

Gundula Gwenn Hiller
Stefanie Vogler-Lipp (Hrsg.)

Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen

Grundlagen, Konzepte, Methoden

KEY COMPETENCES FOR HIGHER EDUCATION
AND EMPLOYABILITY

VS RESEARCH



ZENTRUM FÜR
INTERKULTURELLES
LERNEN

Europa-Universität Viadrina
Frankfurt (Oder)

Gundula Gwenn Hiller · Stefanie Vogler-Lipp (Hrsg.)

Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz
an Hochschulen

VS RESEARCH

Key Competences for Higher Education and Employability

Herausgegeben von

Dr. Katrin Girgensohn

Dr. Gundula Gwenn Hiller

Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen spielt eine zunehmend größere Rolle in der Hochschulausbildung. Im Zuge des Bologna-Prozesses wird nachhaltig gefordert, dass die akademische Ausbildung den Studierenden Qualifikationen jenseits des Fachlichen vermittelt, die ihnen einerseits dabei helfen, selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen zu bewältigen. Andererseits sind diese Qualifikationen auch auf „employability“ (= Berufsfähigkeit) ausgerichtet, d. h. auf die Fähigkeit, berufliche Herausforderungen zu bewältigen. Dies stellt die Hochschulen derzeit vor die Aufgabe, ihre Angebote an die sich verändernden Bedingungen anzupassen. Diese Reihe widmet sich verschiedenen Fragestellungen zur Implementierung von Schlüsselqualifikationen an Hochschulen.

This book series is dedicated to the implementation of key qualifications at universities. The acquisition of key qualifications plays an increasing role in university education. The Bologna process demands training for key competences beyond the curriculum: On the one hand these competences should enable students to master their studies with independent and lifelong learning. On the other hand these qualifications are aligned also to employability (= ability to work), i. e. to the ability to master vocational challenges. Universities have to adapt their offers to these changing conditions.

Gundula Gwenn Hiller
Stefanie Vogler-Lipp (Hrsg.)

Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen

Grundlagen, Konzepte, Methoden

Mit Geleitworten von Prof. Dr. Alexander Thomas,
Stephanie Knobloch und Almut Lemke (DAAD)

VS RESEARCH

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

Gedruckt mit Unterstützung des DAAD.



1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

Lektorat: Dorothee Koch | Anita Wilke

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



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

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: SatzReproService GmbH Jena

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17233-0

Geleitwort

Wenn man den Titel dieses Handbuchs liest, möchte man aufatmen: „Endlich geht hier mal was voran! Das hat ja auch lange auf sich warten lassen!“

Tatsächlich setzt sich seit 20 Jahren in unserer Gesellschaft immer stärker die Erkenntnis durch, dass „Interkulturelle Kompetenz“ eine zentrale Schlüsselqualifikation in nahezu all den Tätigkeitsfeldern darstellt, in denen Führungsaufgaben zu übernehmen sind. Das betrifft natürlich vorrangig die Wirtschaft und die exportorientierten Unternehmen, die ihr Personal nicht ohne ein Mindestmaß an interkultureller Kompetenz in den Auslandseinsatz schicken wollen. Ebenso wichtig sind die beruflichen und außerberuflichen Tätigkeitsfelder in Deutschland, in denen es mehr oder weniger um ein produktives und zufriedenstellendes Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft geht. Wenn also die Erkenntnis so weit verbreitet ist, dass interkulturelle Kompetenz für Fach- und Führungskräfte so wichtig ist, und die Hochschulen die Aufgabe haben, die nachwachsende Generation auf die Bewältigung der mit der Internationalisierung und Globalisierung einhergehenden Anforderungen vorzubereiten, dann müsste doch das Thema in der Hochschulausbildung eine führende Rolle spielen. Genau das ist aber nicht der Fall.

So gibt es für eine Fülle von auf alle möglichen Zielgruppen speziell zugeschnittenen Trainings zur interkulturellen Sensibilisierung und zum Aufbau interkultureller Kompetenz, aber bis heute gibt es kein interkulturelles Training für Wissenschaftler, die internationale Projekte durchführen oder in eben solche eingebunden sind. Womöglich liegt das daran, dass nach gängiger Meinung Wissenschaft schon immer international betrieben wurde und dass kulturelle Determinanten in diesem Handlungsfeld zu vernachlässigende Größen sind. Die starke Dominanz des euro-amerikanischen Wissenschaftsbetriebs und die Bereitschaft von Wissenschaftlern aus anderen Kulturen, sich dieser Dominanz widerspruchslos zu beugen, um internationales wissenschaftliches Renommee zu erlangen, hat hier eine Reihe blinder Flecken entstehen lassen. Bis heute wird in dieser Zielgruppe noch nicht verstanden, dass jede internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit im Kern interkulturelle Handlungskompetenz erfordert und dass diese Kompetenz nicht von alleine entsteht, sondern im Zuge gezielter Vorbereitungs- und Sensibilisierungsprogramme entwickelt werden muss.

Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen haben sich den hier vorherrschenden Strukturen, Sitten und Gebräuchen des Wissenschaftsbetriebs so schnell wie möglich anzupassen, wenn sie es zu etwas bringen wollen, so die gängige Überzeugung. Seit vielen Jahrzehnten wird aber immer wieder beklagt, dass die ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen erhebliche Probleme haben, mit dem akademischen Lehr-, Lern- und Prüfungssystem zurechtzukommen. Die seit Jahrzehnten konstant hohen Abbrecherquoten unter den ausländischen Studierenden und Doktoranden an deutschen Hochschulen sind ein Beleg dafür, dass es nur wenigen gelingt, sich hier so einzuleben, dass sie ihr Studium in einer vertretbaren Zeit erfolgreich abschließen.

Von den Auslandsämtern an Hochschulen wird immer wieder beklagt, dass die ausländischen Studierenden in ihren nationalen Gruppierungen verbleiben und selten enge und nachhaltige Kontakte zu ihren deutschen Kommilitonen pflegen. Interkulturelles Lernen an der Hochschule selbst, zum Beispiel durch gemeinsames Studieren und Lernen, gemeinsame Projektarbeiten und Seminarvorbereitung und studentisches Engagement in gemischtkulturellen Gruppen sind eine Seltenheit und weitaus weniger verbreitet und attraktiv als zum Beispiel ein Semester im Ausland zu studieren. Dabei bieten sich an jeder Hochschule für jeden Studenten viele Möglichkeiten, interkulturelle Erfahrungen zu machen, durch die ausländischen Studierenden etwas über deren Heimatländer zu erfahren und interkulturelle Erfahrungen in der Zusammenarbeit zu machen.

Nur an wenigen Hochschulen gibt es zudem ein Ausbildungsangebot zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz, obwohl alle Hochschulen doch großen Wert darauf legen, ihre Studenten auf die zukünftigen Herausforderungen gut vorzubereiten, und die Studenten selbst längst wissen, dass dazu auch interkulturelle Handlungskompetenz als Schlüsselqualifikation gehört.

Tatsache ist, es gibt vier Hochschulbereiche, in denen ein deutliches Defizit an Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten besteht, und einen erstaunlichen Mangel an Einsicht in die erforderlichen Notwendigkeiten und Interventionsmaßnahmen:

1. Mangel an Ausbildungsmöglichkeiten in interkultureller Handlungskompetenz für deutsche Studenten.
2. Mangel an Orientierungsangeboten, tutorialer Unterstützung und Ausbildung in kultureller Handlungskompetenz für ausländische Studenten zur Integration in den deutschen Wissenschaftsbetrieb in Lehre und Forschung.
3. Mangelndes Bewusstsein und mangelnde Ausbildungsmöglichkeiten für das wissenschaftliche Personal und den wissenschaftlichen Nachwuchs zum Aufbau

interkultureller Handlungskompetenz für internationale Lehr- und Forschungs-kooperationen.

4. Mangel an wissenschaftlichen Forschungen und wissenschaftlich fundierten „anwendungsbezogenen“ Konzepten zur Bewältigung der Defizite.

Genau hier setzen die Herausgeber und Autoren des vorliegenden Handbuchs an. Sie liefern Material zum Verständnis der Grundlagen für interkulturelle Trainings an Hochschulen, sie stellen Praxisbeispiele interkultureller Trainingskonzepte vor, die sich bewährt haben und denen eine gewisse Vorbildfunktion zugesprochen werden kann, und sie stellen konkrete interkulturelle Trainingsmethoden vor, die gegliedert sind nach: 1. Interaktiven Verfahren, 2. Selbstreflexiven Verfahren, 3. Produktionsorientierten Verfahren, 4. Analytischen Verfahren, 5. Meditativen Verfahren und 6. Simulationsverfahren. Eine solche Zusammenstellung von Grundlagenerkenntnissen zum Aufbau der Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz an Hochschulen, verbunden mit sehr konkreten, praxiserprobten und lernwirksamen Übungen, gibt es bisher noch nicht. Wer also zukünftig wieder einmal die genannten Defizite lautstark, aber folgenlos beklagt, muss sich die Frage gefallen lassen, warum er nicht mit Hilfe und Unterstützung aus dem, was dieses Handbuch bietet, die Konsequenzen gezogen und ein wirksames Ausbildungsangebot an seiner Hochschule gestartet hat.

