sozialisation%20und%20schule%22)

Paige, M. (Hrsg.) (1994). Education for the Intercultural Experience. Yarmouth: o.V..

Plummer, K. (Hrsg.) (1991). Symbolic Interactionism. Volume I: Foundations and History. Edwar Elgar Publishing Limited: Hants.

Prengel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske und Budrich.

Schöllgen, G. (1998). Max Weber. München: Verlag C.H.Beck

Shibutani, T. (1991) Herbert Blumer's Contributions to Twentieth-century Sociology. In: Plummer, Ken (Hrsg.) (1991) Symbolic Interactionism. Volume I: Foundations and History. Edwar Elgar Publishing Limited: Hants.

Staub-Bernasconi, S. (2006). Vom transdisziplinären wissenschaftlichen Bezugswissen zum professionellen Handlungswissen am Beispiel der Empowerment-Diskussion. Unveröffentlichtes Thesenpapier.

Strohmeier, D.; Spiel, C. (2005). Interkulturelle Beziehungen an Wiener Schulen (IBW): Freundschaften und Feindschaften in multikulturellen Schulklassen. Projektbericht.

## **Anhang**

I Erhebungsleitfaden

II Arbeitsblätter zur Dimension 1 (IIa, IIb, IIc)

III Kategoriensystem

## Rohfassung des Erhebungsleitfadens

1. Dimension: differenzierte Selbstwahrnehmung (2x45 min)

Setting:

Einzelarbeit am Pult  
keine Gespräche untereinander  
zwei Fragen à je 20 min (inkl. Einleitung auf die Frage durch Marsmensch)  
Keine Pause dazwischen

Diskussion in der Runde  
eine Frage à 15 min (inkl. Einleitung auf die Frage)

Ablauf:

1. Uns vorstellen (5 min)
2. Einführung: Pantomimenspiel (15 min)
3. Erhebung mit dem Marsmensch (65 min)
4. Abschluss: (5 min)

Benötigtes Material:

zwei Blätter für je eine Frage (Kurze Fassung der Erzählung des Marsmenschen, Fragen an Kinder, vordruckte Linien, bildliche Strukturierung)

Schreibzeug

Marsfigur (*hinter dem Lehrerpult verstecken*)

Hut

Zettel mit Charakteren aus Kindergeschichten/Märchen/Berufen (Musiker, Jongleur, Polizist, Lehrer, Taxifahrer)

Geschenk vom Marsmensch: Sugus

Glocke

Aufnahmegerät

Filmkamera

---

### Skizze:

1. Uns vorstellen (eine Person spricht):

Das ist Frau Klöti und ich bin Frau Leumann. Euch nimmt es sicher Wunder wer wir sind und was wir mit euch vorhaben: Wir sind an der Universität und arbeiten an einem Projekt. Dafür besuchen wir zwei vierte Primarklasse und eure Klasse haben wir dafür ausgewählt. Es interessiert uns, wie ihr mit Kindern aus anderen Ländern zusammenlebt. *A: Kennt ihr auch jemanden aus einem anderen Land? Wie heisst diese/r? Woher kommt er/sie? B: Viele von euch kommen aus einem anderen Land. Hebt mal alle die Hände, die zum Beispiel zu Hause eine andere Sprache sprechen!! Woher kommst du? Was meint ihr, ist es besser einander auszulachen oder dass man lieb zueinander ist? Es ist doch viel besser, wenn wir einander helfen, gemeinsam Spass haben und zueinander freundlich sind, nicht wahr? Genau, aber das ist nicht immer so einfach. Manche Kinder sprechen eine andere Sprache,*

andere haben andere Kleider oder einige Kinder spielen gerne ganz andere Spiele.

*A: Und deshalb wollen wir von euch wissen, wie ihr mit Kindern aus anderen Ländern auskommt. B: Und deshalb wollen wir von euch wissen, aus welchen Ländern ihr kommt und vor allem wie ihr in der Schule miteinander auskommt.*

Wir wollen mit euch zusammen zweimal am Morgen zu diesem Thema arbeiten. Wir werden natürlich auch viel miteinander spielen und Spass haben.

## 2. Einführung: Pantomimenspiel:

Wir beginnen mit einem Spiel, das sicher die meisten kennen, nämlich mit dem Pantomimenspiel. Die Spielregeln sind ganz einfach: Jemand aus der Klasse ist der Pantomime. Er zieht aus dem Hut einen Zettel. Aus dem Zettel steht der Name einer Figur aus einem Märchen oder ein Beruf. Der Pantomime darf niemandem etwas verraten, sondern versucht die Figur ohne etwas zu sprechen nachzuspielen. Also wenn auf dem Zettel Taxifahrer steht, dann könnt ihr zum Beispiel so machen [vorzeigen]. Der Rest der Klasse muss raten, was auf dem Zettel steht. Haben alle das Spiel verstanden? Ja? Dann können wir beginnen. Wer möchte der erste Pantomime sein?

War es einfach, den Musiker zu spielen?

Es ist lustig jemand anderen nachzuahmen, nicht wahr? Und zu raten und herauszufinden, wer gemeint ist, das ist auch spannend, oder? Und für uns ist es genauso spannend zu wissen, wie jeder einzelne von euch ist. Wenn ihr mit anderen Kindern zusammen seid, zum Beispiel in der Schule, ist es wichtig, dass ihr von euch wisst, was ihr gern habt; oder was euch wütend macht; oder auch auf was ihr stolz seid. Hmm... Wisst ihr eigentlich, was eine Persönlichkeit ist? Nein? Wenn ich nun zum Beispiel dich beschreibe, dann spreche ich über deine Persönlichkeit. Die Persönlichkeit ist all das, was euch ausmacht und sie ist das, was jeden von euch speziell und etwas Besonderes macht. Kein Mensch auf der Welt ist gleich wie ein anderer, und so hat auch jeder Mensch eine eigene Persönlichkeit, die niemand anderes hat. Und um die Persönlichkeit von jedem von euch geht es nun.

## 3. Erhebung mit dem Marsmensch

[Kinder bleiben an ihrem Platz sitzen]

Kennt ihr die Geschichte vom Marsmenschlein Robokok? Nein, soll ich sie euch erzählen? Gut... Das Marsmenschlein Robokok wohnt auf dem Mars. Der Mars ist ein riesiger Planet mit hohen Marsbergen und tiefen Seen. Robokok ist im Gegensatz zu euch sehr klein und hat einen Körper voller Ecken und auch sein Kopf sieht aus wie eine eckige Schachtel. Und nun stellt euch vor, das Marsmenschlein Robokok verlässt den Mars und reist in einem UFO nach Basel. Huuuuuuuuu..... [Seraina fliegt mit Robokok heran und übergibt ihn Tanja] Er war noch nie auf der Erde und hat auch noch nie einen Menschen gesehen. Deshalb ist er sehr erstaunt, als es euch hier in der Schule erblickt. Mit grossen neugierigen Augen schaut euch Robokok von unten bis oben an. Er möchte euch am liebsten kennen lernen und hat schon ganz viele Fragen in seinem Schachtelkopf:

a) (verstellte Stimme): „Hallihallo, ich bin Robokok, ein Marsmensch und bin vor fünf Minuten hier in Basel gelandet. Ich bin ein sehr neugieriges Marsmenschlein und deshalb bin ich auf Reisen gegangen, um verschiedene Planeten zu entdecken und jetzt bin ich hier auf der Erde gelandet. Ich komme aus einer sehr kleinen Familie, ich

habe nur 50 Marsmütter und 10 Marsväter. Bei mir Zuhause bin ich der Klassenclown und mache gerne Witze und gehe deshalb auch in den Witzeklub. Mein Lehrer hat gesagt, dass man mindestens 20 Minuten pro Tag lachen sollte; dann lebt man viel länger. Es macht mich traurig, wenn ich sehe, dass einige Marskinder von anderen Marskindern ausgelacht oder ausgeschlossen werden, nur weil sie gelb statt grün sind. Hihi, aber ihr seht auch sehr lustig aus mit eurem kugeligen Gesicht und den vielen Fäden darauf. **Wer seid ihr denn? Erzählt mir von euch!**

Oh, was antwortet ihr denn jetzt dem Marsmenschlein? Hmm... Robokok kann ja jetzt nicht allen gleichzeitig zuhören, und wenn alle nacheinander erzählen würden, dann würde das viel zu lange dauern. Ich glaube es ist am besten, wenn wir euch zwei Blätter austeilten und ihr eure Antwort aufschreibt. In dieser Zeit sitzt Robokok hier auf dem Bänklein und wartet, bis ihr alle fertig mit schreiben seid.

