

(Sims/Sims 1993) ausgearbeitet worden sind. Diese Unterschiede in der Begrifflichkeit verweisen schon auf spezifische Anwendungskontexte und Differenzen in den jeweils zugrunde gelegten Trainingsphilosophien und Theorie-Modellen, in denen sich nicht nur Einflüsse des jeweiligen Zeitgeists widerspiegeln, sondern auch ein gewisser politisch-ideologischer Abgrenzungsbedarf. Gemeinsam ist all diesen Trainingsansätzen allerdings eine Handlungs- und Problemorientierung, die schon in der englischen Wortbedeutung von ›Training‹ enthalten ist: »the process of learning the skills you need to do a particular job or activity« (Cambridge Advanced Learner's Dictionary 2005).

Zur Geschichte interkultureller Trainings

Die ersten theoretischen und methodischen Grundlagen interkultureller Trainings wurden ganz überwiegend im Feld der Vorbereitung und begleitenden Qualifizierung von Auslandsentsendungen und internationalen Austauschprogrammen gelegt. In diesem Bereich wurde zuerst der Bedarf gesehen, beispielsweise das Personal von diplomatischen Auslandsvertretungen, im Ausland stationierte Soldaten, Fachkräfte in internationalen Hilfs-, Austausch- und Verständigungsprogrammen, Führungskräfte von international agierenden Wirtschaftsunternehmen sowie internationale Austauschstudenten und -praktikanten auf die Herausforderungen eines längeren Auslandsaufenthalts und auf den Kontakt mit Angehörigen fremder Kulturen vorzubereiten. In den USA wurden interkulturelle Trainings z. B. noch zwischen 1970 und 1980 überwiegend von Organisationen angeboten, die im Feld der Auslandsvorbereitung und des internationalen Personenaustauschs tätig waren. Bis in die 1980er Jahre hatten die dort entwickelten Ansätze kaum Berührungspunkte mit Qualifizierungsprogrammen, die interkulturelle Themen im eigenen Land (*domestic*) aufzugreifen versuchten wie inter-ethnische Fragen, das Verhältnis der Mehrheit zu bestimmten sozialen Minderheiten oder Probleme des Rassismus (vgl. 4.13). Das Benachteiligungs- und Diskriminierungs-Paradigma im letztgenannten Arbeitsfeld stand quer zum Kulturkontakt- und Differenz-Paradigma der Interkulturalisten (vgl. Pusch 2004, 28). Erst in der Diskussion der letzten zehn Jahre gibt es Ansätze für eine Annäherung und Verknüpfung der beiden Blickwinkel, die sich keineswegs ausschließen, sondern ergänzen (Banks/Banks 1995; Leenen/Groß/Grosch 2002; Bennett/Bennett 2004; Bhawuk/Landis/Lo 2006). Die demographische Entwicklung konfrontiert inzwischen alle Organisationen in modernen Gesellschaften nicht nur mit zunehmender Diversität ihrer ›Kundschaft‹, sondern auch mit kultureller Vielfalt des Personals, auf

6.4 Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze

Rainer Leenen

Die Bezeichnung ›Interkulturelles Training‹ hat sich trotz anfänglicher Vorbehalte inzwischen auch im deutschen Sprachraum für eine breite Palette interkultureller Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen durchsetzen können. *Interkulturelles Training im weiten Sinne* wird als Sammelbegriff für verschiedene Angebote verwendet, die ursprünglich in den USA oder in Kanada unter Bezeichnungen wie »*cross-cultural orientation program*« (Brislin/Pedersen 1976; Fantini 1984; Bhawuk 1990), »*culture awareness*« oder »*cross-cultural sensitivity training*« (Pruegger/Rogers 1994), »*race awareness, race relations*« (Day 1983) oder »*anti-racism training*« (Katz 1978), »*intercultural communication training*« (Brislin/Yoshida 1994a), »*multicultural training*« (Ridley/Mendoza/Kanitz 1994), »*cultural diversity*« (Sue 1991) oder »*diversity and difference trainings*«

die man mit Konzepten wie ›*Valuing Diversity*‹ oder ›*Managing Diversity*‹ zu reagieren versucht. Die Ziele solcher Diversity-Ansätze werden überwiegend ebenfalls mit dem konzeptionellen und methodischen Instrumentarium interkultureller Trainings verfolgt (Cox/Beale 1997; Gardenswartz/Rowe 1998; Gardenswartz/Rowe/Digh/Bennett 2003).

Die Gründungs- bzw. Entstehungsphase interkultureller Trainings fällt in die Zeit nach dem 2. Weltkrieg, in der die Vereinigten Staaten begannen, ihre internationalen Verbindungen wieder aufzubauen. Das 1946 gegründete Foreign Service Institute (FSI) erhielt den Auftrag, insbesondere Diplomaten, später auch technische Entwicklungshelfer und Firmenpersonal auf einen Übersee-Aufenthalt vorzubereiten (ausführlich dazu: Leeds-Hurwitz 1990). Gängiges Vorbereitungsmodell jener Zeit war eine informationslastige Länderkunde, die nach den Rückmeldungen der ins Ausland Entsandten nur wenig Hilfe bei Anpassungs- und Kommunikationsproblemen vor Ort bieten konnte. Das Institut stellte daher schon in den frühen 1950er Jahren namhafte Anthropologen und Linguisten ein (u. a. Hall, Smith und Trager), die Ergebnisse ihrer Disziplin einem an unmittelbarer praktischer Umsetzung interessierten Publikum vermitteln sollten. Es zeigte sich allerdings, dass weder anthropologische Erkenntnisse zu Kultur allgemein, noch ethnologische Forschungsergebnisse zu kulturellen Besonderheiten in den Zielländern den konkreten Anwendungsinteressen der Teilnehmer gerecht wurden. Hall war einer der ersten, der sich deshalb der von ihm so genannten mikro-kulturellen Analyse von Interaktionssituationen zuwandte. Vertrautheit mit den für Alltagsinteraktionen bestimmenden kulturellen Mustern verschaffte den Trainees offensichtlich mehr Verhaltenssicherheit als allgemeine Kenntnisse über Landeskultur. Hall lenkte das Interesse vor allem auf paraverbale oder raum-zeitliche Aspekte der Kommunikation, die in der deskriptiven Linguistik bis dato eher am Rande behandelt worden waren, aber in der interkulturellen Interaktion von erheblicher Bedeutung sein können. Hall und seinen Kollegen am FSI schwelte wohl vor, ein Wörterbuch des außersprachlichen Verhaltens zu schreiben – eine erste einschlägige Publikation Halls hieß bezeichnenderweise »*The Anthropology of Manners*« (1955). Halls Grundkonzept schloss eng an Whorfs linguistische Vorstellungen an, die sich seines Erachtens auf alle menschlichen Verhaltensaspekte anwenden ließen. Seine Schlussfolgerung lautete, dass auch die *Out of awareness*-Bereiche der Interaktion wie er sie in *The Silent Language* (1959) und *The Hidden Dimension* (1966) analysierte, durch Strukturen gekennzeichnet sind, die wie eine Sprache gelernt werden können.

Die Verknüpfung der von Hall benutzten mikro-kulturellen Analyse von Interaktionssituationen mit

der *case-study*-Methodik – wie sie z. B. von der Harvard Business School traditionell eingesetzt wurde – führte zum Analyse- und Trainingsinstrument der ›*Critical Incident Technique*‹ (siehe ausführlich 3.10). Diese Technik wurde ursprünglich von Flanagan (1954) zur Erfassung und Bearbeitung konflikthafter Konstellationen am Arbeitsplatz entwickelt. Auf interkulturelle Interaktionen angewandt, versteht man unter ›*Critical Incidents*‹ kurze Beschreibungen oder Abbildungen alltäglicher Interaktionssituationen, in denen unterschiedliche kulturell geprägte Sicht- und Verhaltensweisen in einer Weise aufeinander treffen, die auf die Beteiligten merkwürdig, irritierend oder sogar empörend wirkt. Schon in den 1960er Jahren versuchte man mit breiter angelegten Sammlungen solcher *Critical Incidents* für bestimmte Typen von Interaktionen oder für spezifische Berufe, das Anforderungsprofil für kompetentes Handeln in einem fremdkulturellen bzw. interkulturellen Praxisfeld zu konkretisieren. Solche zu einem Lernprogramm zusammengestellte Batterien von *Critical Incidents* – zunächst als »*Culture Assimilator*« (Fiedler/Mitchell/Triandis 1971), später auch als »*Intercultural Sensitizer*« (Albert 1983; Cushner/Landis 1996) bezeichnet – wurden erstmals Anfang der 1960er Jahre von den Psychologen Stolurow, Fiedler, Osgood und Triandis an der University of Illinois eingesetzt. Das Programm konfrontiert Lernende mit verschiedenen Attributionsmöglichkeiten für zunächst unverständliches fremdkulturelles Verhalten und führt sie vorprogrammiert zu solchen Interpretationen, wie sie Angehörige der betreffenden Fremdkultur für dieses Verhalten geben würden. Kulturassimilator-Programme sind in der Folge für verschiedene Begegnungskulturen und unterschiedlichste Berufsfelder entwickelt worden und gehören, was ihre Wirksamkeit angeht, zu den am besten erforschten Trainingsmethoden überhaupt. Sie haben allerdings insofern an Bedeutung eingebüßt, als viele Trainer die durch sie vorgegebene Form des programmierten Lernens als zu mechanisch und als mit den dynamischen Aspekten von Kultur und Kulturadaptation nicht recht verträglich einschätzen. Das schmälert in keiner Weise den Wert der *Critical-Incident-Technik*: im Feld erhobene *incidents* eröffnen die Möglichkeit, Strukturähnlichkeiten zwischen der Lernsituation und beruflichen Anwendungssituationen zu erzeugen und das Lerngeschehen mit Vorerfahrungen der Teilnehmer zu verknüpfen. Das Potential kritischer Ereignisse wird in kasuistischen Lernszenarien jedoch verschenkt: gerade die Uneindeutigkeit narrativer Beschreibungen sozialer Praxis bietet die für Trainings wünschenswerte Möglichkeit zu multiperspektivischen und dynamischen Auslegungen interkultureller Kontaktsituationen (vgl. Groß/Grosch 2002, 237 f.).