Es ist zu hoffen, dass das Handbuch auf so reges Interesse bei den für die Hochschulausbildung verantwortlichen Personen stößt, dass bei zukünftigen Auflagen der Bestand an Grundlagenerkenntnissen, Praxisbeispielen und interkulturellen Übungen immer mehr erweitert werden kann. Ein hoffnungsvoller Anfang ist jedenfalls mit diesem Handbuch geschaffen worden.

Köln, im September 2009

Prof. Dr. Alexander Thomas

Geleitwort des DAAD

Integration durch Interaktion

Neuere Untersuchungen zeigen, dass neben studienspezifischen Faktoren die Integration internationaler Studierender ein wichtiger Faktor für deren Studienerfolg ist. Ausländische Studierende, die sich in ihre Hochschule und die Gesellschaft eingebunden fühlen, kommen besser mit den Studienanforderungen zurecht und brechen ihr Studium seltener ab. Wichtige Faktoren sind dabei die Kenntnis der deutschen Sprache und der Kontakt zu deutschen Kommilitonen und Professoren. Um die Integration ausländischer Studierender zu fördern, hat der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung das „Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender“ (PROFIN) ins Leben gerufen.

Bei der ersten PROFIN-Ausschreibungsrunde im Jahr 2009 wurden insgesamt 46 Projekte in zwei Programmlinien ausgewählt. Während in der ersten Programmlinie Projekte entwickelt werden, die wiederum Modell für andere Hochschulen sein sollen, konnten in der Programmlinie „Adaption“ bereits bewährte Projekte anderer Hochschulen übernommen und weiterentwickelt werden. Viele dieser Adaptionsprojekte von Hochschulen und Studierendenwerken orientierten sich an erfolgreichen Projekten des Vorgängerprogramms von PROFIN, dem Programm zur Förderung der Internationalisierung an den deutschen Hochschulen (PROFIS).

Beide Programme haben im Rahmen der Internationalisierung der deutschen Hochschulen zum Ziel, professionelle und attraktive Rahmenbedingungen sowie effiziente Strukturen für das Ausländer- und Auslandsstudium zu schaffen.

Für eine erfolgreiche Internationalisierung sind daher gelebte Interkulturalität und eine Verbesserung der interkulturellen Kommunikation im Hochschulalltag wesentliche Voraussetzungen.

Eines der ausgewählten Adaptions-Projekte ist die Projektidee „PeerNet“ der Europa-Universität Viadrina. In besonders gelungener Art und Weise werden hier mit Kreativität und Engagement Erfahrungen anderer Hochschulen adaptiert und weiterentwickelt, die sich dem Thema Interkulturalität und interkulturelle Kommunikation widmen. So sollen Studierende zum einen durch eine entsprechende Methodenausbildung selbst interkulturelle Qualifizierungs- und Integrationsmaßnahmen an ihrer Hochschule durchführen können. Zum anderen sollen sie zu

„UniCoaches“ ausgebildet werden und damit eine soziale und studientechnische Betreuung ausländischer Studierender leisten.

Da der DAAD sehr viel Wert auf die Dissemination der Projektideen, den Erfahrungsaustausch unter den Projektteilnehmern sowie eine Netzwerkbildung über die Projektdurchführung hinaus legt, begrüßen wir die Initiative zur Veröffentlichung dieses Handbuchs sehr.

Mit der vorliegenden Publikation wird das im PROFIN-Adaptionsprojekt „Peer-Net“ entwickelte Wissen künftigen Generationen von deutschen und ausländischen Studierenden, auch über die Europa-Universität Viadrina hinaus, zur Verfügung gestellt. Das Handbuch bietet eine hervorragende Erfahrungssammlung für alle interessierten Hochschulen, Hochschulmitarbeiter sowie für deutsche und ausländische Studierende.

Bonn, im August 2009

Stephanie Knobloch und Almut Lemke
(Referat Betreuungsprogramme DAAD)

DAAD

Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service



Danksagung

Von Bewilligung des PeerNet-Projekts im April 2009 bis zur Abrechnung hatten wir acht Monate für alle Teilprojekte, darunter dieser Band, zur Verfügung. D.h. der Zeitraum von den ersten Autorenanfragen bis zur Drucklegung dieses Bandes umspannte nur ein halbes Jahr. Das Erscheinen eines solchen Bandes mit über 50 (!) Autoren in diesem extrem kurzen Zeitraum war nur aufgrund des Engagements aller Beteiligten möglich, von den Autoren bis hin zu den studentischen Mitarbeitern, Lektoren, Setzern und Verlagsmitarbeitern, die an diesem Buchprojekt mitgearbeitet haben.

Wir möchten allen von Herzen danken, die uns unterstützt haben, das Handbuch zu realisieren. Namentlich nennen möchten wir an dieser Stelle als Erste Elke Bosse, deren Feedback und konzeptionellen Ideen eine wichtige Bereicherung für das Buch darstellten.

Weiterhin möchten wir uns herzlich bei Kristin Draheim, Cordula Pohl, Vera Nikonorova, Lena Scholtke, Irene Jandok, Anita Wilke und Ulf Baier bedanken, die uns bei der Organisation, Korrektur sowie Drucklegung des Buches tatkräftig geholfen haben. Erik Malchow danken wir für die vorbildliche Betreuung des PeerNet-Teilprojekts „Verfilmung von Critical Incidents“, dessen Ergebnisse als Übungen in diesem Buch vorgestellt werden.

Die Rahmenbedingungen für das Projekt PeerNet ermöglichte uns seitens der Europa-Universität Viadrina Janine Nuyken, auch ihr sei herzlich gedankt. Ein Dank gilt auch dem Career Center für die freundliche Unterstützung während des Projekts sowie Katrin Girgensohn vom Schreibzentrum, die Mitherausgeberin dieser Reihe ist.

Nicht zuletzt möchten wir dem DAAD für die Finanzierung und somit die Verwirklichung dieses Buches danken.

Berlin/Frankfurt (Oder),
im Oktober 2009

Gundula Gwenn Hiller und Stefanie Vogler-Lipp

Für Jan

und

Für Axel

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	5
Geleitwort des DAAD	9
Danksagung	11
Einleitung: Überlegungen zum interkulturellen Kompetenzerwerb an deutschen Hochschulen <i>Gundula Gwenn Hiller</i>	19
Teil I: Grundlagen zur Konzeption interkultureller Trainings an Hochschulen	
„Was machen Sie denn da eigentlich?“ – oder: FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen <i>Gundula Gwenn Hiller</i>	35
Interkulturelles Lernen und Lehren an der Hochschule <i>Stefan Kamhuber</i>	57
Zur Vorbereitung interkultureller Trainings <i>Bettina Strewe</i>	73
Gesprächsführung als Trainingsmethode in interkulturellen Weiterbildungsveranstaltungen <i>Kirsten Nazarkiewicz</i>	87
Teil II: Praxisbeispiele für Trainingskonzepte	
Vielfalt erkunden – ein Konzept für ein interkulturelles Training an Hochschulen <i>Elke Bosse</i>	109
Linguistic Community Training <i>Martina Liedke-Göbel</i>	135

Gesprächsanalyse in interkulturellen Trainings <i>Peter Jandok</i>	149
PeerNet: Ausbildung zum studentischen Integrations-Coach <i>Svenja Dietze</i>	159
Teil III: Trainingsmethoden	
Einführung in den methodischen Teil: Überblick über klassische Vermittlungsformen in interkulturellen Trainings <i>Stefanie Vogler-Lipp</i>	175
Interkulturelle Übungen	
Interaktive Verfahren	
<i>Kennenlernübungen</i>	
Speed Dating <i>Joanna Karolina Prędko</i>	189
Info-Lauf: Face-to-Face <i>Patrick Kowal</i>	192
Was haben wir gemeinsam? <i>Zuzanna Skoczylas</i>	195
Gib mir deine Hand und ich sage dir alles <i>Aneta Oberbek</i>	198
<i>Kooperationsübung</i>	
Die rettenden Engel <i>Aneta Oberbek</i>	200
<i>Kommunikationsübungen</i>	
Was ist normal? <i>Anna Goshchinskaya</i>	204
Interkultureller Früchtesalat <i>Agnieszka Blaszczyk</i>	209
Suomi <i>Tomasz Lis</i>	213
Das ist mir lieb und teuer <i>Kristin Draheim</i>	217

Sprachanimation

Methodenkurzdarstellung <i>Joanna Bojanowska</i>	222
Schenk mir einen Buchstaben <i>Joanna Bojanowska</i>	224
Symbole <i>Joanna Bojanowska</i>	227
Auktion <i>Joanna Bojanowska</i>	229

Einsatz von Bildern

Bildbeschreibung <i>Bettina Strewe</i>	231
---	-----

Bewegungsspiele

Überraschungsbball <i>Dayana Dreke</i>	235
---	-----

Gesellschaftsspiele

Kulturskala <i>Anna Maria Toczyska</i>	237
Fremde Esskultur <i>Eva-Maria Frohnwieser / Maria Vaskova</i>	241
Die andere Spielkarte <i>Aneta Oberbek</i>	249

Diskussionsübungen

Leerer Stuhl <i>Aneta Oberbek</i>	251
Stereotypendiskussion <i>Paulina Krzikalla</i>	254
In den Urlaub fahren <i>Aleksandra Atanasova</i>	256
Wie reagierst du? <i>Jenny Mews</i>	259
Leih mir deine Stimme <i>Jana Otto</i>	263

Selbstreflexive Verfahren*Wahrnehmungsübungen*

Was siehst du?

