

Gwendolin Lauterbach

Zu Gast in China

Interkulturelles Lernen in chinesischen Gastfamilien:
Eine Längsschnittstudie
über die Erfahrungen deutscher Gäste

KULTUR – KOMMUNIKATION – KOOPERATION

herausgegeben von Gabriele Berkenbusch und Katharina von Helmolt

ISSN 1869-5884

- 1 *Gabriele Berkenbusch und Doris Weidemann (Hrsg.)*
Herausforderungen internationaler Mobilität
Auslandsaufenthalte im Kontext von Hochschule und Unternehmen
ISBN 978-3-8382-0026-2
- 2 *Vasco da Silva*
Critical Incidents in Spanien und Frankreich
Eine Evaluation studentischer Selbstanalysen
ISBN 978-3-8382-0036-1
- 3 *Gwendolin Lauterbach*
Zu Gast in China
Interkulturelles Lernen in chinesischen Gastfamilien:
Eine Längsschnittstudie über die Erfahrungen deutscher Gäste
ISBN 978-3-8382-0082-8
- 4 *Katharina Bertz*
Akkulturationsmodelle in der aktuellen Forschung
Metaanalyse neuester wissenschaftlicher Studien über Akkulturation
ISBN 978-3-8382-0126-9
- 5 *Sabine Emde*
Immigration und Schwierigkeiten im deutschen Alltag
Eine chinesische Migrantin in Deutschland
ISBN 978-3-8382-0101-6

Gwendolin Lauterbach

ZU GAST IN CHINA

Interkulturelles Lernen in chinesischen Gastfamilien:
Eine Längsschnittstudie
über die Erfahrungen deutscher Gäste

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

∞

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier
Printed on acid-free paper

ISSN: 1869-5884

ISBN-10: 3-8382-0082-9

ISBN-13: 978-3-8382-0082-8

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2010

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1. Interkulturelles Lernen im Ausland	9
1.1 Begriffliches	9
1.2 Interkulturelles Lernen	10
1.2.1 Grundlagen	10
1.2.2 Erfahrungssituationen	12
1.2.3 Veränderungen von Verhalten und Verhaltenspotential	17
2. Aufenthalte in Gastfamilien	21
2.1 Begriffliches	21
2.2 Bedeutung von Gastfamilienaufenthalten	23
2.2.1 Besonderheiten im Zusammenleben mit Gastfamilien	23
2.2.2 Gründe und Ziele bei Gastfamilienaufenthalten	24
2.3 Auswirkungen von Gastfamilienaufenthalten	25
2.4 Faktoren chinesischen Familienlebens	29
2.5 Zusammenfassung	31
3. Forschungsprozess	33
3.1 Ziel der empirischen Untersuchung	33
3.2 Methodologische Grundlagen	34
3.3 Methodische Vorgehensweise	36
3.3.1 Teilnehmer der Untersuchung	36
3.3.2 Durchführung der Untersuchung	37
3.3.3 Datenaufbereitung und -auswertung	43
4. Ergebnisdarstellung	47
4.1 Überblick	47
4.2 Einzelfallanalysen	50
4.2.1 Anna	50
4.2.2 Damaris	58
4.2.3 Frank	65
4.2.4 Thomas	76
4.3 Fallübergreifende Analysen	84

4.3.1	Erfahrungen in Gastfamilien	84
4.3.2	Die Problematik des Ausgehens	85
4.3.3	Die Bedeutung des Essens	90
4.3.4	Der Mangel an Informationen	97
4.3.5	Die Bedeutung von Familie	102
4.4	Fazit: Interkulturelles Lernen in Gastfamilienaufenthalt	107
4.4.1	Beitrag zur Forschungsfrage: Erfahrungen, Veränderungen	107
4.4.2	Einordnung in die theoretischen Vorannahmen	109
5.	Diskussion und Ausblick	117
	Literaturverzeichnis	121

Einleitung

Meine Liste an Gastfamilienaufenthalten ist über die Jahre recht lang geworden: ein einwöchiger Schüleraustausch und ein Jahr als Au-Pair in Großbritannien, zwei jeweils dreimonatige Gastfamilienaufenthalte in der Volksrepublik China¹ und ein weiterer – im Rahmen dieses Forschungsvorhabens. Sie alle sind Abschnitte meines Lebens, die mir mehr oder weniger gefallen haben, an die ich mehr oder weniger häufig zurückdenke, denen ich mehr oder weniger Bedeutung für meinen weiteren Lebensweg beimesse.

Nicht nur mit fremden, sondern gar fremden Personen anderer Nationalität für einen längeren Zeitraum in einem fremden Land zusammen zu wohnen und tägliche Gewohnheiten zu teilen, ist eine Entscheidung von hoher Tragweite, denn ein solcher Kulturkontakt im familiären Rahmen ist in der Regel sehr intensiv. Sich dafür China – ein Land, das noch immer ‚Exotenstatus‘ hat – auszusuchen, ist demnach alles andere als gewöhnlich.