Nach Bhawuk und Brislin (2000, 164) hat Oberg's Konzept des »culture shock« (1958) – obwohl damals noch wenig ausgereift – durch seinen Bekanntheitsgrad unter Trainern ganz wesentlich dazu beigetragen, dass in auslandsvorbereitenden Maßnahmen zunehmend mit emotionalen Stresserfahrungen gearbeitet wurde, also die Trainees systematisch mit besonders fremdartigen Verhaltensweisen, Einstellungen und Werten konfrontiert wurden, um sie besser auf den zu erwartenden Kulturschock im Ausland einzustellen. Eine Studiengruppe der George Washington University hat zu Anfang der 1960er Jahre diese Grundidee durch die methodische Umsetzung in ein Rollenspiel sogar zum Gegenstand eines eigenständigen Trainings gemacht. Von typischen amerikanischen Kulturmustern ausgehend wurden die Trainees mit einer (von einem professionellen Schauspieler dargestellten) kulturellen Kontrast-Figur (»Mr. Khan«) konfrontiert, einer konsequenten Personifizierung von Fremdheit, die die Teilnehmer an dem Rollenspiel dazu brachte, ihre eigenen Reaktionen in Kulturkontaktsituationen bewusst zu erleben und zu reflektieren (ausführlich dazu Stewart 1995).

Einen wesentlichen Beitrag zur weiteren Ausdifferenzierung interkultureller Trainingsmethoden lieferten Erfahrungen mit der Qualifizierung von Freiwilligen des im Jahr 1961 von John F. Kennedy eingerichteten U. S. Peace Corps. Die Unzulänglichkeit einer einseitig akademischen Schulung zeigte sich angesichts der Anforderung an die Freiwilligen, in ihrem zweijährigen Dienst in Entwicklungsländern und Katastrophengebieten mit den Menschen vor Ort gemeinsam einen praktischen Beitrag zur Entwicklung zu leisten, in besonderer Schärfe. In zunehmender Distanzierung von der als »Universitätsmodell« (vgl. Harrison/Hopkins 1967) bezeichneten Vorbereitung an den Hochschulen entwickelte das Peace Corps einen alternativen Trainingsansatz, der weniger auf intellektuelles Verständnis als vielmehr auf Handlungsfähigkeit in ungewohnten und uneindeutigen sozialen Situationen abzielte. Die Akzentverlagerung betraf vor allem die »Meta-Ziele des Lernansatzes« (Harrison/Hopkins 1967, 438): die Lernenden sollten darauf vorbereitet werden, selbst Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen, Lernchancen im Feld zu entdecken und laufend die Relevanz des Gelernten für ein effektives Handeln vor Ort kritisch zu überprüfen. Als Lernquellen spielten zunehmend Primärerfahrungen in Vorbereitungscamps im Lande oder über Simulationen und Übungen erzeugte Erfahrungen in den Trainings eine Rolle, die die im Universitätsansatz transportierte emotionale Distanz zum Gelernten überwinden sollten. Die Peace-Corps-Trainingszentren haben in dieser Zeit vor allem die Lernvorstellungen der *Human-Relation-Sensitivity-Schule* verbreitet (Hoopes 1979), die Trainees wurden

u. a. in »sensitivity sessions« und Rollenspielen mit eigenen und fremden kulturellen Vorstellungen, Einstellungen und Vorurteilen konfrontiert (vgl. Bennhold-Sarnaan 2004, 368). Im Zentrum der Trainings standen erfahrungsorientierte und non-direktive (partizipative) Lernaktivitäten, die vor allem die Persönlichkeitsentwicklung und weniger den Informationserwerb fördern sollten, was auch in den vom Peace Corps erstmals herausgegebenen Trainings-Manuals, den vierbändigen *Guidelines for Peace Corps Cross-cultural Training* (siehe beispielsweise Wight/Hammons 1970a, b) zum Ausdruck kommt.

In der Folgezeit zeigten sich allerdings auch Schattenseiten einer zu einseitigen Orientierung an diesen Ansätzen. Die Grundidee, die Trainees schon im vorbereitenden Training mit der emotionalen Herausforderung realer Kulturbegegnungen zu konfrontieren, war zwar nicht unplausibel; die konfrontativen Methoden erzeugten allerdings auch Stress und Lernwiderstände in einem Ausmaß, das manche Trainer nicht bearbeiten konnten. Häufig fehlte auch einfach der konzeptionelle Hintergrund, um den Trainees ein tieferes Verständnis für interkulturelle Probleme zu vermitteln (vgl. Paige/Martin 1996, 41). Dies war einer der Gründe für eine Hinwendung zu stärker theoretisch unterfütterten Trainingsansätzen seit den 1990er Jahren.

Ein zweiter Grund für eine Rückbesinnung auf fundierte theoretische Konzepte war die zwischenzeitlich feststellbare Tendenz zur plakativen Übereinfachung interkultureller Trainingsinhalte, die Dahlén in seiner ethnographischen Untersuchung dem Wirken einer im Zuge der Globalisierung neu entstandenen Berufsgruppe von »Interkulturalisten« zuschreibt, die sich seit den 1980er Jahren vor allem im Industrieumfeld auf interkulturelle Fortbildungsangebote spezialisiert hat (vgl. Dahlén 1997, 9). Die Tendenz zur Trivialisierung der Forschungsergebnisse älterer Autoren wie Mead und Parsons oder jüngerer wie Hall und Hofstede erklärt Dahlén mit der Marktsituation dieses neuen Beratungs- und Trainings-»Gewerbes«: der Praxis musste nicht nur vermittelt werden, dass Kultur ein identifizierbarer Einflussfaktor ist, der schwerwiegende Probleme aufwirft (»culture matters«), sondern auch, dass es sich lohnt, in interkulturelle Lernprozesse zu investieren. Dazu eignen sich Modelle, die relativ einfach und plausibel sind und auch in absehbarer Zeit Lerneffekte versprechen (vgl. Dahlén 1997, 177).

Seit den 1990er Jahren ist eine deutliche Rückbesinnung auf den praktischen Nutzen gut ausgearbeiteter Theorien festzustellen. Zentrale Konzepte interkultureller Trainings wie Kulturkontakt, Kulturstress oder kulturelles Lernen sind theoretisch differenzierter erforscht worden und haben eine solidere empirische Fundierung erfahren (vgl. Ward 2004). Das theoretische Fundament des Lernformats »Interkultu-

relles Training« wurde z. B. durch lerntheoretische Überlegungen (vgl. Black/Mendenhall 1990) oder durch den Bezug auf Akkulturationsmodelle (siehe Landis/Bhawuk 2004) gefestigt. Einzelne Trainings-einheiten, z. B. zu Fragen der kulturellen Identität, werden inzwischen ganz selbstverständlich auf Überlegungen aufgebaut, die auf die Soziale Identitätstheorie (vgl. Tajfel/Turner 1986) zurückgehen, das Thema Anpassungsreaktionen in kulturellen Übergangssituationen wird mit Stress- und Coping-Theorien (siehe Berry 1997) oder anhand der Theorie kritischer Lebensereignisse (vgl. Fillipp 1981) bearbeitet, Stereotypisierungsprozesse mit Ergebnissen der Social-cognition-Forschung (vgl. Fiske/Taylor 1984) und der Schema-Theorie (vgl. Flechsig 2005, 24–34) in Verbindung gebracht. Es werden zunehmend auch theoriegestützte Trainings-»tools« und -instrumente (vgl. Paige 2004) eingesetzt: z. B. ein *culture assimilator*, der sich nicht nur auf berichtete Erfahrungen, sondern auf Forschungsergebnisse zur Individualismus-Kollektivismus-Dimension stützt (vgl. Bhawuk 2001), Assessment-Instrumente wie der »Cross Cultural Adaptability Inventory« von Kelley und Meyers (1999) oder der von Hammer, Bennett und Wiseman (2003) entwickelte »Intercultural Development Inventory« sowie Wahrnehmungsübungen und Simulationen, die mit Versuchsarrangements der Sozialpsychologie arbeiten. Theoretische Fundierung und erfahrungsorientierte Methodik werden in modernen Trainings nicht länger als Gegensatz gesehen.

Charakteristika interkultureller Trainings im engeren Sinne

Interkulturelle Trainings im einleitend skizzierten weiteren Sinne können von recht unterschiedlichen interkulturellen Bildungskonzepten ausgehen, wie z. B. Anti-Rassismus-Programmen, Begegnungskonzepten, Kompetenzansätzen oder Diversity-Konzepten. Vor dem Hintergrund einer gewissen Konvergenz dieser Ansätze in den letzten zwei Jahrzehnten (und insbesondere der aus ihnen hergeleiteten Trainings) kann man *interkulturelle Trainings im engeren Sinne* als ein besonderes Lernformat definieren, das durch einen bestimmten Zusammenhang zwischen Trainingszielen, Trainingsthemen bzw. -inhalten sowie dem in interkulturellen Trainings verfolgten Lehr-Lern-Konzept charakterisiert wird.