Stefanie Vogler-Lipp 267*Reflexionsübungen*

Frustrationstoleranz

Magdalena Dommasch / Nadejda Grigorova / Juliane Zöller 277**Produktionsorientierte Verfahren***Theater / Pantomime*

Schlüsselwörter

Julia Gerstenberg 283Wenn der Erdbewohner ein Marsbewohner und der Marsbewohner
ein Erdbewohner wäre*Caroline Mekelburg* 286

Spiegel der Kulturen

Claudia Jutte 289

Gastgeber

Stefanie Vogler-Lipp 291*Malen / Zeichnen*

Meine Weltkarte

Joanna Karolina Prędką 296

Villa Kunterbunt

Ingrid Fuchs 298**Analytische Verfahren***Filmische Critical Incidents*

Methodenkurzdarstellung

Erik Malchow 300

Where are you from?

Erik Malchow 302

Nice to greet you

Erik Malchow 305

Culture for Dinner

Erik Malchow 308

Love Story <i>Erik Malchow</i>	311
<i>Filmanalyse</i>	
Methodenkurzdarstellung <i>Nicole Gabor</i>	314
Look behind the scene <i>Mathilde Badaud / Nicole Gabor</i>	316
<i>Gesprächsanalyse</i>	
Anrufen, Aushandeln, Alternativen suchen <i>Peter Jandok</i>	319
<i>Critical-Incident-Analyse</i>	
Im Zug (Wrocław – Berlin) <i>Gundula Gwenn Hiller</i>	322
<i>Geschichtsübung</i>	
Geschichtsassoziation <i>Mathias Burkhardt</i>	329
Meditative Verfahren	
<i>Visual Imagery</i>	
Methodenkurzdarstellung <i>Anne Köster</i>	333
Ankunft in Delhi <i>Anne Köster</i>	337
<i>Einsatz von Musik</i>	
Lied der Freiheit <i>Vera Nikonorova</i>	346
Simulationsverfahren	
<i>Rollenspiele</i>	
Methodenkurzdarstellung: <i>Hannah Melder</i>	351
Filmfestival an der Universität <i>Cecylia Barłóg</i>	353

Bereit für den Austausch? <i>Hannah Melder</i>	358
Von Störchen und Statistik <i>Marina Palazova / Marieke C. Söffker / Boglárka Várkonyi</i>	364
<i>Kulturassimilator</i>	
Methodenkurzdarstellung <i>Christiane Kosowski</i>	368
Deutsche Administration – eine Herausforderung <i>Christiane Kosowski</i>	371
<i>Simulationsspiele</i>	
Fiktive Simulation Elianer <i>Ella Jenek</i>	375
Assessment-Simulation archivum 2060 <i>Maja Woźniak</i>	381
AutorInneninformationen	401

Die sich im Buch befindenden Trainingsmaterialien (Bilder, Filme, Grafiken und Audiobeiträge) können von der Website des Verlags, www.vs-verlag.de, unter OnlinePLUS, Stichwörter: Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden“ heruntergeladen werden.

Einleitung

Überlegungen zum interkulturellen Kompetenzerwerb an deutschen Hochschulen

Gundula Gwenn Hiller

Zur Bedeutung interkultureller Kompetenz im Hochschulbereich

Interkulturelle Kompetenz¹ hat sich als wichtige Schlüsselqualifikation an deutschen Hochschulen etabliert. (1) Einerseits ist sie notwendig, um die zunehmenden Internationalisierungsprozesse in Studium, Wissenschaft und Lehre zu bewältigen, die neue Anforderungen an Studierende wie auch an Hochschulmitarbeiter stellen.² (2) Andererseits brachte die Hochschulreform im Zuge des Bologna-Prozesses neue Postulate an das Hochschulstudium selbst mit sich: Über das Fachwissen hinaus sollen von nun an auch berufsbefähigende Schlüsselqualifikationen im Laufe des Studiums erworben werden. Interkulturelle Kompetenz gehört zu einer dieser Kernkompetenzen, die Hochschulabsolventen vor Einstieg in das Berufsleben erwerben sollten (Nünning 2008). (3) Ein dritter wichtiger Punkt, der für die Förderung interkultureller Kompetenz im Hochschulwesen spricht, ist nicht zuletzt die bislang unzureichende Integration ausländischer Studierender in Deutschland (vgl. Heublein et al. 2007).

¹ Die Schlüsselqualifikation „Interkulturelle Kompetenz“ beinhaltet ein Set an Fertigkeiten, die das Individuum befähigen, in interkulturellen Interaktionssituationen sowohl den Partner als auch die Situation bzw. den Kontext einschätzen zu lassen und flexibel und „adäquat“ darauf zu reagieren. Ausführlich dazu Hiller in diesem Band (in: Was machen Sie denn da eigentlich? – oder: FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen, Punkt 1.7).

² Argumente bzw. Studien, die die Notwendigkeit für Studierende aufzeigen, interkulturelle Kompetenzen zu erwerben, finden sich z.B. Hiller 2007; Knapp / Schumann 2008; Hochschulmitarbeiter hat z. B. Otten (2006) im Blick.

(1) Grundlage für gelungene Internationalisierungsprozesse

Im Zuge der Debatte um die „Internalisation at home“³ (Crowther et al. 2000) hat sich – zumindest in Fachkreisen – zunehmend die Erkenntnis durchgesetzt, dass die strukturellen Internationalisierungsprozesse mit einer Förderung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden, aber auch der Mitarbeiter⁴ und Lehrenden eingehen müssen. In der täglichen Praxis zeigt sich, dass der Faktor „Kultur“ neben den inhaltlichen, organisatorischen und strukturellen Anforderungen die Prozesse häufig behindern kann, deshalb brauchen die Akteure sowohl Sensibilisierung für Interkulturalität als auch interkulturelle Handlungskompetenz. So werden (inter)kulturelle Aspekte in der Internationalisierung an Hochschulen beispielsweise auf folgenden Ebenen relevant: Unterschiede in den Lern- und Lehrgewohnheiten, Sprachbarrieren, Umgang mit Betreuungs- und Beratungsstrukturen sowie Hierarchien, administrative Vorgänge, unterschiedliche Kommunikationsprozesse und -erwartungen. Diverse jüngere Studien aus dem deutschen Hochschulkontext zeigen, dass sowohl Studierende als auch deren Lehrende im Umgang mit der in internationalen Strukturen vorhandenen Diversität oft überfordert sind.⁵ Noch immer tun sich zwar gerade Hochschulmitarbeiter, sowohl Wissenschaftler und Lehrende als auch das nichtwissenschaftliche Personal, schwer damit, sich hier „individuellen“ Lernbedarf einzugestehen. So begegnet man des Öfteren der Auffassung, wenn überhaupt, dann sei dies ein Thema für die Studierenden. Dennoch bieten manche Hochschulen bereits interkulturelle Trainings für Mitarbeiter an⁶, und diejenigen Akteure, die im Alltag den Herausforderungen der zunehmenden Diversität gerecht werden müssen, und nach Lösungen suchen, beginnen oft „aus der Not heraus“ dann doch, sich für Fragen der interkulturellen Kommunikation zu öffnen. Etwas einfacher geht hier die allmähliche Förderung von Angeboten zum interkulturellen

³ Dieser Begriff steht für das Potential, das die Internationalisierungsprozesse auf dem eigenen Campus mit sich bringen, etwa in Bezug auf internationale Erfahrungen, die (nicht-mobile) Studierende auch vor Ort machen können. Dies heißt u. a., dass interkulturelle Kompetenzen, die durch ein Auslandsstudium erlangt werden sollen, bereits vor Ort erworben werden.