[Erstes Blatt verteilen und erklären: Zu jedem Kästchen ein Beispiel machen!]

1.: Habt ihr eine Idee, was man in das Kästchen hineinschreiben könnte? Ein gutes Beispiel ist, wenn ihr etwas über eure Familie schreibt, denn ihr seid ja ein Teil davon.

2.: Habt ihr eine Idee, was man in das Kästchen hineinschreiben könnte? Genau, das ist gut und warum machst du gerne...?

3.: Habt ihr eine Idee, was man in das Kästchen hineinschreiben könnte? Ein gutes Beispiel ist, wenn ihr schreibt: „Ich bin schnell genervt, wenn mein kleiner Bruder mit meinen Spielzeugen spielt.“

4.: Habt ihr eine Idee, was man in das Kästchen hineinschreiben könnte? Was ist zum Beispiel speziell an ihm/ihr?]

- bei Geschwätz: Pssst... Oh Kinder, wenn ihr zu laut miteinander spricht, dann vertreibt ihr Robokok. Am wohlsten fühlt er sich, wenn es mucksmäuschenstill ist. Und ausserdem stört ihr die anderen Kinder beim Nachdenken.
- bei Fragen: aufstrecken und leise erklären
- Malen erst wenn fertig ausgefüllt!

→ nach 20 min das Blatt einsammeln / Name aufs Blatt

So, jetzt könnt ihr alle Blätter hier ins Couvert geben, dann kann sie Robokok in Ruhe zu Hause auf dem Mars durchlesen.

[Zweites Blatt verteilen und erklären: Jetzt kriegt ihr noch ein zweites Blatt. Das Strichmännchen seid ihr und in die Ballone, die ihr in der Hand hält, könnt ihr schreiben und, wenn ihr wollt auch zeichnen, mit wem ihr zusammen seid. Zum Beispiel schreibt ihr in einen Ballon „meine Eltern“ und in einen anderen Ballon „Schule Margarethen/Sevogel“.]

→ nach 5 bis 10 min das Blatt einsammeln/ Name aufs Blatt

b) [Kinder kommen nach vorne in den Kreis, ohne Stühle]

Ui, seht ihr, Robokok ist eingeschlafen. Er ist sicher sehr müde von der langen Reise. Kommt, wir wecken ihn und rufen alle miteinander: „Robokok, aufwachen!!“ In Ordnung? Gut, also los: „Robokok, aufwachen!“

(verstellte Stimme) „Upsalla, jetzt bin ich doch vor lauter Müdigkeit eingeschlafen. Seid ihr alle schon fertig mit schreiben? Oh ja, das ist ja ein dickes Couvert. Vielen Dank, das ist sehr lieb von euch. Habt ihr gewusst, dass es bei uns auf dem Mars viele verschiedene Länder gibt und die Marsmenschen von den verschiedenen Ländern alle ein bisschen anders aus sehen? Manche haben eine Antenne auf dem Kopf oder andere haben Punkte am ganzen Körper. Auch spricht man in jedem Land eine andere Sprache. Ich bin in Punktitis geboren und habe deshalb viele Punkte. Aber als ich noch sehr klein war, hat ein Meteorit mein Land zerstört und ich bin mit meiner ganzen Familie nach Antennsien geflohen. Das hat mein ganzes Leben verändert. Ich habe gelernt, dass man auch in einem neuen Zuhause neue Freunde finden kann. Und ihr? **Habt ihr auch etwas erlebt, dass euer Leben verändert hat? Was habt dir davon gelernt?**“

Am besten ist es, wenn wir es wie vorhin machen. Alle können auf das Blatt schreiben, was er erlebt hat und nicht wieder vergessen hat. Und währenddem setzt sich Robokok hier ans Fenster. Dann kann er auf den Pausenhof schauen, damit er nicht wieder einschläft; nicht wahr, Robokok?

[Blatt austeilen, erklären und ein Beispiel machen. Kinder gehen mit dem Blatt an den Platz]

→ nach 20min Blätter einsammeln / Name aufs Blatt

So, jetzt könnt ihr eure Blätter in dieses Couvert für Robokok hineinlegen, damit er es zu Hause lesen kann.

c) [Kinder kommen nach vorne in den Kreis, ohne Stühle]

Also schaut mal, obwohl Robokok auf den spannenden Pausenhof schauen konnte, ist er wieder eingeschlafen. Das arme Marsmenschlein, es muss todmüde sein. Wollen wir ihn wieder aufwecken? Ja? Dann Achtung, Fertig, Los: „Robokok, aufwachen!“

(verstellte Stimme) „Huiuiui, jetzt habt ihr mich aber erschreckt. Aber was sehe ich hier liegen? Toll, danke für eure Geschichten. Jetzt erzähl ich euch noch ein wenig von meinem Leben. Auf dem Mars haben wir es schön. Alle Marsmenschlein schlafen am Tag und wenn der Mond aufgeht, dann stehen wir auf. Die meisten von uns, essen zuerst eine Schwefelbrühe und dann gehen wir spielen. Jedes Marskind muss mindestens 100 Spiele gewinnen, erst dann ist es gut genug, um erwachsen zu sein. Ich möchte mal Witzeerzähler werden. Das ist ein schwieriger Beruf, denn die Marsmenschen haben nicht gern Witze. Bevor wir ins Bett gehen, geben wir uns alle noch einen Handschlag. Dann können wir alle viel besser schlafen. Ach, jetzt bin ich sooo müde. Eigentlich wäre ich um diese Uhrzeit ja auch am schlafen. Habt ihr vielleicht ein paar Steine und ein paar Stöcke aus Holz? Dann kann ich mir ein gemütliches Bett machen und ein bisschen ausruhen. Aber was schaut ihr denn so verwirrt? Was lacht ihr? Habe ich etwas Falsches gesagt?“

Nein, nein, lieber Robokok. Aber ein Bett aus Stein und Holz ist für uns sehr ungewöhnlich. Normalerweise schlafen wir in einem weichen Bett mit einer warmen Decke und einem Kissen. Und auch sonst, ist es bei uns auf der Erde ganz anders als auf dem Mars, nicht wahr Kinder?

→ Diskussion, ca.10min



## 2. Dimension: Perspektivenübernahme (45min)

### Setting:

SchülerInnen sitzen gegenüber der Wandtafel in einem Halbkreis  
Weltkarte wird zu Beginn der Geschichte auf den Boden im Halbkreis gelegt  
Tabelle mit drei Bereichen auf der Wandtafel  
Eine Person arbeitet mit Klasse, andere Person macht Notizen  
Filmkamera und Aufnahmegerät im Klassenzimmer  
Freies Sich-Melden, bei Unruhe mit Aufstrecken

### Ablauf:

1. Einführung (Spiel von Robokok, abgeändertes Dirigentenspiel) 10min
2. Kleine Geschichte über Maria und Sambia 5min
3. Situationsanalyse (fühlen, denken, Regeln befolgen) 25min
4. Abschluss und Verabschiedung 5-10min

### Benötigtes Material:

Filmkamera  
Aufnahmegerät  
Weltkarte (Sambia zeigen)  
Material von Sambia (Fotos, Essen, Kleider etc)  
Kreide  
Freundschaftsbändeli (Kordeln)

---

### **Skizze:**

#### 1. Einführung (Spiel von Robokok):

Könnt ihr euch an Robokok erinnern? Bevor er uns verlassen hat, erzählte er mir von seinem Lieblingsspiel. Dieses Spiel von Robokok möchten wir jetzt zu Beginn zusammen spielen. („Dirigentenspiel“ erklären und spielen)

So, jetzt haben wir genug musiziert..

Als wir uns das letzte Mal sahen, habt ihr alle dem Marsmensch Robokok über euch erzählt. Als er nach seiner Landung in Basel herumspazierte, sah er wie sich viele Leute die Hände entgegenstreckten und sie heftig schüttelten. Für euch ist das nichts Spezielles oder merkwürdiges, weil ihr wisst, dass man sich bei uns so begrüsst. Robokok aber musste erst nachdenken, bis er verstand, was es bedeutet. Auf dem Mars steht man sich bei der Begrüssung auf die Füsse. Wenn wir also vom Zusammenleben von Kindern verschiedener Herkunft reden, ist es wichtig, den Anderen zu verstehen. Manchmal musst du dich in jemanden hineinversetzen, um sein Handeln zu verstehen. Das ist nicht ganz einfach und braucht auch Übung. Jeder Mensch hat eine andere Meinung von bestimmten Dingen. Um Streit zu vermeiden, ist es wichtig, dass man die anderen Meinungen verstehen und akzeptieren kann.