Ziele

Interkulturelle Trainings zielen in erster Linie darauf, die Trainees auf eine bestimmte Praxis vorzubereiten bzw. zu einer besseren Bewältigung von Praxis

zu befähigen. Zielgruppen sind meist (berufstätige) Erwachsene, die sich anhand entsprechender Trainingsinhalte mit Praxisproblemen auseinandersetzen wollen. Dies bedeutet aber nicht, dass sich interkulturelle Trainings auf praktisch-funktionale Aspekte reduzieren lassen und ihnen nicht immer auch ein allgemeiner Bildungseffekt zu Eigen wäre. Der »Begriff« der *interkulturellen Kompetenz* scheint sich in der deutschen (vgl. Thomas 2003; Thomas/Hagemann/Stumpf 2003), aber auch in der US-amerikanischen Forschung als »Leitbegriff« (vgl. Bennett/Bennett 2004, 163) und Umschreibung des generellen Lernziels interkultureller Trainings durchzusetzen (siehe auch 1.3).

Interkulturelle Kompetenz lässt sich in erster Annäherung als ein Bündel von Fähigkeiten beschreiben, die einen produktiven Umgang mit der Komplexität kultureller Begegnungs- bzw. Überschneidungssituationen erlauben. Es geht – analog zu Habermas' Konzept der kommunikativen Kompetenz (1971) – um Fähigkeiten, die ein Gelingen der Kommunikation bzw. Interaktion zwischen Ego und Alter ermöglichen, wobei »Gelingen« sowohl Überschreitung und Bewältigung von Differenz(en) als auch Wahrung von Identität(en) beinhaltet. Anhaltspunkte für den Einsatz interkultureller Kompetenzen sind nach Brislin und Yoshida (1994b), dass ein Akteur trotz kultureller Unterschiedlichkeiten zwischen den Interaktionspartnern und auch unter als fremd empfundenen, Situations- und Kontextbedingungen

- subjektive Zufriedenheit mit seiner Situation zu entwickeln versteht,
- seine Ziele bzw. Aufgaben erfolgreich verfolgen bzw. erfüllen kann und
- tragfähige und wechselseitig befriedigende soziale Kontakte eingehen kann.

Erfolgreiche Zielverfolgung und wechselseitig befriedigende soziale Kontakte sind aber nur erreichbar, wenn ein Akteur in der Lage ist, den fremdkulturellen Kontext und die darin geltenden Anforderungen richtig zu deuten, Interaktionen nicht nur auf der Sach-, sondern auch auf der Beziehungsebene erfolgreich zu steuern und die unter den verwirrenden Bedingungen sich überschneidender Bedeutungshorizonte entstehenden Identitätsfragen zu bewältigen (vgl. Black/Mendenhall 1990). Es ist diese *Ausrichtung auf Handeln* (und eben nicht bloß auf Verstehen), die Kompetenzen wie beispielsweise Fähigkeiten des Umgangs mit ambivalenten Eindrücken, der Stressbewältigung, der Entschlüsselung fremdkultureller Bedeutungsmuster sowie der kommunikativen Herstellung von Verständigung in den Vordergrund rückt; Kompetenzen, die weniger gut in einem klassischen Seminarsetting, sondern eher in einem Training gefördert werden können.

Trainingsziele, die in den üblichen Lernzielkatalogen (ausführlich dazu Paige/Martin 1996) genannt

werden, sind häufig einseitig an der kulturellen Differenzthematik orientiert und tragen der inzwischen erforschten Vielschichtigkeit interkultureller Kontaktsituationen zu wenig Rechnung. Krewer (1994, 147) weist schon darauf hin, dass interkulturelle Interaktionen zumindest auf den folgenden vier Ebenen analysiert und im Trainingszusammenhang berücksichtigt werden sollten:

- auf der Ebene der übergreifenden kulturellen Bedeutungssysteme,
- auf der Ebene der Identifikation mit Organisations- und Gruppenzugehörigkeiten,
- auf der Ebene der unverwechselbar persönlichen (biographischen) Orientierungen sowie
- auf der Ebene des strukturellen und situativen Kontextes (zu dem u. a. die Macht- und Ressourcenverteilung, aber auch die Freiwilligkeit oder Unfreiwilligkeit des Kulturkontakts sowie seine Dauer und Art gehören).

Solche Differenzierungen einzubeziehen, vermeidet die Gefahr einer kulturalistischen Engführung von Trainingsprogrammen und öffnet sie für die Prozessperspektive des interkulturellen Lernens, die Kultur(en) dynamisch interpretiert und auf eine Flexibilisierung des Umgangs mit Differenzen unter verschiedenen Bedingungen hinarbeitet (vgl. 4.5).

Inhalte

Eine abschließende Auflistung von Themen und Inhalten, die Gegenstand interkultureller Trainings sein sollten, ist angesichts unterschiedlichster Praxisprobleme, des variierenden Trainingsbedarfs und ungleicher Lernvoraussetzungen der Trainees kaum leistbar. Allerdings sind auf einer sehr allgemeinen Ebene einige typische Inhalte interkultureller Trainings aus den oben genannten Zielvorstellungen ableitbar. Es geht nach Cushner und Brislin (1997, 2) zunächst darum, dass Trainees

a) Bewusstheit von Kulturphänomenen entwickeln, insbesondere Bewusstheit ihrer eigenen Kultur, ihrer Differenz zu anderen Kulturen und der Effekte, die sie in der Interaktion unter verschiedenen Randbedingungen auslöst;

b) relevante Konzepte kennenlernen, die unterschiedlichste Kulturkontaktsituationen und die sich daraus entwickelnden Prozesse verständlich machen;

c) mit dem Aspekt der emotionalen Herausforderung solcher Situationen vertraut werden sowie

d) verschiedene Fähigkeiten entwickeln und üben können, die die Bewältigung von Kulturkontaktsituationen erleichtern.

Eine klassische Unterscheidung differenziert hier zwischen kulturübergreifenden (*culture-general*) und kulturspezifischen Trainingsinhalten (*culture-specific*),

die man sowohl auf Wissen als auch auf Fähigkeiten beziehen kann. Um eine Vorstellung von *kulturübergreifenden Inhalten* zu gewinnen, kann man auf drei von Gudykunst und Hammer (1983, 147) benannte Themenbereiche verweisen, die nach ihrem Vorschlag – er stammt allerdings ganz deutlich noch aus der Differenzperspektive – einen basalen Referenzrahmen für das Verständnis interkultureller Begegnungsprozesse bilden sollten:

- *Konzeptionelle bzw. theoretische Grundlagen*: vorausgesetztes Kulturverständnis, Kultur und Persönlichkeit, Enkulturation und Akkulturation, Fragen der kulturellen Identität.
- *Phänomene und Probleme der Kulturbegegnung*: psychologische Reaktionen, Kulturverunsicherung, Kulturstress, Adaptionsprobleme, interkulturelles Lernen.
- *Interkulturelle Kommunikation zwischen Personen und zwischen Gruppen*: Einfluss und Bedeutung des Faktors Kultur in der interpersonellen Kommunikation, in Wahrnehmungs- und Stereotypisierungsprozessen.

Solchen kulturübergreifenden Wissensbestandteilen korrespondieren bestimmte *skills*, die z. B. in der Ausbalancierung von widersprüchlichen Anforderungen, in der Fähigkeit, sich mit schnellen Bewertungen zurückzuhalten, im Aufbau realistischer Erwartungen usw. bestehen können. Zu diesen *skills* gehört notwendig auch die Fähigkeit, Wechselwirkungen zwischen bestimmten sozialen, personalen und kulturellen Einflussfaktoren erkennen und in Entscheidungs- und Handlungssituationen identifizieren und berücksichtigen zu können. Generell gehört zu den kulturübergreifenden *skills* eine gesteigerte Reflexivität, die Fähigkeit, jeweils die Metaebene einbeziehen zu können, was je nach Teilnehmerschaft eines Trainings auch beinhalten kann, die Implikationen zugrunde liegender Kulturkonzepte und kulturtheoretischer Ansätze bedenken zu können.

Kulturspezifische *skills* bestehen demgegenüber in der Fähigkeit, im Umgang mit einer bestimmten Begegnungskultur häufige oder übliche Verhaltensweisen richtig interpretieren und wenigstens in Ansätzen auch selbst in die Interaktion einbringen zu können. *Kulturspezifisches Wissen* vermitteln zu wollen, führt zwangsläufig in die Schwierigkeit, aus Tausenden und Abertausenden großer und kleiner Besonderheiten einer Kultur eine Auswahl treffen zu müssen. Ein Training soll und kann schließlich kein Ethnologiestudium ersetzen. Aus Vereinfachungsgründen arbeiten Trainingsprogramme bevorzugt mit Konzepten, die kulturelle Eigenheiten nicht unter dem Blickwinkel der Einzigartigkeit einer Kultur und aus ihrer Sicht (*emic*), sondern auf einer höheren Abstraktionsebene von außen (*etic*) als Spezialfall kulturübergrei-

fender Muster oder Figuren betrachten. Frühe Beispiele solcher ›Kulturerfassungsansätze‹ (vgl. Köppel 2002) sind die Modelle Halls zu Kommunikationsstilen (*high vs. low-context*) und zur Zeitorganisation (*monochron vs. polychron*), Kluckhohn und Strodtbecks (1961) Unterscheidung grundsätzlicher Wertorientierungen sowie Stewarts recht ähnliche Klassifizierung menschlicher Grundorientierungen (Aktivitäts-, Sozial-, Selbst- und Weltorientierung), die er als Koordinatensystem benutzt, um andere Kulturen von typischen Orientierungen der amerikanischen Mittelschicht abzugrenzen (vgl. Stewart 1972). Einer der erfolgreichsten, aber auch umstrittenen Versuche, nationale Kulturen weltweit in eine Kulturtaxonomie einzuordnen, ist das von Hofstede (1980) entwickelte Modell der sog. Kulturdimensionen. Obwohl der empirische Geltungsgrad vieler dieser Ansätze nicht geklärt ist, liefern sie als *Modelle möglicher kultureller Handlungsorientierungen und -präferenzen* einen außerordentlich wertvollen Beitrag zum Verständnis der in Kulturkontakten entstehenden Spannungen. Unter didaktischen Gesichtspunkten bieten solche Modelle die Möglichkeit, im Training mit Kontrastwahrnehmung zu arbeiten und Lernprozesse von äußerst vereinfachten zu komplexen Strukturen zu führen. Übungen mit kulturellen Modellüberlegungen wirken auch der Gefahr einer homogenisierenden und essentialistischen Interpretation von (Herkunfts-)Kultur entgegen (1.1).