⁴ Wir haben uns zugunsten der besseren Lesbarkeit für die Verwendung der männlichen Formen entschieden. Diese beinhalten natürlich auch die weiblichen Formen wie Mitarbeiterinnen, Teilnehmerinnen, Trainerinnen etc.

⁵ Ein Überblick hierzu findet sich bei Schumann 2008, einzelne Beispiele in Knapp / Schumann 2008; v. Queis 2008.

⁶ Mitarbeitertrainings gibt es beispielsweise an der Europa-Universität Viadrina und an der Hochschule Bremen, auch wurde sie ins hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot einzelner Bundesländer aufgenommen.

Kompetenzerwerb für Studierende voran. Unterstützend wirkten hierbei sicherlich Förderprogramme des DAAD⁷, die integrative und interkulturelle Maßnahmen unterstützen.

Doch nicht zuletzt die Bologna-Reform, die interkulturelle Kompetenz zu einer der Schlüsselkompetenzen bestimmte, hat ihr den Weg an die Hochschulen geebnet.

(2) Bologna als Wegbereiterin für interkulturelle Kompetenz an Hochschulen

Zum Entstehungszeitpunkt dieses Bandes, zehn Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung⁸, befindet sich die deutsche Hochschullandschaft in einer Phase, die zwischen Neuverortung, ersten Bilanzen der Reform, Hadern und der Suche nach Optimierung der Strukturen schwankt. Eine der größten Herausforderungen hierbei ist die Vereinbarung zwischen den herkömmlichen Bildungsidealen und der nun geforderten Vorbereitung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts, wozu auch die Vermittlung von berufsbefähigenden Schlüsselkompetenzen während des Studiums zählt. Neben den sich hierbei stellenden inhaltlichen Fragen müssen auch strukturelle Wege gefunden werden, auf denen diese Kompetenzen, häufig auch *soft skills* genannt, vermittelt werden. Hier gibt es verschiedene Varianten, beispielsweise werden Veranstaltungen, in denen solche Schlüsselkompetenzen erworben werden können, modular in Studiengänge integriert. Oder aber Career Center und andere fakultätenübergreifende Einrichtungen bieten entsprechende Kurse an. Jedoch handelt es sich auch hier noch um ein Experimentierfeld, auf dem die bisherigen Lösungen oft als suboptimal empfunden werden. Damit einhergehende Fragen sind etwa: Wer soll Schlüsselqualifikationen unterrichten, wo findet die diesbezügliche Qualifizierung statt, wo sollten die Kurse optimalerweise angesiedelt sein, wie erhält man Unterstützung durch die Fakultäten, wie gewinnt man Studierende zur Teilnahme – bis hin zur Frage, wer das überhaupt bezahlen soll. Was für Schlüsselqualifikationen im Allgemeinen gilt, gilt für die Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz im Besonderen, die inzwischen unbestritten zu einer der bedeutendsten Qualifikationen im Kanon der Schlüsselkompetenzen geworden ist (vgl. Nünning 2008: 220). Viele der hier gestellten Fragen müssen in Bezug auf die Vermittlung von interkultureller Kompetenz, je nach Situation bzw. infrastrukturellen Gegebenheiten der

⁷ PROFIS 1 + 2, sowie PROFIN, in dessen Rahmen dieses Buch entstanden ist.

⁸ Am 18. Juni 1999 wurde die Bologna-Erklärung unterzeichnet, mit der sich Bildungsminister aus 29 europäischen Staaten auf die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums geeinigt hatten.

Hochschulen, standortspezifisch geklärt werden. In diesem Band sollen jedoch auch pragmatische Anregungen für die Umsetzung von Programmen zum interkulturellen Kompetenzerwerb gegeben werden.⁹

(3) Integration durch interkulturelle Kompetenz – und umgekehrt ...

Studien bescheinigen dem deutschen Hochschulwesen insgesamt noch viel ungenutztes Potential, sich die Diversität, die mit der Internationalisierung entsteht, im Sinne einer „Internationalisation at home“ zunutze zu machen (Isserstedt / Schnitzer 2002; Heublein et al. 2007). In den letzten 20 Jahren wurden vor allem Auslandsaufenthalte und -studien, Schüler- und Studentenaustausch als Maßnahme zur Förderung von interkultureller Kompetenz erachtet (kritisch dazu z. B. Breitenbach 1979, Bosse / Harms 2004). Die Möglichkeiten zum interkulturellen Kompetenzerwerb auf dem eigenen Campus sind dabei, wie es scheint, übersehen worden. Obwohl beispielsweise Isserstedt / Schnitzer schon 2002 auf die Chancen hinwiesen, die der Kontakt zwischen deutschen und ausländischen Studierenden mit sich bringen kann, wurden hochschulinterne Maßnahmen zur Kontakt- und Kommunikationsförderung zwischen ausländischen und deutschen Studierenden nur in Ausnahmefällen angeboten.¹⁰ Mit diesem Versäumnis geht einher, dass die Integration ausländischer Studierender nach wie vor als defizitär bewertet wird (Hiller 2007; Heublein et al. 2007; Isserstedt / Schnitzer 2002; Bosse / Harms 2004). Im März 2008 alarmierte der *Zeit*-Artikel „Zu Gast bei Fremden“ schließlich auch breitere Kreise, indem er Studienergebnisse veröffentlichte, die darauf hinweisen, dass jeder zweite internationale Studierende in Deutschland sein Studium abbricht (mehr dazu in Heublein et al. 2007). So rückte die Relevanz von integrativen Maßnahmen allmählich ins Bewusstsein der Hochschulöffentlichkeit. Es liegt auf der Hand, dass neben gezielten Betreuungsmaßnahmen interkultureller Kompetenzerwerb ein wichtiger Faktor im Integrationsprozess ist. Darüber hinaus ermöglicht eine integrierte Vielfalt in einer Umgebung, die Diversity als Lernchance begreift, interkulturelles Lernen „at home“ bzw. auf dem eigenen Campus. So könnten die Kompe-

⁹ Dass sich auch der DAAD der Dringlichkeit dieser Frage bewusst ist, zeigt das für 2010 geplante Programm der internationalen Akademie des DAAD (IDA). Hier werden künftig Seminare angeboten, die Hochschulmitarbeitern Know-How für die Planung, Etablierung und Durchführung interkultureller Kompetenzprogramme vermitteln sollen. Mehr dazu unter <http://www.daad-akademie.de>.

¹⁰ Pionier in diesem Bereich war etwa die Initiative HOPIKOS in Hamburg (vgl. Bosse / Harms 2004).

tenzen, die durch ein Auslandsstudium erlangt werden sollen, bereits vor Ort erworben werden.¹¹

Vermittlungsformen Interkultureller Kompetenzerwerb an Hochschulen

Eine grundlegende Herausforderung ist die Form der Vermittlung von interkultureller Kompetenz an den Hochschulen. Entsprechend den oben in Bezug auf Schlüsselkompetenzen formulierten Fragen muss auch hier überlegt werden, wer interkulturelle Kompetenz vermittelt, an welche Studierendengruppen, in welcher Form, in welcher institutionellen Struktur und wie Anreize zur Teilnahme erzeugt werden können – etc. Bei Recherchen und dem Erfahrungsaustausch mit Kollegen zeigt sich immer wieder, dass es hier viele Lösungsvarianten gibt. Oftmals engagieren sich Einzelpersonen, die sich in diesem Bereich weitergebildet und darauf spezialisiert haben, an ihren Hochschulen für die Etablierung entsprechender Veranstaltungen. Dies sind etwa Doktoranden, wissenschaftliche Mitarbeiter oder auch Professoren. An anderen Hochschulen wiederum fühlt sich das Akademische Auslandsamt für diesen Themenbereich zuständig. Ist das Thema auch wissenschaftlich an der Hochschule verankert, so sind Vorlesungen und wissenschaftliche Seminare zum Thema interkulturelle Kompetenz eine Form der Vermittlung. Einige Hochschulen bieten inzwischen Studiengänge und besondere Qualifizierungsmodule zu interkultureller Kompetenz an.¹²

Interkulturelle Trainings an Hochschulen können mehreren der hier genannten Bedürfnisse entgegenkommen. Sie bieten ein Forum für Begegnung, Auseinandersetzung und Austausch zwischen deutschen und ausländischen Studierenden, und somit eine Basis zur Integration. Durch ihren Fokus auf den Erwerb sozialer und kommunikativer Kompetenzen haben die Teilnehmer Gelegenheit, sich Fähigkeiten anzueignen, die nicht nur dem Zusammenleben auf dem Campus dienlich sind, sondern auch eine gute Vorbereitung auf Auslandsstudien und -praktika und damit letztlich auf die globalisierte Arbeitswelt darstellen.

