

Interkulturelles Lernen

Arbeitshilfen für die politische Bildung



Bonn 1998
Neudruck Bonn 2000
Arbeitshilfen für die politische Bildung
© Bundeszentrale für politische Bildung
Berliner Freiheit 7
53111 Bonn

Redaktion:
Ulrich Dovermann (verantwortlich), Ludger Reiberg

Autoren:
Georg Auernheimer, Wolfgang Barth, Heinz Bielefeld,
Iris Denkler-Hemmert, Eckart Gottwald, Harald Grosch,
Marielis Günzel, Mohammad Heidari, Reinhard Hocker,
Georg Homburg, Adelheid Hu, Thomas Jaitner, Britta Kollberg,
Ulrich Krüger, Ferdinand Küpper, Wolf Rainer Leenen,
Metin Öszinmaz, Bala Prasad, Joanna Rauch, Ludger Reiberg,
Kuno Rinke, Claudia Schanz, Mechthild Schlang-Redmond,
Gesa Siebert-Ott, Ursula Vences, Catherine Yannidakis-Hahne

Visuelle Konzeption:
Cleeves Communication, Meckenheim

Druck:
Präzisdruck GmbH, Karlsruhe

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der
Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen
Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

Wir bedanken uns bei allen Institutionen und Personen für die
Abdruckerlaubnis. Wir haben uns bemüht, alle Copyrightinhaber
ausfindig zu machen und um Abdruckgenehmigung zu bitten.
Sollten wir eine Quelle nicht oder nicht vollständig angegeben
haben, so bitten wir um Hinweise an die Bundeszentrale für
politische Bildung, Bonn. Die Redaktion.

I. Grundgedanken

1. Vorwort und Einführung | *Ludger Reiberg* 6
2. Multikulturelle Gesellschaft | *Wolfgang Barth* 10
3. Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung | *Georg Auernheimer* ... 18
4. Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens | *Wolf Rainer Leenen / Harald Grosch* 29

II. Interkulturelles Lernen im Unterricht

5. Wahrnehmen, erzählen und Medienkompetenz
beim interkulturellen Lernen | *Thomas Jaitner* 48
6. Illusion. Ein Lernarrangement zur Wahrnehmung des Anderen | *Ulrich Krüger* 54
7. Tücher verbinden | *Marielis Günzel* 61
8. Kopftuch ab, Kreuz runter? – KULTurelle SYMBOLE im Schulalltag | *Georg Homburg* 71
9. Heimat – Heimat – Heimat | *Ludger Reiberg* 78
10. Interkulturelles Lernen in einer Schulpartnerschaft | *Ursula Vences* 101
11. Deutsche und polnische Kinder lernen gemeinsam | *Joanna Rauch* 110
12. Projekte interkulturellen sprachlichen Lernens
an der Halbtagsgrundschule Pfaffenstieg in Hildesheim | *Claudia Schanz* 120
13. Gemeinsam Beginnen in der Klasse 5. Erfahrungen |
Thomas Jaitner und Ulrich Krüger im Gespräch mit Catherine Yannidakis-Hahne 135

III. Interkulturelles Lernen in schulischen Projekten

14. Freundschaft überwindet Grenzen.
Minsker und Troisdorfer SchülerInnen lernen interkulturell | *Kuno Rinke* 145
15. Begegnung beim Musizieren | *Bala Prasad* 166
16. Treffpunkt Zeitung.
Mediale Schulpartnerschaften und interkulturelles Lernen | *Iris Denkler-Hemmert* 172
17. Sprachlernen im Tandem.
Vom Schüleraustausch zur interkulturellen Begegnung | *Ursula Vences* 188
18. Gustaff meets May. Fremdsprachlernen im Tandem | *Mechthild Schlang-Redmond* 206
19. Muttersprache Türkisch anstelle einer zweiten Fremdsprache
im Schulzentrum Hückelhoven-Ratheim | *Heinz Bielefeld / Ferdinand Küpper* 217
20. Die Wiederentdeckung des Pädagogen-Schülerclubs in Berlin
und anderen Bundesländern | *Britta Kollberg* 228

IV. Problemfelder interkulturellen Lernens

21. Lebensweltlich zweisprachige Schülerinnen und Schüler
im Fremdsprachunterricht | *Adelheid Hu* 250
22. Das Theorie/Praxis-Verhältnis in der Debatte um einen angemessenen
Umgang mit Mehrsprachigkeit in Familie und Schule | *Gesa Siebert-Ott* 267
23. Deutsch-italienische Begegnungsklassen an der Meinolfschule, Hagen | *Meinolfschule* 278
24. Stellungnahme der Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte NRW
zur Einführung eines ordentlichen Unterrichtsfaches „islamische Religionskunde“ 285
25. Islamische Unterweisung | *Metin Öszinmaz* 287
26. Interkulturelles und interreligiöses Lernen als Herausforderung für Theologie
und Lehrerbildung: Die Arbeitsstelle interreligiöses Lernen – AiL | *Eckart Gottwald* 307

V. Fortbildungskonzepte und Materialübersicht

27. Stellungnahme der Kultusministerkonferenz 312
28. Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung | *Wolf Rainer Leenen / Harald Grosch* 319
29. Der Islam und junge muslimische Migranten in Deutschland |
Reinhard Hocker / Mohammad Heidari 343
30. Glossar | *Wolf Rainer Leenen / Harald Grosch* 355
31. Materialien zum interkulturellen Lernen | *Wolf Rainer Leenen / Harald Grosch* 364

Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung

Wolf Rainer Leenen / Harald Grosch

Vorbemerkung

Die Entwicklung interkultureller Trainingsprogramme geht hauptsächlich auf die US-amerikanische Forschung zurück, die sich schon Mitte der sechziger Jahre systematisch damit auseinandersetzen beginnt, weshalb Interaktionen mit Angehörigen einer fremden Kultur (ob im Auslandseinsatz oder im Inland) oftmals problematisch und konfliktreich sind; welche Kompetenzen zur Verständigung und zum erfolgreichen Umgang mit Angehörigen einer anderen Kultur befähigen; und wie diese Kompetenzen didaktisch/methodisch vermittelt werden können. In der deutschen Diskussion um interkulturelle Bildung und Erziehung sind Trainingsprogramme zunächst mit einer gewissen Zurückhaltung aufgenommen worden. Unausgesprochen war vielen Autoren wohl fraglich, wie die doch sehr verbreitete Vorstellung eines (lediglich) auf Verhaltensanpassung zielenden Trainings mit den Anforderungen „ganzheitlicher“ Bildungsprozesse in Einklang zu bringen ist. Der Vorbehalt erweist sich jedoch bei näherer Betrachtung als gegenstandslos. Tatsächlich liegen die Konzepte nämlich gar nicht so weit auseinander. Zwar wird mit einem Training generell eine größere Praxisnähe verbunden als mit allgemeinen Bildungsprogrammen. In der Lehrerfortbildung wird z.B. mit „Training“ seit Ende der 70-er Jahre ganz selbstverständlich ein bestimmter Typ intensiver und spezifischer Qualifizierung bezeichnet¹. Auch in der englischen Berufsbildungsdiskussion gelten Trainingsprogramme als stärker an praktischen Anforderungen (des Arbeitsplatzes bzw. Berufsfeldes) orientiert; sie richten sich auf einen näher umrissenen Ausschnitt von Fähigkeiten, während Bildungsprogramme eher die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung ansprechen und mit einem offenen Vermittlungsprozess auf komplexe Fähigkeiten zielen². In das Verständnis von inter-

kulturellem Training geht aber noch eine weitere Bedeutungskomponente mit ein: Unter interkulturellem Training wird nicht nur eine erfahrungsnähe, sondern insbesondere eine lebendig-abwechslungsreiche und intensive Form des Lernens verstanden, die sich dadurch positiv gegenüber ‘trockenen’ schulischen bzw. universitären Vermittlungsprozessen abgrenzt³. Ein Training gilt als wesentlich geeigneter, den spezifischen Anforderungen und Schwierigkeiten interkultureller Lernprozesse gerecht zu werden – insbesondere der Überwindung von Lernwiderständen oder der Aufgabe, „kulturelle Perspektivenwechsel“ zu fördern – als die klassischen akademischen Vermittlungsformen. Nach dem Selbstverständnis interkultureller Trainings geht es auch überhaupt nicht um Verhaltensanpassung, sondern um eine Integration verschiedener Lernebenen. Es geht um einen Zuwachs an Kompetenzen auf der kognitiven, der affektiven und der Verhaltensebene, und zwar um Kompetenzen, die kultursensible, wirkungsvolle und wechselseitig befriedigende soziale Interaktionen mit Angehörigen fremder Kulturen ermöglichen sollen⁴.

Allgemeine Kennzeichen eines interkulturellen Trainings

Ein interkulturelles Training zeichnet sich darüber hinaus durch folgende Besonderheiten aus:

- Teilnehmer/innen sind in der Regel berufstätige Erwachsene, die meist ein begrenztes Zeitbudget mitbringen, teilnehmerzentrierte Vermittlungsmethoden erwarten und Trainingsinhalte in unmittelbaren Bezug zu ihren Praxiserfahrungen und Handlungsproblemen setzen wollen;

- es geht zwar auch um Wissen über andere Kulturen, aber nicht so sehr um abstraktes landeskundliches Wissen, sondern um unmittelbar interaktionsrelevantes ('prozedurales') Wissen;
- weil bei interkulturellem Lernen nicht nur die kognitive Ebene, sondern die ganze Person involviert ist, müssen besondere Vermittlungsformen eingesetzt werden;
- im Vordergrund stehen induktive, von den Trainern vorbereitete Lernelemente, die sog. strukturierte Erfahrungen⁵ vermitteln; diese Erfahrungen werden durch Gruppenprozesse verstärkt und in theoretischen Zusammenhängen verortet.

Interkulturelle Trainingsprogramme können sich auf den kulturellen Hintergrund bestimmter Zielgruppen fokussieren, sie können zwei oder mehrere Kulturen miteinander vergleichen oder aber sich auf allgemeine Schwierigkeiten und Probleme interkultureller Begegnung und Kommunikation konzentrieren. Ein grundlegendes Ziel interkultureller Fortbildung ist es, jenseits der Aufnahme kulturspezifischer Informationen die Teilnehmer/innen auch dafür zu sensibilisieren, kulturelle Differenzen überhaupt wahrzunehmen und ein Verständnis für die aus dem Kulturzusammenstoß resultierende Dynamik zu entwickeln. In der Lehrerfortbildung scheint dies eine vordringliche Aufgabe zu sein. Während Fortbildungen zu spezifischen kulturellen Hintergründen, z.B. zum Islam oder zum Hintergrund Türkei, inzwischen selbstverständlich sind, fehlt es an Angeboten, die ein kulturtheoretisch fundiertes Grundverständnis legen (z.B. den Nutzen eines nicht ethnisch eingeschränkten Kulturverständnisses verdeutlichen), die die Bedeutung der eigenen Kultur für alltägliche Wahrnehmungs-, Zuschreibungs- und Bewertungsprozesse anschaulich machen und Lehrer/innen auf die konkreten Anforderungen des Umgangs mit kulturellen Differenzen vorbereiten können.

Eine grundsätzliche Schwierigkeit besteht darin, den vordergründigen Widerspruch zwischen dem im schulischen Kontext funktional wichtigen und auch affektiv hoch besetzten Gleichheitsprinzip und dem Prinzip der Anerkennung von Differenz aufzulösen, also eine Balance zwischen dem Grundsatz der Gleichbehandlung

und dem der Achtung von kultureller Verschiedenheit zu finden. In der Praxis besteht hier die Gefahr, entweder in den Fehler einer „ignorierenden Toleranz“ ('im Grunde sind sie doch alle gleich') oder den einer Überbetonung und Stereotypisierung von Fremdheit ('eine völlig andere Kultur') zu verfallen. Ein interkulturelles Training muss daher zunächst einmal für solche Themen sensibilisieren wie kulturelle „Prägung“ der Person, Wahrnehmung kultureller Besonderheiten in Abgrenzung von stereotypisierenden Zuschreibungen oder Reaktionsmuster auf Differenzserlebnisse.

Auernheimer⁶ arbeitet anhand von amerikanischen Untersuchungsergebnisse (über Unterschiede im Kommunikationsstil von Ruben⁷ und zu den Einstellungsdifferenzen von Kindern hispanischer und anglo-amerikanischer Herkunft von Albert⁸) deutlich heraus, welche Verständigungsbarrieren und Fehlkommunikationsmöglichkeiten aus bestimmten kulturellen Differenzen im Klassenzimmer erwachsen können. Dieser Gedanke kann nicht radikal genug gefasst werden: Unterschiede in den kulturellen 'Standards' zwischen deutschen Lehrern bzw. deutscher Schulorganisation einerseits und den Kindern unterschiedlicher Herkunft andererseits betreffen nicht nur die Kommunikation im engeren Sinne (z.B. bestimmte Kommunikationsmuster, die Regeln des Sprecherwechsels oder den Rede- und Argumentationsstil), sondern auch alle weiteren Vorstellungen, die diese Kommunikation sinnhaft steuern, also alle Vorstellungen über Institutionen (z.B. Schule, Familie) und Rollen (Alter, Geschlecht) sowie die im Schulkontext zentralen Konzepte (die Auffassung von Bildung und Lernen bzw. Erziehung, das Konzept der Person, die Idee der pädagogischen Förderung oder die der Strafe), und schließlich auch die einzelnen Verhaltensmuster, nach denen alltägliche Interaktionen sich zu richten haben.

Zu den Zielen interkultureller Trainingsveranstaltungen gehört also, zunächst Bewusstheit für kulturelle Inkongruenzen zu schaffen, dann den Vorrat an Deutungsmustern zu erweitern sowie ein differenzierteres Verhaltensrepertoire für den Umgang mit kulturellen Unterschieden zu entwickeln. Zugleich sollten Lehrer/innen (als Multiplikatoren/innen) auch mit Konzepten, Methoden und Materialien interkulturellen Lernens

so vertraut werden („train the trainer“), dass sie fähig und bereit sind, sie in ihrer eigenen Unterrichtspraxis einzusetzen. Die Besonderheit eines solchen Methodentrainings ist es, dass die Teilnehmer/innen an ihrem eigenen interkulturellen Lernprozess (und an dessen Schwierigkeiten) Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Vermittlung interkultureller Kompetenz erwerben können.