Da in interkulturellen Trainings nicht nur abstrakte Einsichten vermittelt, sondern in der Lernsituation Transfermöglichkeiten auf zukünftige Realsituationen angelegt werden sollen, besteht eine weitere wichtige Auswahl- und Vereinfachungsmöglichkeit bei der Vermittlung kulturspezifischer Inhalte darin, auf solche Themen zu fokussieren, die den Trainees in ihrer be-

ruflichen Alltagspraxis bereits als Irritationen oder Konflikt begegnet sind oder mit großer Wahrscheinlichkeit begegnen werden. Die Verwobenheit oder aber kritische Brechung kultureller Orientierungen mit konkreten berufsfeldbezogenen Fachanforderungen von Lehrern, Polizeibeamten, Verwaltungsmitarbeitern oder Ärzten stellt eine eigene Herausforderung an die inhaltliche Gestaltung von interkulturellen Trainings dar.

Lehr-Lernkonzept

Eine Besonderheit interkultureller Trainings ist, dass sie Instruktionenlernen und Konstruktionslernen miteinander verschränken müssen (Abb. 1; vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, 359 und 366). Das *Instruktionsparadigma* ist bestimmend für themen- und sachorientierte Lernformate wie die klassische universitäre Vorlesung. Die ›Vermittlung‹ erfolgt üblicherweise über eine vom Lehrenden erarbeitete Präsentation des allgemeinen Wissensstandes zu einem Sachthema, die sich dem Lernenden als zu rezipierende Sekundärerfahrung darstellt. Die Lerninhalte werden hier vom Fach- oder Sachbezug her systematisiert und vom Lehrenden didaktisiert. Das *Konstruktionsparadigma* setzt dagegen auf von der Person des Lernenden ausgehende Lernaktivitäten, mit denen meist Primärerfahrungen verarbeitet werden. Hier überwiegt »entdeckendes Lernen«, d. h. der Lernweg orientiert sich an subjektiven Bedeutsamkeiten und Perspektiven (vgl. Lompscher 1998, 289 ff.), die Lerninhalte werden von den Problem- und Handlungsorientierungen des Lernenden bestimmt.

Im Vergleich zu anderen Lernbereichen sind im Feld des interkulturellen Lernens der subjektive Hintergrund der Lernenden, ihre (kulturelle) Deutungsmacht

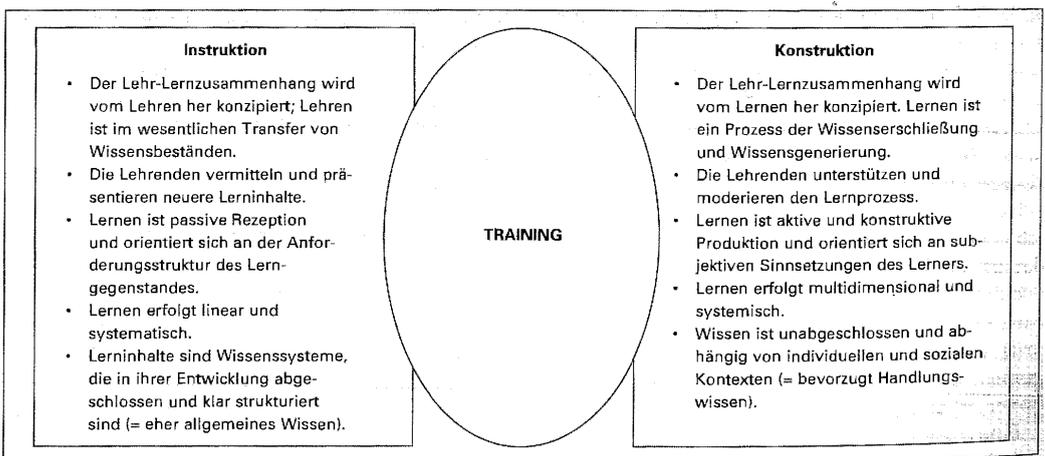


Abb. 1: Training zwischen Instruktion und Konstruktion

und ihre Haltung zum Lernen für den Lernerfolg von exzeptioneller Bedeutung. Für die Lernsituation paradigmatisch ist nicht der junge und unerfahrene Lerner, der von einem Sachthema oder Fachgebiet wenig bzw. nichts weiß, sondern der in einem Berufsfeld erfahrene Erwachsene, der mit seinem bisherigen Handlungswissen positiv anerkannt werden will (siehe auch 1.11). Kennzeichnend ist, dass sich Trainingsinhalte nicht als an den Teilnehmerhorizont unmittelbar anschlussfähig erweisen, also der Kern des interkulturellen Lernprozesses transformativer Natur (vgl. Mezirow 1991) ist und eine bisherige Perspektiven überschreitende Form des Lernens darstellt. In Trainings werden also nicht – dem »Primat der Instruktion« (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, 359) folgend – lediglich Wissens-transfers organisiert, sondern Anregungen und Hilfen zur schrittweisen Umstrukturierung von Deutungssystemen geliefert. Besonderes Gewicht erlangen hierbei aktivierende und explorative Methoden sowie Materialien und Medien, die dem Lernenden die Einnahme neuer Perspektiven erleichtern. Dadurch ändert sich naturgemäß auch die Rolle des »Vermittlers«; seine Aufgabe besteht nun primär in der Gestaltung anregender Lernumgebungen, der Initialisierung und Moderation des Lerngeschehens und der Lernberatung. In dieser »Verschiebung des Aktivitäts- und Gravitationszentrums (von Bildung) von den Pädagogen zu den Adressaten hin« (Kade/Seitter 2002, 91) liegt die eigentliche Bedeutung des Trainingsformats.

Interkulturelle Trainings müssen allerdings auch Wissen vermitteln; es steht jedoch weniger die abstrakte Wissens-Vermittlung als vielmehr die Ge-

nerierung praxis- und feldrelevanten Struktur- und Handlungswissens im Vordergrund. Dabei wird Wissensgenerierung mit Möglichkeiten des Erfahrungslernens verbunden: einerseits über vom Trainer antizipierbare, durch Übungen und Simulationen erzeugte sog. strukturierte Erfahrungen (vgl. Pfeiffer/Ballew 1988), andererseits durch das von den Teilnehmern in das Training eingebrachte Praxiswissen, das in der Gruppe berufserfahrener Lerner reflektiert und unter Einbeziehung interkultureller Gesichtspunkte neu justiert werden muss. Mit diesem Grundarrangement verabschieden sich interkulturelle Trainings von allen pädagogischen Machbarkeitsmythen und dem »Lehr-/Lernkurzschluss« (Holzkamp 1993, 387), also von der Vorstellung, dass Lernen lediglich in der Aufnahme von Gelehrtem bestehen könnte.

Entwicklung interkultureller Trainings: Prozess- und Produktqualität

Angesichts einer boomenden Entwicklung auf dem Markt interkultureller Trainings stellt sich über die grundlegende inhaltliche Charakterisierung interkultureller Trainings hinaus die Frage nach der Qualität von Trainings. Dazu soll im Folgenden auf eine einfache Unterscheidung von Qualitätsdimensionen (Prozess-, Produkt- und Strukturqualität von Trainings) zurückgegriffen werden, die auf Donabedian (1982) zurückgeht.

Das folgende Ablaufdiagramm (Abb. 2; ähnlich Pusch 1994) gibt eine idealtypische Schrittfolge bei

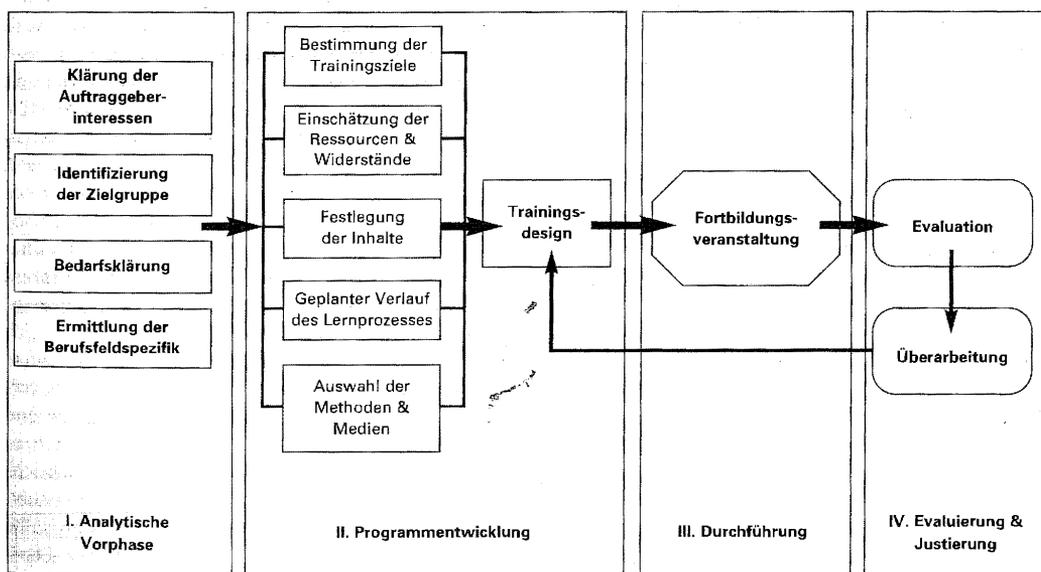


Abb. 2: Schritte bei der Entwicklung eines Trainingsprogramms.

der Entwicklung eines interkulturellen Trainingsprogramms wieder, anhand derer sich dessen *Prozessqualität* diskutieren lässt. Man kann vier Phasen unterscheiden, die jeweils eigene Aufgaben und Qualitätsanforderungen stellen: (1) die analytische Vorphase, (2) die Phase der eigentlichen Programmentwicklung, (3) die Durchführungsphase und (4) die Evaluations- und Justierungsphase.