So werden auch immer mehr interkulturelle Trainings an Hochschulen angeboten. Hier stellt sich die Frage, wer diese Trainings anbieten soll. Es gibt Universitäten,

¹¹ „Wichtigstes Ziel des Auslandsstudiums ist die Kompetenzerweiterung für deutsche Studierende. Internationale Kompetenz soll dazu beitragen, dass sich deutsche Absolventen in den Austauschbeziehungen eines weltweit vernetzten Lebensraumes verständig, aktiv und offen bewegen können.“ (Isserstedt / Schnitzer 2002: 57)

¹² Vgl. den Überblick in Erl / Gymnich 2007; Theoretische Überlegungen und Praxisbeispiele finden sich in Otten et al. 2007.

die es sich aufgrund ihrer Einnahmen an Studiengebühren leisten können, externe Trainer zu engagieren und Fachhochschulen, die sich interkulturelle Trainings aufgrund guter Kontakte zur Wirtschaft sponsern lassen können. Manche Hochschulen beschäftigen Lehrkräfte für besondere Aufgaben, die zwei Trainings pro Woche durchführen sollen. Andernorts gibt es studentische Initiativen, die interkulturelle Trainings anbieten.

Alle diese Vermittlungsformen haben ihre Vor- und Nachteile, die hier aus Platzgründen nicht diskutiert werden können. An der Europa-Universität Viadrina ist letztlich die Initiative für Trainings von Studierenden für Studierende aus Ressourcenknappheit entstanden (mehr dazu im weiteren Beitrag von Hiller in diesem Band). Da sich dies trotz anfänglicher Skepsis als Win-win-Lösung für alle Beteiligten herausstellte, ist die Einbeziehung studentischer Trainer das zentrale Thema des Projekts, in dessen Rahmen dieser Band entstanden ist.

Interkulturelle Integrationstrainings von Studierenden für Studierende

Die Erfahrung zeigt, dass sich studentische Trainer sehr gut eignen für ein Format, das wir interkulturelle Integrationstrainings nennen (vgl. auch Bosse in diesem Band). Diese Trainings zielen primär auf eine interkulturelle Sensibilisierung und die Vermittlung einer Handlungskompetenz ab, die der interkulturellen Interaktion und Kooperation an der eigenen Hochschule dienen soll.

Nicht nur an der Viadrina, sondern auch an anderen Hochschulen hat sich dieses Konzept mit studentischen Trainern bewährt, so z. B. an den Universitäten München, Hildesheim, Garmersheim, Jena und der Humboldt-Universität Berlin. Die Nähe der studentischen Trainer zu ihren Peers, ihre eigenen Auslandserfahrungen und oft auch interkulturelle bzw. auch Migrations-Hintergründe stellen große Ressourcen für die Durchführung von Trainings dar. Wichtig ist darüber hinaus jedoch auch eine qualifizierte Trainerausbildung für die studentischen Integrationstrainings. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee zu PeerNet, das unter anderem studentische Integrations-Coaches ausbildet und miteinander vernetzt.

PeerNet – Hochschulübergreifende Ausbildung zu interkulturellen Integrations-Coaches

Das Projekt PeerNet enthält drei Komponenten: (1) Eine hochschulübergreifende Intensivausbildung für ausgewählte Studierende zu interkulturellen Integrations-Coaches; (2) ein studentisches Filmprojekt zu Critical Incidents; (3) die Herausgabe des vorliegenden Bands. Der Netzwerkgedanke ist hier stark betont. Insgesamt soll

PeerNet ein Forum bieten, in dem die Erfahrungen aus bisherigen erfolgreichen interkulturellen Programmen an Mitglieder anderer Hochschulen weitergegeben werden.¹³

Zu (1):

PeerNet möchte einer neuen Generation von Studierenden der Europa-Universität Viadrina und anderer Universitäten interkulturelle Trainings- und Peer-Coaching-Kompetenzen vermitteln. Sie werden qualifiziert als „interkulturelle Integrations-Coaches“. Dies geschieht über ein fünftägiges Intensivtraining (ausführlich dazu Dietze in diesem Band) mit erfahrenen Trainerinnen und supervidierte Projektarbeit in Teams. Die Peer-Groups sollen sich gegenseitig inspirieren und Feedback geben. Nach der Ausbildung sollen die interkulturellen Integrations-Coaches das erworbene Fachwissen an ihre Heimatuniversitäten tragen, dort weitergeben und in eigenen Projekten umsetzen.

Zu (2)

Im Rahmen eines Seminars im Master of Intercultural Communication Studies an der Europa-Universität Viadrina drehten internationale Studierende Kurzfilme zum Thema „Critical Incidents“ mit Szenen aus dem Leben der internationalen Studierenden. Die Filme eignen sich sehr gut zum Einsatz in interkulturellen Trainings. Entsprechende Übungen werden im Übungsteil dieses Buchs vorgeschlagen (vgl. die Übungen von Malchow).

Zu (3):

Das hier vorliegende Handbuch soll das im Kontext der Europa-Universität Viadrina, PeerNet und den Kooperationspartnern vorhandene Expertenwissen zu Interkulturellen Trainings an Hochschulen bündeln und zugänglich machen. Im Folgenden werden die Ziele und Inhalt des Buchs erläutert:

Zum vorliegenden Handbuch

Dieser Band soll ein Handbuch zur Konzeption und Durchführung interkultureller Trainings an Hochschulen darstellen, und wurde vornehmlich unter praxisorientierten Gesichtspunkten zusammengestellt. Er gliedert sich in drei Teile: Der erste Teil

¹³ Das Programm greift u. a. Elemente von NIKADU (entstanden durch das PROFIS-Projekt „Netzwerk interkulturelle Kompetenz an deutsche Universitäten“) auf; siehe <http://www.Nikadu.de>.

„Grundlagen zur Konzeption interkultureller Trainings“ liefert eine Reihe theoretischer Beiträge, die wissenschaftliche Grundlagen für interkulturelles Lernen und den Kompetenzbegriff bis hin zu Trainingsgestaltung und -durchführung schaffen. Die Beiträge sollen in ihrer Gesamtheit ein solides Basiswissen für „interkulturelle Akteure“ im Hochschulbereich liefern. Gleichzeitig sollen sie hilfreiche Anregungen für die Durchführung von interkulturellen Trainings liefern, indem sie grundsätzliche Fragen diskutieren, Erfahrungswissen weitergeben und auch die praktische Umsetzung der Trainingsmethoden anschaulich dokumentieren. Im zweiten Teil „Praxisbeispiele für Trainingskonzepte“ werden Trainings vorgestellt, die im deutschen Hochschulkontext durchgeführt werden. Verfasst wurden die Beiträge der ersten beiden Teile dieses Bandes vornehmlich von Autoren, die als Experten für interkulturelle Trainings ausgewiesen sind und gleichzeitig wissenschaftlich arbeiten, sich also um den Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Trainingspraxis bemühen.

Der dritte Teil des Bandes enthält eine Sammlung innovativer Übungen für interkulturelle Trainings, die fast ausschließlich von Studierenden der Europa-Universität Viadrina entwickelt wurden.¹⁴ Diese Übungen sind in BA- und MA-Seminaren zum Thema „interkulturelle Trainings“¹⁵ entstanden, wurden im Rahmen von Hausarbeiten entwickelt oder von studentischen Trainern für die Trainings konzipiert. Wir sind immer wieder fasziniert von der Kreativität und Innovation vieler der entstandenen Übungen, von denen wir inzwischen selbst einige gerne in unseren Trainings einsetzen. Der „frische“ Blick der Studierenden ermöglicht es häufig, eine neue Sicht auf bewährte Methoden zu werfen. Einigen gelang es sogar, ganz neue Methoden zu kreieren, wie z. B. das Brettspiel „Fremde Esskultur“, welches vier Sinne mit in das Erlebnis der Fremderfahrung einbezieht. Dieser Band erschien uns als eine ideale Gelegenheit, diese Übungen zu veröffentlichen und einem breiten Kreis zugänglich zu machen.

Zu den einzelnen Beiträgen

Gundula Gwenn Hiller beantwortet 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. Ihr Beitrag gewährt Einblick in die Alltagspraxis und -problematik,

¹⁴ Einige wenige wurden von Autoren des Theorieteils, PeerNet-Teilnehmern und Trainerkolleginnen beigeleitet.