Welche Erfahrungen macht man in chinesischen Gastfamilien? Wie erlebt man diese Zeit, was fällt schwer – was fällt leicht? Es gibt eine Menge ungeklärter Fragen, vor allem für diejenigen, die solch einen Aufenthalt planen. Häufig stellt sich dieser als Herausforderung dar, sich mit einer fremden Lebensweise und Sprache, unbekanntem Traditionen und Bräuchen zurechtzufinden. Die ausländischen – in diesem Falle die deutschen – Gäste versprechen sich in der Regel positive Auswirkungen verschiedenster Art – so wollen sie zum Beispiel etwas über Land, Leute und Kultur lernen. Inwiefern ist das möglich? Was kann alles gelernt werden und vor allem: wie läuft Lernen im Rahmen eines Gastfamilienaufenthaltes ab?

Beim Kontakt mit einer anderen Kultur macht man mit Sicherheit Erfahrungen, die von den gewohnten abweichen. Diese können als positiv oder negativ wahrgenommen werden; sie werden verarbeitet und lösen Veränderungen aus. Was und wie dabei gelernt wird, kann ganz unterschiedlich sein und wurde bisher nur ungenügend untersucht: in Bezug auf interkulturelle Lernprozesse im Allgemeinen, auf Gastfamilienaufenthalte und auf Gastfamilienaufenthalte in China im Besonderen.

¹ Im Folgenden als VR China oder China bezeichnet.

In der hier vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung sollen deshalb die Erfahrungen von Deutschen in chinesischen Gastfamilien untersucht und darauf aufbauend soll analysiert werden, welche Konsequenzen sich für interkulturelles Lernen ergeben. Stimmt es, dass sich Gastfamilienaufenthalte eigentlich immer positiv auswirken (Bachner/Zeutschel 2009b, 14)? Welche Erfahrungen werden gemacht und welche individuellen Veränderungen ergeben sich daraus? Diese können sich auf das Beherrschen einer Fremdsprache, die eigene Sicherheit im Umgang mit Gastlandsangehörigen, Wissen über die Kultur und vieles mehr beziehen. So unterschiedlich die Auswirkungen von Gastfamilienaufenthalten sein können, so vielfältig sind auch die Einflüsse darauf. Deswegen ist es von Bedeutung, den individuellen Prozessen und Sichtweisen Beachtung zu schenken, um diesen Ausschnitt aus dem Leben hinreichend untersuchen zu können.

Zu Anfang wird im theoretischen Teil dieser Studie der Forschungsstand dargestellt. Dieser wird kritisch beleuchtet und nutzbar gemacht. Zu Beginn ist es deshalb unerlässlich zu bestimmen, was unter interkulturellem Lernen überhaupt verstanden wird. Da die Veränderungen, die sich durch Erfahrungen ergeben, vielfältig sein können, ist eine Eingrenzung zu treffen. Des Weiteren sollen Gastfamilienaufenthalte näher beleuchtet werden: Was zeichnet einen solchen aus und vor allem: welche Auswirkungen hat das Leben in einer Gastfamilie auf den ausländischen Gast?

Im Kapitel zur Durchführung des Forschungsprozesses werden Methoden, Teilnehmer und Durchführung dargestellt. Ein qualitativer Forschungsansatz ist für diesen noch recht unerforschten Bereich und für die Betrachtung individueller Lernprozesse notwendig. Deswegen werden deutsche Gäste zum Zeitpunkt ihres Aufenthaltes in chinesischen Gastfamilien in zwei, in einem Abstand von einem Monat stattfindenden, Interviews nach ihren Erfahrungen befragt.

Im Ergebnisteil werden schließlich die gewonnenen Erkenntnisse dargestellt und mit Hilfe von Einzelfallanalysen und einer fallübergreifenden Darstellung von Erfahrungssituationen anschaulich gemacht. Eine Zusammenfassung bildet den Abschluss und wird noch einmal aufzeigen, was sich alles hinter dem Leben in einer Gastfamilie verbergen kann.

1. Interkulturelles Lernen im Ausland

1.1 Begriffliches

Die Forschung, welche sich mit interkulturellen Lernprozessen im Ausland befasst, hat eine Vielzahl an Theorien und Modellen hervorgebracht, die durch Heterogenität, aber auch Defizite gekennzeichnet sind: Dies ergibt sich aus der theoretischen Anbindung an verschiedene zugrunde liegende Disziplinen, aus unterschiedlichen Zielsetzungen und aus der unterschiedlichen Verwendung von Begrifflichkeiten. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen werden unter anderem in der Psychologie, Pädagogik, Sprachwissenschaft und deren Subdisziplinen sowie durch integrative Ansätze disziplinübergreifend untersucht, nicht zuletzt um Erwartungen an interkulturelle Trainings zu erfüllen (vgl. Kammhuber 2000; Landis/Bennett/Bennett 2006).