(1) In die *analytische Vorphase* gehört vor allem die Ermittlung der Feldgegebenheiten, der Auftraggeberinteressen und des Trainingsbedarfs der Zielgruppe. Die Trainingsentwicklung beginnt mit dem Versuch, Informationen über die Zielgruppe und ihren Trainingsbedarf zu bekommen, also ein realistisches Bild von den kulturellen Orientierungen, den interkulturellen Vorerfahrungen, den aktuellen Motivlagen, Lernmöglichkeiten und Lernwiderständen der potentiellen Teilnehmer zu erhalten und sich für eine entsprechende Rekrutierungsstrategie für das Training zu entscheiden. Je nach Rekrutierungsmodus können Teilnehmer mit großer oder weniger ausgeprägter Adaptionbereitschaft oder auch Teilnehmer mit Abwehrhaltungen, die einen Trainingsbedarf völlig negieren, in einer Veranstaltung überwiegen. Das Training wird von den Teilnehmern vor dem Hintergrund solcher Einstellungen und Motivlagen äußerst unterschiedlich wahrgenommen und als Lernchance genutzt. Der Trainingsbedarf kann aber auf keinen Fall nur aus Sicht der Trainingsteilnehmer bestimmt werden: die Trainingsentwickler müssen auch Auftraggebertvorstellungen berücksichtigen und sollten auch die interkulturellen Kontaktpersonen bzw. die Klienten der Trainees (z. B. die Kundschaft einer Kommunalverwaltungsstelle) bei der Bedarfsformulierung einbeziehen. Dies ist insbesondere für diejenigen Berufsbereiche eine große Herausforderung, für die bislang noch keine Ergebnisse einer Trainingsforschung und keine ausgearbeiteten Trainingsprogramme vorliegen.

(2) In der *Entwicklungsphase* geht es vor allem um die Konkretisierung der Trainingsziele und Trainingsinhalte, um die Auswahl dazu passender Methoden sowie um das Programmdesign.

Zur *Konkretisierung der Trainingsziele und -inhalte* schlägt Pedersen (1988, 30) vor, jedes Training unter den bereits genannten drei Aspekten Kulturbewusstheit, Wissensvermittlung und Verhaltensänderung zu planen. Der Trainingsansatz von Brislin und Yoshida (1994b) stellt zusätzlich die Bedeutung emotionaler Herausforderungen heraus und widmet diesem Aspekt eine eigene Trainingsphase. Ob nun emotionale Reaktionen im Zusammenhang mit Fremdkulturkontakt ein durchgängiges Thema sind oder nur in einer Phase des Trainings vertieft behandelt werden – entscheidend ist, dass Trainingsprogramme eine an den genannten Aspekten orientierte Tiefenstruktur erhal-

ten sollten. So können z. B. bei der Entwicklung einer Trainingsreihe in jedem einzelnen Training alle vier Aspekte vorkommen, jedoch im Programmaufbau ein jeweils anderes Gewicht erhalten. Ein erstes Sensibilisierungstraining würde beispielsweise einen Schwerpunkt auf die Komponente Kulturbewusstheit, ein Training zu den Praxiskonflikten in einem Sozialamt den Schwerpunkt auf die Identifizierung von Interaktionsmustern und den Aufbau und die Einübung neuer Verhaltensweisen legen.

Zur *Auswahl von Trainingsmethoden* haben Black und Mendenhall (2000) – ausgehend von der Theorie des sozialen Lernens von Bandura – verschiedene Methoden nach ihrer Trainingsintensität (*training rigor*) geordnet. Kerngedanke ist, dass Methoden in sehr unterschiedlichem Maße Aufmerksamkeit erzeugen und Erinnerungseffekte auslösen. Methoden wie ein mündliches Briefing, eine Vorlesung oder Buchlektüre, aber auch Filme oder Fallstudien wirken demnach weniger intensiv als z. B. Rollenspiele, Felduntersuchungen oder Simulationen (vgl. ebd., 453). Die Problematik solcher Sortierungen liegt darin, dass Methoden an sich eine bestimmte ›Eigenschaft‹ oder Wirkung zugeschrieben wird. Tatsächlich ist das Potential einer Methode aber nur im Kontext einschätzbar. Eine Vielzahl von Einflussfaktoren kommt in Betracht, wie Vorerwartung und Lernorientierung der Teilnehmer, Bekanntheit der Methode, Dauer des Trainings oder Platzierung der Methode im Trainingsablauf. In jedem Training wird also die Methodenwahl nach solchen und weiteren Kriterien wie Transportfähigkeit einer Methode in Bezug auf bestimmte Inhalte, Methodenkompetenz des Trainers, Motivation der Teilnehmer, Methodenwechsel etc. erfolgen müssen. Prinzipiell kommen alle Methoden der Erwachsenenbildung und insbesondere Methoden des interkulturellen Lernens in Frage, die beispielsweise implizit Gelerntes und stillschweigende kulturelle Annahmen sichtbar machen oder strukturierte Erfahrungen zu interkulturellen Konflikt-Themen ermöglichen (ausführlicher dazu Grosch/Grosch/Leenen 2000). Inwieweit neuere Methoden wie computerbasierte Simulationen oder Online-Instrumente – Fowler und Blohm sprechen in ihrem Überblicksartikel (2004) diesbezüglich sogar von ›modernen‹ im Gegensatz zu traditionellen Methoden – sich im Trainingseinsatz bewähren werden, ist völlig offen.

Unter der *Entwicklung des Programm-Designs* versteht man die Anordnung von Trainingsinhalten und Trainingsmethoden in einem die spezifischen Programmziele und Programmbedingungen berücksichtigenden ausgewogenen Lernarrangement (vgl. Gudykunst/Guzley/Hammer 1996, 61). Das Design sollte also – vom Lernbedarf, den Lernmöglichkeiten, Lernpräferenzen und Lernwiderständen der Teilnehmer ausgehend – Themen in eine sinnvolle inhaltlich und

zeitlich gestufte, methodisch durchformte Abfolge (vgl. Pusch 1994) bringen. Qualitätsstandards des Designs sind z. B. thematische Stringenz, Passung zwischen Themen und Methoden, ›Weichheit‹ in den Phasenübergängen, sowie Balance zwischen Herausforderung und Unterstützung der Lernenden. Designentscheidungen fallen allerdings nicht deduktiv, allein an Kriterien orientiert, sondern sind eher kreative Leistungen auf der Basis von Expertenwissen; Levy (1995) verweist auf das dazu notwendige ›Fingerspitzengefühl‹ und bezeichnet die Komposition des Trainings als eine ›Kunst‹.

(3) Angesichts der komplexen Anforderungen, die an eine professionelle *Durchführung* von Trainingsprogrammen gestellt werden, ist es bemerkenswert, wie einseitig sich der Versuch der Qualitätsbeurteilung meist nur auf die Ziele, die Inhalte oder die eingesetzten Methoden eines Programms richtet, die Trainerqualität aber von der fachlichen Diskussion ausgeklammert wird. Paige (1996) ist einer der wenigen, der solche Anforderungen in seinem Überblicksartikel unter den Aspekten Trainerwissen, Trainerkönnen, Trainerpersönlichkeit und ethische Standards abhandelt. Defizite in der Professionalität der Trainer können sich im Training in einer Überforderung der Trainees, im nicht professionellen Umgang mit Lernwiderständen und Emotionen oder in einem zu rigiden Festhalten an geplanten Programmabläufen niederschlagen.

Paige und Martin stellen noch in der zweiten Auflage des »Handbook of Intercultural Training« fest (1996, 42 & 56), dass die Professionalität der Trainer mangels einer entsprechenden Lizenzierungs-/Akkreditierungspolitik der Berufsverbände noch immer zu wünschen übrig lässt. Angesichts der Kumulation von Anforderungen, die inzwischen aus den unterschiedlichsten Disziplinen und Kompetenzfeldern (sozialwissenschaftlichen, interkulturellen, pädagogischen, psychologischen) an die Professionalität eines interkulturellen Trainers gestellt werden, scheint dies ein grundsätzlicheres Problem zu sein, das möglicherweise erst durch eine eigene universitäre Ausbildung zu lösen sein wird.

(4) Die Ablaufsystematik von Pusch (1994, 117) setzt nach einer den Programmzyklus abschließenden *Evaluation* (siehe ausführlich 3.15) eine dann notwendige ›Justierung‹ des Trainingsprogramms an, die der Korrektur von Fehlschlägen oder suboptimaler Zielerreichung dienen soll. Offensichtlich vermischen sich hier zwei mögliche Konzepte von Evaluation: erstens *formative Evaluation*, der zufolge es darauf ankommt, den Prozess der Entwicklung und Durchführung eines Trainingsprogramms kritisch zu begleiten, Fehler zu entdecken und daraus zu lernen; zweitens *summative Evaluation*, die zum Abschluss eines Programms – und meist mit Blick auf die Auftraggeber – besonderen Wert auf die Ergebnis-Sicherung legt.