## 2. Kleine Geschichte über Maria und Sambia:

Dazu wollen wir uns zusammen Gedanken machen. Wir erzählen euch jetzt eine Geschichte von einem sambischen 9 jährigen Mädchen, das kürzlich Sambia mit seinen Eltern und Geschwistern verlassen hat und nun seit wenigen Tagen in Basel zur Schule geht. Das Mädchen heisst Maria und kommt aus einem kleinen Dorf in der Nähe Lusakas, der Hauptstadt Sambias. Hat jemand eine Ahnung, wo Sambia liegt und kann es auf der Karte den anderen SchülerInnen zeigen? (sonst: Auf der Weltkarte Sambia und Lusaka zeigen) Sambia ist in Afrika und liegt weit entfernt von der Schweiz. Die Menschen sehen anders aus, haben andere Kleider an und essen auch ganz andere Gerichte (Bilder zeigen).

## 3. Situationsanalyse:

Maria ist erst seit kurzer Zeit in der Klasse von Andrea. Die beiden Mädchen konnten sich sofort gut leiden. Sie sind Freundinnen geworden. Heute hat Andrea ihre Freundin Maria zum Mittagessen eingeladen. Die ganze Familie ist gespannt. Auch Maria ist es etwas mulmig zumute. Sie hat bereits gemerkt, dass das Essen in der Schweiz anders ist als zu Hause in Sambia. Die Mutter hat Äplermakkaroni-Auflauf, Andreas Lieblingessen gekocht. Alle sagen sich „en guete“ und fangen an zu essen. Maria hat einen riesen Hunger und greift ohne zu zögern mit der Hand nach ein paar Käsemakkaroni. Maria hat dieses Gericht noch nie gegessen. Kaum hat sie den ersten Bissen im Mund wird es ihr vom Käsegeschmack ganz schlecht und sie spuckt die Makkaroni wieder raus auf den Teller. Die ganze Familie schaut Maria mit grossen Augen an. Sie sind über Marias Verhalten erschrocken. Niemand weiss, wie reagiert werden soll. Deshalb essen alle still und ohne zu sprechen weiter. Diese ungemütliche Stimmung bleibt bis nach dem Essen, sodass Andrea und Maria keine Lust mehr zum zusammen spielen haben. Andrea geht ohne Worte in ihr Zimmer und Maria kehrt nach Hause zurück.

### fühlen

- Maria verlässt das Haus von Andrea und rennt nach Hause. Was glaubt ihr, wie fühlt sich Maria nach diesem Mittagessen?  
(Ist es Maria egal was passiert ist? Ist Maria glücklich oder traurig? Warum?)
- Andrea geht in ihr Zimmer und setzt sich aufs Bett. Wie fühlt sich Andrea in diesem Moment?  
(Ist es Andrea egal was passiert ist? Ist Andrea glücklich oder traurig? Warum?)

### denken

- Als Maria zuhause ankommt, findet sie ihre kleine Schwester der es furchtbar langweilig ist. Sie spielen zusammen Federball. Nach dem Spiel setzt sich Maria an den Strassenrand und denkt über das Mittagessen nach. Was denkt Maria darüber?
- Zur Ablenkung schaut Andrea die Fotos von ihren letzten Ferien in Italien am Meer an. Dabei macht sie sich Gedanken über das, was am Mittagstisch passiert ist. Was überlegt sich Andrea?  
(Was denkt sie über Maria? Wie wird sie morgen in der Schule mit Maria umgehen? Können Maria und Andrea jetzt nicht mehr Freundinnen sein?)

#### Regeln befolgen

- Was glaubt ihr, weshalb hat Maria bei der Familie von Andrea die Makkaroni mit den Händen gegessen? Warum hat sie sie ausgespuckt? (Hat das vielleicht etwas mit ihrer Herkunft zu tun?)
- Darf sie das eurer Ansicht nach? Warum? Warum nicht?
- Und warum hat Andrea so reagiert und hat Maria stehen gelassen und ist ins Zimmer gegangen?
- Ist das in Ordnung? Findet ihr das gut?

Trotz der schwierigen Situation hat diese Geschichte von Maria und Andrea ein gutes Ende. Am nächsten Morgen stehen sich Andrea und Maria auf dem Pausenplatz schweigend gegenüber. Sie wissen beide nicht genau, wie sie sich verhalten sollen. Maria ist es peinlich, dass sie die Makkaroni mit den Händen gegessen hat und sie dann auch noch ausgespuckt hat. Andrea hat ein furchtbar schlechtes Gewissen, weil sie Maria nicht verstanden hat und nicht mit ihr spielen wollte. Als Entschuldigung und als Zeichen ihrer Freundschaft, hat sie Maria ein Freundschaftsbändeli geknüpft und mitgebracht. Andrea und Maria sind so froh, dass sie immer noch Freundinnen sind.

#### 4. Gedanken zu Freundschaft (evtl.)

- Was ist ein guter Freund/ eine gute Freundin?
- Wie kann ich ein(e) FreundIn sein?

#### 5. Abschluss:

Zum Dank für eure gute Mitarbeit, haben wir jedem von euch ein solches Freundschaftsbändeli mitgebracht. Ihr könnt es selber behalten oder einem Freund/einer Freundin weiterschenken.

Falls Zeit vorhanden: Zusammen schwatzen ohne reden

### 3. Dimension: gleichwertige Interaktion (45min)

#### Setting:

SchülerInnen sitzen gegenüber der Wandtafel in einem Halbkreis  
Mögliche Verhaltensweisen auf der Wandtafel sammeln und nach positiv/negativ gruppieren  
Eine Person arbeitet mit Klasse, andere Person macht Notizen  
Filmkamera und Aufnahmegerät im Klassenzimmer  
Freies Sich-Melden, bei Unruhe mit Aufstrecken

#### Ablauf:

1. Einführung (Spiel von Robokok, abgeändertes Dirigentenspiel) 10min
2. Märchen erzählen und über Verhaltensweisen philosophieren 30min
3. Abschluss und Verabschiedung 5min

#### Benötigtes Material:

Filmkamera  
Aufnahmegerät  
Zeichnung des Hauptdarstellers/der Hauptdarstellerin  
Fiktive Landkarte der Reise des Hauptdarstellers auf Packpapier  
Kreide, Folienstifte  
Hellraumprojektor  
Freundschaftsbändeli (Kordeln)

---

#### **Skizze:**

##### 1. Einführung (Spiel von Robokok)

Hallo zusammen. Könnt ihr euch an Robokok erinnern? Bevor er uns verlassen hat, erzählte er mir von seinem Lieblingsspiel. Dieses Spiel von Robokok möchten wir jetzt zu Beginn zusammen spielen. („Dirigentenspiel“ erklären und spielen)

So, jetzt haben wir genug musiziert...

Als wir uns das letzte Mal sahen, habt ihr alle dem Marsmensch Robokok über euch erzählt. Als er nach seiner Landung in Basel herumspazierte, sah er wie sich viele Leute die Hände entgegenstreckten und sie heftig schüttelten. Für euch ist das nichts Spezielles oder merkwürdiges, weil ihr wisst, dass man sich bei uns so begrüsst. Robokok aber musste erst nachdenken, bis er verstand, was es bedeutet. Auf dem Mars steht man sich bei der Begrüssung auf die Füsse. Ihr könnt euch vorstellen, wenn ihr mit Kindern aus fremden Ländern mit anderen Gewohnheiten zusammen seid, kann es rasch zu Missverständnissen kommen. Deshalb ist es wichtig, dass ihr euch genau überlegt, wie ihr euch verhaltet, so dass es keinen Streit gibt und ihr euch beide verstanden fühlt. Am besten geht es, wenn man sich gegenseitig gut zuhört und die Meinung des Anderen akzeptiert und bei Meinungsverschiedenheiten nicht wütend und gemein wird.