Typische Trainingsinhalte sind einmal die ‘Grundlagenthemen des interkulturellen Lernens’ (z.B. Klärung des Kulturverständnisses, Prozesse der Enkulturation und Akkulturation, kulturspezifische Wahrnehmung und Stereotypisierung, Probleme interkultureller Begegnung und Kommunikation, Voraussetzungen interkulturellen Lernens und interkultureller Kompetenz), dann ‘berufsfeldspezifische Probleme und kritische Ereignisse’ (z.B. kritische Prozesse und Interaktionen sowie bestimmte Vorstellungen, die in der Schule zum Konflikt werden können), schließlich ‘kulturspezifische Unverständlichkeiten’ (z.B. bestimmte Bedeutungsmuster und Zeichen, Skripte oder Rituale) und schließlich spezifische ‘Methoden des interkulturellen Lernens’.

Besondere Methoden des interkulturellen Lernens sollen es erleichtern, Lernwiderstände zu unterlaufen, die Trainees mit eigener kultureller Prägung zu konfrontieren und sie aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Typische Methoden, mit denen in interkulturellen Trainings gearbeitet wird, sind Simulationen, Planspiele, Rollenspiele, Selbsteinschätzungs-, Wahrnehmungs- und Interaktionsübungen, Einsatz von Bildern und Videosequenzen, biografische Selbstreflexion, Arbeit mit Fallstudien und sog. kritischen Ereignissen. Zusätzlich liefern folienunterstützte Präsentationen von Schlüsselkonzepten und theoretischen Modellen den Teilnehmern das analytische „Fachwerk“ (Triandis), um neue Erfahrungen und die Vielzahl von Einzelinformationen einordnen und bündeln zu können.

Von zentraler Bedeutung ist das Lernarrangement, das dem Trainingskonzept zugrunde liegt. Wenn interkulturelles Lernen Auseinandersetzung mit Irritationen und Konflikten, eine Aufarbeitung von Erfahrungen und Prägungen der eigenen Person, ein selbstständiges Entdecken und Bearbeiten von Fragestellungen verlangt, dann ist nach Bönsch die zentrale didaktische Intention, „Lernende und potentielle Lern-

gegenstände in einem didaktischen Spannungsfeld aneinander geraten zu lassen. Dem Lernenden wird zugemutet, nicht nur ‘fertiges’ Wissen zu übernehmen, sondern Fragen zu stellen, Probleme zu sehen, Lücken zu entdecken, Sinn zu erfassen, Beziehungen zu finden, Trends zu sehen, Regeln zu formulieren. Lehren heißt, ihn in schöpferische Lernprozesse zu verwickeln. Das Lernarrangement ist der je unterschiedlich strukturierte Zusammenhang von Problemstellung, Informationsbereitstellung, Medienangebot und Lernberatung.”⁹

Der folgende Teil 2 stellt mit Simulationen, Selbsteinschätzungsübungen, Präsentationen und kritischen Ereignissen besonders häufig eingesetzte methodische Bausteine vor und erläutert ihren Einsatz am Beispiel eines Trainingsmoduls für Fortgeschrittene, das mit der Kulturdimension „Individualismus – Kollektivismus“ gearbeitet hat¹⁰. In Teil 3 werden abschließend Fragen der Entwicklung und Zusammenstellung eines Trainingsprogramms angesprochen.

Methodische Bausteine

Simulationen

1 Charakterisierung des methodischen Bausteins

Die Begriffe Simulation, Simulationsübung, Simulationsspiel, Rollenspiel usw. werden in der einschlägigen Literatur sehr uneinheitlich und unsystematisch verwendet. Nach unserem Verständnis sollten Simulationen bzw. Simulationsübungen nicht mit „Spielen“ (und auch nicht mit „Simulationsspielen“) gleichgesetzt werden, weil sie eine andere psychologische Realität ansprechen¹¹: In der Simulation müssen die Teilnehmer/innen im Gegensatz zum Spiel ihre Aufgabe ernsthaft und bewusst angehen, sie dürfen sie gerade nicht distanziert oder spielerisch interpretieren.

Grundsätzlich handelt es sich bei einer Simulation um das Modell eines komplexen Systems oder Prozesses, das im Training für Lernerfahrungen genutzt wird. Im Gegensatz zu statischen Modellen sind Simulationen Ablauf- oder

Funktionsmodelle, die eine reale Dynamik abbilden sollen. In der Simulation können die Teilnehmer/innen einen bestimmten Aspekt der Realität in intensivierter Form (laborähnlich) erfahren, der sonst meist nur über längere Zeiträume oder in abgeschwächter Form wahrnehmbar ist, oder bestimmte Systemabläufe, Konsequenzen von Handlungen oder auch interaktive Reaktionsmuster aus einer anderen Sicht erleben.

Bei den in interkulturellen Trainingsveranstaltungen eingesetzten Sozialprozess-Simulationen handelt es sich in der Hauptsache um sog. Empathie-Simulationen¹². Empathie-Simulationen versetzen die Teilnehmenden in Situationen, in denen selbstverständliche Normalvorstellungen durchbrochen werden, in denen bestimmte Handlungsrestriktionen auftreten oder die Interaktionspartner/innen völlig anders als erwartet agieren. All dies sind charakteristische Elemente interkultureller Begegnungssituationen. Die emotionale Brisanz solcher Situationen kann u.a. darin bestehen, dass man von der Intensität eigener affektiver Reaktionen (wie Ärger oder Angst) überrascht wird oder dass man mit dem bisherigen Selbstbild nicht kompatible Aspekte an sich erlebt (man hält sich für ausgeglichen und selbstsicher, reagiert in einer Situation, in der man sich nicht verständigen kann, jedoch panisch oder ungeduldig)¹³. Der Lernprozess wird durch ein „kognitives Ungleichgewicht“ (Piaget) angestoßen: zwei konfligierende Selbstbilder werden erzeugt und drängen auf eine Be- und Verarbeitung. Vor allem aber bewirken Simulationen eine hohe intrinsische Motivation und damit einhergehend eine erhöhte Aufmerksamkeit, ein gesteigertes Engagement der Beteiligten sowie ein günstiges Lernklima.

2 BARNGA:

Eine Simulation zur kulturellen Irritation

BARNGA ist eine Simulation, die sich in ein zweitägiges Training einfügt, weil sie ohne größere Vorbereitungen einen eindrucksvollen Lerneffekt ermöglicht. Ein grundlegendes Problem interkultureller Begegnungen ist, dass in der Interaktion nahezu zwangsläufig Erwartungen enttäuscht werden. Mit BARNGA kann man in einer etwa zweistündigen Simulationsphase die

spontanen affektiven, kognitiven und Verhaltensreaktionen auf solche nicht erfüllten Erwartungen „live“ beobachten. Da sich die Irritation in mehreren Turnierspielerunden wiederholt, können auch strategische Adaptionsvorgänge entwickelt und beobachtet werden.

BARNGA ist eigentlich eine Simulation zur nonverbalen Kommunikation. Die Teilnehmer/innen lernen ein einfaches Kartenspiel ('Fünf Stiche'); sie probieren das Spiel einige Runden aus und spielen dann – mit der Auflage, sich ohne Sprache und Schrift zu verständigen, – ein kleines Turnier aus. Weil für sie das Spiel im Vordergrund steht, ist die Einführung in die Simulation etwas delikat: Wenn die Teilnehmer/innen nämlich nur zu spielen glauben, kann der Simulationseffekt ausbleiben. Wir arbeiten daher mit folgendem „Briefing“, aus dem man weitere Einzelheiten über die Simulation erfahren kann:

„BARNGA ist ein Mittelding zwischen einem Spiel und einer Simulation. Das Spielerische daran liegt auf der Hand: Sie sollen ein einfaches Kartenspiel lernen und es in einem Turnierablauf spielen.

BARNGA ist aber vor allem auch eine Simulation: In jeder Spielgruppe entstehen Kommunikationsprobleme, die Sie meistern müssen. Damit Sie die Vorzüge dieser Simulation tatsächlich erfahren können, müssen Sie

- *sich streng daran halten, ganz auf Sprache und Schrift zu verzichten und*
- *ernsthaft versuchen, sich auf das Spiel einzulassen und das Turnier zu gewinnen.*

Da das möglicherweise nicht jedem liegt, haben wir zwei Rollen vorgesehen: Sie können, wie gesagt, als Spieler/in an dem Turnier teilnehmen. Oder Sie können als Beobachter/in an einem der Spieltische sich Notizen zum Verhalten der Spieler/innen machen und uns dadurch bei der anschließenden Reflexion und dem Debriefing unterstützen.“

Was im Turnierablauf von BARNGA simuliert wird, ist die etwas 'hinterhältige' Art und Weise, in der kulturelle Irritationen zustandekommen. Wer als Fremder in China zu einem Bankett eingeladen wird, geht nicht mit der Erwartung dorthin, dass ihm die vertraute Küche seiner Heimat vorgesetzt wird. Erwartungen

werden in der Kulturbegrenzung jedoch dann geradezu 'schockartig' enttäuscht, wenn man sich sicher war, von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten ausgehen zu können. Dies liegt u.a. daran, dass für die (durch eine bestimmte Kultur geprägte) Wahrnehmung kulturelle Abweichungen häufig unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle bleiben, Ähnlichkeiten zu bereits bekannten Mustern ergänzt werden und vorschnell strukturelle Gleichartigkeit unterstellt wird. Das Faszinierende an BARNGA ist, dass die Simulation an diese Grauzone heranführt: „everything appears to be the same because, in fact, almost everything is the same, yet great confusion, uncertainty, misunderstanding, and misjudgements fill the room because of just a few differences”¹⁴. Ein paar kleine Unterschiede, die die Spieler/innen im Turnierablauf überraschen, führen zu Reaktionen, die sich durch das Sprachverbot derart steigern, dass sie für alle Beteiligten wahrnehmbar werden und in einem abschließenden „Debriefing“ festgehalten werden können.

Ein genaues und intensives „Debriefing“ ist der entscheidende Abschluss einer erfolgreichen Simulation. Thiagarajan & Steinwachs¹⁵ empfeh-

len ein Debriefing in 6 Phasen.

- In Phase 1 erhalten die Teilnehmer/innen die Gelegenheit, sich von der während der Simulation aufgebauten Spannung zu entlasten, damit die Reflexion nicht beispielsweise von Gefühlen des Ärgers überschattet ist.
- In Phase 2 werden die Spielerfahrungen der Teilnehmer/innen gesammelt und festgehalten. Ziel ist, sich innerhalb der Gruppe auf eine gemeinsame Basis von tatsächlich beobachteten Vorgängen zu einigen.
- In Phase 3 werden die wichtigsten Reaktionen auf der emotionalen Ebene (Ärger, Empörung, Resignation), auf der kognitiven Ebene (Desorientierung, Zuschreibungen eigener Inkompetenz, Zuschreibung betrügerischer Absichten usw.) und auf der Verhaltensebene (sich zurückziehen, Karten an sich reißen) zugeordnet. Eine anschließende Diskussion über mögliche Strategien des Umgangs mit Irritationen kann zu einem Tableau führen, das aktive und passive Reaktionen mit und ohne Verhaltensveränderung unterscheidet und damit vier grundsätzliche Möglichkeiten vorstellt:

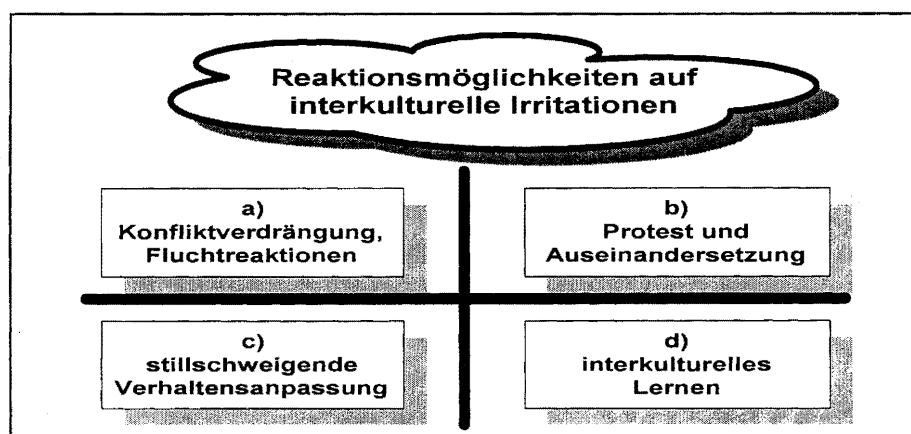


Abb 1: Plakat zum Debriefing von Barnga

- In Phase 4 wird darüber spekuliert, wie sich gewisse Variationen in der Konstruktion der Simulation auf deren Ergebnisse auswirken: Was wäre beispielsweise geschehen, wenn in einer Spielgruppe eine kleine kulturelle Minderheit einer deutlichen Mehrheitsmeinung gegenübergestanden hätte?
- In Phase 5 wird schließlich versucht, den Transfer zu früheren Erfahrungen der Teilnehmer/innen mit Kulturzusammenstoß und kultureller Irritation herzustellen sowie weitere Schlussfolgerungen zu ziehen: Was sind generell Anzeichen von 'culture clash' in der Kommunikation? Wie könnten Reaktionen aussehen, die ik Lernen ermöglichen? (z.B. aktives Zuhören, Metakommunikation)
- In Phase 6 werden abschließend Einsatzmöglichkeiten der Simulation angesprochen: „Wo und wie könnten/würden Sie 'BARNGA' in Ihrer Arbeit einsetzen? Welche Variationen sind denkbar?“

3 Diskussion

Der legendäre Ruf, der der Simulation als der ein interkulturelles Training kennzeichnenden Methode vorausseilt, besteht zu Unrecht. Simulationen können zum Erfolg eines Trainings beitragen, weil sie insbesondere erfahrungsorientiertes Lernen ermöglichen¹⁶. Der Einsatz einer Simulation bindet allerdings auch erhebliche Ressourcen in der Trainingsvorbereitung und ist im Trainingsverlauf nicht ganz risikolos. Die meisten der zur Zeit verfügbaren (hauptsächlich aus US-amerikanischen Simulationswerkstätten¹⁷ stammenden und für den amerikanischen Markt entwickelten) Simulationen sind nur im Rahmen eines mehrtägigen Trainingsprogramms einsetzbar und müssen auf den angestrebten Lerneffekt und die Lernpräferenzen einer deutschen Teilnehmergruppe mit einem hohen Arbeitsaufwand erst zugeschnitten werden. Ihr Einsatz ist pädagogisch nur zu empfehlen, wenn der Simulationseffekt strategisch im Training eingebaut ist.