Als übergeordneter Forschungsbereich ist die Akkulturationsforschung anzusehen. Sie untersucht Veränderungsprozesse, die sich in Reaktion auf einen Kulturkontakt einstellen und lässt sich in die Forschung zu *Akkulturation* und zu *interkulturellem Lernen* unterteilen (Weidemann 2007, 488). Beide Begriffe überschneiden sich teilweise, erfahren jedoch häufig keine hinreichende Abgrenzung, obwohl sie durch wesentliche Unterschiede gekennzeichnet sind:

Akkulturation bezeichnet Anpassungsprozesse in Reaktion auf den eben genannten Kulturkontakt (Ward 1996, 124). Diese Prozesse sind zwar ergebnisoffen und bezeichnen nicht notwendigerweise eine Annäherung an die Gastkultur, trotzdem steht die Passung zwischen einer Person und ihrer fremdkulturellen Umwelt im Mittelpunkt. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass in der Regel Flüchtlinge und Immigranten als Forschungsobjekte ausgewählt werden, deren Anpassungsgrad an einen fremden Alltag betrachtet wird. Akkulturation befasst sich vorwiegend mit der generellen Befindlichkeit einer Person und einer Betrachtung der Makro-Ebene, individuelle *Veränderungen* werden jedoch kaum analysiert.

Interkulturelles Lernen setzt sich damit stärker auseinander: Das lernende Subjekt erfährt genauere Betrachtung, indem die qualitativen Stadien seines Lernfortschrittes analysiert werden. Dabei werden seine individuellen Sichtweisen und Voraussetzungen einbezogen. Im Gegensatz zur Akkulturationsforschung bezieht sich die For-

schung zu interkulturellem Lernen eher auf Fach- und Führungskräfte als auf Immigranten (Weidemann 2007, 495f.).

Da in der vorliegenden Studie Lernprozesse von Deutschen in Gastfamilien qualitativ untersucht werden sollen, erweist sich Akkulturation als unpassend und zu stark eingrenzend. Die Nutzung des Konzeptes ‚interkulturelles Lernen‘ ist aufgrund der oben genannten Vorteile gegenüber Akkulturation angebrachter und wird nachfolgend expliziert.

1.2 Interkulturelles Lernen

1.2.1 Grundlagen

Lernen

Für eine Konzeptualisierung ist zunächst zu bestimmen, worauf sich ‚Lernen‘ bezieht: Die Lebensumwelt eines Lerners besteht aus der natürlich vorgefundenen Umwelt, mit der der Lerner unmittelbar interagiert, und der absichtsvoll gestalteten Umwelt – dem Lernsystem. Lernen kann zudem explizit erfolgen, wenn konkrete Lernziele bestehen, oder implizit, wenn der Lerner keine bestimmten Lernziele hat (Mayer 2002, 20/225f.).

Im Falle eines Gastfamilienaufenthaltes handelt es sich um die natürliche Umwelt, da keine explizite Gestaltung dieser zu Lernzwecken erfolgt. Der Gast selbst verfolgt bei einem solchen Aufenthalt in der Regel keine expliziten Lernziele. Seine Gründe für die Entscheidung in einer Gastfamilie zu wohnen beziehen sich eher darauf, neue Erfahrungen zu machen und eventuell die Fremdsprache zu erlernen. (Eine genauere Darstellung der Gründe und Ziele erfolgt im Kapitel über Gastfamilienaufenthalte.)

Da im vorliegenden Fall individuelle Lernprozesse untersucht werden sollen, findet der psychologische Lernbegriff Anwendung. (Eine pädagogische Definition erscheint weniger geeignet, da bei dieser eine Zieldimension interkulturellen Lernens im Mittelpunkt steht und Prozesse sowie individuelle Sichtweisen nicht hinreichend Beachtung finden.) Lernen bezeichnet hier demnach:

[...] einen Prozeß [...], der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrungen aufbaut. Lernen ist nicht direkt zu beobachten. Es muss aus den Veränderungen des beobachtbaren Verhaltens erschlossen werden. (Zimbardo 1992; in Weidemann 2004, 35)

Interkulturelles Lernen ist somit durch drei Faktoren bestimmt: Dem Auslöser von Veränderungsprozessen (Erfahrung), dem Lernprozess selbst und dem Ergebnis des Lernprozesses (Veränderung) (vgl. Weidemann 2004, 39; Taylor 1994, 158). Und es ist abhängig von einer Variable: der Umwelt.