¹⁵ Z. B. „Interkulturelle Kommunikation in Theorie und Praxis“ (BA); „Konzepte interkultureller Kompetenz und deren didaktische Umsetzung“ (MA); „Ein kritischer Blick auf Methoden interkultureller Kompetenzvermittlung“ (MA).

die mit der Durchführung interkultureller Trainings im Hochschulbereich verbunden ist. Hierbei nimmt sie zu vielen der in dieser Einleitung formulierten pragmatischen Fragen, aber auch zu Kritikpunkten an interkulturellen Trainings, Stellung. So hält sie etwa der Skepsis, dass interkulturelle Trainings essentialistische Kulturkonzepte festschreiben und weitere Stereotypen schaffen, ein theoretisches Konzept entgegen, das viele der klassischen Einwände aufgreift und zeigt, wie sich ein dynamisches Kulturverständnis in die Trainingspraxis umsetzen lässt.

Stefan Kammhuber analysiert in seinem Beitrag kritisch existierende Paradigmen interkulturellen Lernens. Er zeigt, wie auf der Grundlage der Theorien zum situieren Lernen wirksame interkulturelle Lernumgebungen entwickelt werden können, die psychologische Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung anstoßen können. Dabei macht er deutlich, dass interkulturelle Trainer eine professionelle Entwicklung, Durchführung und Evaluation gewährleisten müssen, und ihre pädagogische Praxis im Rahmen einer schlüssigen interkulturellen Lerntheorie begründen können sollen. Auch geht er in seinem Beitrag gezielt darauf ein, wie in Trainings die Reproduktion von Stereotypen und Vorurteilen verhindert werden kann.

Bettina Strewé erläutert in ihrem Artikel wesentliche Elemente zur Trainingsvorbereitung aus unterrichtspraktischer und didaktischer Sicht. Dabei stellt sie Verfahren vor, die als Raster zur Vorbereitung vielgestaltiger interkultureller Trainings dienen und gleichsam als grundlegende Matrix angesehen werden können.

Kirsten Nazarkiewicz führt in ihrem Beitrag die bewusste Gesprächsführung im Training als Methode zur Förderung der interkulturellen Kompetenz ein. Insgesamt plädiert sie dafür, dass Trainer mehr darauf achten sollten, interkulturelle Kompetenz als Reflexionsleistung zu generieren, statt Wissen zu vermitteln. Zunächst erläutert sie die Praxis des kulturreflexiven Sprechens, die in interkulturellen Bildungsmaßnahmen notwendig ist und gibt Hinweise dazu, mit welchen Mitteln die Trainer die interkulturelle Deutungskompetenz erweitern können. Darüber hinaus beschreibt sie, wie man Stereotypisierungen erkennt und ihnen mit Hilfe von Moderation und Interventionen didaktisch begegnen kann. Anschließend zeigt sie, wie dieser Lernschritt mit Hilfe der gezielten Einnahme lokaler Sprechpositionen unterstützt werden kann.

Elke Bosse stellt ein Konzept für interkulturelle Integrationstrainings vor, das darauf ausgerichtet ist, die Bedeutung kultureller Vielfalt für interkulturelle Kommunikation im Studienalltag aus verschiedenen Perspektiven zu erkunden. Anhand detaillierter Erläuterungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Trainingsablaufs illustriert sie, wie sich wissenschaftliche Konzepte in die Trainings-

praxis umsetzen und als Werkzeuge für die Bewältigung von Herausforderungen interkultureller Kommunikation vermitteln lassen.

Martina Liedke-Göbel beschreibt ein Trainingskonzept aus sprachwissenschaftlicher Sicht, das sich für multilinguale Gruppenkonstellationen eignet. Dazu erläutert sie den community-Ansatz als Gegengewicht zu Trainings(phasen), in denen das Unterschiedliche und Problematische interkultureller Kommunikation betont wird. Hierbei geht es darum, eine gemeinsame Gruppenidentität zu entwickeln bzw. zu stärken. Zunächst werden Hintergrund und Leitvorstellungen von community practice kurz beschrieben und auf interkulturelle Trainings bezogen. Aus der Perspektive von interkulturellem Lernen als Sprachenlernen wird das Lernziel „minimale Mehrsprachigkeit“ erläutert und am Beispiel nonverbaler Kommunikation konkretisiert.

Peter Jandok zeigt, wie sich die Erkenntnisse aus der Gesprächsforschung in interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen praxisorientiert etablieren lassen. In seinem Beitrag stellt er ein Trainingsmodul vor, in dem die Sprachspezifik der Realisierung von Sprechhandlungen verdeutlicht wird. Dabei identifiziert er als primäre Lernziele für Studierende, die auf ihr Auslandssemester vorbereitet werden, die analytische Trennung zwischen der verbalen Äußerung (Form) und der Funktion einer Sprechhandlung, die Fähigkeit der unmittelbaren Benennung einer Sprechhandlung und die Formulierung von sprachlichen Alternativen zu Sprechhandlungen, die in einer Simulation vorgenommen wurden. Insgesamt hebt er hervor, dass es sich bei dieser Art von Methodik um die Schulung von ‚self-awareness‘ handelt. Die Aneignung von Wissen bleibt dabei eher im Hintergrund.

Svenja Dietze schildert in ihrem Bericht den Ablauf der PeerNet-Ausbildung zum interkulturellen Integrations-Coach. Ihre Dokumentation der fünf Ausbildungstage zeigen zum einen, wie solch ein Trainingsprogramm gestaltet werden kann, indem die Ansätze der erfahrenen Trainerinnen gut nachvollziehbar erörtert werden. Zum anderen macht der Bericht auch deutlich, wie das Training aus Sicht der Teilnehmer erlebt wurde. Als wichtiges Fazit von PeerNet beschreibt sie die Feststellung, dass nicht nur der KnowHow-Erwerb, sondern gerade auch der Vernetzungsaspekt von den Teilnehmern als sehr wertvoll erachtet wurde.

Stefanie Vogler-Lipp gibt in ihrem Beitrag einen einführenden Überblick über wichtige Auswahlkriterien für die Methodenwahl in interkulturellen Trainings. Außerdem stellt sie in ihrem Beitrag die methodische Einordnung von klassischen Vermittlungsformen in interkulturellen Trainings vor. Im Großen und Ganzen ist der Aufsatz jedoch als Orientierungshilfe für den anschließenden Praxis teil zu verstehen. Der Artikel dient als theoretische Einführung bzw. Grundlage

für die Methodeneinteilung der dem Buch zugrunde liegenden interkulturellen Übungen. Die Autorin erläutert zudem, dass Zuordnung und Auswahl von Methoden in interkulturellen Trainings oftmals einen komplizierten Entscheidungsprozess darstellen kann, und dass verschiedene Lernertypen auf unterschiedliche Methoden ansprechen.

Der **Übungsteil** dieses Bandes enthält rund 40 Übungen, die zum großen Teil von Studierenden für Studierende konzipiert wurden. Alle hier aufgeführten Übungen eignen sich für studentische interkulturelle Integrationstrainings. Die Übungen spiegeln in ihrer Gesamtheit die Erfahrungshorizonte der Studierenden wider und decken aufgrund ihrer methodischen und auch inhaltlichen Vielfalt ein breites Spektrum an Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten sowie Themen ab. Diese Fülle an Methoden und Inhalten ist der großen Anzahl an Autoren zu verdanken, die ihre Kreativität, ihre (inter-)kulturellen Hintergründe und ihre eigenen Lernpräferenzen in die Übungskonzeption mit einbrachten. Ausgewählt wurden die hier gedruckten Übungen anhand von Kriterien wie methodischer Originalität und/oder inhaltlichen Aspekten sowie ihrer Authentizität.¹⁶ Dabei war unser Anliegen, in diesem Band innovative und thematisch für Studierende relevante und interessante Vermittlungsformen für den interkulturellen Kompetenzerwerb zusammenzustellen.

Herausgekommen ist dabei eine Sammlung von Übungen, von denen viele auf klassischen interkulturellen Vermittlungsmethoden (wie Simulationen, Rollenspiele) basieren, viele jedoch auch neue Ansätze enthalten oder auch verschiedene Ansätze neu kombinieren. Die Heterogenität der Übungen hat den großen Vorteil, dass verschiedene Lernertypen (vgl. z. B. Kolb 1984) angesprochen werden. Von spaßigen Warm-ups, die dem Kennenlernen und damit der Integration dienen sollen, über Übungen zum spielerischen Umgang mit der Sprachbarriere reicht hier die Bandbreite bis hin zu einer komplexen Simulation, die eine Evaluation der interkulturellen Kompetenz durch Peers ermöglichen soll.

Die behandelten Themen zeigen, dass die Studierenden die Übungen zumeist sehr alltagsnah konzipiert haben. So enthält die Sammlung Material zur deutschen Administration oder auch zur Planung eines internationalen Filmfestivals an der Universität. Übungen wie „Geschichtsassoziationen“ oder „Frustrationstoleranz“ basieren auf eigenen Erfahrungen, im ersten Fall handelt es sich beim Autor um einen Absolventen eines deutsch-polnischen Gymnasiums, der, aufgewachsen an der

¹⁶ Unter Authentizität verstehen wir in diesem Zusammenhang, dass sie alltagsrelevante interkulturelle Probleme der Studierenden aufgreifen.