Selbsteinschätzungsübungen

1 Charakterisierung des methodischen Bausteins

Selbsteinschätzungsübungen werden in der Trainingsforschung zu den „Instrumenten“ gerechnet. „Instrumente“ sind im weitesten Sinne standardisierte Verfahren, mit denen man Daten erzeugen und Informationen gewinnen kann, wie beispielsweise Meinungsbefragungen, strukturierte Beobachtungen oder psychologische Tests. Selbsteinschätzungsübungen sollen allerdings keinen Testcharakter haben, sondern den Lernenden eine Rückmeldung über bestimmte Eigenheiten liefern. Dabei kann es sich je nach Konstruktion und Ausrichtung der Übung um Einstellungen, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen handeln. So können die Teilnehmer/innen zum Beispiel mit dem Cross-Cultural Adaptability Inventory von Kelley & Meyers¹⁸ ihre Fähigkeit einschätzen, mit den in interkulturellen Begegnungssituationen gestellten Anforderungen umzugehen¹⁹. Da es bei Selbsteinschätzungsübungen lediglich darauf ankommt, bestimmte Tendenzen der eigenen Orientierung ins Bewusstsein zu heben und deren Konsequenzen für das Alltagsverhalten zu verdeutlichen, können wir von methodischen Detailproblemen (z.B. hinsichtlich der Exaktheit der Ergebnisse) hier absehen.

2 Eine Übung zum Thema 'W-Kultur versus I-Kultur'

Beim Einsatz von Selbsteinschätzungsübungen ist es äußerst wichtig, dass der Selbsteinschätzungscharakter deutlich herausgestellt und auch im Umgang mit den Übungsergebnissen konsequent berücksichtigt wird. Wir haben in verschiedenen Fortbildungsmaßnahmen mit einer Selbsteinschätzungsübung zum Thema 'W-Kultur versus I-Kultur' gearbeitet, die aus drei Teilen besteht:

Teil 1

ist eine spielerische Übung, die Triandis von Kuhn & McPartland²⁰ übernommen hat. Die Trainees werden gebeten, 20 Satzanfänge mit „Ich bin“ zu ergänzen. Sie sollen also spiele-

risch (als wenn sie gerade mit sich selbst sprächen) und ohne sich das länger zu überlegen, 20 Aussagen über sich selbst treffen. Die Auswertung der Übung stellt darauf ab, in welchem Ausmaß die Vervollständigung der Sätze auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Kategorie Bezug nimmt. Dieser sog. S-Anteil an den zwanzig Antworten wird in der Auswertungsphase ermittelt. Nach Untersuchungen einer Arbeitsgruppe um Triandis²¹ ist bei Angehörigen einer W-Kultur ein

höherer S-Anteil zu erwarten als bei Angehörigen einer I-Kultur.

Teil 2

der Übung gibt 14 Einstellungs-Items vor, zu denen auf einer 9-stufigen Skala Zustimmung oder Ablehnung geäußert werden muß. Es handelt sich überwiegend um Aussagen zum Thema Selbstbestimmung/Autonomie und Familienorientierung. (siehe Abb. 2)

(2) Einstellungs-Übung

Bitte äußern Sie Ihre Einstellung zu den folgenden 14 Aussagen. Kreuzen Sie dazu auf der Skala unter der jeweiligen Aussage einen Wert zwischen 1 (völlig falsch) und 9 (völlig richtig) an, um differenziert Ihre Zustimmung oder Ablehnung auszudrücken. Lassen Sie sich nicht dadurch irritieren, dass einige Aussagen ähnlich klingen.

	1. Wenn ein/e Verwandte/r in finanzielle Schwierigkeiten geriete, würde ich im Rahmen meiner wirtschaftlichen Möglichkeiten <u>alles</u> tun, um ihm/ihr zu helfen. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	2. Wenn man vor einem schwierigen persönlichen Problem steht, ist es letztlich besser, selbst zu entscheiden, was zu tun ist, als sich auf den Rat von anderen zu verlassen. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	3. Ich lebe gerne ganz in der Nähe meiner guten Freunde. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	4. Eins der wichtigsten Dinge im Leben ist, von anderen nicht abhängig zu sein. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	5. Mir ist es ganz und gar nicht gleichgültig, wie mein Land in den Augen anderer Länder dasteht. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	6. Wie es mir im Leben ergeht, hängt letztlich von meinem eigenen Handeln ab. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	7. In meiner Arbeit geht es mir vor allen Dingen um freundschaftlich gesinnte Kollegen/innen. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	8. Das persönliche Glück zu finden, ist das wichtigste Ziel im Leben. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	9. Im Alter sollten die Eltern zu Hause bei ihren Kindern leben. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	10. Man sollte über sein Leben so unabhängig wie nur möglich entscheiden. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	11. Eins der schönsten und wichtigsten Dinge ist, von seinen Freunden und Verwandten respektiert zu werden. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	12. Ein junger Mensch sollte möglichst früh lernen, Dinge selbst zu entscheiden.. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	13. Zu den angenehmen Dingen des Lebens gehört es, sich als Teil einer großen Gruppe fühlen zu können. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
	14. Ich neige dazu, mich vor allem um meine eigenen Angelegenheiten zu kümmern und die meisten Angehörigen meiner Familie machen das genau so. (Falsch) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Richtig)	
W:		I:

Abb 2: Arbeitsblatt 2 zur Selbsteinschätzung

Teil 3

der Übung gibt 10 der von Schwartz²² in seinen Untersuchungen verwendeten Werte vor und lässt die Teilnehmer/innen sie unter der Fragestellung „Welche dieser Werte sind für mich als Leitprinzip in meinem Leben von hoher Bedeutung, welche sind eher von geringer oder gar keiner Bedeutung?“ in eine eindeutige Rangfolge bringen. In dieser Übung müssen die Teilnehmer/innen sich zwischen klassischen Werten einer W-Kultur (wie z.B. Sicherheit, Respekt und Pflichterfüllung) und den Werten einer I-Kultur (wie z.B. Unabhängigkeit, Selbstbestimmung, Ab-

wechslung) entscheiden, so dass die Ergebnisse in der Regel stärker streuen als die der Einstellungs-Übung. (siehe Abb. 3)

Die Auswertung der Übung geschieht in drei Phasen:

In Phase 1 erhalten die Teilnehmer/innen ein Informationsblatt zum Selbststudium, das sie noch einmal über den methodischen Stellenwert der Übung und über das Konzept der Kulturdimensionen bzw. die hier thematische Dimension I-Kultur / W-Kultur unterrichtet. In dem Arbeitsblatt wird u.a. erläutert, dass W-Kultur und

(3) Werte-Übung

Bitte fragen Sie sich in diesem Teil der Selbsteinschätzungsübungen: **„Welche Werte sind für mich als Leitlinien in meinem Leben von Bedeutung und welche Werte sind weniger bedeutsam für mich?“** Dazu sollen Sie die in der nachstehenden Liste aufgeführten Wertvorstellungen in eine Rangfolge bringen, indem Sie ihnen **Zahlen zwischen 0 und 9** zuordnen (**fett umrandete Felder**).

- Wenn Sie die höchste Zahl 9 vergeben, bedeutet das: äußerst wichtig für mich.
- Eine 0 sollten Sie der Wertvorstellung geben, die Sie am wenigsten schätzen oder sogar ablehnen.

Jede Zahl können und sollen Sie nur einmal vergeben! Sie müssen also jeder Wertvorstellung eine der Zahlen von 0 bis 9 zuordnen. Sie können daher keine Zahl auslassen, auch wenn Sie vielleicht dazu neigen sollten (es würde sonst das rechnerische Ergebnis völlig verzerren!). Tragen Sie die Zahlen bitte in die grau unterlegte Spalte ein!

Arbeitsanweisung:

- a) Beginnen Sie damit, die Liste in Ruhe durchzulesen
- b) Entscheiden Sie, ob Sie eine Wertvorstellung ganz ablehnen. (= 0)
- c) Entscheiden Sie, welcher Wertvorstellung Sie die eine 9 geben wollen.
- d) Verteilen Sie jetzt die niedrigen (1 und 2) und höheren Zahlen (7 und 8).
- e) Verteilen Sie zum Schluss die mittleren Zahlen 3, 4, 5 und 6.

	W	I
1. Nationale Sicherheit (Schutz meiner Nation vor Feinden)		
2. Freiheit (meine eigene Handlungs- und Gedankenfreiheit)		
3. Familiäre Sicherheit (Sicherheit für meine Lieben)		
4. Ein aufregendes Leben (anregende Erfahrungen)		
5. Die Eltern und die ältere Generation ehren (Respekt)		
6. Ein abwechslungsreiches Leben (Vergnügen an der Vielfalt)		
7. Gehorsam (auch: Pflichterfüllung)		
8. Seine Ziele selbst wählen können (Selbstbestimmung)		
9. Selbstdisziplin, Selbstbeherrschung		
10. Unabhängigkeit (seinen eigenen Angelegenheiten nachgehen können)		

Abb 3: Arbeitsblatt 3 zur Selbsteinschätzung

I-Kultur Sammelbegriffe sind, hinter denen sich ein mehrdimensionales Konzept verbirgt (über das die Teilnehmer/innen im Laufe des Trainings noch Detaillierteres erfahren werden), und dass sowohl Einzelpersonen als auch Kollektive Elemente aus beiden Kulturen übernehmen, wenn auch die Bedeutung einer der beiden meist überwiegt.

Die Teilnehmer/innen ermitteln dann in **Phase 2** ihren I-Index bzw. W-Index aus allen drei Übungsteilen. Als 'Auflösung' wird ihnen lediglich mitgeteilt, dass sie bei einem höheren I-Index (insbesondere wenn in allen Übungsteilen übereinstimmend ein solcher höherer I-Index erreicht wurde) davon ausgehen können, dass sie „I-Kultur-geprägt“ sind (was immer das heißen mag). Auch wenn es inzwischen ein erprobtes Verfahren gibt, die Werte aus den drei Übungsteilen zu einem Gesamtindex zusammenzufassen²³, in-

teressiert das in der Selbsteinschätzungsübung nicht: Vielmehr ist es Aufgabe der Trainer/innen, die Trainees dazu zu bewegen, sich nun untereinander über die Bedeutung der erzielten Index-Werte (eher I-Kultur-geprägt / eher W-Kultur-geprägt) auseinanderzusetzen, tiefer in die Konstruktion des 'Instrumentes' einzudringen und die Abhängigkeit der erzielten Index-Wertes von der Beantwortung bestimmter inhaltlicher Fragen zu erkennen.

Damit ist **Phase 3** erreicht. Die Ergebnisse der Übung und die dadurch erfolgte Einordnung als „I-Kultur-geprägt“ oder eher „W-Kultur-geprägt“ werden als Motivator genutzt, um sich der Frage zuzuwenden, worin eine solche I-Kultur-Prägung bestehen könnte und welche Konsequenzen sie hat. Diese Diskussion kann dadurch intensiviert werden, dass die Ergebnisse aller Teilnehmer/innen aus einer Übung (man wählt hierzu zweckmäßigerweise die Werte-Übung, weil sie am stärksten polarisiert) in einem zweidimensionalen Koordinatensystem eingetragen und als

Overheadfolie an die Wand projiziert werden.

Jede/r Teilnehmer/in kann seinen/ihren relativen Standort in der Gruppe hinsichtlich der zwei Dimensionen ausmachen.

Die folgende Abbildung zeigt das Ergebnis eines Trainings, an dem 15 Lehrer/innen mit deutschem, vier Kollegen/innen mit türkischem Kulturhintergrund beteiligt waren. Interessante Diskussionen löste aus, dass drei von ihnen eine ausgeprägtere Wir-Gruppenorientierung aufwiesen, die einzige türkische Lehrerin sich aber als extrem individualistisch eingeschätzt hatte.

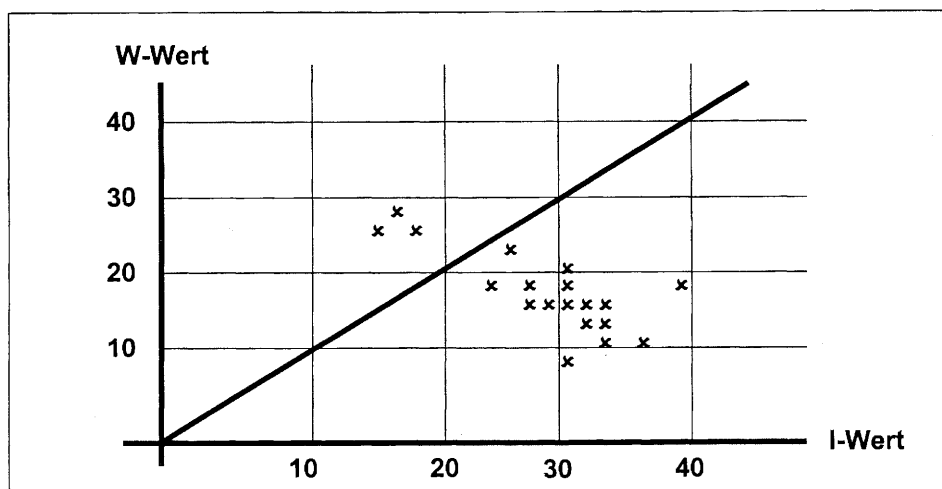


Abb 4: Beispiel für die Auswertung der Selbsteinschätzung

Eine solche Selbsteinschätzungsübung ist kein Selbstzweck; sie soll Orientierungen und Einstellungen offenlegen, die bei kulturellen Konflikten im Schulalltag im Hintergrund wirksam sind. Es geht darum, dass die Teilnehmer bestimmte stille Erwartungen und verdeckte Annahmen, aber auch Werte und Leitbilder, die sie für unverzichtbar halten, äußern und dann in einem zweiten Schritt die Bedeutung ihres 'kulturellen Apparates' für ihr Verhalten im Unterricht bzw. gegenüber ihren Schülern erkennen. In der Transferphase sollen also möglichst konkrete Situationen, Verhaltensmuster oder Konflikte aus dem beruflichen Alltag zur Sprache kommen und zu den Selbsteinschätzungen in Beziehung gesetzt werden.

Leitfragen können sein :

- Welche Bedeutung sollte die Schule für die Schüler/innen haben?
- Wie sieht Ihre Idealvorstellung aus: wie und was sollen Schüler/innen lernen ?
- Welches Verhalten erwarten Sie als Lehrer/in

von ihren Schülern/innen im Unterricht und warum?