Dass die Umwelt hier, in Bezug auf China, fremdkulturell ist, macht eine genauere Betrachtung der Einflussgröße Kultur notwendig. Der Lernprozess selbst ist nicht interkulturell, sondern läuft ebenso ab wie anderes Lernen. Dahingegen können die zugrunde liegende Erfahrungssituation und die Veränderungen beim Lerner interkulturell geprägt sein und damit den Charakter des Lernprozesses beeinflussen. Da im zeitlichen Rahmen einer solchen Untersuchung außerdem die Lernprozesse selbst nicht hinreichend erforscht werden können, erfolgt im weiteren Verlauf die Konzentration auf a) die Rolle der Kultur, b) die Erfahrungssituation und c) die Veränderungen von Verhalten und Verhaltenspotential.

Interkulturelles Lernen

Für die Betrachtung der Umwelt und damit der Bedeutung von Kultur soll sich diese Studie in den Kontext der *interkulturellen* Psychologie eingliedern. Nach Philipp beschäftigt sich diese mit den „psychischen Bedingungen, Verlaufsprozessen und Wirkungen menschlichen Erlebens und Verhaltens in interkulturellen Situationen und verläßt damit die Ebene kulturkontrastiver Fragestellungen“ (Philipp, 2003, 4). Grundlage bilden auch hier individuelle Prozesse und nicht die Gegenüberstellungen kultureller Differenzen.

Dennoch steht die Frage nach Interkulturalität im Mittelpunkt: Ist Lernen schon als interkulturell anzusehen, sobald die Umwelt des Lerners fremdkulturell ist? Erstens ist die häufig praktizierte, prinzipielle Zuordnung von Nation und Kultur nicht gerechtfertigt, da Individuen verschiedenen Orientierungssystemen gleichzeitig angehören können. Neben einer Nationalkultur kann das zudem eine Familien- oder Organisationskultur sein, deren Werte das Denken und Handeln ihrer Mitglieder besonders prägen. Zweitens muss überprüft werden, inwiefern eine Kultur von besonderer Bedeutung für den Verlauf einer Situation ist. Möglicherweise haben andere Faktoren mehr Einfluss darauf (Demorgon/Molz 1996, 62; in Layes 2007, 386).

Solche Faktoren, Kontextbedingungen genannt, können Lernprozesse stark prägen und sich auf soziale oder situative Rahmenbedingungen sowie persönliche Bedingungen beziehen (vgl. Ward 1996; Layes 2007). Sie beinhalten auf der einen Seite Faktoren wie Ort, Zeit und Länge des Kulturkontaktes, Veränderungen in den Lebensumständen und in der Art der Beziehungen zu Gastlandsangehörigen. Auf der anderen Seite lassen sich Charaktereigenschaften, Vorerfahrungen, Erwartungen, Motivation, Fremdsprachenkompetenz und vieles mehr finden.

Außerdem ist die Sprache ein wichtiger Faktor und nimmt im Kulturkontakt einen besonderen Stellenwert ein. Sie wird zum Teil als Kontextbedingung, in der Sprachwissenschaft als interkultureller Faktor betrachtet. Grundlage dafür bilden die unterschiedlichen Strukturen der Übermittlung und Dekodierung von Nachrichten, die zu Differenzen im Ausdruck zwischen Mutter- und Fremdsprachlern führen können. Zudem können unterschiedliche Sprachlevel Missverständnisse und Probleme zur Folge haben (Weidemann 2004, 38; Glaser 2005, 74).

Insgesamt wird deutlich, dass ein Bündel von Faktoren auf eine Situation einwirken kann. Untersuchungen wie die von Taylor, die sich mit interkulturellen Lernprozessen befassen, haben vor allem die biografischen Hintergründe eines Lerners als nicht zu unterschätzende Einflussfaktoren gezeigt (Taylor 1994, 169).

Es kann demnach problematisch sein, Lernen zweifelsfrei als interkulturell zu identifizieren. Im Folgenden wird deshalb bezogen auf Erfahrungen und Veränderungen stets zuerst die monokulturelle Dimension betrachtet, bevor auf die interkulturelle eingegangen wird, um ein Verständnis für individuelle Prozesse zu schaffen. Damit soll Offenheit sowohl für intra- als auch interkulturelles Lernen gewährleistet werden.

1.2.2 Erfahrungssituationen

Erfahrungen

Interkulturelles Lernen wurde bereits vielfach in Form von Phasen- und Stufenmodellen beschrieben (vgl. Grove/Torbiörn 1985, in Weidemann 2004; Bennett/Bennett 2006). Ihnen mangelt es jedoch an detaillierten Beschreibungen, wie es zu Lernprozessen kommt. Die Betrachtung konkreter Erfahrungssituationen könnte aber Aufschluss darüber geben, was genau Lernprozesse auslöst und wie Lernen beeinflusst wird. Für die Umsetzung von Theorien und Modellen in die Praxis, beispielsweise für interkulturelle Trainings, könnte dies von Nutzen sein.