## 2. Märchen erzählen und über Verhaltensweisen philosophieren [Landkarte und Prinzenbild in die Mitte legen bzw. Folie auf Hellraumprojektor]

Darüber wollen wir uns jetzt gemeinsam Gedanken machen. Wir erzählen euch ein Märchen vom Prinz Johannes, der sich in seinen jungen Jahren auf die Reise machte, um die ihm unbekannt Welt zu erkunden. Bei bestimmten Stellen in der Geschichte, unterbrechen wir unsere Erzählung und ihr solltet euch überlegen, wie sich Prinz Johannes verhalten könnte. Also los geht's:

Es war einmal ein König, der wohnte in einem prächtigen Schloss und regierte über ein grosses Königreich. Seine Untertanen hatten in sehr gerne, da er gerechter König war. Doch der König war alt und müde und wollte, dass sein einziger Sohn, Prinz Johannes, sein Nachfolger wurde. Er holte ihn zu seinem Thron und sprach: „Mein lieber Sohn Johannes. Ich bin alt und müde und möchte, dass du meinen Platz als König übernimmst. Aber ein guter und gerechter König muss viel von der Welt gesehen haben. Deshalb schicke ich dich auf die Reise, damit du die fernen Länder erkundest. Wenn du zurückkommst, wirst du bereit sein, dieses wichtige Amt anzutreten. Geh nun und behüt' dich Gott!“

Der Prinz Johannes machte sich also zu Fuss auf den Weg und gelangte nach zwei Tagen und zwei Nächten nach Feuerland. Der Vater des Prinzen Johannes und der König von Feuerland waren gute Freunde und deshalb wusste der König von der Ankunft des Prinzen und bereitete ihm ein wunderbares Empfangsfest vor. „Sei gegrüsst mein Freund Johannes“, sprach der König. „Setz dich mit uns an einen Tisch und geniesse unsere feinen Köstlichkeiten, um deinen Hunger von deiner langen Reise zu stillen.“ Johannes knurrte der Magen und deshalb freute er sich auf das Festmahl. Als er sich setzte, stieg ihm ein seltsamer Geruch in die Nase und als er den ersten Bissen nahm, wurde es ihm ganz schlecht. So etwas Komisches hatte er noch nie in seinem Leben gegessen!!

- Wie soll sich Prinz Johannes jetzt verhalten?
- Was soll er tun, um die Feuerländer nicht zu beleidigen?
- Was würdet ihr tun, wenn ihr in seiner Situation wärt?
- Würdet ihr es verheimlichen, oder geradeaus sagen, dass ihr das Gericht scheusslich findet?

(Diplomatisch: fragen, was das für ein Gericht ist, ungutes Gefühl kommunizieren)

Verheimlichen: herunterschlucken und auf die Zähne beißen

Sich entrüsten: ausspucken und davonlaufen, fluchen)

- Wenn ihr diese Möglichkeiten bewerten müsstet, welche findet ihr die beste Möglichkeit? Warum? Welche die schlechteste? Warum?

Der Prinz Johannes war um eine Erfahrung reicher. Der König von Feuerland wies dem Prinz Johannes den Weg, um ins Waldland zu gelangen. Tagelang irrte Johannes im Feuerland zwischen brodelnden Vulkanen und heissen Feuerflüssen umher, bis er endlich die Grenze zum Waldland überquerte. Er war erstaunt, denn er sah weit und breit keinen Menschen. Er befand sich im dichtesten Tannenwald. Gerade als er sich zum Schlafen hinlegen wollte, stand vor ihm ein knorriger Einsiedler mit Kleidern aus Blättern und Moos. „He, chreonzl frigidrschtfl klüttreerdsaaal? pfuschdrihosdrilmok.“, rief der Einsiedler. Der Prinz richtete sich erschrocken auf und schaute den Einsiedler mit grossen Augen an. Erstaunt fragte er

den einsamen Baumann: „Wie komme ich zum König vom Waldland?“ „Pfgschuttli!!“, rief dieser. Er hatte die Frage des Prinzen nicht verstanden.

- Was kann Prinz Johannes jetzt tun?
- Wie kann der Prinz den Einsiedler verstehen, ohne dieselbe Sprache zu sprechen?
- Was würdet ihr tun, wenn ihr jemanden nicht versteht, weil er eine andere Sprache spricht?
- Wird der Prinz ungeduldig und wütend oder findet er eine Lösung?

(Resignation: den Einsiedler stehen lassen, selber weiter suchen  
Interaktion: Versuch, sich mit anderen Kommunikationsmitteln auszudrücken  
keine Einsicht: weiter in eigener Sprache fragen, wütend werden, Unverständnis)

- Wenn ihr diese Möglichkeiten bewerten müsstet, welche findet ihr die beste Möglichkeit? Warum? Welche die schlechteste? Warum?

Nach dieser lehrreichen Begegnung stand Prinz Johannes vor dem König des Waldlandes. Dieser sass auf einen hölzernen Thron und kaute genüsslich an einem Süssholz. „Was willst du Fremdling, hier in meinem Reich des Waldes?“ Der Prinz antwortete zurückhaltend: „Ich bin auf Reisen, um wichtige Erfahrungen zu sammeln, damit ich ein guter König werde. Kennst du noch ein Land, ehrenvoller Waldkönig, das ich noch besuchen sollte?“ „Geh nach Norden, dort wirst du das Erdland finden. Die Erdländer sind ein gastfreundliches Volk, haben aber auch ihre besondere Gewohnheiten...“

Und so machte sich Prinz Johannes auf den Weg ins ferne Erdland. Wie vorausgesagt, wurde er herzlich von den Erdleuten aufgenommen. Auch die Speisen schmeckten ihm sehr. Als er am Tisch zum Dessert auch noch Schokoladenmousse schmauste, schlängelte ihm etwas Glitschiges um die Beine. Johannes sprang erschrocken auf. Beim Anblick der Schlange zückte er das Schwert, um sie zu köpfen. „Stopp, Fremder!“, riefen die Erdlinge und gingen dazwischen. „Hier bei uns im Erdland ist das Töten von Tieren und Menschen strengstens verboten und wird mit dem Gefängnis bestraft!“ Während die Schlange ihm mit funkelnden Augen ihre giftige Zunge entgegenstreckte, hielt der Prinz inne...

- Wie könnte sich der Prinz nun verhalten?
- Was kann er tun, damit die Erdlinge nicht wütend werden?
- Wenn ihr auch solche Angst hättet, würdet ihr auf die Erdlinge hören? Oder würdet ihr das Gesetz nicht befolgen?

(Ignoranz: schlägt zu, befolgt fremdes Gesetz nicht  
Flucht: wirft Schwert hin und rennt weg  
Befolgen: Schwert einstecken, Angst aushalten  
Interaktion: mit Erdlinge über Gefahr, Gesetz und eigene Gewohnheiten sprechen)

- Wenn ihr diese Möglichkeiten bewerten müsstet, welche findet ihr die beste Möglichkeit? Warum? Welche die schlechteste? Warum?

Nach diesem aufregenden Ereignis, bei dem er die Gesetze des Erdlandes kennengelernt hatte, machte er sich auf ins Wasserland. Den Weg hatte ihm der Erdkönig gewiesen. Dort erwartete ihn ein gewaltiger Sturm. Es blitzte und donnerte

und regnete in Strömen. Völlig durchnässt und erschöpft begab er sich in das erste Gebäude, das er erblickte und legte sich auf den glitschigen Boden zum Schlafen nieder. Am nächsten Tag erwachte der Prinz vom Stimmengewirr aufgeregter Wasserleute. „Nein, hast du das gesehen!“ „Wie wagt es dieser Fremdling unseren Wassertempel zu betreten...“ „...und um sich dort auch noch zum schlafen auf unseren heiligen Altar zu legen.“ „Eine Frechheit!“ „Das wird uns der Wassergott nie verzeihen. Unglück wird über unser Land kommen...“ Die wütenden Wasserleute traten in den Tempel, zerrten den Prinzen ins Freie und stellten ihn zur Rede.

- Wie soll sich der Prinz verhalten?
- Wenn ihr an seiner Stelle wärt, würdet ihr euch entschuldigen? Oder würdet ihr euch verteidigen und rechtfertigen?
- Wenn ihr der Prinz wärt, könntet ihr den Glauben der Wasserländer verstehen? Oder würdet ihr sie als abergläubisch betrachten?

(Erklären: Prinz erklärt Umstände, wusste es nicht  
Entschuldigen

Rechtfertigen: sieht kein Fehler ein, beharrt auf Standpunkt  
Lustig machen über fremden Glauben)

- Wenn ihr diese Möglichkeiten bewerten müsstet, welche findet ihr die beste Möglichkeit? Warum? Welche die schlechteste? Warum?