- Wie sehen Sie das Lehrer/Schüler-Verhältnis: eher partnerschaftlich-egalitär oder eher hierarchisch-ungleich? Wie sehen das nach Ihrer Erfahrung 'ausländische' Schüler/innen und ihre Eltern?
- Sollen Jugendliche eher selbst entscheiden oder stark geführt werden?

Antworten auf diese Fragen können dann in einem ersten Versuch in Beziehung zur I-Kultur- bzw. W-Kultur-Geprägtheit gesetzt werden.

3 Diskussion

Selbsteinschätzungsübungen können eine wertvolle Hilfe darstellen, um bestimmte kulturelle Prägungen der Teilnehmer/innen ermitteln, einordnen und in ihrer Bedeutung diskutieren zu können. Ein Problem ist allerdings, dass aufgrund des theoretischen und methodischen Apparates, der dem Verfahren zugrundeliegt, der Einsatz im Training schwerfällig und zeitintensiv ausfallen kann. Unter dem Aspekt des Einsatzrisikos²⁴ ist eine derartige Selbsteinschätzungsübung zu den methodischen Bausteinen zu rechnen, an denen ein Training scheitern kann. Wenn die Akzeptanz der Trainees erreicht wird, können allerdings auch sehr nachhaltige Lerneffekte erzielt werden.

Folienunterstützte Präsentation

1 Charakterisierung des methodischen Bausteins

Unter folienunterstützten Präsentationen verstehen wir kurze prägnante Impulsreferate. Die amerikanische Trainingsforschung spricht von der „Lecturette-Methode“²⁵. Es handelt sich also um das Kleinformat eines Vortrags, der sich neben seiner Kürze durch besondere Strukturiertheit, Klarheit und Anschaulichkeit auszeichnen sollte. Im Training fungiert die folienunterstützte Präsentation häufig als Bindeglied und theoretische Rahmung zu den weniger kognitiv ausgerichteten methodischen Bausteinen eines Trainings.

2 Eine Präsentation zum Thema „I-Kultur/W-Kultur“

Die folgenden Übersichten stammen aus einem Impulsreferat, das versucht, Hofstede's Konzept der Kulturdimension als theoretischen Bezugsrahmen in einem Training für Berufsschullehrer zu verankern. Nach unserer vorgeschalteten Felduntersuchung war der Schulalltag der Lehrer geprägt durch eine multikulturelle Schülerschaft mit hoher Problemdichte. Die Lehrer waren in Versuchung, ihre Schwierigkeiten mit bestimmten Schülern in ethnische Stereotype zu fassen („für diese albanischen Jungs ist Gewalt so was wie ein Sport“). Das Konzept der Kulturdimension bietet die Möglichkeit, kulturelle Eigenheiten zu einem Muster so zusammenzufassen, dass (a) Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen (fremden) Kulturen sichtbar werden und (b) auch die Bedeutung eines solchen Musters in der eigenen Kultur wahrgenommen werden kann. Das folgende Moderatorenbild ordnet zunächst das Konzept grob ein und verweist auf alternativ einsetzbare Konzepte, wie das des 'kulturellen Stils'²⁶ und das der 'kulturellen Grundorientierung'²⁷.

Hofstede's Konzept der Kulturdimensionen ist das Ergebnis seiner in 50 Ländern durchgeführten Untersuchung zu Arbeitseinstellungen²⁸. Hofstede identifizierte zunächst 4 Kulturdimensionen²⁹, in die sich unterschiedliche Orientierungen einordnen lassen:

- das Ausmaß, in dem Macht-Unterschiede in einer Gesellschaft akzeptiert werden („Machtdistanz“),
- das Ausmaß, in dem sich die Angehörigen einer Kultur durch ungewisse oder unbekannte Situationen bedroht fühlen bzw. in dem uneindeutige Situationen durch Regeln und Verhaltensvorgaben vermieden werden („Unsicherheits-Toleranz“);
- das Ausmaß, in dem Leistungswettbewerb und Konkurrenz in einer Gesellschaft betont werden oder aber Werte wie Sorge für andere und Solidarität dominieren („Maskulinität/Feminität“)
- das Ausmaß, in dem der Angehörige einer Kultur sich entweder in starke, geschlossene Wir-Gruppen integriert sieht, die ihn ein

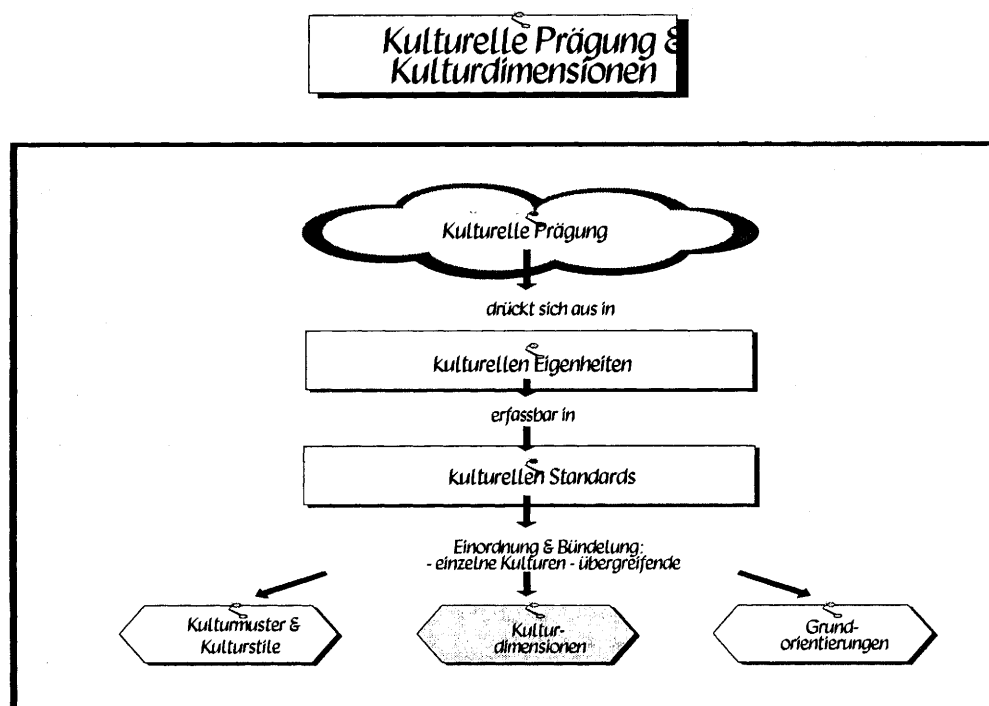


Abb 5: Moderatorenbild zur Einführung in das Konzept der Kulturdimensionen

Leben lang schützen und dafür bedingungslose Loyalität verlangen („Kollektivismus“) oder aber sich unabhängig von einem Gruppendenken nur für sich selbst und seine unmittelbaren Angehörigen verantwortlich fühlt („Individualismus“).

Die zuletzt genannte gilt als eine der empirisch am besten bestätigten Kulturdimensionen³⁰ und auch als eine für Trainingszwecke mit besonderem Erfolg einsetzbare Dimension³¹. Bei der Arbeit mit dieser Dimension im Training gibt es allerdings einige Klippen: ein grundsätzliches Problem ist, dass das Konzept dazu verführt, zwischen der gesellschaftlichen Ebene und der individualpsychologischen Ebene hin- und herzuspringen³². Ein zweites Problem rührt aus der Wertgeladenheit der zur Verfügung stehenden Begriffe. In westlichen Gesellschaften ist der Begriff Kollektivismus meist negativ besetzt und wird mit Konformismus, Verlust der individuellen Autonomie etc. in Verbindung gebracht³³. Ähnliche Schwierigkeiten bereitet aber auch die Begrifflichkeit Gemeinschaft – Gesellschaft, nur

dass hier der positive Wertakzent eher auf dem Begriff der Gemeinschaft liegt. Ein drittes Problem liegt darin, dass Individualismus und Kollektivismus keine eindeutigen Gegenbegriffe in dem Sinne sind, dass sie die Gegen-Pole eines Kontinuums bilden könnten. Zwar ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass auf der gesellschaftlichen Ebene hohe I-Werte mit einem geringen K-Wert einhergehen und umgekehrt. Für einzelne Personen muss das aber nicht zwangsläufig gelten³⁴.

Damit die Bedeutungsschattierungen besser nachvollziehbar sind und das Konzept nicht einseitig zugeordnet wird, empfiehlt es sich, es mit Übersicht (Abb. 6) einzuführen³⁵:

Um eine gewisse Distanz zu den Begriffen Individualismus und Kollektivismus zu zeigen, sprechen wir im Training von I-Kultur und W-Kultur. Die Trainer-Information stützt sich je nach zeitlichem Rahmen und Vertrautheit der Teilnehmer/innen mit dem Konzept auf zwei oder drei Arbeitsblätter. Arbeitsblatt 1 (Gesellschaften mit W-Kultur und I-Kultur) soll Gesellschafts-

Verbundenheitskultur "kollektivistisch" Wir-Kultur	↔	Unabhängigkeitskultur "individualistisch" Ich-Kultur
dem Bedürfnis nach <u>Gemeinschaft</u> wird besonderes Rechnung getragen	↔	dem Bedürfnis nach <u>Autonomie</u> wird besonders Rechnung getragen
die Wir-Gruppe steht im Mittelpunkt	↔	das Individuum steht im Mittelpunkt
Beispiel aus der Mutter-Kind-Interaktion: "Ich bin eins mit Dir" (eine sich vermischende Realität)	↔	Beispiel aus der Mutter-Kind-Interaktion: "Hier bin ich - dort bist Du" (getrennte, autonome Realitäten)

Abb 6: Übersicht zur Einführung des Konzeptes 'W-Kultur und I-Kultur'

strukturen in Erinnerung rufen, die der Ausbildung und Tradierung solcher Kulturen besonders förderlich sind. (Dieses Arbeitsblatt haben wir aus Raumgründen hier nicht abgedruckt). Bei der W-Kultur kann man beispielsweise an bäuerlich-traditionale Gesellschaftsstrukturen erinnern, wie man sie in Mitteleuropa vor dem 19. Jahrhundert auf dem Lande allenthalben antreffen konnte. Man kann durchaus Verbindungslinien zu bestimmten Orientierungen und Wertvorstellungen ziehen, die im bäuerlich-ländlichen Milieu auch im Deutschland des 20. Jahrhunderts noch fortleben. Die Arbeitsblätter 2 und 3 sind die entscheidenden: sie zeigen (wiederum idealtypisch), welche Implikationen sich aus der Geprägtheit durch eine I-Kultur bzw. eine W-Kultur (bis in die feinsten Verästelungen hinein) (a) für die Regeln des sozialen Miteinanders und (b) für das Selbstkonzept und die Selbstinterpretation des Individuums ergeben.

Arbeitsblatt 2 zeigt, welche Regeln, Modelle und Annahmen für das Sozialverhalten in einer Gesellschaft mit W-Kultur und in einer Gesellschaft mit I-Kultur bestimmend sein können. Die Gegenüberstellung ist natürlich idealtypisch zu verstehen; es hat allerdings erhebliche didaktische Vorteile, sich auf diese Schwarz-Weiß-Zeichnung im Training zunächst einmal einzulassen.

Je nach Teilnehmerschaft des Trainings können diese Differenzen zwischen den „kulturellen Syndromen“ (Bhawuk) abstrakt-theoretisch oder mit anschaulichen Beispielen unterlegt vorgestellt werden. Fallgeschichten aus dem Schulalltag können beispielsweise aus dem Themenfeld

‘Zugehörigkeit zu einer Gruppe und daraus resultierende Verhaltens-Verpflichtungen’ gewählt werden (siehe in Abschnitt B.4. das Fallbeispiel zum „ethnischen Block“). Den Teilnehmern/innen werden aus dem multikulturellen Schulalltag weitere Episoden einfallen wie z.B. zum Thema Sach- versus Beziehungsorientierung oder zum klassischen (deutschen) Konfliktthema Wahrheit/Wahrhaftigkeit („hier stehe ich, ich kann nicht anders“) versus Harmonie / Schutz vor Ansehens- bzw. Gesichtsverlust.

Der Einsatz der I/W-Dimension im Training hat sich u.a. deshalb als derart erfolgreich erwiesen, weil sich aus dem Syndrom der W-Kultur oder der I-Kultur eine Fülle spezifischer Kultur-differenzen ergeben³⁶. Ein großer Bereich kultureller Differenz resultiert aus unterschiedlichen Konzepten von „Person“ oder „Selbst“ und ihrer/seiner Einbettung und Verankerung in die umgebende soziale Welt. Anschauliche Beispiele können aus dem Bereich des Umgangs mit Vor- und Familiennamen in verschiedenen Kulturen gewonnen werden; eindrucksvoll ist es auch, Visitenkarten aus unterschiedlichen Kulturen als Ausdruck des jeweiligen Selbstkonzeptes zu interpretieren.

Das folgende Arbeitsblatt 3 fasst zentrale Unterschiede wieder in einer idealtypischen Gegenüberstellung zusammen³⁷.