Deswegen stehen die Erfahrungen in Gastfamilienaufenthalten in dieser Studie im Mittelpunkt und machen eine theoretische Auseinandersetzung notwendig:

Als Erfahrung wird bezeichnet, was uns im Laufe unseres Lebens widerfährt. Üblicherweise geht es dabei um Interaktionen mit unserer Umwelt. Erfahrung umfasst die Aufnahme von Informationen (und deren Auswertung und Umsetzung) und die Äußerung von Reaktionen, die die Umwelt beeinflussen [...] Lernen vollzieht sich nur durch Erfahrung. (Zimbardo 1992; in Weidemann 2004, 36)

Wenn Erfahrungen gemacht werden, nimmt eine Person Informationen aus ihrer Umwelt auf, wobei jede Situation Lernmöglichkeiten beinhaltet. Nach Hopkins (1994) beginnen Menschen zu lernen, wenn sie mit Erfahrungen konfrontiert sind, die von ihren bisher gemachten abweichen. In diesen Situationen werden aufgrund bisheriger Kenntnisse bestimmte Handlungen und Verläufe erwartet. Wird dem nicht entsprochen, ist die Person mit einer Differenz konfrontiert und bestrebt, ein Gleichgewicht zwischen Soll und Ist wiederherzustellen, indem logische Themen gefunden werden, welche die Erfahrung erklären (in Kammhuber 2000, 42). In der Sozialpsychologie sind dies Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse eines Individuums.

Wenn sich in der sozialen Interaktion Differenzen ergeben, da die Ansichten der Interaktionspartner, die sie übereinander haben, nicht mit dem tatsächlich Erlebten übereinstimmen, kann es zu Kommunikationsstörungen kommen. Dies ist bereits dann der Fall, wenn nur einer der Interaktionspartner wahrnimmt, dass seinen Erwartungen nicht entsprochen wird. Je nachdem, wie die Interaktionspartner das Verhalten des anderen interpretieren und wie sie darauf reagieren, können sich Schwierigkeiten in der Interaktion ergeben. Diese können Missverständnisse oder gar Konflikte sein (Layes 2007, 387).

Interkulturelle Erfahrungen

Eine Erfahrungssituation ist dann als *interkulturell* anzusehen, wenn in dieser unterschiedliche kulturelle Orientierungssysteme von Bedeutung für den Verlauf dieser Erfahrung sind. Das Differenz erleben in einer Erfahrungssituation, welches Lernprozesse auslöst, ist also nicht auf bloße situative oder persönliche Unterschiede zurückzuführen, sondern muss kulturelle Ursachen haben. Das Verhalten des Gegenübers ist bei mangelnder Kenntnis der fremden kulturellen Denk-, Bewertungs- und Handlungsmuster nicht hinreichend interpretierbar. Eine Interpretation wird in der Regel

auf Grundlage des eigenkulturellen Orientierungssystems vorgenommen; stimmen beide Systeme nicht überein, werden Unterschiede wahrgenommen.

In interkulturellen Interaktionssituationen sind Missverständnisse und Konflikte wahrscheinlicher als in sozialen Interaktionssituationen: Layes nimmt an, dass Interaktionsschwierigkeiten häufiger auftreten, je unterschiedlicher die Handlungsfelder der Interaktionspartner sind (Layes 2007, 387). In interkulturellen Interaktionen ist das eher der Fall, da sich die Werte und Einstellungen der Interaktionspartner stärker unterscheiden als in monokulturellen Interaktionen.

Diese Art von Erfahrung, die von dem Lerner als negativ oder unangenehm empfunden wird, dissonant ist, nimmt im Kontext interkulturellen Lernens einen bedeutenden Stellenwert ein: Bereits in der Kulturschock-These (1960) beschreibt Oberg, dass die im Kulturkontakt wahrgenommenen Differenzen in der Regel verwirrend oder konfliktbehaftet für den Lerner sind (Leenen 2007, 775). Als Auslöser von Lernprozessen werden demzufolge meist Stresserlebnisse gesehen. Auch nach wie vor, so bemerkt Kammhuber, scheint „der kulturellen Dissonanzerfahrung [...] eine Schlüsselfunktion im interkulturellen Lernprozeß zuzukommen“ (Kammhuber 2000, 51). Obwohl dissonante Erfahrungen im Kulturkontakt wahrscheinlich sind und auch Lernmotor sein können, da das Differenzerleben in der Regel stark ist, fehlt es an einer hinreichenden Betrachtung positiver Erfahrungen im Kulturkontakt und deren Auswirkungen auf Lernprozesse.

Darüber hinaus ist von Interesse, wie Erfahrungen überhaupt gemacht werden und welche Zugänge zu Erfahrungen folglich bedeutend für interkulturelles Lernen sein können. Dies kann für Trainingsmaßnahmen, in denen die Umwelt (und damit auch die Entstehung der Erfahrungen) absichtsvoll gestaltet wird, von Bedeutung sein. Nach Taylor (1994) resultieren interkulturelle Erfahrungen vor allem aus Beobachtung, handelnder Teilnahme und dem Eingehen von Freundschaftsbeziehungen (in Weidemann 2004, 52).