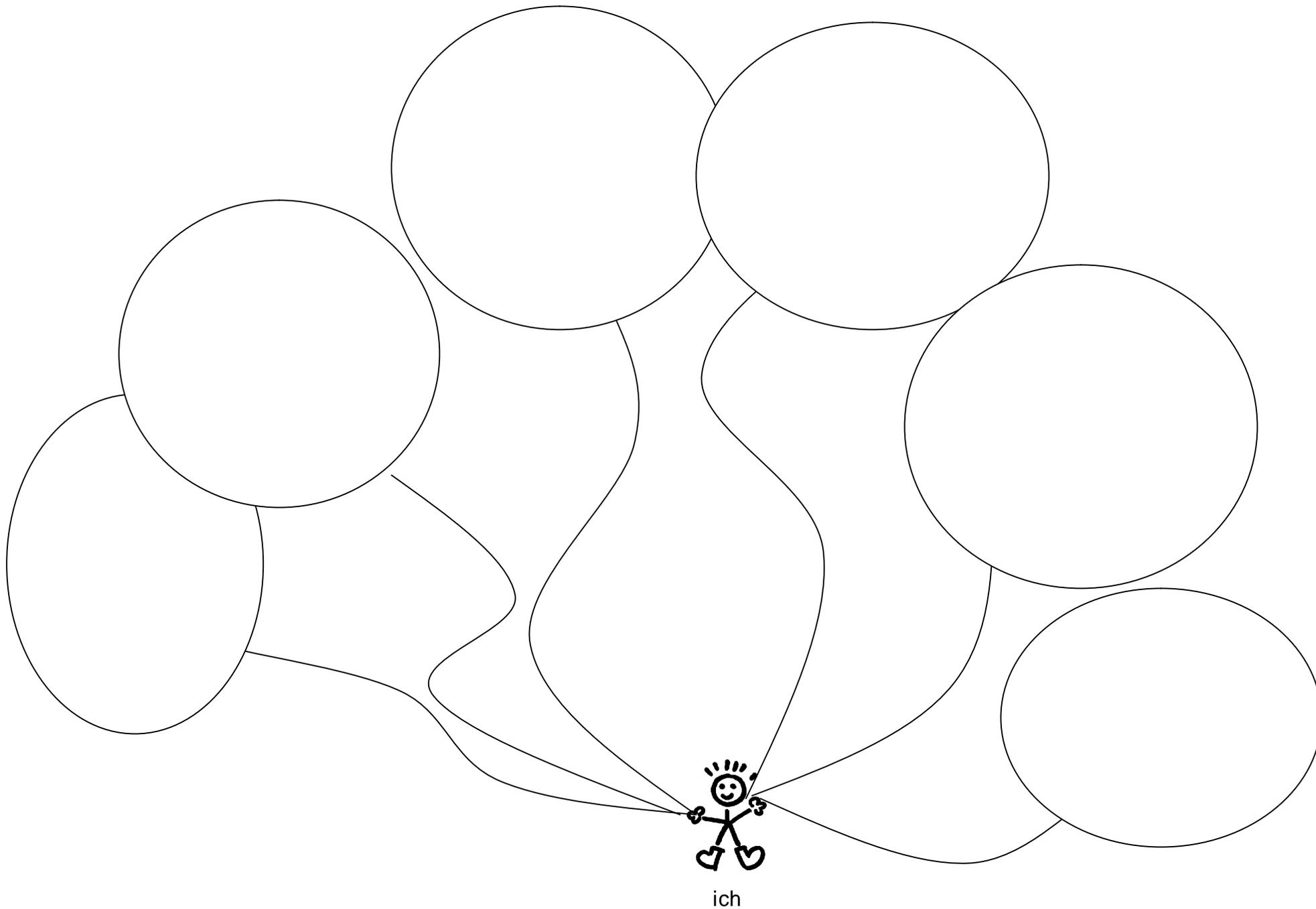
Trotz des Aufruhrs, konnten sich der Prinz und die Wasserleute versöhnen. Sie vergassen ihre Unterschiede und freuten sich, dass sie einander kennen gelernt haben. Selbst der König des Wasserlandes verzieh dem Prinzen Johannes sein Missgeschick. Der König sprach zu ihm: „Auf deiner Reise hast du viele fremde Länder gesehen und neue Wesen kennengelernt. Die hast viele wichtige Erfahrungen gemacht und ich bin sicher, du wirst ein gerechter und guter König in deinem Land werden. Geh jetzt nach Hause und nimm als Geschenk der Freundschaft dieses Freundschaftsbändeli mit. Es ist ein Zeichen dafür, dass wir uns Menschen respektieren und uns Fehler verzeihen sollen. Viel Glück!“ Der Prinz bedankte sich und freute sich auf sein Königreich. Und wenn er nicht gestorben ist, sitzt er noch heute auf seinem Thron und trägt bis an sein Lebensende die guten Erinnerungen im Herzen.

### 3. Abschluss:

Es war so spannend mit euch zusammen nachzudenken und zu arbeiten. Als Dank haben wir euch allen ein solches Freundschaftsbändlein mitgebracht. Ihr könnt es selber behalten oder einem Freund/einer Freundin weiterschicken.



Wo gehörst du hin? Mit wem bist du zusammen?



# Erlebnisse, die mein Leben verändert haben...



ich heute

Erlebnis:

-----

-----

Was hat sich durch das Erlebnis in deinem Leben verändert :

-----

-----

-----

Erlebnis:

-----

-----

-----

Was hat sich durch das Erlebnis in deinem Leben verändert :

-----

-----

-----

-----

-----

-----

Erlebnis:

-----

-----

Was hat sich durch das Erlebnis in deinem Leben verändert :