Nach neueren Untersuchungen sind innerhalb dieser Auflistung vor allem drei Elemente als zentral anzusehen³⁸: ob das Selbst unabhängig

**Gesellschaften mit W-Kultur und I-Kultur:
Unterschiede zwischen den Sozialwelten**

	W-Kultur	I-Kultur
1. der Akzent des Sozialverhaltens liegt auf	Gemeinschaft	Autonomie
2. der gesellschaftliche Austausch wird bestimmt durch	Reziprozität (ein System von sich weiterwälzenden Verpflichtungen)	Markt-Tausch (Abrechnung: „Jetzt sind wir quitt“)
3. die Kommunikation orientiert sich	an einer Welt persönlicher Beziehungen (beziehungsorientiert)	an einer Welt objektiver Sachverhalte und Sachfragen (sachorientiert)
4. und ist bestimmt durch	Entschlüsselung von Botschaften	Sendung von Botschaften
5. zentrale Wertvorstellungen sind	Harmonie Konformität	Wahrheit Echtheit

Abb 7: Arbeitsblatt 2 'W-Kultur und I-Kultur'

**Gesellschaften mit W-Kultur und I-Kultur:
Unterschiede im Selbstkonzept und einige Konsequenzen**

'W- Kultur'	'I- Kultur'
1. das kollektiv eingebundene Selbst	1. das vereinzelte "unabhängige" Selbst
2. Die harmonische Gruppe ist idealerweise das Entscheidungs- und Handlungszentrum	2. Das autonome Individuum ist idealerweise das Entscheidungs- und Handlungszentrum
3. "Externe" Kontrollüberzeugung; das Individuum ist nicht Herr seines Schicksals	3. "Interne" Kontrollüberzeugung; "Wo ein Wille ist, ist ein Weg"
4. Zurücknahme des Selbst in die Gruppe (siehe z.B. die Bedeutung des "man" in der Rede)	4. Selbstdarstellung und Abgrenzung von Anderen (siehe z.B. die Bedeutung des "Ich" in der Rede)
5. Fremdbeobachtung: Aufmerksamkeitsakzent liegt auf Konfigurationen und Wechselbeziehungen	5. Selbstbeobachtung: Aufmerksamkeitsakzent liegt auf dem aktiven Element einer Situation
6. Entwicklung identifikatorischer Gefühle / Verbundenheit mit der Gruppe	6. Entwicklung Ich-zentrierter Gefühle (Vertrauen, Stolz auf individuelle Leistungen)
7. Für das Handeln sind insbesondere wichtig: Gruppennormen, Gruppeninteressen	7. Für das Handeln sind insbesondere wichtig: universalistische Normen

Abb 8: Arbeitsblatt 3 'W-Kultur und I-Kultur'

und von anderen abgegrenzt oder immer schon als Teil einer sozialen Einheit gesehen wird; ob Ziele kompatibel mit Gruppenzielen oder unabhängig davon formuliert werden; und schließlich: ob (individuelle) Einstellungen oder (soziale) Normen handlungsleitend sind.

Interessant ist es auch hier wieder, eine Vertiefung und Konkretisierung einzelner Elemente vorzunehmen, Verbindungslinien zwischen den Elementen innerhalb eines kulturellen Syndroms zu ziehen, aber auch zu vergleichen, wie bestimmte Aufgaben in den beiden „Kulturen“ gelöst werden. So kann z.B. das Leistungsthema in einer W-Kultur ganz ähnlich wie in einer I-Kultur über das Modell des Wettbewerbs gesteuert werden; es wird aber dann nicht mit dem Bedürfnis nach individueller Anerkennung und dem Gefühl des Stolzes auf individuelle Leistungen, sondern mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und mit Gefühlen der Verbundenheit zur Gruppe verknüpft. Im Rahmen einer Lehrerfortbildung legt es sich nahe, auch die Zusammenhänge mit kulturell unterschiedlichen Lernpräferenzen sowie das Phänomen der sog. Feldabhängigkeit bzw. Feldunabhängigkeit des Lernens anzusprechen³⁹.

In der Transferphase sollte die in den Über-sichten zusammengefasste Logik einer W-Kultur bzw. einer I-Kultur auf Alltagssituationen in der Schule angewendet werden. Aufgabenstellungen für eine Arbeit in Kleingruppen könnten lauten:

1. Skizzieren Sie Situationen, in denen Sie als Lehrer sich gemäß der Logik einer I-Kultur (oder W-Kultur) geäußert bzw. verhalten haben.
2. Sammeln Sie Beispiele für Verhaltensweisen von Schülern/innen, in denen nach ihrem Verständnis die Logik einer W-Kultur bzw. einer I-Kultur zum Tragen kommt.
3. Welche Lernstile werden Schüler/innen bevorzugt, die in einer I-Kultur /in einer W-Kultur aufgewachsen sind?
4. Mit welchen naheliegenden Reaktionen einer W-Kultur setzt man sich zu Vorstellungen einer I-Kultur leicht in Konflikt (z.B.: nicht persönlich Stellung beziehen, ständig 'um den heißen Brei reden', sich nur im Sinne der Gruppenmeinung äußern, sich nicht am Unterricht beteiligen) ?

5. Versetzen Sie sich in die Rolle eines Schülers/einer Schülerin aus einer W-Kultur. Welche Anforderungen eines I-Kultur-geprägten Lehrers/einer Lehrerin sind für diesen Schüler eine besondere Herausforderung?
6. Versetzen Sie sich in die Rolle von Schülern/von Schülerinnen aus einer I-Kultur und einer W-Kultur: welche Verhaltensweisen und Einstellungen werden den beiden Gruppen jeweils besonders fremdartig erscheinen?

3 Diskussion

Das Konzept „I-Kultur versus W-Kultur“ eröffnet die Möglichkeit, in einem gedanklichen Modell über die Differenz zwischen „Uns“ und den „Anderen“ zu sprechen, ohne den Anderen gleich als Italiener, Türken oder Marokkaner ethnisch festzulegen. Ein Vorteil der Arbeit mit solchen Kulturdimensionen liegt also darin, dass man sich in der pädagogischen Arbeit nicht von vornherein auf einen bestimmten Kulturgegensatz (z.B. Deutschland – Türkei) fixiert.

Der Einsatz des Konzeptes erhebt auch gerade nicht den Anspruch, das Verhalten der Angehörigen einer bestimmten Kultur z.B. durch Elemente der W-Kultur exakt und erschöpfend zu beschreiben. Morris⁴⁰ hat an ethnographischem Material aus Asien und Afrika zeigen können, in welcher unterschiedlichen Mischformen menschliche Gesellschaften I-Kultur- und W-Kultur-Elemente hervorgebracht haben. Es kann auch keine Rede davon sein, dass westliche Kulturen keine W-Kultur-Elemente kennen, auch wenn dort der Akzent auf der Unabhängigkeit des Einzelnen vom Kollektiv liegt. Ziel des Einsatzes der I-W-Kulturdimension ist es, differenziertere Modelle zur Wahrnehmung und Einordnung eigenen und kulturell fremden Verhaltens zur Verfügung zu haben. Gefördert wird das Erkennen von Mustern und die Wahrnehmung von Zusammenhängen zwischen kulturellen Mustern.

Ein Lernwiderstand, der beim Einsatz dieses Modells typischerweise auftaucht, richtet sich entweder schon gegen die Begriffe I-Kultur und W-Kultur oder macht sich an den daraus abgeleiteten Typisierungen fest. Sofern sich die Kritik

tatsächlich nur gegen die Begriffe wendet, ist sie leicht auszuräumen: Statt der Begriffe I-Kultur und W-Kultur könnte man auch andere Begriffe verwenden wie die von Shweder & Bourne⁴¹ eingeführten eines ich-zentrierten und eines sozio-zentrischen Konzeptes der Person⁴² oder die von Markus & Kitayama verwendeten Begriffe interdependent und independent für das Selbstkonzept⁴³.

Das Problem liegt aber meist auf einer grundsätzlicheren Ebene. Angehörige einer individualistischen Gesellschaft sehen sich gerade nicht als Mitglieder einer kulturellen Gemeinschaft, die ein bestimmtes 'set' von Annahmen, Werten und Grundüberzeugungen miteinander teilen. Zugespitzt könnte man sagen: Sie sind gegen die Vorstellung einer Gleichförmigkeit der kulturellen Prägung ideologisch 'geimpft'. Da unter den internalisierten Werten einer I-Kultur zudem das Gleichheitspostulat einen hervorragenden Platz einnimmt, tun sich Mitglieder einer solchen Kultur schwer damit, Muster kultureller Differenz überhaupt wahrzunehmen. Aussagen über Differenz werden als Stereotypisierungen abgewehrt. Die Trainer/innen müssen also darauf vorbereitet sein, den Unterschied zwischen zutreffenden Charakterisierungen einer Kultur (Triandis spricht von Soziotypen⁴⁴) einerseits und Stereotypisierungen (als unzulässigen Verallgemeinerungen und Zuspitzungen von zugeschriebenen Eigenschaften) andererseits exakt zu erläutern. Dann ist die Chance allerdings gegeben, ein tieferes Verständnis für einen Individualismus zu erzielen, der paradoxerweise als Kollektivphänomen daherkommt.

Kritische Ereignisse

1 Charakterisierung des methodischen Bausteins

Unter „Kritischen Ereignissen“ – einer nicht ganz gelungenen Übersetzung von „critical incidents“ – versteht man im Kontext interkultureller Trainings kurze Beschreibungen von Begegnungssituationen, in denen kulturell unterschiedliche Sicht- und Verhaltensweisen aufeinandertreffen, meist mit der Folge, dass die Beteiligten befremdet, irritiert oder sogar empört reagieren.

- Solche 'kritischen Ereignisse' werden im Training z. B. mit dem Ziel eingesetzt⁴⁵:
- den Trainees ihre kulturell determinierten Interpretationen und Erklärungen des Verhaltens Anderer bewusst zu machen;
- die unterschiedlichen Interpretationen, Wahrnehmungen und Vorstellungshintergründe der beteiligten Personen herauszuarbeiten und zu vergleichen;
- Möglichkeiten und Strategien zu erarbeiten, sich angemessener und erfolgreicher in vergleichbaren Situationen zu verhalten
- das Zusammenspiel von kulturellen und sozial-situativen Einflussfaktoren zu analysieren.

Damit die Trainees nicht in jedem Fall nur nach den kulturellen Einflussfaktoren suchen, sollten in jedem Training auch 'kritische Ereignisse' eingesetzt werden, in denen die personalen oder sozio-strukturellen Einflußfaktoren die entscheidenden sind.

Kritische Ereignisse können in unterschiedlichen Darstellungsformen didaktisch aufgearbeitet und mit verschiedenen Bearbeitungs- und Sozialformen im Training eingesetzt werden.

2 Drei Beispiele für kritische Ereignisse und ihren Einsatz im Training

Beispiel 1: „Hassan schreibt ab!“

Frau Dr. Kamphausen:

„Hassan hat während des Tests dauernd auf Dein Heft gesehen!“

Abdullah:

„Wirklich?“

Frau Dr. Kamphausen:

„Ja und er hat tatsächlich einige Deiner Antworten wörtlich abgeschrieben“

Abdullah:

„Vielleicht wusste er die Antwort nicht.“

Frau Dr. Kamphausen:

„In der Tat. Er hat selbst offenbar nicht viel zu den Test-Fragen sagen können.“

Abdullah:

„Dann hat er Glück gehabt, neben mir zu sitzen.“

Diese Darstellungsform von kritischen Ereignissen bezeichnen wir als 'Kulturdiallog': Kultur-

dialoge sind kurze Gespräche zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen, in denen unterschiedliche Auffassungen, Annahmen oder Wertvorstellungen aufeinanderstoßen. Dass ein solcher 'Kulturzusammenstoß' vorliegt, kann der Aufmerksamkeit der Dialogpartner/innen völlig entgehen oder ihnen nur am Rande bewusst sein. Mit Kulturdialogen werden typischerweise Missverständnisse und Irritationen abgebildet, bei denen die Gesprächspartner/innen ihre kulturelle Sicht völlig selbstverständlich und aus sich heraus einleuchtend finden und der Dissens im Hintergrund lauert⁴⁶.

'Hassan schreibt ab' lässt sich z.B. gut als Einstieg in das Thema 'kulturspezifische Lehr- und Lernstile' einsetzen. Der Kulturdialog wird (mit verteilten Rollen) vorgelesen und mit der Frage: „Wo liegt hier das Missverständnis zwischen Frau Dr. Kamphausen und Abdullah?“ sind wir bereits mitten im Thema.

Beispiel 2: „Der ethnische Block“

In einer 9. Klasse der Gesamtschule zeigen die sieben muslimischen Schülerinnen (zwei aus Marokko, fünf aus der Türkei) immer weniger Interesse an der Schule. Sie fehlen häufig mit zum Teil ausgesprochen faden-scheinigen Entschuldigungen. Im Unterricht beteiligen sie sich von sich aus gar nicht; sie kichern viel miteinander, zeigen Photos rund und flüstern untereinander in der Muttersprache. Auch in allen Pausen hängen sie immer zusammen. Zu den deutschen Mitschülern und Mitschülerinnen besteht kaum Kontakt.

Diese Darstellungsform bezeichnen wir als 'kurze Fallbeschreibung': Es handelt sich dabei um möglichst pointierte Beschreibungen von Störungen oder Konfliktfällen, die u.a. auch auf unterschiedliche Kulturstandards zurückzuführen sind.

Der 'ethnische Block' kann z.B. als Vertiefung in einem Themenblock 'Umgang mit Irritationen in der Praxis' mit der sog. 'Kopfstandtechnik'⁴⁷ eingesetzt werden. Dazu werden zwei Gruppen gebildet,

- eine mit dem Arbeitsauftrag: 'Wie kann ich erreichen, dass diese Schülerinnen sich stärker am Unterricht beteiligen und verhin-

dern, dass sie sich als Gruppe derart abschließen?';

- die andere mit dem Arbeitsauftrag: 'Wie kann ich erreichen, dass diese Schülerinnen sich noch weniger am Unterricht beteiligen und nur noch untereinander Kontakt haben wollen?'

Die Bearbeitung beider Arbeitsaufträge setzt voraus, dass das vergleichsweise karge Informationsgerüst des Falles mit weiteren Annahmen und Konkretisierungen aus dem Erfahrungshintergrund der Teilnehmer/innen aufgefüllt wird.

Als Hilfestellung hat es sich bewährt, diese Annahmen nach drei Arten von Einflussfaktoren zu sortieren und dadurch die Aufmerksamkeit auf das Zusammenspiel dieser Faktoren zu lenken. Dabei handelt es sich um (a) personale (z.B. Pubertät), (b) sozial-strukturelle bzw. sozial-situative (z.B. Minderheitenstatus, gemeinsame Sprache) sowie (c) kulturelle Faktoren (z.B. Einstellungen zu Bildung und Schule, Gruppenorientierung/Individuelle Orientierung, Interpretation der Frauenrolle).

Nach der Gruppenarbeit (ca. 30 Min.) werden im Plenum dann die Gruppenergebnisse vorgestellt und in einem vorbereiteten zweispaltigen Raster so zusammengefasst, dass Entsprechungen und Lücken in den Handlungsmöglichkeiten erkennbar werden und weiter bearbeitet werden können. Zum Abschluss haben wir noch folgende Fragen diskutiert: 'Muss man einen solchen 'ethnischen Block' aufbrechen? Kann man ihn nicht auch produktiv nutzen? Wenn ja, wie?'