Für die Untersuchung von Erfahrungssituationen in Gastfamilien ergeben sich deshalb die Fragen: Welche Erfahrungen sind das im Einzelnen, wie entstehen sie (Interaktion, Beobachtung, Austausch) und wie werden sie empfunden (positiv, dissonant)?

Reaktionen auf interkulturelle Erfahrungen

Wenn interkulturelle Erfahrungen von den gewohnten und bekannten abweichen und versucht wird, fremdkulturelles Verhalten zu erklären, werden Deutungsprozesse ausgelöst, die bereits in Bezug auf die soziale Interaktion beschrieben wurden. Sie werden als *Attribution* (Ursachenzuschreibung) bezeichnet. Um Ursachen für Erfahrungen zu finden, werden diese zur Vereinfachung in Schemata integriert, damit sie für „das kognitive System handhabbar“ sind (Philipp 2003, 9). Diese Schemata haben sich aus vorherigen Erfahrungen entwickelt und beschreiben Meinungen, Vorannahmen oder gar Theorien über die Ursachen von Verhaltensweisen (ebd., 9). Sie können erweitert oder modifiziert, oder es können neue Schemata konstruiert werden. Im Idealfall gelingt es, eine Erfahrung in ein Schema zu integrieren, welches die Handlung des Gegenübers auf eine angemessene Erklärung zurückführt. Diese Fähigkeit, Verhalten von Personen auf dieselbe kulturadäquate Ursache zu beziehen, wird auch als isomorphe Attribution bezeichnet und ist häufig Ziel interkultureller Trainingsmaßnahmen, die mit Kulturassimilatoren arbeiten.² Je mehr interkulturelle Erfahrungen gemacht und je mehr Attributionsmöglichkeiten und -schemata dadurch bekannt werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit isomorpher Attribution. So zeigt eine Studie über Kommunikationsstörungen in interkulturellen Erstkontakt-Situationen, dass interkulturell Erfahrene mehr mögliche Erklärungen und diese in mehr Bereichen nennen konnten als interkulturell Unerfahrene (Philipp 2003, 16).

Attributionsprozesse können jedoch auch fehlerhaft sein: Zwar soll die adäquate Interpretation von Verhaltensweisen dazu führen, Stereotype und Vorurteile abzubauen, jedoch führt eine Einordnung in bestimmte Kategorien, die zur Komplexitätsreduktion vorgenommen wird, oft dazu, dass stark verallgemeinert wird.

Als fundamentaler Attributionsfehler wird die Zuschreibung von Verhaltensweisen zu persönlichen statt zu kulturell bedingten Ursachen bezeichnet, die häufig aufgrund mangelnder Kenntnis des Orientierungssystems einer anderen Kultur geschieht.

Somit wird deutlich, dass auch negative Lernprozesse möglich sind, wenn als Lösungsansätze keine logischen Themen konstruiert werden, die ein Verständnis fremdkultureller Handlungen nahe legen. Die Ausbildung von Stereotypen und Vorurteilen, oder gar von rassistischen Einstellungen ist möglich (Weidemann 2004, 56).

² Zum Inhalt und zur Konstruktion von Kulturassimilatoren siehe Wang (2000).

Um Ursachen zu finden, die kulturadäquat sind, ist nicht nur eine Vielzahl an Attributionsmöglichkeiten und -schemata vorteilhaft, sondern Wissen über das fremdkulturelle Orientierungssystem notwendig. Dazu müssen nicht nur fremdkulturelle, sondern auch eigenkulturelle Handlungen reflektiert werden. Dabei meint *Reflexion* nicht nur die Beschreibung einer Erfahrung und das Schildern der darin vorkommenden eigen- und fremdkulturellen Handlungen. Reflexion bezieht sich auf das kritische Prüfen und Vergleichen eigen- und fremdkultureller Muster und soll dazu führen, dass Verhalten und Werte als eigen- beziehungsweise fremdkulturell bewusst werden.

Im günstigsten Fall tragen die Attributions- und Reflexionsprozesse dann dazu bei, eigen- und fremdkulturelle Orientierungsmuster zu (er-)kennen und auch zu verstehen. Dabei ist es nicht nur von Nutzen, fremdkulturelle Handlungen zu reflektieren, sondern auch die Sichtweisen des Gegenübers einzunehmen, um so zu einem Verständnis der Handlungszusammenhänge zu gelangen. Die Einnahme anderer Blickwinkel kann außerdem erweitert werden: Während bei einer interkulturellen Erfahrung einzelne fremdkulturelle Sichtweisen eingenommen werden können, kann in einem weiteren Schritt die Änderung der Perspektive auch umfassend sein und sich damit auf eine Relativierung des eigenkulturellen Wertesystems beziehen.