-----

-----

-----

meine Geburt

GESICHTSPUNKT 1 – FÄHIGKEIT ZUR DIFFERENZIIERTEN SELBSTWAHRNEHMUNG

1 Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit in verschiedenen Facetten betrachten zu können	2 Fähigkeit, sich als individuelles Mitglied verschiedenster Gruppen und Gemeinschaften betrachten zu können	3 Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit als Resultat eines vielschichtigen Prozesses zu sehen	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1a</b> Alter / Geburtsdatum „Ich bin 15 Jahre alt.“</li> <li>• <b>1b</b> Geschlecht „Ich bin ein Mädchen.“</li> <li>• <b>1c</b> Familienverhältnisse „Ich habe einen Bruder.“</li> <li>• <b>1d</b> äusserliche Erscheinung „Ich habe lange Haare.“</li> <li>• <b>1e</b> Nationalität, kulturelle Gemeinschaft „Ich bin Schweizerin.“ / „Ich komme aus dem Kosovo.“</li> <li>• <b>1f</b> Herkunft / Wohnort „Ich bin in Locarno geboren.“ / „Ich wohne in der Schweiz.“</li> <li>• <b>1g</b> Stärken, Schwächen „Ich kann Albanisch. Dafür kann ich nicht gut Deutsch.“</li> <li>• <b>1h</b> Charaktereigenschaften „Ich bin ein lustiger Mensch.“</li> <li>• <b>1i</b> Das Menschsein „Ich bin von der Erde.“ / „Ich bin ein Mensch.“</li> <li>• <b>1k</b> Name „Ich bin Nicola.“</li> <li>• <b>1m</b> physische, biologische Besonderheit „Ich nehme Ritalin.“ / „Ich habe eine Zahnspange.“</li> <li>• <b>1n</b> Erwerbstätigkeit der Eltern „Mein Vater schafft nicht.“</li> <li>• <b>1o</b> Besitzgegenstände, Haustiere „Ich habe viele Filme.“ / „Ich habe einen Hund.“</li> <li>• <b>1p</b> persönliche Erlebnisse „Meine Katze ist aus dem 5. Stock gefallen.“</li> <li>• <b>1q</b> Zukunftsaussichten „Ich werde ein Superstar.“</li> </ul>	<p><i>Mitgliedschaft...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2a</b> in einer Familie „Ich wohne mit meiner Familie zusammen.“ / „Wir sind drei Geschwister.“</li> <li>• <b>2b</b> in einem Verein / Jugendgruppe „Ich gehen in den Fussballclub.“</li> <li>• <b>2c</b> in einer Nation, kultureller Gemeinschaft „Ich bin Schweizerin.“ / „Ich komme aus dem Kosovo.“</li> <li>• <b>2d</b> in einer Religionsgemeinschaft „Ich bin Moslem.“ / „Ich gehe in die Kirche.“</li> <li>• <b>2e</b> in einem Freundes- und Bekanntenkreis „Ich habe eine beste Freundin.“</li> <li>• <b>2f</b> in einem Quartier, Nachbarnetzwerk „Ich wohne im Margarethenquartier.“</li> <li>• <b>2g</b> in der Altersgruppe der Kinder „Ich bin ein Kind.“</li> <li>• <b>2h</b> zum Geschlecht „Ich bin ein Mädchen.“</li> <li>• <b>2i</b> in der Klasse / der Schulhauses „Ich bin in der Klasse 4a.“</li> <li>• <b>2k</b> im Wohnort / Hausgemeinschaft / Zimmer „Margarethenstrasse 71“</li> </ul>	<p><b>3a</b> Erlebnis mit Veränderung</p>	<p><b>3b</b> Erlebnis ohne Veränderung</p>
		<p><i>Das Erlebnis verändert...</i></p>	
		<p><b>3a1</b> äusserliche Tatbestände „Mein Hund ist gestorben. Jetzt ist es still im Haus.“</p>	
		<p><b>3a2</b> die eigene Persönlichkeit</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>3a2.1</b> Persönliche Gefühle „Jetzt bin ich einsam.“</li> <li>• <b>3a2.2</b> Neue Herausforderung „Jetzt habe ich nicht mehr so viel Freizeit.“</li> <li>• <b>3a2.3</b> Bereicherung von Wissen, Fertigkeiten, neue Erfahrung „Ich bin jetzt viel beweglicher.“</li> <li>• <b>3a2.4</b> Charaktereigenschaft „Ich bin cooler geworden.“</li> <li>• <b>3a2.5</b> Sozialverhalten „Ich habe mich zurückgezogen.“</li> <li>• <b>3a2.6</b> Neue Freundschaften/ Bekanntschaften „Er ist mein bester Freund geworden.“</li> <li>• <b>3a2.7</b> körperlicher Zustand „Ich bin dünn und habe Bauchmuskeln.“</li> <li>• <b>3a2.8</b> Neue Tätigkeit, Interessen „Ich habe jetzt ein Hobby.“</li> <li>• <b>3a2.9</b> Entwicklung von Normen, Meinungsbildung „Ich finde es schade, dass türkische Mädchen nicht immer in die Schule dürfen.“</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1r</b> Styling „Ich mache jeden Morgen meine Frisur.“</li> <li>• <b>1s</b> Herkunft der Eltern „Meine Eltern sind aus Sri Lanka.“ / „Meine Mutter ist Chinesin.“</li> <li>• <b>1I</b> Vorlieben, Abneigungen</li> <li><b>1I1</b> Hobbies, Tätigkeiten, Objekt „Ich spiele Fussball.“</li> <li>• <b>1I1.1</b> Mit Begründung</li> <li>• <b>1I1.2</b> Ohne Begründung</li> <li>• <b>1I1.3</b> Ohne Begründung, da nicht relevant (für I und IV)</li> <li><b>1I2</b> Wertvorstellungen und Normen (braucht einen Begründung) „Ich finde Fussball toll, weil Sport gesund ist.“</li> </ul>	<p><i>Beziehung...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2I</b> zum Haustier „Max, mein Vogel.“</li> <li>• <b>2m</b> zur Lehrperson „Ich bin viel mit der Lehrerin zusammen.“</li> <li>• <b>2n</b> zur Natur „Natur“ / „Draussen spielen“</li> <li>• <b>2o</b> zu Freizeitlokalitäten „Reitstall“ / „Fussballplatz“</li> <li>• <b>2p</b> zur Menschheit „Ich bin ein Mensch.“</li> </ul>	<p><b>3.1</b> Reichweite der Veränderung (Welche Bedeutung hat das Ereignis für das Leben?)</p> <table border="1" data-bbox="1422 148 2042 220"> <tr> <td data-bbox="1422 148 1727 220"><b>3.1a</b> Reichweite wird ersichtlich</td> <td data-bbox="1727 148 2042 220"><b>3.1b</b> Reichweite wird nicht ersichtlich</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>3.1a.1</b> Momentane Veränderung „Ich bin traurig.“</li> <li>• <b>3.1a.2</b> Veränderung für einen abgeschlossenen Zeitraum „Lange war ich traurig.“</li> <li>• <b>3.1a.3</b> Veränderung für das ganze Leben „Ich bin immer noch sehr traurig, wenn ich daran denke.“</li> </ul>	<b>3.1a</b> Reichweite wird ersichtlich	<b>3.1b</b> Reichweite wird nicht ersichtlich
<b>3.1a</b> Reichweite wird ersichtlich	<b>3.1b</b> Reichweite wird nicht ersichtlich			
<p><b>Quantität:</b> Wie viele verschiedene Facetten zählen die Kinder auf?</p> <p><b>Qualität:</b> Welche Facetten zählen die Kinder auf?</p>	<p><b>Quantität:</b> Wie viele verschiedene Mitgliedschaften zählen die Kinder auf?</p> <p><b>Qualität:</b> Wie abstrakt können die Kinder ihre Zugehörigkeiten beschreiben? „Freunde, Familie, Natur“ vs. „Steffi, Monika, Mama“ Gibt es Wiederholungen, Überschneidungen oder klare Trennungen zwischen den Zugehörigkeiten (beim einzelnen Kind)? „Kollegen, Freunde, Christoph“</p>	<p><b>Quantität:</b> Wie viele verschiedene Erlebnisse zählen die Kinder auf (0-3)?</p> <p><b>Qualität:</b> Sind die genannten Erlebnisse lebensrelevant? bzw. Können die Kinder die Auswirkungen der Erlebnisse auf ihr persönliches Leben/Persönlichkeit beschreiben? „Mein Hund ist gestorben“ a) „Jetzt habe ich keinen Hund mehr.“ „Ich fühle mich deshalb einsam.“</p>		
<p>Antwort auf diese Kategorie gibt die Frage 1 „Wer bist du?“</p>	<p>Antwort auf diese Kategorie gibt Frage 1 „Wer bist du?“</p>	<p>Antwort auf diese Kategorie gibt Frage 2 „Was hast du erlebt, das dein Leben verändert hat“</p>		

Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit als Resultat eines vielschichtigen Prozesses zu sehen

**1** Einsicht, dass es an unterschiedlichen Orten verschieden ist

**1a** Ja

**1b** Nein

Erklärung für die Differenz

- **1a.1** naturwissenschaftliche / astronomische Erklärungen (Mars-Erde)  
„Auf dem Mars scheint die Sonne, wenn es bei uns Nacht ist.“
- **1a.2** Erklärung mit der physischen Distanz  
„Der Mars ist eben sehr weit weg von der Erde.“
- **1a.3** Erklärung mit der mentalen Distanz (unterschiedliche Werte und Normen)  
„Für die Marsmenschen ist Spielen wichtiger als Rechnen.“
- **1a.4** Anpassung an äussere Umstände  
„Die Marsmenschen fühlen sich von den Menschen gestört und schlafen deshalb tagsüber.“

- keine Erklärung

**2** Wertung der Differenz

**2a** Positiv

**2b** Negativ

= Marsmenschen sind trotz den Unterschieden (viel Spielen statt Schule) nicht dümmer / schlechter als wir.

= Marsmenschen sind wegen den Unterschieden (viel Spielen statt Schule) dümmer / schlechter als wir.

**3** Transfer von Mars-Erde zur realen Situation auf der Erde (kulturelle Unterschiede zwischen SchweizerInnen und MigrantInnen)

**3a** Ja

**3b** Nein

- **3a.1** Tatsachen beschreiben  
„Das ist wie bei uns auf der Erde. Es gibt Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern.“
- **3a.2** Beispiel nennen  
„Wir finden zum Beispiel, dass die Chinesen eine komische Sprache haben, da sie so anders ist.“