Beispiel 3: „Die Klassenfahrt“

Die 'Klassenfahrt' ist ein Beispiel für die anspruchsvollste Darstellungsform von kritischen Ereignissen, das 'Konfliktszenario'. Im Gegensatz zu den kurzen Fallbeschreibungen, die in der Regel Momentaufnahmen von Kulturzusammenstößen darstellen, sind Konfliktszenarien durch einen längeren oder kontinuierlichen Interaktionsprozess gekennzeichnet. Der sich entwickelnde Konflikt erhält dadurch eine Vorgeschichte, die von den Beteiligten aus ihrer kulturellen Perspektive jeweils völlig anders wahrgenommen und bewertet wurde. Konfliktszenarien werden daher (je nach Zahl der Beteiligten) als zweigeteilte (oder auch dreigeteilte) Fallstudien ent-

wickelt, die zur Identifikation mit der jeweils perspektivisch gezeichneten Vorgeschichte einladen. Die Leser/innen sollen sich in die Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster eindenken können und dabei übernommene Positionen in einem Probehandeln in bzw. vor der Gruppe ausagieren.

‘Die Klassenfahrt’ haben wir mehrfach erfolgreich mit der ‘Fishbowl-Methode’⁴⁸ in Trainingsveranstaltungen (ebenfalls als Vertiefung in einem Themenblock ‘Umgang mit Irritationen in der Praxis’) eingesetzt. Die Teilnehmer/innen müssen dabei zunächst in zwei Gruppen die unterschiedlichen Positionen vorbereiten (ca. 45 Min.) und eine/n Sprecher/in bestimmen, der/die diese dann im folgenden Klärungsgespräch (ca. 15 Min.) vertritt. Das Klärungsgespräch findet zwischen diesen Sprecher(inne)n vor den beiden Gruppen statt, wobei Gruppenmitglieder aus beiden Parteien auf einem zusätzlichen freien Stuhl weitere Argumente in die Diskussion einbringen können. Anschließend findet eine Auswertung in der Gesamtgruppe statt.

Die Klassenfahrt

Gruppe A: Der türkische Vater

Ich hatte schon gerücheweise von den Plänen gehört, dass die Klasse meines Sohnes gemeinsam wegfahren sollte. Eingeleuchtet hatte mir die Idee von Anfang an nicht. Schule ist nun einmal Schule. Ich kann auch nicht einfach zwischendurch in Urlaub fahren. Wozu gibt es dann die großen Ferien? Außerdem ist mein H. nicht gerade ein Musterschüler. Also der sollte zunächst einmal in der Schule etwas leisten.

Ich wäre vielleicht gar nicht zu diesem Elternabend gegangen, wenn da nicht dieses offizielle Schreiben der Schule gekommen wäre. Ich fühlte mich jedenfalls verpflichtet, an der Besprechung teilzunehmen. Und als uns da eröffnet wurde, dass es für 10 Tage und zu einem enorm günstigen Preis in die Türkei gehen sollte, war ich zunächst so verwirrt, dass ich meine Vorbehalte gar nicht artikulieren konnte. Die deutschen Eltern waren ganz begeistert von der Idee und haben ständig von Völkerverständigung und dergleichen geredet. Dann hat der Klassenlehrer

immer wieder betont, wie preiswert die Fahrt sei. Ich hab mich jedenfalls bald schon nicht mehr getraut, öffentlich gegen die Fahrt zu sprechen. Man hätte ja glauben können, wir könnten uns das nicht leisten. Und dann hat dieser Klassenlehrer ganz geschickt jeden einzeln gefragt, ob er mit der Fahrt einverstanden sei. Die deutschen Eltern hatten der Reihe nach alle schon begeistert „ja“ gesagt. Man konnte gar nichts anderes mehr tun als auch „ja“ zu sagen. Soll ich als türkischer Vater diesem Lehrer ins Gesicht sagen: „Mein Sohn fährt nicht mit Ihnen in die Türkei.“?

Als dann nachträglich noch ein Brief des Klassenlehrers eintraf, mit dem er um eine schriftliche Zustimmung zu der Fahrt bat, habe ich natürlich nicht unterschrieben. Ich hab in der Zwischenzeit noch einmal drüber nachgedacht: eine Urlaubsfahrt während der Schulzeit - das finde ich völlig übertrieben. Wir fahren doch jeden Sommer mit der ganzen Familie in die Türkei! Und auch wenn es verhältnismäßig günstig ist: ich arbeite nicht hier in Deutschland, damit sich mein Sohn währenddessen eine schöne Zeit mit seinen Mitschülern in der Türkei macht. Dieser Klassenlehrer ist wirklich eine Nervensäge. Am Telefon konnte ich nur noch sagen, ich hätte das an diesem Elternabend nicht richtig verstanden. Manchmal ist es auch ganz praktisch, der doofe Ausländer zu sein.

Arbeitsauftrag für die Gruppe:

Versuchen Sie, Verständnis für die Wahrnehmungen und Reaktionen des türkischen Vaters zu entwickeln. Bereiten Sie sich bitte darauf vor, seine Sicht der Dinge in der sich gleich anschließenden Aussprache mit dem deutschen Klassenlehrer vertreten zu müssen.

Die Klassenfahrt

Gruppe B: Der deutsche Klassenlehrer

Die Idee, mal eine Klassenfahrt in die Türkei zu unternehmen, beschäftigt mich schon seit längerem. Natürlich weiß ich, dass das organisatorisch und finanziell keine Klei-

nigkeit ist. Seitdem ich jedoch erfahren habe, dass die Körber-Stiftung solche Vorhaben finanziell etwas unterstützt, bin ich mir sicher, dass die Schwierigkeiten prinzipiell bewältigbar sind. Nun habe ich ja letztes Jahr diese Klasse mit einem so hohen Anteil türkischer Schüler übernommen. Da müsste doch auch die Motivation für eine solche Fahrt gegeben sein.

Die Schüler waren auch tatsächlich von meiner Idee sofort begeistert. Nachdem wir uns den Rahmen schon etwas genauer überlegt hatten, lud ich die Eltern zu einer Vorbesprechung in die Schule ein. Ich wollte ganz sicher gehen, dass auch alle Schüler mitfahren dürfen. Damit wirklich alle Eltern zu dieser Vorbesprechung kamen, habe ich die Einladung auf offiziellem Briefpapier der Schule und per Post verschickt, also nicht, wie dies sonst oft üblich ist, die Eltern nur über einen hektographierten Zettel angesprochen, den die Schüler mit nach Hause bringen. Tatsächlich sind zu dieser Besprechung fast alle gekommen. Nur die Eltern des einzigen türkischen Mädchens in meiner Klasse sind nicht erschienen. Aber das hatte ich fast erwartet. Ich habe sehr ausführlich über die geplante Fahrt und das Programm in der Türkei informiert und vor allem mit Blick auf die türkischen Eltern immer wieder versichert, dass sie für ihre Kinder nichts zu befürchten hätten und sich auch die Unkosten im Rahmen hielten. Ich habe mir auch soviel Zeit genommen, dass den türkischen Eltern, die nicht so gut deutsch können, gedolmetscht werden konnte. Die deutschen Eltern waren von dem Vorhaben durchweg begeistert. Die türkischen Eltern waren vielleicht etwas reservierter. Um jedes Missverständnis auszu-schließen, fragte ich alle Eltern einzeln, ob sie mit der Teilnahme ihres Sohnes/ihrer Tochter an der Fahrt einverstanden seien. Alle Eltern bejahten dies der Reihe nach. Aus meiner Sicht war die Vorbesprechung ein voller Erfolg. Die gemeinsame Fahrt ist eine große Chance für die Jugendlichen. Ich verspreche mir davon einiges für den Klassenzusammenhalt. Die türkischen Schüler könnten ihren deutschen Mitschülern und Mitschülerinnen ihre ursprüngliche Heimat zeigen. Das ist

auch unter dem Gesichtspunkt der Vorbeugung gegen ausländerfeindliche Tendenzen, die es ja auch an unserer Schule gibt, nicht zu unterschätzen.

Diese Vorbesprechung hat vor fast drei Monaten stattgefunden und ich bin inzwischen nicht mehr so sicher, dass die Fahrt zustande kommen wird. Ehrlich gesagt: ich bin massiv verärgert. Inzwischen habe ich nämlich die Eltern noch einmal angeschrieben und um ihre schriftliche Zustimmung für die Fahrt gebeten. Und siehe da: fast die Hälfte der türkischen Eltern hat nicht reagiert.

Es hat eine Weile gedauert und einige telefonische Nachfragen erfordert, bis mir dämmerte, dass die fehlenden Unterschriften nicht nur mit Nachlässigkeit zu erklären waren. Ein türkischer Vater hat mir sogar am Telefon erklärt, er habe nie seine Zustimmung zu der Fahrt gegeben. Er habe das völlig anders verstanden. Also ich fühle mich fast ein wenig hereingelegt. Die türkischen Familien hatten nun wirklich Gelegenheit genug, mit ihren Bedenken herauszurücken. Und ausgerechnet ohne die Mehrzahl der türkischen Schüler in die Türkei zu fahren, kommt mir völlig absurd vor. Wenn ich könnte, würde ich meine Funktion als Klassenlehrer am liebsten niederlegen.

Arbeitsauftrag für die Gruppe:

Versuchen Sie, Verständnis für die Wahrnehmungen und Reaktionen des deutschen Klassenlehrers zu entwickeln. Vielleicht haben Sie selbst auch ähnliche Erfahrungen gemacht. Bereiten Sie sich bitte darauf vor, seine Sicht der Dinge in der sich gleich anschließenden Aussprache mit dem türkischen Vater vertreten zu müssen.

3 Diskussion

Die „Critical incident Methode“ spielt in interkulturellen Trainingsprogrammen eine besondere Rolle, weil sie den Prinzipien der Teilnehmerbeteiligung bei der Bestimmung der Inhalte des Lernprozesses, der Problemorientierung sowie der Teilnehmeraktivierung im Lernprozess in hohem Maße Rechnung trägt.

In der Planungs- und Vorbereitungsphase müssen entsprechende kulturelle Zusammenstöße im Arbeitsfeld ermittelt und ein Reservoir von Übungssituationen erstellt werden. Das Problem besteht, wie Thomas konstatiert, zunächst einmal darin, „einigermaßen repräsentative Interaktionssituationen zu finden, die so beschaffen sind, dass den Trainingsteilnehmern ein vertiefter Einblick in die Wahrnehmungs-, Denk- und Attributionskonzepte der Interaktionspartner (...) vermittelt werden kann“⁴⁹. Es geht einerseits also, mit Blick auf ein vertieftes Kulturverständnis, um aussagefähige Situationen, andererseits aber auch um Ereignisse, die mit einer gewissen Erwartungshäufigkeit eintreten und in denen „Kulturstandards“ aufeinandertreffen, bei denen eine besonders hohe Wahrscheinlichkeit von Fehlinterpretationen und Konfliktreaktionen besteht⁵⁰. Ein Gesichtspunkt bei der Erhebung und Auswahl von kritischen Ereignissen ist also ihre Repräsentativität, Praxisrelevanz und Problemtintensität.

Ein zweiter Gesichtspunkt bei der Auswahl der kritischen Ereignisse ist ein methodisch-didaktischer. Kritische Ereignisse sind nicht nur Episoden, in denen Kulturunterschiede mehr oder weniger konflikthaft aufeinanderstoßen; es sind Beschreibungen von Situationen, durch die das Bewusstsein kultureller Verschiedenheit geschärft wird. Batchelder spricht deshalb von „awareness episodes“⁵¹. Man könnte sagen: es sind sog. „sprechende Situationen“ (Timm), die über sich selbst hinausweisen auf Perspektiven und Zusammenhänge, die sich in der Situation konflikthaft verdichten. Die didaktische Bedeutung solcher Situationen liegt in ihrem unmittelbaren Aufforderungscharakter, ihrer Plastizität und Konfliktintensität. Weil kritische Ereignisse zu Schlüsselsituationen des interkulturellen Verständnisses werden können, wäre eine Auswahl und Aufbereitung auch unter den Gesichtspunkten Anschaulichkeit und Ergiebigkeit sowie unter den Aspekten Authentizität und persönliche Bedeutung für die Teilnehmer erwägenswert.

Aus der unübersehbaren Vielzahl möglicher Konflikte sollten insbesondere solche zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden, die die Teilnehmer tatsächlich schon einmal konflikthaft beschäftigt haben. Die affektive Brisanz und der Aufforderungscharakter von Situationen, in

denen eingeschliffene Normvorstellungen verletzt werden, ist im Training der Anknüpfungspunkt für engagierte Lernprozesse und „echte“ Verhaltensübungen. Besonders effektiv ist es, nicht nur im Vorfeld erhobene kritische Ereignisse ‘fertig’ im Training anzubieten, sondern auch von Teilnehmern selbst eingebrachte Ereignisse in eine bearbeitbare Form zu bringen und sie im Training darin zu üben, mit dieser Methode weiterzuarbeiten.

Probleme der Entwicklung von Trainingsprogrammen

Aus der grundsätzlichen Problematik des „Kulturlernens“ lassen sich zwar einige allgemeine Leitlinien und Prinzipien herleiten, die in jedem Trainingsprogramm beachtet werden sollten⁵²; dennoch müssen die Programme letztendlich wegen ihrer Orientierung am Teilnehmerhorizont und der Aufnahme der Berufsfeldspezifik sehr spezifisch ausfallen. Da interkulturelles Lernen Teilnehmerzentrierung bzw. Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Trainees verlangt und ein Training zudem nur einen sehr begrenzten Zeitrahmen zur Verfügung hat, müssen die spezifischen Interessen, interkulturellen Vorerfahrungen und praktischen Handlungsprobleme der Teilnehmer/innen im Programm berücksichtigt sein. Dies geschieht am besten dadurch, dass die Teilnehmer/innen bereits an der Formulierung der Trainingsziele beteiligt werden und auch schon in der Entwicklungsphase des Trainingsprogramms die Möglichkeit erhalten, ihre interkulturelle Feldproblematik zu artikulieren. Erst dann kann ein auf diese Ziele und auf das Feld zugeschnittenes Trainingsdesign entwickelt werden, also eine entsprechende Auswahl und ‘Komposition’ von Trainingsinhalten und Trainingsmethoden erfolgen⁵³. Die folgende Abbildung⁵⁴ zeigt schematisch, welche Schritte bei der Entwicklung eines Trainingsprogramms generell notwendig sind.