Der Prozess interkulturellen Lernens zeichnet sich demnach in erster Linie durch eine Art *Perspektivwechsel* aus, der in Theorien und Modellen zwar in unterschiedlicher Weise, aber immer wieder thematisiert wird: Bennett beschreibt den Perspektivwechsel in seiner markantesten Form als Wechsel von Ethnozentrismus zu Ethnorelativismus (Bennett/Bennett 2006, 153). Er stellt einen grundlegenden Erkenntnisschritt dar, bei dem die eigenkulturellen Auffassungen nicht mehr als zentrale Instanz betrachtet, sondern Kulturen in Relation zueinander gesehen und verstanden werden. Taylor sieht im Perspektivwechsel eine Änderung der eigenen Bedeutungsstrukturen und schließt sich den von Mezirow (1991) beschriebenen Merkmalen an: Der Perspektivwechsel zeichnet sich durch ein kritisches Bewusstsein eigenkultureller Wahrnehmung und Erwartungshaltungen sowie die Bereitschaft zur Änderung dieser aus (in Taylor 1994, 158). Diese Relativierung des eigenkulturellen Orientierungssystems nimmt also innerhalb interkultureller Lernprozesse einen wichtigen Stellenwert ein, ist jedoch nicht leicht zu erreichen.

1.2.3 Veränderungen von Verhalten und Verhaltenspotential

Dispositionskriterien

Wie im vorherigen Kapitel diskutiert, finden bei der Verarbeitung von Erfahrungen komplexe kognitive Prozesse statt. Im Folgenden sollen nun die Veränderungen im Verhalten oder Verhaltenspotential, also in den Bereitschaften zu bestimmten Verhaltensweisen im Sinne von Eigenschaften oder Anlagen, beschrieben werden, die sich aus diesen Prozessen ergeben und in der Folge mit dem Begriff *Dispositionsveränderung* beschrieben werden.

Da es eine Vielzahl möglicher Veränderungen gibt, die durch Erfahrungen ausgelöst werden und sowohl positiv als auch negativ sein können, ist eine Eingrenzung der Dispositionsveränderungen notwendig: Im Allgemeinen werden nur die Veränderungen als interkulturelles Lernen verstanden, welche sich auf einen besseren Umgang mit kultureller Differenz beziehen (Weidemann 2004, 42).

In der Regel wird mit interkulturellem Lernen somit die Zieldimension ‚interkulturelle Kompetenz‘ verbunden. Teilkompetenzen werden in eine kognitive (Wissens-), affektive (Emotions-) und aktionale (verhaltensbezogene) Ebene unterteilt. Ebenso vollzieht sich interkulturelles Lernen in diesen Bereichen.³

Aufgrund der meist hohen Anzahl aufgelisteter Kriterien ist zu vermuten, dass versucht wird, einem Anspruch auf Vollständigkeit gerecht zu werden. Demnach lassen sich solche Listen nach Thomas (2003) wie eine Art „perfektes, idealisiertes Persönlichkeitsprofil“ lesen (in Straub 2007, 40).

Die Bezeichnung ‚Persönlichkeitsprofil‘ gibt Hinweis darauf, dass soziale und interkulturelle Teilkompetenzen nicht klar voneinander zu trennen sind. Bolten bezeichnet interkulturelle Kompetenz auch als „Fähigkeit, Teilkompetenzen intrakulturellen Handelns auf interkulturelle Handlungskontexte zu beziehen“ und damit interkulturell kompetent zu handeln (Bolten, 2003, 87). Auch Layes spricht von „sozialer Kompetenz in interkulturellen Situationen“ (Hatzer/Layes 2005, 138). Vor allem anhand der Auflistung vieler affektiver Kriterien wird die soziale Dimension deutlich:

³ Wie auch bei interkulturellem Lernen steht dahinter meist eine personalwirtschaftliche Orientierung und weist den Begriff als zweck- und erfolgsorientiert aus (Straub 2007, 39f.). In der vorliegenden Studie soll jedoch nicht Betrachtung von Effizienz und Angemessenheit (im Beruf) im Vordergrund stehen, sondern die Betrachtung individueller Lernprozesse. Eine eingehende Diskussion von interkultureller Kompetenz ist deswegen nicht notwendig.

Die Ausprägung häufig genannter Kriterien wie Flexibilität, Einfühlungsvermögen oder Unvoreingenommenheit ist auch ohne interkulturelle Erfahrungssituation möglich, die Kriterien selbst können als soziale Teilkompetenzen angesehen werden.