Da der Aufwand eines Trainingsprogramms einen gewissen Legitimationsdruck erzeugt, ist die Erfassung der *Produkt- oder Ergebnisqualität* von interkulturellen Trainings häufig von großer Bedeutung. Die Möglichkeiten, sich solcher Trainingseffekte empirisch zu vergewissern, sind allerdings – wie in der Bildungsforschung generell – begrenzt. In einem ersten Schritt ist zu klären, was denn überhaupt als Erfolg interkultureller Trainings gewertet werden soll. Nach der klassischen Unterteilung von Kirkpatrick (1998) können Trainingseffekte auf folgenden Ebenen unterschieden werden (Tab. 1):

1	<i>reaction:</i>	Akzeptanz des Trainings bei den Teilnehmern
2	<i>learning:</i>	tatsächliche Lernerfolge
3	<i>behavior:</i>	Transfer der erworbenen Kompetenzen in der Praxis
4	<i>results:</i>	Rückwirkungen des Trainings auf der organisationalen Ebene

Tab. 1: Evaluationsebenen nach Kirkpatrick (1998)

Mendenhall, Stahl, Ehnert, Oddou, Osland und Kühlmann (2004) konnten in ihrem Überblick über Evaluationsstudien von interkulturellen Trainings ›Effektivität‹ eindeutig nur auf den ersten zwei Ebenen nachweisen. Dies beweist nicht die Ineffektivität von Trainings auf den Ebenen drei und vier, sondern verweist vielmehr auf das Problem, solche Effekte im weiteren sozialen Raum noch identifizieren und zweifelsfrei zuordnen zu können. Eine ›summative‹ Trainingsevaluation steht grundsätzlich vor folgenden Schwierigkeiten:

- Nachhaltige Trainingseffekte müssten, vor allem wenn sie zukünftiges Verhalten der Trainierten betreffen, in deren normaler beruflicher Alltagspraxis beobachtet und möglichst sogar von den Interaktionspartnern der Trainees beurteilt werden. Eine solche experimentell kontrollierbare Praxis, in der sich Trainingseffekte derart isolieren ließen, ist für die meisten Berufsfelder aber nicht herstellbar.
- Interkulturelle Trainings sind – auch wenn sie als modulare Angebote gedacht sind und vergleichbaren Qualitätskriterien gehorchen – keine Standardprodukte, die unabhängig von der Teilnehmerschaft oder von der Kunstfertigkeit der Trainer zu reproduzierbaren Ergebnissen führen. Es gehört eben gerade zur Trainerprofessionalität, je nach Teilnehmerkreis oder je nach Entwicklungsdynamik eines Trainings mit Materialien und Übungen variieren zu können, was die Vergleichbarkeit von Trainings massiv einschränkt.

- Trainings finden in einem organisationalen Umfeld und einem situativen Kontext statt, der erheblichen Einfluss auf den Verlauf des Trainings und seine Auswirkungen hat: So kann beispielsweise die Zusammensetzung der Trainingsgruppe (vgl. Roberson/Kulik/Pepper 2001) oder das aktuelle interkulturelle Klima in der Organisation ebenso eine Rolle spielen wie eine uneingeschränkte oder völlig fehlende Unterstützung seitens der Organisationsleitung (vgl. Rynes/Rosen 1995). Auch »sachfremde« Einflüsse, wie z. B. eine gerade angelaufene organisatorische Umstrukturierung, können Trainingseffekte massiv überlagern.

Summative Evaluationen können trotz alledem für eine strategisch ausgerichtete interkulturelle Personalentwicklung wie für die Trainingsforschung von großem Wert sein. Anzustreben sind Evaluationen, die über die Erfassung standardisierter Trainingswirkungen hinausgehen und multiperspektivisch ausgelegt sind, Selbst- und Fremdeinschätzungen, quantitative und qualitative Daten miteinander in Beziehung setzen sowie Erhebungsergebnisse zu unterschiedlichen Zeitpunkten miteinander vergleichen.

In der Praxis führt eine gewisse Fixierung auf das Konzept der summativen Evaluation dazu, die Möglichkeiten einer formativen Evaluation zu unterschätzen bzw. nur unzureichend zu nutzen. Die formative Evaluation richtet sich auf den gesamten Prozess von Voruntersuchung, Entwicklung, Durchführung und Revision eines Trainingsprogramms. Die Justierung des Trainingsprogramms erfolgt also nicht als abschließende Maßnahme, sondern ist als laufende Daueraufgabe im Sinne einer begleitenden Qualitätssicherungsstrategie (vgl. Leenen/Groß/Grosch 2005, 273–292) zu betrachten.

Zur Strukturqualität interkultureller Trainings

Unter dem Gesichtspunkt der Strukturqualität sind Rahmenbedingungen interkultureller Trainings zu thematisieren, die ihre Nachhaltigkeit entscheidend beeinflussen. Zwar ist nicht auszuschließen, dass auch ein singuläres und zeitlich sehr begrenztes Bildungsangebot langfristige Konsequenzen haben kann. Sehr viel wahrscheinlicher ist jedoch, dass eine »Stand-alone-Lösung« in ihrer Lernwirkung verpufft bzw. in einer Organisation folgenlos bleibt, weil eine Einbettung in strategisch ausgerichtete Konzepte der Personal- und Organisationsentwicklung fehlt. So sollten beispielsweise bei Auslandsentsendungen von Unternehmen vorbereitende Trainings mit Maßnahmen verschränkt werden, die den Arbeitsaufenthalt begleiten; dazu können Kontakt- und Mentorenprogramme gehören, Seminare für begleitende Familienangehörige oder Coa-

ching-Angebote (6.5) zur Bewältigung von Reentry-Problemen gegen Ende des Aufenthaltes. Grundsätzlich ist eine Verknüpfung der individuellen Entwicklungs- und Karriereplanung mit betrieblichen Personalstrategien erforderlich (vgl. 5.1); vor diesem Hintergrund entfalten dann auch Trainingsmaßnahmen eine völlig andere Wirkung. Das von den Expatriates (4.4) erworbene Wissen sollte zudem systematisch erhoben und in betriebliche Wissensmanagementsysteme eingespeist werden. Während bei Auslandsentsendungen das Fehlen einer solchen interkulturellen Personalpolitik durch hohe Abbruchraten, Kündigungen oder Unzufriedenheit von Rückkehrern offenkundig wird, kann eine fehlende Diversitätsstrategie in einer inländischen Organisation mit multikultureller Belegschaft trotz hoher sozialer Kosten lange unbemerkt bleiben. Das trifft insbesondere auf Organisationen zu, die nicht unmittelbar den ökonomischen Zwängen des Marktes ausgesetzt sind (wie z. B. öffentliche Einrichtungen und Behörden; vgl. 5.13; 5.16). In vielen Organisationen besteht auch die Gefahr, dass interkulturelle Trainings aus Gründen politischer Opportunität und um der kurzfristigen Außenwirkung willen angeboten werden, nicht aber um eine Lernbewegung in der Organisation anzustoßen. Für eine nachhaltig wirksame interkulturelle Lernstrategie müssen der Veränderungsbedarf in der Organisation und darauf aufbauend Entwicklungsziele auf verschiedenen Ebenen benannt werden. Dies können beispielsweise auf der individuellen Ebene eine gesteigerte interkulturelle Sensibilität und Problemwahrnehmung sein, auf der Gruppenebene eine Reduktion von Gruppenspannungen und auf der Organisationsebene eine bessere Inklusion von Minderheiten in bestimmten Positionen. Der Stellenwert und die Platzierung von Trainingsmaßnahmen ist dann im Rahmen eines solchen breiter und tiefer angelegten *Change Management*-Prozesses in der Organisation zu klären (vgl. Bhagat/Prien 1996, 226; siehe auch 5.1; 6.7). In einer solchen Gesamtschau wird deutlich, dass sich interkulturelle Lernprozesse im Organisationskontext in komplexen »Lernspiralen« vollziehen; Trainings spielen als ein Weiterbildungsformat eine wichtige Rolle, entfalten ihr Potential aber nur im Konzert mit anderen Lern- und Entwicklungsprozessen.

Literatur

- Albert, R. (1983): The intercultural sensitizer or cultural assimilator: A cognitive approach. In: D. Landis/R. W. Brislin (Hg.): *Handbook of intercultural training, Vol. 2: Issues in training methodology*. Elmsford, NY: Pergamon, 186–217.
- Banks, J. A./Banks, C. A. M. (Hg.) (1995): *Handbook of research on multicultural education*. New York: MacMillan.
- Bennett, J. M./Bennett, M. J. (2004): Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity. In: D. Landis/J. M. Bennett/M. J. Bennett (Hg.): *Handbook of intercultural training*. 3. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 147–165.