- kein Transfer

GESICHTSPUNKT 2 – FÄHIGKEIT ZUR ROLLEN- UND PERSPEKTIVENÜBERNAHME

1 Emotionale Perspektivenübernahme					
1a Maria			1b Andrea		
• <b>1a.1</b> „Es geht ihr schlecht.“			• <b>1b.1</b> „Es geht ihr schlecht.“		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1a.2</b> Traurigkeit</li> <li><b>1a.2.1</b> Abweisendes Verhalten der Familie von Andrea „Sie ist traurig, dass sie nicht mehr mit ihr sprechen wollten.“ / „Eltern denken, dass Maria nicht normal ist.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>1a.2.2</b> Falsches Verhalten „Sie ist traurig, dass sie nicht wusste, wie sie sich richtig verhalten sollte.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>1a.2.3</b> Verlust der Freundin „Sie ist traurig, weil Andrea nicht mehr ihre Freundin ist.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1b.2</b> Traurigkeit</li> <li><b>1b.2.1</b> Falsches Verhalten von Maria „Sie ist traurig, dass Maria sich falsch verhalten hat.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>1b.2.2</b> fehlende Wertschätzung von Maria „Andrea ist traurig, dass Maria ihr Liebessessen ausgespuckt hat.“</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1a.3</b> Scham</li> <li><b>1a.3.1</b> Präsenz von Repräsentanten Schweizer Normen „Sie schämt sich, dass die Eltern sie mit grossen Augen anschauen.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>1a.3.2</b> Normenverschiedenheit „Es ist ihr peinlich, dass sie nicht weiss, wie man in der Schweiz isst.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>1a.3.3</b> Normenübertretung „Es ist ihr peinlich, dass sie sich so verhalten hat.“ „Es ist ihr peinlich, dass sie nicht weiss, wie man richtig isst.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1b.3</b> Scham</li> <li><b>1b.3.1</b> Präsenz von Autoritätspersonen „Es ist ihr peinlich, dass Maria sich so vor ihren Eltern verhalten hat.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>1b.3.2</b> Normenverschiedenheit „Es ist ihr peinlich, dass sie nicht wusste, dass Maria mit den Händen isst.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>1b.3.3</b> Normenübertretung „Sie schämt sich für das unhöfliche Verhalten ihrer Freundin.“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1a.4</b> Angst</li> <li><b>1a.4.1</b> Verlust der Freundin „Sie hat Angst, dass Andrea nicht mehr ihre Freundin sein möchte.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>1a.4.2</b> Urteil der Eltern von Andrea „Sie hat Angst, dass Andreas Eltern ihre Freundschaft verbieten.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>1a.4.3</b> Böse Blicke von den anderen „Sie hat Angst vor den Leuten, die sie so anschauen.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1b.4</b> Angst</li> <li><b>1b.4.1</b> Verlust der Freundin „Sie hat Angst, dass aufgrund der Verschiedenheit eine Freundschaft nicht möglich ist.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>1b.4.2</b> Urteil der eigenen Eltern „Sie hat Angst, dass ihre Eltern ihre Freundschaft verbieten.“</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1a.5</b> Enttäuschung Reaktion von Andrea „Sie ist enttäuscht, dass Andrea nicht mehr mit ihr spielen wollte.“</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1b.5</b> Wut</li> <li><b>1b.5.1</b> abweichendes Verhalten „Sie ist böse, weil Maria es ausspuckt.“</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1b.6</b> Schreck</li> <li><b>1b.6.1</b> Erkenntnis von kultureller Differenz „Sie ist erschrocken, weil es eine andere Kultur ist.“</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1b.7</b> Beleidigung „Andrea ist beleidigt.</li> <li>• <b>1b.8</b> Enttäuschung „Sie ist enttäuscht, weil sich Maria so verhalten hat.“</li> </ul>		

## 2 Kognitive Perspektivenübernahme

### 2a Maria

### 2b Andrea

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2a.1</b> Freundschaft ist beendet</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2b.1</b> Freundschaft ist beendet / Streit</li> </ul>		
<p><b>2a.1.1</b> Selber beenden „Maria möchte nicht mehr Andreas Freundin sein.“</p>	<p><b>2a.1.2</b> Andrea beendet „Sie denkt, dass Andrea nicht mehr ihre Freundin sein möchte.“</p>	<p><b>2a.1.3</b> Eltern fordern das Ende der Freundschaft „Andreas Eltern wollen nicht mehr, dass Maria die Freundin ihrer Tochter ist.“</p>	<p><b>2b.1.1</b> Selber beenden „Andrea möchte nicht mehr Marias Freundin sein.“</p>	<p><b>2b.1.2</b> Maria beendet „Sie denkt, dass Maria nicht mehr ihre Freundin sein möchte.“</p>	<p><b>2b.1.3</b> Eltern fordern das Ende der Freundschaft „Andreas Eltern wollen nicht mehr, dass Maria die Freundin ihrer Tochter ist.“</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2a.2</b> gegenseitiges Schweigen / keine Aussprache „Maria weiss nicht, wie sie reagieren soll. Sie sprechen nicht miteinander“.</li> <li>• <b>2a.3</b> Eltern schelten Andrea</li> </ul> <p><b>2a.3.1</b> Falsches Verhalten von Maria „Die Eltern schimpfen mit Andrea, weil Maria es ausgespuckt hat.“</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2b.2</b> gegenseitiges Schweigen / keine Aussprache „Andrea weiss nicht, wie sie reagieren soll. Sie sprechen nicht miteinander“.</li> <li>• <b>2b.3</b> Verständnis für Marias Verhalten „Sie versteht Marias Verhalten, da es in Afrika halt anders ist.“</li> <li>• <b>2b.4</b> Verurteilung von Maria durch Andreas Eltern „Die Eltern denken, dass Maria kein normales Kind ist.“</li> <li>• <b>2b.5</b> Anschuldigung von Maria „Sie findet, dass Maria sich falsch verhalten hat.“</li> <li>• <b>2b.6</b> Verurteilung von Maria durch Andrea „Sie denkt, dass Maria und ihr Verhalten komisch sind.“</li> <li>• <b>2b.7</b> Einsicht für eigenes (falsches) Verhalten „Sie denkt, dass sie sich falsch verhalten hat.“</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2a.4</b> Lösung des Konflikts</li> </ul> <p><b>2a.4.1</b> Entschuldigung „Maria will sich am nächsten Tag entschuldigen.“</p>	<p><b>2a.4.2</b> Aussprache zwischen den Mädchen „Maria will morgen in der Schule mit Andrea darüber sprechen.“</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2b.5</b> Anschuldigung von Maria „Sie findet, dass Maria sich falsch verhalten hat.“</li> <li>• <b>2b.6</b> Verurteilung von Maria durch Andrea „Sie denkt, dass Maria und ihr Verhalten komisch sind.“</li> <li>• <b>2b.7</b> Einsicht für eigenes (falsches) Verhalten „Sie denkt, dass sie sich falsch verhalten hat.“</li> <li>• Delegation der Konfliktlösung an Eltern</li> <li>• Konflikt zwischen Eltern „Die Eltern streiten miteinander.“</li> <li>• Aussprache durch Eltern „Die Eltern sprechen miteinander über die Situation.“</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2a.5</b> Delegation der Konfliktlösung an Eltern</li> </ul> <p><b>2a.5.1</b> Konflikt zwischen Eltern „Die Eltern streiten miteinander.“</p>	<p><b>2a.5.2</b> Aussprache durch Eltern „Die Eltern sprechen miteinander über die Situation.“</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2b.7</b> Einsicht für eigenes (falsches) Verhalten „Sie denkt, dass sie sich falsch verhalten hat.“</li> <li>• Delegation der Konfliktlösung an Eltern</li> <li>• Konflikt zwischen Eltern „Die Eltern streiten miteinander.“</li> <li>• Aussprache durch Eltern „Die Eltern sprechen miteinander über die Situation.“</li> <li>• Möglichkeit der Aussprache zwischen den Freundinnen „Andrea will morgen in der Schule mit Maria darüber sprechen.“</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2a.6</b> Einsicht für (eigenes) falsches Verhalten „Sie denkt, dass sie sich falsch verhalten hat.“</li> <li>• <b>2a.7</b> Eltern denken, dass sie das Essen nicht mochte „Sie denkt, dass die Eltern denken, dass es ihr nicht geschmeckt hat.“</li> <li>• <b>2a.8</b> Misstrauen gegenüber Andreas Familie „Sie denkt, dass die Eltern sie vergiften wollten.“</li> <li>• Anschuldigung von Andrea „Sie findet, dass Andrea sich falsch verhalten hat.“</li> <li>• Verständnis für Andreas Verhalten „Sie versteht, dass Andrea so reagiert hat und nicht mehr mit ihr spielen wollte.“</li> </ul>					

### 3 Normative Perspektivenübernahme

#### 3a Maria

- **3a.1** Aufgrund von kultureller Differenz / Ungewohnte Essregeln  
„In Afrika isst man halt mit den Händen.“ / „In Afrika ist es vielleicht normal, dass man das Essen ausspucken darf, wenn man es nicht gerne hat.“
- **3a.1.1** universelle Verschiedenheit von Menschen  
„Sie sind halt verschieden.“
- **3a.2** Unerfahrenheit / Unwissenheit  
„Maria war zuvor noch nie bei einer Schweizer Familie zum Essen eingeladen.“
- **3a.3** schlechte Anweisungen über Essregeln  
„Andrea dachte, dass Maria mit Gabeln essen kann und hat ihr nichts gesagt.“
- **3a.4** Hunger  
„Sie hatte solchen Hunger.“
- **3a.5** unüberlegtes Handeln  
„Maria hatte ohne zu überlegen das Essen ausgespuckt.“
- **3a.6** Unwohlgefühl  
„Sie hat es ausgespuckt, weil es ihr schlecht wurde.“
- **3a.7** fehlender Anstand  
„Maria weiss nicht, wie man anständig isst.“

#### 3b Andrea

- **3b.1** Unsicherheit / nicht gewohnt  
„Andrea weiss nicht was sie tun soll, wenn jemand nicht weiss wie man (richtig) isst.“
- **3b.2** Vorbildfunktion der Eltern  
„Als die Eltern Marias Verhalten verurteilten, wollte Andrea nicht mehr mit ihr spielen.“
- **3b.3** Scham  
„Sie hat sich so verhalten, weil es ihr peinlich.“
- **3b.4** unüberlegtes Verhalten  
„Sie war baff über Marias Verhalten.“
- **3b.5** Ekelgefühl  
„Sie fand Marias Verhalten eklig und nicht schön.“
- **3b.6** falsches Verhalten von Maria  
„Weil sich Maria falsch und so peinlich verhalten hat.“
- Aufgrund von kultureller Differenz  
„Andrea hat so reagiert, weil man sich beim Essen in der Schweiz nicht so wie Maria verhält.“