Interkulturelle Dispositionskriterien

Die Unterscheidung zwischen sozial und interkulturell determinierten Dispositionskriterien gestaltet sich ebenso schwierig wie die zweifelsfreie Definition einer Erfahrungssituation als interkulturell. Für die Betrachtung von Veränderungen durch interkulturelle Lernprozesse ist jedoch die Darstellung konkreter Kriterien notwendig, um die Ausprägung einzelner Merkmale analysieren zu können. Deshalb erfolgt anschließend eine ausgewählte Aufzählung von Veränderungen im Verhalten beziehungsweise Verhaltenspotential sowie eine Schwerpunktsetzung für diese Studie:

Auf kognitiver Ebene:

- Kulturwissen (Kammhuber 2000), Bewusstsein und Verständnis eigen- und fremdkultureller Orientierungssysteme und Handlungszusammenhänge (Thomas 2005a), Orientierungsklarheit (Grove/Torbiörn, 1985; in Weidemann 2004), Kontrolle von Attributionsprozessen (isomorphe Attribution, Vermeiden von Attributionsfehlern, Reduktion von Stereotypen) (Thomas 2005b), Fähigkeit zum Perspektivwechsel (Taylor, 1994), Unterscheidung zwischen persönlichkeitspezifisch und kulturspezifisch determinierten Merkmalen (Thomas 2005b; Kammhuber 2000), Fremdsprachenkenntnis, Metakommunikationsfähigkeit (Bolten 2003).

Auf affektiver Ebene:

- Einfühlungsvermögen (Hatzer/Layes 2005), Reduktion von Angst/Unsicherheit (Gudykunst/Kim, 2003; in Weidemann 2004), Wertschätzung der fremden Kultur (Bolten 2000; in Straub 2007), Reduktion von Stresserleben (Kammhuber 2000), (Ambiguitäts-)Toleranz, Flexibilität, Lernbereitschaft, Selbstdisziplin (Bolten 2003), Unvoreingenommenheit (Bolten 2000; in Straub 2007), Rollendistanz (Bolten 2003).

Auf verhaltensbezogener Ebene:

- Erwerb von Sozialkompetenzen (Hatzer/Layes 2005), Erwerb neuer Handlungsweisen (Kammhuber, 2000), Handlungskonsequenz (Bolten 2003); Erlernen einer Fremdsprache (Bechtel, 2003; in Weidemann 2004), Kommunikationswille und -bereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, (Bolten 2003).

Obgleich diese Auflistung eine Vielzahl von Teilkompetenzen aufzeigt, ist eine Betrachtung aller nicht möglich und auch nicht notwendig, da bereits die Veränderung einzelner Kriterien Lernprozesse aufzeigt.

Es lassen sich folgende Prozesse, die durch interkulturelle Erfahrungen ausgelöst werden, wiederfinden: Reflexionsprozesse (die im Idealfall zu Bewusstsein und Verständnis eigen- und fremdkultureller Orientierungssysteme führen), Attributionsprozesse und die Veränderungsprozesse eigenkultureller Bedeutungsstrukturen (die im günstigsten Fall zu einem umfassenden Perspektivwechsel führen). Diese Kriterien sind für den Lernfortschritt von grundlegender Bedeutung, aber auch eine negative Ausprägung kann analysiert werden. Außerdem befinden sie sich ausschließlich auf der Wissensebene, die erstens mit Hilfe einer Interviewbefragung am besten zu analysieren sein wird. Zweitens bezieht sich die kognitive Ebene mit höherer Wahrscheinlichkeit auf interkulturelle Teilkompetenzen als die affektive und verhaltensbezogene, wie bereits die Auflistung vieler kulturabhängiger Kriterien in dieser Kategorie vermuten lässt. Aufgrund dessen sollen die eben genannten Dispositionskriterien bei der Analyse von Veränderungen besondere Beachtung finden.

Außerdem sollen die Interviewpartner selbst eine subjektive Einschätzung ihrer Veränderungen während des Gastfamilienaufenthaltes abgeben. Wie der subjektive Lernzuwachs eingeschätzt wird, kann auf Lernprozesse Einfluss haben und vor allem für affektive Dispositionskriterien von Bedeutung sein: Zufriedenheit oder Akzeptanz des Gastfamilienaufenthaltes oder ‚gefühltes‘ Lernen können positive Emotionen auslösen und sich deshalb auf Kriterien wie Selbstsicherheit, Offenheit oder Stressbewältigung vorteilhaft auswirken (Ehnert 2007, 446). Die Betrachtung der affektiven Ebene bietet sich also auch an.

Teilkompetenzen, die auf verhaltensbezogener Ebene zu finden sind, sind hingegen schwer einzuschätzen, wie auch interkulturelle Trainingsmaßnahmen gezeigt haben (Kinast 2005, 209). In einer Interviewsituation können Verhalten und Verhaltensän-

derung nicht beobachtet, sondern nur aus den Berichten der Interviewpartner abgeleitet werden. Der Erwerb neuer Handlungsweisen ist zwar für Lernprozesse von Bedeutung, da Wissen über die Kultur umgesetzt und damit kultursensibel gehandelt werden kann, eine Einschätzung ist jedoch schwierig. Deshalb wird die verhaltensbezogene Ebene in der Auswertung nur eine untergeordnete Rolle spielen.