- Bennhold-Samaan, L. (2004): The evolution of cross-cultural training in the Peace Corps. In: D. Landis/J. M. Bennett/M. J. Bennett (Hg.): *Handbook of intercultural training*. 3. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 363–394.
- Berry, J. W. (1997): Immigration. Acculturation and adaptation. In: *Applied Psychology: An International Review* 46, 5–34.
- Bhagat, R. S./Prien, K. O. (1996): Cross-Cultural training in organizational contexts. In: D. Landis/J. M. Bennett/M. J. Bennett (Hg.): *Handbook of intercultural training*. 3. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 216–230.
- Bhawuk, D. P. S. (1990): Cross-cultural orientation programs. In: R. W. Brislin (Hg.): *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park, CA: Sage 325–346.
- Bhawuk, D. P. S. (2001): Evolution of culture assimilators: Toward theory-based assimilators. In: *International Journal of Intercultural Relations* 25 (2), 141–163.
- Bhawuk, D. P. S./Brislin, R. W. (2000): Cross-cultural training: A review. In: *Applied psychology: An International Review*, 49 (1), 162–191.
- Bhawuk, D. P. S./Landis, D./Lo, K. D. (2006): Intercultural training. In: D. L. Sam/J. W. Berry (Hg.): *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 504–524.
- Black, J. S./Mendenhall, M. E. (1990): Cross-cultural training effectiveness: A review and a theoretical framework for future research. In: *Academy of Management Review* 15, 113–136.
- Black, J. S./Mendenhall, M. E. (2000): A practical but theory-based framework for selecting cross-cultural training methods. In: M. Mendenhall/G. Oddou (Hg.): *Readings and cases in international human resource management*. 3. Aufl. Cincinnati/Albany/Boston u. a.: South-Western College Publishing, 442–469.
- Brislin, R. W./Pedersen, P. (1976): *Cross-cultural orientation programs*. New York: Gardner Press.
- Brislin, R. W./Yoshida, T. (1994 a): *Intercultural communication training: An introduction*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Brislin, R. W./Yoshida, T. (1994 b): The content of cross-cultural training: An introduction. In: R. W. Brislin/T. Yoshida (Hg.): *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs*. Vol. 1. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 1–14.
- Cox, T./Beale, R. L. (1997): *Developing competency to manage diversity. Readings, cases and activities*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Cushner, K./Brislin, R. W. (1997): Key concepts in the field of cross-cultural training: An introduction. In: K. Cushner/R. W. Brislin (Hg.): *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs*. Vol. 2. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 1–17.
- Cushner, K./Landis, D. (1996): The intercultural sensitizer. In: D. Landis/R. S. Bhagat (Hg.): *Handbook of intercultural training*. 2. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 185–215.
- Dahlén, T. (1997): *Among the interculturalists. An emergent profession and its packaging of knowledge*. Stockholm Studies in Social Anthropology 38. Stockholm: Dept. of Social Anthropology, Stockholm Univ. .
- Day, H. R. (1983): Race relations training in the U. S. military. In: D. Landis/R. W. Brislin (Hg.), *Handbook of intercultural training: Vol. 2. Issues in training methodology*. New York u. a.: Pergamon, 241–289.
- Donabedian, A. (1966): Evaluating the quality of medical care. In: *The Milbank Memorial Fund Quarterly* 44 (3–2), 166–206.
- Fantini, A. F. (Hg.) (1984): *Cross-cultural orientation. A guide for leaders and educators*. Brattleboro, VT: The Experiment in International Living.
- Fiedler, E./Mitchell, T./Triandis, H. (1971): The culture assimilator: An approach to cross-cultural training. In: *Journal of Applied Psychology* 55, 95–102.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1981): *Kritische Lebensereignisse*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fiske, S. T./Taylor, A. E. (1984): *Social cognition*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. In: *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–358.
- Flechsig, K.-H. (2005): *Beiträge zum Interkulturellen Training* (unveröff. MS). Göttingen: Institut für interkulturelle Didaktik.
- Fowler, S. M./Blohm, J. M. (2004): An analysis of methods for intercultural training. In: D. Landis/J. M. Bennett/M. J. Bennett (Hg.): *Handbook of intercultural training*. 3. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 37–84.
- Gardenswartz, L./Rowe, A. (1998): *Managing diversity: A complete desk reference and planning guide*. Revised Edition. New York: McGraw-Hill.
- Gardenswartz, L./Rowe, A./Digh, P./Bennett, M. F. (2003): *The global diversity desk reference. Managing an international workforce*. San Francisco: Pfeiffer.
- Grosch, H./Groß, A./Leenen, W. R. (2000): *Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens*. Saarbrücken: ASKO Europa Stiftung.
- Groß, A./Grosch, H. (2002): Critical incidents filmed as a training tool for intercultural learning. In: Leenen, W. R. (Hg.): *Enhancing intercultural competence in police organizations*. Münster u. a.: Waxmann, 131–164.
- Gudykunst, W. B./Hammer, M. R. (1983): Basic training design. Approaches to intercultural training. In: D. Landis/R. W. Brislin (Hg.), *Handbook of intercultural training: Vol. 1. Issues in theory and design*. New York u. a.: Pergamon, 118–154.
- Gudykunst, W. B./Guzley, R. M./Hammer, M. R. (1996): Designing intercultural training. In: D. Landis/R. S. Bhagat (Hg.): *Handbook of intercultural training*. 2. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 61–80.
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. Habermas/N. Luhmann: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 101–141.
- Hall, E. T. (1955): The anthropology of manners. In: *Scientific American*, 192, 85–89.
- Hall, E. T. (1959): *The silent language*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hall, E. T. (1966): *The hidden dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hammer, M./Bennett, M. J./Wiseman, R. (2003): Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. In: *International Journal of Intercultural Relations* 27, 421–444.
- Harrison, R./Hopkins, R. L. (1967): The Design of cross-cultural training: an alternative to the university model. In: *The Journal of Applied Behavioral Science* 3 (4), 431–460.
- Hofstede, G. (1980): *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hoopes, D. S. (1979): Notes on the evolution of cross-cultural training. In: D. Hoopes/P. Venturas (Hg.): *Intercultural sourcebook*. La Grange Park, Ill.: Intercultural Communications Network, 3–5.
- Kade, J./Seitter, W. (2002): Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 49, 90–101.
- Katz, J. (1978): *White awareness: Handbook for anti-racism training*. Oklahoma: University of Oklahoma.

- Kelley, C./Meyers, J. (1999): The Cross-Cultural Adaptability Inventory. In: S. M. Fowler/M. G. Mumford (Hg.): *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*. Vol. 2. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 53–60.
- Kirkpatrick, D. L. (1998): *Evaluating training programs: The four levels*. 2. Aufl. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kluckhohn, F./Strodbeck, F. (1961): *Variations in value orientations*. Evanston, Ill.: Row, Peterson.
- Köppel, P. (2002): *Kulturerfassungsansätze und ihre Integration in interkulturelle Trainings*. Norderstedt: Books on Demand. (Trierer Reihe Fokus Kultur, Bd. 2).
- Krewer, B. (1994): Interkulturelle Trainingsprogramme – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 12 (2), 139–151.
- Landis, D./Bhawuk, D. P. S. (2004): Synthesizing theory building and practice in intercultural training. In: D. Landis/J. M. Bennett/M. J. Bennett (Hg.): *Handbook of intercultural training*. 3. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 451–466.
- Leeds-Hurwitz, W. (1990): Notes in the history of intercultural communication: The Foreign Service Institute and the mandate for intercultural training. In: *Quarterly Journal of Speech* 76, 262–281.
- Leenen, W. R./Groß, A./Grosch, H. (2002): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: G. Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, 81–102.
- Leenen, W. R./Grosch, H./Groß, A. (Hg) (2005): *Bausteine zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei*. Münster u. a.: Waxmann.
- Levy, J. (1995): Intercultural training design. In: M. G. Mumford/S. M. Fowler (Hg.): *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*. Band 1. Yarmouth: Intercultural Press, 1–15.
- Lompscher, J. (1998): Lehrstrategien. In: D. H. Rost (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* Weinheim: Beltz, 288–293.
- Mendenhall, M. E./Stahl, G. K./Ehnert, I./Oddou, G./Osland, J. S./Kühlmann, T. (2004): Evaluation studies of cross-cultural training programs. In: D. Landis/J. M. Bennett/M. J. Bennett (Hg.): *Handbook of intercultural training*. 3. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 129–143.
- Mezirow, J. (1991): *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oberg, K. (1958): *Cultural shock and the problem of adjustment to new cultural environments*. Washington, DC: Department of State, Foreign Service Institute.
- Paige, R. M. (1996): Intercultural trainer competencies. In: D. Landis/R. S. Bhagat (Hg.): *Handbook of intercultural training*. 2. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 148–164.
- Paige, R. M. (2004): Instrumentation in intercultural training. In: D. Landis/J. M. Bennett/M. J. Bennett (Hg.): *Handbook of intercultural training*. 3. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 85–128.
- Paige, R. M. & Martin, J. N. (1996): Ethics in intercultural training. In: D. Landis/R. S. Bhagat (Hg.): *Handbook of intercultural training*. 2. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 35–60.
- Pedersen, P. B. (1988): *A handbook for developing multicultural awareness*. Alexandria: American Association for Counseling.
- Pfeiffer, J. W./Ballew, A. C. (1988): *Using structured experiences in human resource development*. San Diego, CA: University Associates.
- Pruegger, V. J./Rogers, T. B. (1994): Cross-cultural sensitivity training: Methods and assessment. In: *International Journal of Intercultural Relations* 18, 369–387.
- Pusch, M. (1994): Cross-cultural training, in: G. Althen (Hg.): *Learning across cultures*. Washington DC: NASFSA, 109–143.
- Pusch, M. (2004): Intercultural training in historical perspective. In: D. Landis/J. M. Bennett/M. J. Bennett (Hg.): *Handbook of intercultural training*. 3. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 13–36.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen von Lehren und Lernen. Prinzipien und Methoden. In: F. H. Weinert/H. Mandl (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie der Erwachsenenbildung*. Band 4. Göttingen: Hogrefe, 355–403.
- Ridley, R./Mendoza, D. W./Kanitz, B. E. (1994): Multicultural training: Reexamination, operationalization, integration. In: *The Counseling Psychologist* 22 (2), 227–289.
- Roberson, L./Kulik, C. T./Pepper, M. P. (2001): Designing effective diversity training: influence of group composition and trainee experience. In: *Journal of Organizational Behavior* 22, 871–885.
- Rynes, S./Rosen, B. (1995): A field survey of factors affecting the adoption and perceived success of diversity training. In: *Personnel Psychology* 48, 247–270.
- Sims, S. J. & Sims, R. R. (1993): Diversity and difference training in the United States. In: R. R. Sims/R. F. Denney (Hg.): *Diversity and differences in organizations. An agenda for answers and questions*. Westport, CT: Quorum, 73–92.
- Stewart, E. C. (1972): *American cultural patterns: A cross-cultural approach*. Pittsburgh, PA.
- Stewart, E. C. (1995): Contrast-culture training. In: S. M. Fowler/M. G. Mumford (Hg.): *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*. Band 1. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 47–57.
- Sue, D. W. (1991): A model for cultural diversity training, in: *Journal of Counseling and development* 70, 99–105.
- Tajfel, H./Turner, J. C. (1986): The social identity theory of intergroup behavior. In: S. Worche/W. G. Austin (Hg.): *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall, 7–24.
- Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: *Erwägen Wissen Ethik* 14 (1), 137–150.
- Thomas, A./Hagemann, K./Stumpf, S. (2003): Training interkultureller Kompetenz. In: N. Bergemann/A. L. J. Sourisseaux (Hg.): *Interkulturelles Management*. 3. Aufl. Berlin/Heidelberg u. a.: Springer, 237–272.
- Ward, C. (2004): Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural training and interventions. In: Landis, D., Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (Hg.): *Handbook of intercultural training*, 3. Aufl. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 185–216.
- Wight, A. R./Hammons, M. A. (1970a): *Guidelines for Peace Corps cross-cultural training: Philosophy and methodology (Part 1)*. Washington DC: Office of Training Support, Peace Corp. Estes Park.
- Wight, A. R./Hammons, M. A. (1970b): *Guidelines for Peace Corps cross-cultural training: Specific methods and techniques (Part 2)*. Washington DC: Office of Training Support, Peace Corp. Estes Park.

Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz

Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder

Herausgegeben von
Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann

mit 20 Grafiken und Tabellen

Verlag J. B. Metzler
Stuttgart · Weimar

Die Herausgeber

Jürgen Straub (geb. 1958) ist Professor für Interkulturelle Kommunikation an der TU Chemnitz und Leiter eines Graduiertenkollegs zum Thema »Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz«.

Arne Weidemann (geb. 1966) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Interkulturelle Kommunikation an der TU Chemnitz.

Doris Weidemann (geb. 1966) ist Professorin für Interkulturelles Training mit dem Schwerpunkt chinesischsprachiger Kulturraum und International Business Administration an der Westsächsischen Hochschule Zwickau.

621AX 2160



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.

Gedruckt auf säure- und chlorfreiem, alterungsbeständigem Papier

ISBN: 978-3-476-02189-2

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

© 2007 J. B. Metzler'sché Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH in Stuttgart

www.metzlerverlag.de

info@metzlerverlag.de

Einbandgestaltung: Willy Löffelhardt

Satz: Grafik-Design Fischer e. K., Weimar

Druck und Bindung: Ebner & Spiegel GmbH, Ulm

Printed in Germany

September 2007

Verlag J. B. Metzler Stuttgart · Weimar

Inhalt

Danksagung	VII
Einleitung	1
1. Grundbegriffe	
1.1 Kultur (Jürgen Straub)	7
1.2 Kommunikation (Werner Nothdurft)	24
1.3 Kompetenz (Jürgen Straub)	35
1.4 Identität (Hartmut Rosa)	47
1.5 Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit (Norbert Ricken/Nicole Balzer)	56
1.6 Stereotyp und Vorurteil (Klaus Jonas/Marianne Schmid Mast)	69
1.7 Verstehen (Hans-Herbert Kögler)	76
1.8 Übersetzen (Mary Snell-Hornby)	86
1.9 Vergleichen (Gabriele Cappai)	94
1.10 Repräsentation (Martin Fuchs)	101
1.11 Anerkennung (Werner Nothdurft)	110
1.12 Konflikt und Gewalt (Thorsten Bonacker/Lars Schmitt)	122
2. Disziplinäre und theoretische Zugänge	
2.1 Sprachpragmatische Ansätze/Linguistik (Jochen Rehbein)	131
2.2 Interkulturelle Germanistik und Literaturwissenschaft (Ortrud Gutjahr)	144
2.3 Interkulturelle Fremdsprachendidaktik (Birgit Apfelbaum)	154
2.4 Interkulturelle Romanistik (Hans-Jürgen Lüsebrink)	163
2.5 Interkulturelle Anglistik und Amerikanistik (Astrid Erll/Marion Gymnich)	170
2.6 Interkulturelle Medienwissenschaft (Stefan Rieger)	179
2.7 Ethnografische, ethnologische und kulturanthropologische Ansätze (Heidrun Friese)	188
2.8 Kulturosoziologie (Andreas Reckwitz)	201
2.9 Interkulturelle Geschichtswissenschaft (Jörn Rüsen)	211
2.10 Sozialpsychologische Ansätze (Rudolf Miller/Alexandra Babioch)	215
2.11 Kulturvergleichende Psychologie (Wolfgang Friedlmeier)	225
2.12 Kulturpsychologie und indigene Psychologie (Pradeep Chakkarath)	237
2.13 Ethnopsychanalyse und Tiefenhermeneutik (Johannes Reichmayr/Klaus Ottomeyer)	249
2.14 Interkulturelle Pädagogik (Walter Herzog/Elena Makarova)	261
2.15 Interkulturelle Philosophie (Thomas Göller)	272
2.16 Interkulturelle Theologie (Georg Essen)	283
2.17 Vergleichende Länderstudien: Potenziale und Grenzen (Daniela Klaus/Bernhard Nauck)	293
2.18 Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz – Nicht-westliche Perspektiven (Jürgen Henze)	304
3. Methoden	
3.1 Feldforschung (Bettina Beer)	315
3.2 Beobachtung (Alexander Kochinka)	325
3.3 Interviews (Bettina Beer)	334
3.4 Gruppendiskussion (Carlos Kölbl)	341
3.5 Fragebögen (Torsten Kühlmann)	346
3.6 Experimente (Hede Helfrich-Hölter)	352
3.7 Strukturlegetechnik (Doris Weidemann)	358
3.8 Interkultureller Sprachvergleich (Bernd Spillner)	364

3.9	Analyse kommunikativer Gattungen (Susanne Günthner)	374
3.10	Kritische Interaktionssituationen (Gabriel Layes)	384
3.11	Komparative Analyse als qualitative Forschungsstrategie (Arnd-Michael Nohl)	391
3.12	Gesprächs-/Konversationsanalyse (Heiko Hausendorf)	403
3.13	Diskursanalyse (Ralph Martin Köhnen)	415
3.14	Film-, Bild- und Artefaktanalyse (Manfred Lueger/Ulrike Froschauer)	428
3.15	Evaluation (Ina Ehnert)	439
4. Themenfelder		
4.1	Kultureller Austausch und Globalisierung (Judith Schlehe)	453
4.2	Multikulturelle Gesellschaft (Joachim Renn)	462
4.3	Migration und Integration (Paul Mecheril)	469
4.4	Lebenswelten von »Expatriates« (Alois Moosmüller)	480
4.5	Akkulturation und interkulturelles Lernen (Doris Weidemann)	488
4.6	Fremdsprachen, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität (Helga Kotthoff)	498
4.7	Werte und Moral (Lutz H. Eckensberger)	505
4.8	Religion (Ulrike Popp-Baier)	515
4.9	Kunst (Ralph Martin Köhnen)	525
4.10	Medien (Jens Loenhoff)	534
4.11	Gender (Maria do Mar Castro Varela)	543
4.12	Rassismus (Paul Mecheril/Karin Scherschel)	551
5. Anwendungsfelder		
5.1	Internationale Personal- und Organisationsentwicklung (Jürgen Deller/René Kusch)	565
5.2	Multinationale Teams (Astrid Podsiadlowski)	576
5.3	Wirtschaftskommunikation (Marion Dathe)	586
5.4	Marketing (Michael Schugk)	595
5.5	Kulturspezifische Technikkommunikation (Annely Rothkegel)	604
5.6	Tourismus (Arne Weidemann)	613
5.7	Entwicklungszusammenarbeit (Rainer Kokemohr/Kokebe Haile Gabriel)	627
5.8	Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (Gerd Ulrich Bauer)	637
5.9	Mission (Jürgen Straub/Maik Arnold)	646
5.10	Jugendaustausch (Alexander Thomas)	657
5.11	Wissenschaft und Forschung (Doris Weidemann)	667
5.12	Bildungseinrichtungen (Elfriede Billmann-Machecha/Carlos Kölbl)	678
5.13	Ämter und Behörden (Jan D. ten Thije/Astrid Porila)	687
5.14	Familienrecht (Andrea Büchler)	699
5.15	Internationale Militär- und Polizeieinsätze (Stefan Kammhuber)	707
5.16	Gesundheitsversorgung (Jürgen Straub/Barbara Zielke)	716
5.17	Bi-kulturelle Ehen, Familien und Partnerschaften (Bernhard Nauck)	729
6. Verfahren und Ansätze zur Förderung interkultureller Kompetenz		
6.1	Interkulturelle Eignungsdiagnostik (Jürgen Deller/Anne-Grit Albrecht)	741
6.2	Interkulturelle Kompetenz im E-Learning (Jürgen Bolten)	755
6.3	Interkulturelles Training: Linguistische Ansätze (Katharina von Helmolt)	763
6.4	Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze (Wolf Rainer Leenen)	773
6.5	Interkulturelles Coaching (Christoph Barmeyer/Ulrike Haupt)	784
6.6	Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung (Robert Montau)	793
6.7	Interkulturelles Consulting (Stefanie Rathje)	800
6.8	Interkulturelle Beratung (Jana Grothe/Cornelia Fischer)	808
6.9	Interkulturell ausgerichtete Studiengänge (Doris Weidemann/Arne Weidemann/Jürgen Straub)	815
7. Anhang		
7.1	Die Autorinnen und Autoren	829