Grenze, festgestellt hat, dass das Verhältnis zur Geschichte ein wichtiges Thema zwischen Deutschen und Polen ist. Im zweiten Fall handelt es sich um eine Übung, die in einem interkulturellen Team nach intensiven Gesprächen und gegenseitigem Erfahrungsaustausch entstanden ist. Die Autorinnen überlegten sich daraufhin eine Übung, die einen ihrer Meinung nach zentralen Aspekt interkultureller Kommunikation und Kompetenz aufgreift, den Umgang mit Frustration und zudem die Reflexion eigener Erfahrungen mit einbezieht. Auffallend ist, dass sich eine deutliche Anzahl der Übungen mit Stereotypen und Vorurteilen befasst. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Studierenden dieser internationalen Universität an der deutsch-polnischen Grenze die Bearbeitung des Themas als relevant erachten. Die methodische Vielfalt, mit der dieser klassische Gegenstand behandelt wird, verdeutlicht, aus wie vielen unterschiedlichen Perspektiven er betrachtet werden kann. Hier finden sich theaterpädagogische Elemente oder auch kreative Ansätze mit Assoziationen, gezeichneten Bildern und Metaphern. Eine Reihe der Übungen bezieht auch körperliche Erfahrungshorizonte wie z.B. Sinneswahrnehmungen mit ein, so z.B. ein Brettspiel, in dessen Verlauf „exotisches“ Essen gekostet werden muss, oder die „Visual-Imagery“-Übung, die zu einer Phantasiereise anleitet, bei der die Sinne mit einbezogen werden. Wir haben uns um eine methodische Einordnung bemüht, die nicht immer offensichtlich, nicht immer eindeutig und einfach war (erläutert im Beitrag von Vogler-Lipp in diesem Band).

Insgesamt geben die Übungen einen guten Einblick in die zahlreichen methodischen Ansätze und Vermittlungsformen interkultureller Kompetenz. Wir hoffen, dass die Leser viele neue Anregungen erhalten und die hier vorgestellten Methoden dem interkulturellen Kompetenzerwerb und der Integration von Studierenden dienen werden.

Literatur

- Bosse, E. / Harms, M. (2004): Förderung interkultureller Kompetenz von Studierenden: Ein hochschulübergreifendes Projekt in Hamburg. In: Bolten, J. (Hg.): Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Positionen – Perspektiven – Modelle. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis. 318–329.
- Breitenbach, D. (Hg.) (1979): Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit, B. 5, Ergebnisse und Empfehlungen. Saarbrücken: Breitenbach.
- Crowther, P. / Joris, M. / Otten, M. / Nilsson, B. / Teekens, H. / Wächter, B. (2000): Internationalisation at Home. A Position Paper. Amsterdam: EAIE.
URL: <http://www.eaie.nl/IaH/IAHPositionPaper.pdf> [letzter Zugriff: 08.09.2009].
- Erl, A. / Gymnich, M. (2007): Interkulturelle Kompetenzen. Stuttgart: Klett.

- Kirchgessner, K. (2008): Auslandsstudenten. Zu Gast bei Fremden. Warum fast jeder zweite ausländische Student seinen Aufenthalt in Deutschland abbricht. In: Die Zeit 14/2008 und URL: <http://www.zeit.de/2008/14/C-Auslaendische-Studenten> [letzter Zugriff: 01. 10. 2009].
- Heublein, U. / Özkilic, M. / Sommer, D. (2007): Aspekte der Internationalität deutscher Hochschulen; Internationale Erfahrungen deutscher Studierender an ihren heimischen Hochschulen (DAAD, 2007)
- Hiller, G. G. (2007): Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina. Eine empirische Analyse von Critical Incidents. Frankfurt / Main: IKO-Verlag.
- Isserstedt, W. / Schnitzer, K. (2002): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Deutsche Studierende im Ausland. In: Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn: HIS. Online Dokument, URL: <http://www.bmbf.de> [letzter Zugriff: 31. 10. 2008].
- Knapp, A. / Schumann, A. (Hg.) (2008): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium. Frankfurt / Main: Peter Lang
- Kolb, D. A. (1984): Experiential Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nünning, V. (2008): Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf. Stuttgart: Metzler.
- Otten, M. (2006): Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kulturosoziologische Studie, Bielefeld: transcript-Verlag.
- Otten, M. / Scheitza, A. / Cnyrim, A. (2007): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 2: Ausbildung, Training, Beratung. Frankfurt / Main: IKO-Verlag.
- Schumann, A. (2008): Interkulturelle Fremdheitserfahrungen ausländischer Studierender an einer deutschen Universität. In: Knapp, A. / Schumann, A. (Hg.): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium. Frankfurt / Main: Peter Lang.
- v. Queis, D. (2009): Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden. Darmstadt: WBG.

Teil I:
Grundlagen
zur Konzeption interkultureller Trainings
an Hochschulen

„Was machen Sie denn da eigentlich?“ – oder: FAQ¹ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen

Gundula Gwenn Hiller

Obwohl interkulturelle Kompetenz inzwischen zu einer anerkannten Schlüsselqualifikation für Studierende avanciert ist,² existieren in der akademischen Landschaft noch viele Zweifel und Vorbehalte gegenüber dem Themengebiet interkulturelle Kommunikation und Kompetenz.³ Auch gibt es viele Unsicherheiten, was die praktische Umsetzung des Themas an den Hochschulen angeht. Häufig wird man irritiert oder gar kritisch betrachtet, oder zumindest ins Kreuzverhör genommen, ob das, was man da anbiete, denn wirklich einen Nutzen habe und einen angemessenen Platz an der Universität fände. Dieser Beitrag möchte den Leser anregen und dabei unterstützen, Antworten auf Fragen zum Sinn, zur Ziel- und Umsetzung und der Nachhaltigkeit interkultureller Trainings an Hochschulen zu geben. Im Laufe von fünf Jahren sind bestimmte Fragen immer wieder an mich herangetragen worden, so dass sich daraus heute eine Liste der so genannten FAQs des interkulturellen Trainings an Hochschulen ableiten lässt.

Die Fragen kamen zum Einen von skeptischen Kollegen, d. h. von Vertretern des Lehrkörpers, aber auch aus der Universitätsverwaltung. Zum Anderen greife ich im Folgenden auch Fragen von Angehörigen anderer Hochschulen auf, die selbst ein solches Programm etablieren möchten, oder von Journalisten, die über unsere Aktivitäten an der Viadrina berichteten.⁴ Am Beispiel der Erfahrungen, die wir (das Zentrum für Interkulturelles Lernen in Kooperation mit der Hochschulleitung und dem Career Center) bezüglich der Konzeption und Durchführung des Programms an der Viadrina gemacht haben, lassen sich grundlegende Fragestellungen erörtern, deren Beantwortung auch anderen Hochschulen wichtige Basisinformationen und Impulse für deren Programme geben soll.

¹ Frequently asked questions, die am häufigsten gestellten Fragen.

² Vgl. dazu die Einleitung zu diesem Band.

³ Vgl. z. B. Breidenbach / Pal Nyri 2001.

⁴ Z. B. MOZ 2008; Die Süddeutsche 2008.

1.1 „Wozu ist das gut, was Sie da machen?“ – oder: Weshalb überhaupt interkulturelle Trainings an Hochschulen?

Die Europa-Universität Viadrina stellt aufgrund ihrer Lage an der deutsch-polnischen Grenze und der einzigartigen Zusammensetzung der Studierendenschaft zwar einen besonderen Ort dar, doch gleichzeitig lassen sich die Schwierigkeiten und das Potential, die diese Internationalität mit sich bringt, auf andere Hochschulen übertragen. Deshalb möchte ich kurz erläutern, warum hier ein umfassendes Programm zum interkulturellen Kompetenzerwerb eingeführt wurde.