4 Bewertung des Verhaltens

4a Maria

4b Andrea

4a.1 Richtig	4a.2 Falsch	4b.1 Richtig	4b.2 Falsch
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>4a.1.1</b> nicht verboten „Alle dürfen essen wie sie wollen.“</li> <li>• <b>4a.1.2</b> kulturelle Gewohnheit „Sie darf das, weil es für sie normal ist.“</li> <li>• <b>4a.1.3</b> Unwohlgefühl „Sie soll besser ausspucken als kotzen.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>4a.2.1</b> keine Anpassung / noch nicht gelernt „In der Schweiz ist es unanständig, mit den Händen zu essen.“</li> <li>• <b>4a.2.2</b> Probleme mit SchweizerInnen „Wenn Maria mal einen Freund hat, wird es für sie peinlich.“</li> <li>• <b>4a.2.3</b> Differenz zwischen Besuch und Zuhause „Wenn Maria auf Besuch geht, sollte sie sich anpassen. Zuhause darf sie essen wie sie sich gewohnt ist.“</li> <li>• <b>4a.2.4</b> unanständiges Verhalten (Verallgemeinerung der eigenen Gewohnheiten.) „Wenn man bei jemandem ist, sollte man anständig essen.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unakzeptables Verhalten von Maria „Weil Maria sich wirklich schlecht verhalten hat.“</li> <li>• Kulturelle Gewohnheit „Weil wir hier in der Schweiz sind.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>4b.2.1</b> keine Verteidigung von Maria „Andrea hat ihren Eltern Marias Verhalten nicht erklärt.“ / „Weil Andrea Maria nicht verteidigt hat.“</li> <li>• <b>4b.2.2.</b> Keine Unterstützung, Verständnis für Maria „Ich hätte Maria geströset.“</li> <li>• <b>4b.2.3</b> keine Entschuldigung „Ich würde sagen, es tut mir leid, dass dich alle so angeguckt haben.“</li> <li>• <b>4b.2.4</b> schlechte Stimmung „Es gibt eine schlechte Stimmung und niemand weiss, was los ist.“</li> <li>• fehlende Hilfsbereitschaft „Andrea hätte Maria die Schweizer Essgewohnheiten erklären sollen.“</li> </ul>

5 Zusätzliche Codes

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>5a</b> persönliche Erlebnisse / Beispiele „Als mein Cousin in die Schweiz gekommen ist...“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>5b</b> Lösungsvorschläge / Kompromiss „Ich würde Maria in einen Kurs für Schweizer Essgewohnheiten schicken.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>5c</b> Identifikation mit den Mädchen / mit den Eltern „Wenn ich Maria / Andrea / Andreas Eltern wäre...“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>5d</b> keine Idee für geeignetes Verhalten (als Andrea) „Ich würde einfach stehen bleiben und nichts sagen.“</li> </ul>
---	--	--	---

**Quantität:** Wie viele verschiedene Antworten liefern die Kinder?

**Qualität:** Können die Kinder ihre Antworten begründen?  
Können sich die Kinder mit den Mädchen identifizieren?  
Können die Kinder einen Bezug zu eigenen Erfahrungen herstellen?  
Können die Kinder die drei Bereiche präzise voneinander trennen?  
Können die Kinder Lösungsvorschläge bringen?

### GESICHTSPUNKT 3 – FÄHIGKEIT ZUR GLEICHWERTIGEN UND ERFOLGREICHEN INTERAKTION

Verhaltensoptionen				
<p>(Wir wenden uns von der einseitigen Unterscheidung „Dialog – Nichtdialog“ ab, weil sich in der Untersuchung gezeigt hat, dass 1. Dialog nicht eine häufig erwähnte Option ist, und 2. dass noch andere relevante Optionen genannt wurden, die auch Aufschluss über die Fähigkeit zur gleichwertigen, erfolgreichen Interaktion geben)</p>				
<p><b>1a</b> Aggression / Ablehnung der fremden Ansichten (=Die Kinder lehnen das Fremde ab, reagieren abschätzig oder mit Gewalt. Sie nützen ihre Machtposition aus.)</p> <p>„Ich beklauge den König.“                      „Ich bringe die Erdländer um.“                      „Ich hacke der Schlange den Schwanz ab.“</p>	<p><b>1b</b> Resignation (=Die Kinder gehen nicht auf das Fremde ein und gehen dem Konflikt aus dem Weg.)</p> <p>„Ich lasse den Waldmann stehen und gehe einfach gerade aus weiter.“                      „Ich renne von der Schlange davon.“</p>	<p><b>1c</b> Rechtfertigung (=Die Kinder verteidigen die eigenen Ansichten und Werte.)</p> <p>„Ich würde zu den Wasserleuten sagen: ‚Das konnte ich ja nicht wissen!‘ “</p>	<p><b>1d</b> Adaption (=Die Kinder akzeptieren die fremden Ansichten und fügen sich.)</p> <p>„Ich würde es runterschlucken und nichts sagen.“</p> <p>(Die Kinder sehen ein, dass sie falsch reagiert haben und unterwerfen sich.)</p> <p>„Ich bitte sie darum, dass sie mir nichts tun.“</p>	<p><b>1e</b> ausweichendes Verhalten (= Die Kinder versuchen einer Konfrontation auszuweichen und den Schein zu wahren, indem sie das Problem anderweitig lösen.)</p> <p>„Ich gebe das Essen dem Hund unter dem Tisch.“</p>
<p><b>1f</b> auf ein anderes Thema ausweichender Dialog (=Die Kinder versuchen vom ursprünglichen Thema abzulenken und suchen den Dialog auf einer anderen Ebene.)</p> <p>„Es ist ja nett von ihnen, aber ich muss ins nächste Land gehen.“</p>	<p><b>1g</b> Dialog (=Die Kinder sprechen in einem respektvollen Umgang über die Konfliktsituation und bekennen sich zur Gleichwertigkeit verschiedener Ansichten. Sie zeigen die Absicht, mit dem Dialog/der Interaktion die konfliktreiche Situation zu lösen.)</p> <p>„Ich entschuldige mich bei den Wasserleuten und frage, was sie jetzt mit mir machen.“                      „Ich gebe zu, dass mir das Essen nicht schmeckt und entschuldige mich.“</p>		<p><b>1h</b> Integration (=Die Kinder sprechen über das Anderssein, vergleichen die verschiedenen Ansichten und schaffen für sich neue, gemeinsame Werte.)</p> <p>„Ich spreche mit den Erdländern über das Töten und sehe ein, dass das Töten von Tieren nicht gut ist.“</p>	

Konsequenzen des Verhaltens

(Zentral ist nicht das Hineinversetzen in das Gegenüber, sondern die Reflexion über die Konsequenzen des eigenen Verhaltens in der Interaktion, welche die Entwicklung und den Ausgang der Interaktion beeinflusst.)

**2a** Konsequenzen abschätzen können

- **2a.1** Emotionale Konsequenzen beim Gegenüber  
„Sie wären wütend und traurig.“
- **2a.2** Gegenüber erkennt Verschiedenartigkeit  
„Sie würden merken, dass ich es nicht gerne habe, obwohl es für sie wie eine Bratwurst bei uns wäre.“
- **2a.3** Eigenes Verhalten bringt nicht gewünschte Wirkung  
„Wenn ich mit einen anderen Waldmenschen rede, dann würde mich dieser ja auch nicht verstehen.“
- **2a.4** Konsequenzen in Bezug auf Folgen für sich selber  
„Wenn ich die Schlange töte, dann komme ich ins Gefängnis.“
- **2a.5** Verhalten führt zu (ungewollter) Zerstörung / Tod  
„Wenn du die Schlange mit dem Schwert schlägst, dann ist sie ja tot.“

**2b** Konsequenzen nicht abschätzen können

- **2b.1** Banalisierung, Aktion ins Lächerliche ziehen  
„Sie fänden es lustig, wenn ich das Essen ausspucken würde.“

Bewertung der Verhaltensoptionen

Positive Verhaltensoptionen  
(meist genannte)

Negative Verhaltensoptionen  
(meist genannte)

**Quantität**    Wie viele verschiedene Verhaltensmöglichkeiten kennen die Kinder?

**Qualität**    Welche Verhaltensmöglichkeiten nennen die Kinder?  
Wie werden die Verhaltensoptionen bewertet?  
Können die Kinder einen Dialog eingehen?