Wichtig ist, dass sowohl bei der Bestimmung der Ziele, der Inhalte als auch der Methoden eine möglichst enge „Passung“ mit den Vorstellungen und Voraussetzungen der Teilnehmer/innen

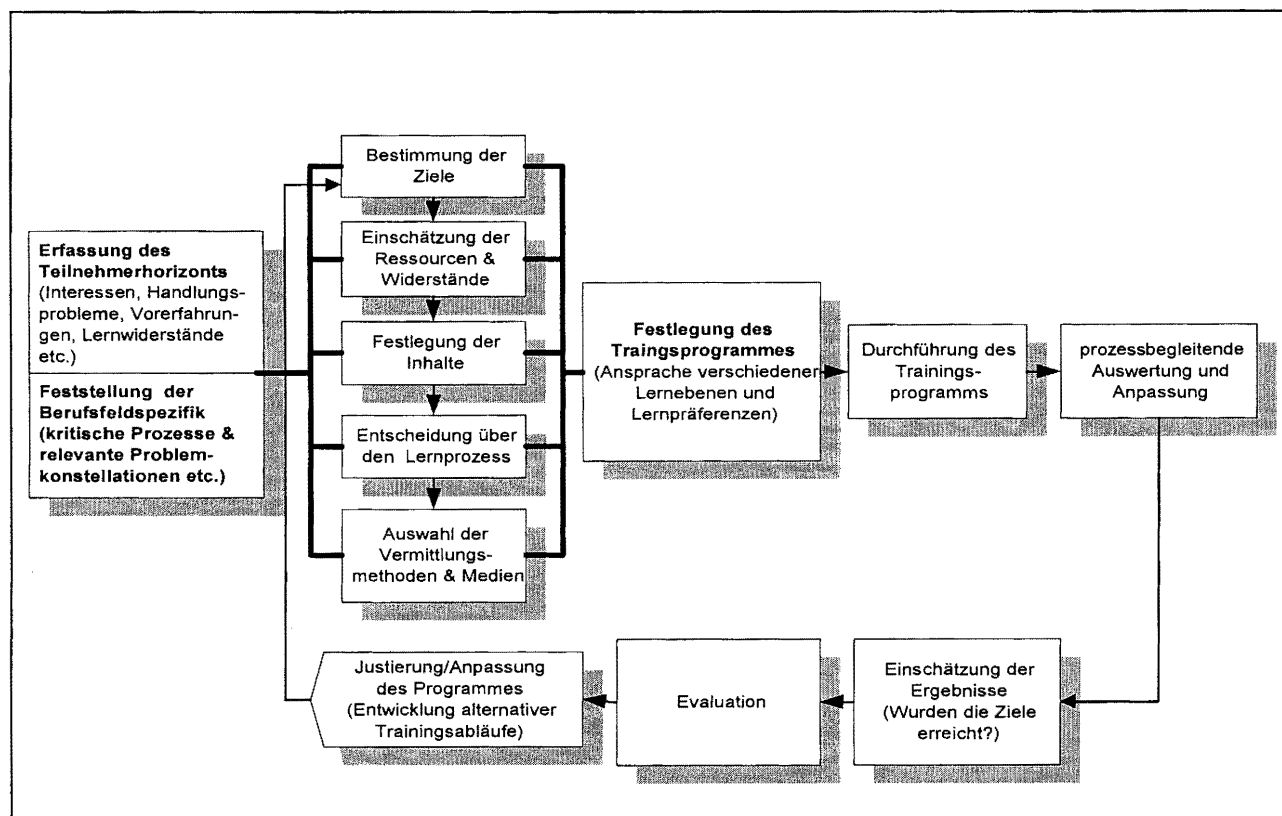


Abb 9: Schritte bei der Entwicklung eines Trainingsprogrammes

sowie zur Spezifik des Berufsfeldes erfolgen muss, wenn das Lernangebot Annahme finden und praktisch hilfreich sein soll. Daraus kann sich z.B. die Notwendigkeit sehr umfangreicher Vorerhebungen ergeben, mittels derer die berufsfeldspezifischen Problemlagen und Konflikte zunächst einmal erfasst werden müssen. Erst dann kommt eine gewisse Eigenlogik der Programmentwicklung zum Tragen. Diese Eigenlogik interkultureller Trainings besteht z.B. darin, dass in jedem Training vier Lernebenen angesprochen werden⁵⁵:

- a) die affektive Herausforderung durch Fremdheitserfahrungen
- b) die Bewusstheit und Selbstwahrnehmung kultureller Prägungen und kultureller Differenzen,
- c) Deutungswissen und Orientierungen über eigene und fremde Kultur bzw. Kulturen und
- d) das Verhaltensrepertoire in fremdkultureller Umgebung bzw. in interkulturellen Überschneidungssituationen.

Während die emotionale Dimension im interkulturellen Lernprozess durchgängig thematisch sein sollte, können die drei Aspekte Kulturbe-

wusstheit, Differenzierung von Deutungsmustern und Verhaltensrepertoire-Erweiterung je nach Vorwissen und Interesse der Teilnehmer und den Zielvorstellungen der sie entsendenden Institution unterschiedlich akzentuiert werden. Gegenstand eines Trainings können beispielsweise eine einführende Sensibilisierung, die kulturellen Besonderheiten einer bestimmten Begegnungskultur oder ein verbesserter Umgang mit Konflikten in der Schulpraxis sein. Stets würden alle drei Komponenten vorkommen, je nach Hauptzielrichtung des Trainings jedoch ein unterschiedliches Gewicht erhalten⁵⁶.

Trainingsveranstaltungen zur Verbesserung der interkulturellen Handlungskompetenz sollten in einen länger andauernden Prozess interkulturellen Lernens eingebunden werden. Verhaltensänderungen und Einstellungsmodifikationen, aber auch nachhaltige Internalisierung von Wissen und Orientierungen sind nicht mit einzelnen Kurzzeitveranstaltungen und 'Crash-Kursen' zu erreichen. Sie verlangen einen selbstreflexiv und offen angelegten langfristigen Prozess, in den die Lernenden aktiv eingebunden sind und der ihnen 'neue' persönliche Erfahrungen ermöglicht – auch in ihrem direkten Arbeitsfeld. Ideal ist eine

	workshop 1	workshop 2	workshop 3
Themenbereich 1 Interkulturelle Begegnung & interkulturelles Lernen	- o Basiskonzepte - Kulturverständnis - verdeckte Kulturstandards - kulturelle Selbstwahrnehmung - o Zieldiskussion interkulturellen Lernens	- o Methoden interkulturellen Lernens - o Formen interkulturellen Lernens	- o Reaktionen auf Kulturbegegnung (z.B. Überforderung) - o Methoden des Umgangs mit Irritationen und Konflikten - o Voraussetzungen für interkulturelles Lernen
Themenbereich 2 Interkulturelle Begegnungen in und mit der Türkei	- o Erhebung möglicher & relevanter Konfliktbereiche in der deutsch-türkischen Begegnung - o Umgang mit kulturellen Irritationen	- o Deutungswissen zur türkischen Kultur, z.B. - Kommunikation - Alltagsleben - Bildung & Erziehung - o Umgang mit Kulturkonflikten auf der Ebene der jugendlichen Teilnehmer/innen	- o Umgang mit Kulturkonflikten auf der Ebene der Teilnehmer/innen - o wie findet man relevante Themen & Inhalte für weitere konkrete Begegnungen?
Themenbereich 3 Jugendbegegnung & Jugendaustausch	o Einordnung der Jugendbegegnung in ein langfristiges Konzept interkulturellen Lernens (Standortbestimmung)	- o Typische Lernhindernisse & Kommunikationsbarrieren in deutsch-türkischen Jugendbegegnungen - o Verhältnis von 'Sachthema', interkulturellem und persönlichem Austausch in einer Begegnung	- o Fragen der Planung, Organisation & Durchführung a) technisch-organisatorische & b) methodisch-didaktische Ebene - o mögliche Problemfelder (z.B. Sprache, Asymmetrie, Gruppendynamik)

Abb 10: Programminhalte für eine Trainingsreihe

Trainingsreihe, die den komplexen Prozess von bewussterer Wahrnehmung, Ausdifferenzierung des Wissens und verändertem Verhalten nicht nur punktuell anregt, sondern über einen längeren Zeitraum reflexiv unterstützt.

Abb. 10 zeigt das Konzept einer Trainingsreihe, die für die Weiterbildung von Multiplikatorinnen/innen im deutsch-türkischen Jugend- bzw. Schüleraustausch gedacht ist. Die Konzeption ist das Ergebnis einer Auswahlentscheidung, die von folgenden Vorgaben ausgehen konnte: es handelt sich um türkeierfahrene Teamer/innen von Schulaustausch-Programmen mit der Türkei, die in der Sache sehr engagiert, aber mit interkulturellen Lernkonzepten nicht allzu vertraut sind; als Trainer/innen stehen zwei methodisch versierte deutsche Trainer und eine als Turkologin ausgebildete Co-Trainerin türkischer Herkunft zur Verfügung. Die Teilnehmer/innen werden von ihren Schulen jeweils nur für zwei Tage freige-

stellt, so dass eine Trainingsreihe von drei Einheiten à zwei Tage konzipiert werden muss. Nach einer Vorbefragung kristallisierten sich folgende Themenbereiche als für die Teilnehmer besonders relevant und bearbeitungsbedürftig heraus:

- Anregungen zur Unterstützung, Begleitung und Auswertung von interkulturellen Lernprozessen
- weitere Hintergrundinformationen zur türkischen Kultur und zum Reiseland Türkei
- Fragen der Animation und Begleitung/Steuerung von Gruppenprozessen in der Begegnung
- Organisatorische Probleme (Vorbereitung, Planung, Durchführung, Leitung, Auswertung, Nachbereitung etc.) der konkreten Begegnung.

Da keiner dieser Themenbereiche ausreichend intensiv in einer einzelnen zweitägigen Veranstaltung bearbeitet werden kann und diese

Inhalte – dies gilt besonders für die Vermittlung von Deutungswissen bzw. Hintergrundinformationen zur Türkei – auch auf keinen Fall isoliert voneinander vermittelt werden sollen, haben wir eine Reihe von drei workshops mit unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt (grau unterlegt), die inhaltlich und methodisch aufeinander aufbauen. Die Schwerpunktthemen der einzelnen workshops sind:

1. 'Interkulturelle Begegnung und interkulturelles Lernen' (im Mittelpunkt stehen kulturelle Selbstwahrnehmung, eigene und fremde kulturelle Standards sowie Ziele und Methoden interkulturelles Lernen)
2. 'Interkulturelle Begegnungen in und mit der Türkei' (im Mittelpunkt stehen: Deutungswissen über die fremde Kultur, Umgang mit deutsch-türkischen Irritationen, Teamreaktionen auf Konflikte)
3. 'Jugendbegegnung / Jugendaustausch' (Im Mittelpunkt stehen: die Verortung des Jugendaustauschs in einem Konzept interkulturellen Lernens, Fragen der Gruppendynamik während eines Austauschs, Probleme der Planung, Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Nachbereitung anhand bisheriger Erfahrungen)

Anmerkungen

- 1 Für PALASCH, MUTZEK & REIMERS (1992: 9) zeichnen sich Trainings dadurch aus, „dass sie mit spezifischen Methoden ausgewählte Qualifikationsmerkmale zielgerichtet über praktisches Handeln erlernen lassen“
- 2 Vgl. BUCKLEY & CAPLE: 14f.
- 3 PUSCH 1994: 109.
- 4 Ähnlich: KIM 1988; BRISLIN & YOSHIDA 1994; PAIGE & MARTIN 1997.
- 5 Vgl. PFEIFFER & BALLEW 1988 a.
- 6 Vgl. AUERNHEIMER 1995: 136–139.
- 7 RUBEN 1986.
- 8 ALBERT 1986; siehe auch ALBERT 1983 sowie ALBERT & NELSON 1993.
- 9 BÖNSCH 1991: 19.
- 10 Wir sprechen von „I-Kultur versus W-Kultur“; die Gründe werden unter B.3. näher erläutert.
- 11 Vgl. hierzu und zum folgenden insbesondere GREDLER 1992: 17.
- 12 Siehe dazu ausführlich GREDLER 1992.
- 13 „Solche Entdeckungen sind beunruhigend, aber auch aufregend. Einen neuen Aspekt an sich selbst wahrzunehmen, bedeutet den ersten Schritt zu einer Änderung des Selbstkonzepts“; ROGERS 1976: 45.
- 14 STEINWACHS 1995: 104.
- 15 Vgl. THIAGARAJAN & STEINWACHS 1990.
- 16 „Simulations are probably the most powerful experiential learning tools used in cross-cultural training programs.“ PUSCH 1994: 127.
- 17 Wie z.B. GARY SHIRTS 'Simulation Training Systems' mit Bafa Bafa, STARPOWER u.a. in Del Mar (CA) und S. THIAGARAJAN 'Workshops by Thiagi' mit BARNGA u.a. in Bloomington (IN).
- 18 Vgl. KELLEY & MEYERS 1990.
- 19 Ein weiteres Instrument zur Selbsteinschätzung kultureller Prägung ist die Multicultural Counseling Awareness Scale von PONTEROTTO, SANCHEZ & MAGIDS (abgedruckt in: PONTEROTTO & PEDERSEN 1993: 160–163). Besonders ausgefeilte Instrumente sind zum Thema Individualismus/Kollektivismus entwickelt worden wie die INDCOL-Skala von HUI (1988), die Kollektivismus-Skala von YAMAGUCHI (1994) und die Cultural Orientation Scale (COS) von BIERBRAUER ET. AL. (1994).
- 20 Vgl. KUHN & MCPARTLAND 1954.
- 21 Siehe TRIANDIS, MCCUSKER & HUI 1990.
- 22 Siehe SCHWARTZ & BILSKY 1987.
- 23 Vgl. CHAN 1994.
- 24 Siehe dazu ausführlich PAIGE 1993.
- 25 PFEIFFER & BALLEW 1988 b.
- 26 Kulturelle Stile (oder auch Kulturmuster) sind Bedeutungsfiguren, die ähnliche Verhaltensweisen erzeugen, z.B. Argumentationstile, Denkstile, Kommunikationsstile, Lern- und Arbeitsstile oder Stile im Problemlösungsverhalten. Siehe dazu mit zahlreichen weiteren Hinweisen CUSHNER, MCCLELLAND & SAFFORD 1992 : 72–126 sowie LUSTIG & KOESTER 1993. Ein Überblick von J.J. IRVINE und E.D. YORK zum Thema Lernstile und Lernpräferenzen findet sich in BANKS & BANKS 1995 .
- 27 Vgl. STEWART 1971.
- 28 Vgl. HOFSTEDE 1980.
- 29 In einer späteren Veröffentlichung benannte er noch eine fünfte Dimension, die die Weite des Planungshorizontes in einer Kultur zu erfassen sucht. Siehe HOFSTEDE & BOND 1988.
- 30 Vgl. CHINESE CULTURE CONNECTION 1987.
- 31 Vgl. TRIANDIS, BRISLIN & HIU 1988; WHEELER, REIS & BOND 1989; BHAWUK & BRISLIN 1992; BHAWUK 1997.
- 32 Vgl. KAGITCIBASI 1994.
- 33 In einem Training mit Gymnasiallehrern haben wir z.B. enorme Schwierigkeiten gehabt, das Konzept überhaupt einzuführen, weil sich die Teilnehmer nicht von dem wertenden Unterton der Begriffe lösen konnten.
- 34 Vgl. BHAWUK & TRIANDIS 1996: 19 ff.
- 35 Siehe ausführlich dazu KAGITCIBASI 1990.
- 36 Ausführlich dazu: BRISLIN 1994.
- 37 Zusammengestellt u.a. nach : SMITH & BOND 1993: 93 ff.
- 38 Vgl. BHAWUK 1997: 46. Ein viertes Element ist das schon unter dem Sozialverhalten genannte der individualistischen Sachrationalität versus Beziehungsorientierung.
- 39 Siehe CUSHNER, MCCLELLAND & SAFFORD 1992 : 110–114.
- 40 Vgl. MORRIS 1991.
- 41 Vgl. SHWEDER & BOURNE 1982.
- 42 Eine Falle, in die man auch bei dieser Begrifflichkeit tappt: der Dualismus zwischen dem Individuellen und dem Sozialen (ein Kennzeichen der westlichen Kultur) taucht selbst in der Benennung der unterschiedlichen Konzepte wieder auf.
- 43 Vgl. MARKUS & KITAYAMA 1991.

- 44 Siehe TRIANDIS 1994.
 - 45 Vgl. WIGHT 1995: 128f.
 - 46 Vgl. STORTI 1994.
 - 47 Die 'Kopfstandtechnik' oder auch Umkehrmethode ist eine kreative Problemlösungsmethode, bei der eine gegebene Situation oder Problemstellung in ihr Gegenteil verkehrt und bearbeitet wird. Grundlage der Methode ist ein bewusst herbeigeführter Perspektivwechsel, der den Blick öffnen soll für weitere Beweggründe, Verhaltensweisen und Zielsetzungen der Beteiligten. Die Stärke der Methode liegt weniger darin, völlig neue Problemlösungswege aufzuzeigen, als vielmehr darin, Denkblockaden aufzubrechen und das Problem von verschiedenen Seiten zu beleuchten.
 - 48 'Fishbowl' ist eine Diskussionsmethode, die sich als strukturierte Gesprächsform auch für relativ große Gruppen eignet, wenn gegensätzliche Interessen oder Standpunkte schon deutlich – und damit auch sprachlich formulierbar – geworden sind. Alle TN sitzen im Kreis. In einem Innenkreis setzen sich Vertreter der Gruppenstandpunkte gegenüber. Im Innenkreis wird nun diskutiert, im Außenkreis zugehört. Kommentare aus dem Außenkreis sind verboten. Wer aus dem Zuhörerkreis zusätzliche Argumente in die Diskussion einbringen will, setzt sich dazu auf den leeren Stuhl neben den Diskutierenden, beteiligt sich kurz und kehrt dann in den Außenkreis zurück.
 - 49 THOMAS 1990: 151.
 - 50 Vgl. ebenda.
 - 51 BATCHELDER 1993.
 - 52 Siehe LEENEN & GROSCH: 'Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens' in diesem Handbuch.
 - 53 Vgl. GUDYKUNST, GUZLEY & HAMMER 1996: 61.
 - 54 Nach PUSCH 1994
 - 55 Vgl. BRISLIN & YOSHIDA 1994.
 - 56 PEDERSEN (1988: 30) schlägt vor, ausgehend von einer Erhebung des konkreten Bedarfs, jedes Training unter diesen drei Aspekten Kulturbewußtheit, Wissensvermittlung und Verhaltensveränderung zu planen.
- collectivism, in: Cushner, K. & Brislin, R.W. (eds.): Improving intercultural interactions, S. 40–56.
- Bhawuk, D. & Brislin, R. (1992): The measurement of intercultural sensitivity using individualism and collectivism concepts, in: *International Journal of Intercultural Relations* 16, S. 413–436.
- Bhawuk, D.P.S. & Triandis, H.C. (1996): The role of culture theory in the study of culture and intercultural training, in: Landis, D. & Bhagat, R.S. (eds.): *Handbook of intercultural training*, 2nd edition, S. 17–34.
- Bierbrauer, G., Meyer, H., & Wolfradt, U. (1994): Measurement of normative and evaluative aspects in individualistic and collectivistic orientations: The cultural orientation scale (COS), in: Kim, U., Triandis, H.C., Kagitcibasi, C., Choi, S.-C. & Yoon, G.: *Individualism and collectivism*, S. 189–199.
- Brislin, R.W. (1994): Individualism and collectivism as the source of many specific cultural differences, in: Brislin, R.W. & Yoshida, T. (eds.): *Improving intercultural interactions*, S. 71–88.
- Brislin, R.W. & Yoshida, T. (eds.) (1994): *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs Vol. I*, Thousand Oaks/London/New Delhi.
- Buckley, R. & Caple, J. (1995): *The theory and practice of training*, London.
- Chan, D. K.-S. (1994): COLINDEX: A refinement of three collectivism measures, in: Kim, U., Triandis, H.C., Kagitcibasi, C., Choi, S.-C. & Yoon, G.: *Individualism and collectivism*, S. 200–210.
- Chinese Culture Connection (1987): Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 18, S. 143–164.
- Cushner, K. (1994): Preparing teachers for an intercultural context, in: Brislin, R.W. & Yoshida, T. (eds.): *Improving intercultural interactions*, S. 109–128.
- Cushner, K. & Brislin, R.W. (eds.) (1997): *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs, Vol. 2*, Thousand Oaks/London/New Delhi.
- Cushner, K., McClelland, A. & Safford, P. (1992): *Human diversity in education. An integrative approach*, New York/St. Louis usw..
- Fiedler, F., Mitchell, T. & Triandis, H. (1971): The culture assimilator: An approach to cross-cultural training, in: *Journal of Applied Psychology* 55, S. 95–102.
- Fowler, S.M. & Mumford, M.G. (1995): *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. Vol. 1*, Yarmouth.
- Gochenour, T. (1993): *Beyond experience. The experiential approach to cross-cultural education*, Rev. ed., Yarmouth.
- Gredler, M. (1992): *Designing and Evaluating Games and Simulation*, London.
- Gudykunst, W.B., Guzley, R.M. & Hammer, M.R. (1996): Designing intercultural training, in: Landis, D. & Bhagat, R.S. (eds.): *Handbook of intercultural training*, 2nd edition, Thousand Oaks/London/New Delhi, S. 61–80.
- Hofstede, G. (1980): *Culture's consequences: International differences in work-related values*, Beverly Hills.
- Hofstede, G. (1986): Cultural differences in teaching and learning, in: *International Journal of Intercultural Relations* 10, S. 301–320.
- Hofstede, G. & Bond, M.H. (1988): Confucius & economic growth: New trends in culture's consequences, in: *Organizational Dynamics* 16, S. 4–21.
- Hui, C.H. (1988): Measurement of individualism and collectivism, in: *Journal of Research in Personality* 22, S. 17–36.

Literatur

- Albert, R.D. (1983): Mexican-American children in educational settings: research on children's and teacher's perceptions of behavior, in: Garcia, E. (ed.): *The Mexican American child: Language, cognition and social development*, Arizona State University, S. 183–194.
- Albert, R.D. (1986): Communication and attributional differences between Hispanics and Anglo Americans, in: Kim, Y.Y. (ed.): *Interethnic communication. International and Intercultural Communication Annual*, X, S. 41–59.
- Albert, R.D. & Nelson, G. (1993): Hispanic-Anglo differences in attributions to paralinguistic behavior, in: *International Journal of Intercultural Relations* 17, S. 19–40.
- Althen, G. (ed.) (1994): *Learning across cultures*, NAFSA.
- Auernheimer, G. (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung, 2. überarb. und erg. Aufl., Darmstadt.
- Banks, J.A. & Banks, C.A. (eds.) (1995): *Handbook of research on multicultural education*. New York.
- Batchelder, D. (1993): Using critical incidents, in: Gochenour, T.: *Beyond experience*. S. 101–105.
- Bhawuk, D.P.S. (1997): Leadership through relationship management: Using the theory of individualism and

- Kagitcibasi, C. (1990): Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change, in: Berman, J. (ed.): Nebraska Symposium on motivation, 1989, Lincoln, S. 135–200.
- Kagitcibasi, C. (1994): A critical appraisal of individualism and collectivism: Toward a new formulation, in: Kim, U., Triandis, H.C. et al. (eds.): Individualism and collectivism, Thousand Oaks, S. 52–65.
- Kelley, C. & Meyers, J.E. (1990): CCAI: Cross-cultural adaptability inventory, Yarmouth.
- Kim, U., Triandis, H.C., Kagitcibasi, C., Choi, S.-C. & Yoon, G. (eds.) (1994): Individualism and collectivism. Theory, method, and applications, Thousand Oaks/London/New Delhi.
- Kim, Y.Y. (1988): On theorizing intercultural communication, in: Gudykunst, W.B. & Kim, Y.Y. (eds.): Cross-cultural adaptation. Current approaches, Newbury Park, S. 11–22.
- Kuhn, M.H. & McPartland, T. (1954): An empirical investigation of self-attitudes, in: American Sociological Review 19, S. 68–76.
- Landis, D. & Bhagat, R.S. (eds.) (1996): Handbook of intercultural training, 2nd edition, Thousand Oaks/London/New Delhi.
- Landis, D., Day, H.R., McGrew, P.L., Thomas, J.A. & Miller, A.B. (1976): Can a black „culture assimilator“ increase racial understanding? In: Journal of Social Issues 32, S. 169–183.
- Lustig, M.W. & Koester, J. (1993): Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures, New York.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation, in: Psychological Review 98, S. 224–253.
- Morris, B. (1991): Anthropology of the self. The individual in cultural perspective, London.
- Nieto, S. (1996): Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education, 2nd edition, White Plains (NY).
- Paige, R.M. (1993): On the nature of intercultural experiences and intercultural education, in: Paige, R.M. (ed): Education for the intercultural experience, S. 1–19.
- Paige, R.M. & Martin, J.N. (1996): Ethics in intercultural training, in: Landis, D. & Bhagat, R.S. (eds.): Handbook of intercultural training, S. 35–60.
- Palasch, W., Mutzek, W. & Reimers, H. (Hrsg.) (1992): Beratung – Training – Supervision, Weinheim & München.
- Pedersen, P.B. (1988): A handbook for developing multicultural awareness. Alexandria.
- Pfeiffer, J.W. & Ballew, A.C. (1988a): Training Technology Series 2: Using instruments in human resource development, San Diego.
- Pfeiffer, J.W. & Ballew, A.C. (1988b): Training Technology Series 3: Using lecturettes, theory and models in human resource development, San Diego.
- Ponterotto, J.G. & Pedersen, P.B. (1993): Preventing prejudice. A guide for counselors and educators, Newbury Park/London/New Delhi.
- Pusch, M.D. (1994): Cross-cultural training, in: Althen, G. (ed.): Learning across cultures, S. 109–143.
- Rogers, C. (1976): Eine neue Definition von Einfühlung, in: Jankowski, P. u.a. (Hrsg.): Klientenzentrierte Psychotherapie heute, Göttingen, S. 33–51.
- Ruben, D.L. (1986): „Nobody plays by the rules he knows“. Ethnocentric interference in classroom questioning events, in: Kim, Y.Y. (ed.): Interethnic Communication. International and Intercultural Communication Annual, Vol.X, London.
- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1987): Towards a psychological structure of human values, in: Journal of Personality and Social Psychology 53, S. 550–562.
- Shweder, R.A. & Bourne, E.J. (1982): Does the concept of person vary cross-culturally? in: Marsella, A.J. & White, G.M. (eds.): Cultural conceptions of mental health and therapy, New York, S. 97–137.
- Seelye, H. N. (1994): Teaching culture. Strategies for intercultural communication (3rd edition), Lincolnwood.
- Storti, C. (1994): Cross-cultural dialogues. 74 brief encounters with cultural difference. Yarmouth.
- Smith, P.B. & Bond, M.H. (1993): Social psychology across cultures. Analyses and perspectives. New York/London/Toronto.
- Steinwachs, B. (1995): Barna: A game for all seasons, in: Fowler, S.M. & Mumford, M.G.: Intercultural sourcebook, S.101–108.
- Stewart, E.C. (1971): American cultural patterns: A cross-cultural perspective, Chicago.
- Taylor, H.D. & Sorenson, J.L. (1961): Culture Capsules. In: Modern Language Journal 45 (Dec.), S. 350–54.
- Thiagarajan, S. & Steinwachs, B. (1990): Barna: A simulation game on cultural clashes, Yarmouth.
- Thomas, A. (1990): Interkulturelles Handlungstraining als Personalentwicklungsmaßnahme, in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 34, 3, S. 149–154.
- Triandis, H.C. (1994): Culture and social behavior, New York/St.Louis usw..
- Triandis, H.C., Brislin, R. & Hui, C. (1988): Cross-cultural training across the individualism-collectivism divide, in: International Journal of Intercultural Relations 12, S. 269–289.
- Triandis, H.C., McCusker, C. & Hui, C.H. (1990): Multimeethod probes of individualism and collectivism, in: Journal of Personality and Social Psychology 59, S. 1006–1020.
- Wheeller, L., Reis, H.T. & Bond, M.H. (1989): Collectivism-Individualism in everyday social life: The middle kingdom and the melting pot, in: Journal of Personality and Social Psychology 57, S. 79–86.
- Wight, A. (1995): The critical incident as a training tool, in: Fowler, S.M. & Mumford, M.G.: Intercultural sourcebook, S.127–140.
- Yamaguchi, S. (1994): Collectivism among the Japanese: A perspective from the self, in: Kim, U., Triandis, H.C., Kagitcibasi, C., Choi, S.-C. & Yoon, G. (eds.): Individualism and collectivism, S. 175–188.