Die Universität ist international konzipiert, und, dessen war man sich einig, hatte ein großes Potential für die Auseinandersetzung mit Interkulturalität. Über ein Drittel der Studierenden kommt aus dem Ausland, und eine große Anzahl der Studiengänge ist international ausgerichtet. Von Beginn an warb die Hochschule damit, dass ihre Studierenden aus diesen Gründen zusätzlich zum Studium interkulturelle Kompetenz erlangen würden. Integration bzw. funktionierende Interaktion zwischen den Studierenden unterschiedlichster Couleur wurde vorausgesetzt. Diese Hoffnung basierte auf der Kontakthypothese (Allport 1954) bzw. der Annahme, dass Kontakt zu einer Zunahme positiver Einstellungen gegenüber der anderen Gruppe führe (Newcomb 1957), die zum Zeitpunkt der Universitätsgründung längst widerlegt war.⁵

Studien zeigten, dass Interaktion bzw. Kommunikation zwischen deutschen und polnischen Studierenden nur in geringem Maße stattfand (Hiller 2007; Gröppel-Klein et al. 2005, 2003; Glaum / Rinker 2002; John 2001; Pickel 1998)⁶. Der universitäre Alltag war geprägt von nationalen Studierendengruppen, die zwar die gleichen Vorlesungen und Seminare besuchten, aber ansonsten sehr wenig miteinander zu tun hatten. D. h., das Potential, das die internationale Situation vor Ort bot, wurde nur geringfügig genutzt. Die „Interkulturalität“ wurde, wie an vielen Hochschulen,

⁵ Amir (1969) stellte fest, dass sich Kontakte zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen auf die Einstellungen zwar auswirkten, aber je nach Qualität der Bedingungen. So werden Vorurteile bei günstigen Bedingungen abgebaut, aber bei ungünstigen verstärkt. Mehr dazu in Bezug auf die Europa-Universität Viadrina in Hiller 2007.

⁶ So unternahmen Wirtschaftswissenschaftler an ihrer Fakultät einen Längsschnittvergleich, der die Beziehungen zwischen deutschen und polnischen Studierenden in einem Zeitraum von 1998 bis 2004 dokumentiert (Gröppel-Klein et al. 2003, 2005). In einem Zwischenbericht stellten sie fest, dass in der Endphase des Studiums „die Studierenden beider Nationen weniger Wert auf Freundschaften mit den Angehörigen der anderen Gruppe“ legen und schließen daraus, dass eine „gewisse Ernüchterung hinsichtlich möglicher langanhaltender Freundschaften zwischen den Völkergruppen stattgefunden“ hat (Gröppel-Klein et al. 2003: 80).

an quantitativen Maßstäben gemessen, nach den Kriterien: Wie viele internationale Hochschulpartnerschaften gibt es, wie viel Prozent internationale Studierende studieren bei uns, wie viele internationale Wissenschaftskooperationen sind vorhanden?

Diese Bilanz betrifft nicht die Viadrina alleine, sondern steht exemplarisch für viele andere deutschen Hochschulen. Der Faktor Kultur blieb bei der Internationalisierung des Hochschulwesens weitgehend unbeachtet, was vor allem für die Integration der internationalen Studierenden einschneidende Folgen hat. So rüttelte eine Studie die Verantwortlichen auf, die verdeutlichte, dass nur jeder 2. ausländische Studierende in Deutschland sein Studium erfolgreich zu Ende bringt (Heublein et al. 2007). Integration bedeutet die Einbeziehung aller Beteiligten in ein bestehendes soziales System. Auch im System Hochschule kann meines Erachtens Integration nur stattfinden, wenn sowohl die Verantwortlichen als auch die zu Integrierenden interkulturell kompetent sind. Die Schlussfolgerung hieraus ist, dass möglichst viele Akteure im Hochschulwesen für die Thematik sensibilisiert werden sollten. Aus diesen Gründen wurde an der Viadrina im Jahr 2005 ein fakultätsübergreifendes Programm zum interkulturellen Kompetenzerwerb etabliert, das schnell zu einer der umfassendsten und erfolgreichsten Initiativen dieser Art innerhalb Deutschlands avancierte und alsbald als „Best Practice“-Beispiel gehandelt wurde.⁷

Wenn sich auch viele Hochschulen zunehmend um Integration und interkulturelle Integrations- und Fortbildungsmaßnahmen bemühen,⁸ so gibt es hier noch viel Nachholbedarf (vgl. Leenen / Groß 2007; und Kammhuber in diesem Band). Auch auf europäischer Ebene wird dieser Bedarf inzwischen anerkannt. So formulierte Wächter im Rahmen der Konferenz des Europarates „Intercultural dialogue on the University Campus“ acht Empfehlungen, die im Zuge des Internationalisierungsprozesses europäischer Hochschulen berücksichtigt werden sollten. Zu seinen Empfehlungen gehören auch die Forderungen „Intercultural dialogue is part of institutions’ mission“, „Intercultural literacy should be a core aim of higher education“, „Intercultural learning should be available“, „A set of learning should be developed“ (Wächter 2009: 138f.). Da die Viadrina diese Empfehlungen bereits beherzigte, wurde das Programm zum interkulturellen Kompetenzerwerb im Rahmen dieser Konferenz in Straßburg als vorbildliches Beispiel vorgestellt (vgl. Hiller 2009).

⁷ So nannte die Jury für den BMW-Life Award für Interkulturelles Lernen das Programm ein „Leuchtturmprojekt, das auch für andere Universitäten beispielhaft sein könnte“.

⁸ Dies zeigt beispielsweise die große Zahl der Anträge, die nach der Ausschreibung des Programms PROFIN beim DAAD eingingen (weit über 100).

1.2 „Wie haben Sie das gemacht?“ – oder: Wie initiiert man ein Programm zum interkulturellen Kompetenzerwerb im Hochschulsystem?

Das Zentrum für Interkulturelles Lernen, das für die Programmkonzeption an der Viadrina zuständig war, stand vor der Herausforderung, Trainings im Workshopformat zu entwickeln, die eine möglichst große Anzahl von Studierenden aller Fakultäten ansprechen sollten. Dabei stellten die übergeordneten und politisch gewollten Ziele der Trainings die Integration deutscher, polnischer und internationaler Studierender sowie der Erwerb von zunächst nicht näher definierter „interkultureller Kompetenz“⁹ dar. Bereits in der Pilotphase des Programms wurde den Initiatoren klar, dass eine entsprechende institutionelle Unterstützung maßgeblich für den Erfolg des Programms sein würde. Wie Leenen / Groß herausstellen, ist es für ein solches Unterfangen äußerst hilfreich, wenn die Hochschule ihr eigenes Diversitätsmanagement als ernst zu nehmende Aufgabe betrachtet (Leenen / Groß 2007). Glücklicherweise fand ich von Anfang an Unterstützung für mein Vorhaben. So wurde eine Strategie entwickelt, die die Organisation Viadrina in ihrer Gesamtheit als tragendes Element in das Programm einbeziehen würde. Da die Workshops fakultätsübergreifend angeboten werden sollten, wurden sie organisatorisch an das Career Center angebunden und in dessen Programmheft ausgeschrieben. Diese Lösung hat sich hinsichtlich der deutschen Studierenden bewährt, da das Career Center als fakultätenübergreifende Institution von einer großen Anzahl Studierender wahrgenommen wird. Allerdings mussten wir feststellen, dass die internationalen Studierenden dem Career-Center-Angebot nicht viel Beachtung schenkten und auch Erstsemester noch nicht allzu großes Augenmerk auf ihre Karriereplanung legten. Also gingen wir auf die Anlaufstellen für diese Gruppen zu (Studienberater, Organisatoren der Erstsemester-Informationsveranstaltungen und -broschüren und das International Office), und baten sie zudem, ihre Schützlinge auf die Veranstaltungen aufmerksam zu machen. Im Laufe der Zeit konnte auch mit den Fakultäten ausgehandelt werden, dass die Trainings in die Studienprogramme mit aufgenommen wurden (s. u., Punkt 1.3), dadurch waren sie dann auch in den Vorlesungsverzeichnissen der Fakultäten zu finden.

Im Erfahrungsaustausch mit anderen Hochschulen wurde deutlich, dass die Resonanz auf die Programme und damit ihr Erfolg maßgeblich von den Kommuni-

⁹ Integration war bereits in den Gründungsstatuten der Viadrina eine erklärte Zielsetzung der Institution (EUV 1993); interkulturelle Kompetenz war von Beginn an eines der Schlagworte, mit dem die Hochschule für sich warb.

kationsstrukturen, über die sie ausgeschrieben werden, abhängig ist. Werden zur Teilnehmerakquise nicht die richtigen Kanäle genutzt, so ist das beste Konzept wertlos. Deshalb empfehlen wir hier allen, die solche Programme initiieren wollen, die Veranstaltungen möglichst in institutionelle Strukturen einzubinden und entsprechende Personen an Schnittstellen oder in Schlüsselfunktionen als Unterstützer zu gewinnen.

1.3 „Wer kommt denn da?“ – oder: Wie lässt sich die Akquise von Teilnehmern gestalten?

Wenn es so etwas wie einen „typischen“ Teilnehmer für interkulturelle Trainings geben sollte, dann ist er (bzw. sie) weiblich, mehrsprachig, interessiert an Neuem, hat Auslandserfahrung, studiert ein geisteswissenschaftliches Fach und ist bereits interkulturell sensibilisiert. Auch an der Viadrina wurden die ersten Trainings vor allem von dieser Gruppe besucht. Obwohl dies sehr willkommene und aufgrund ihres Interesses und der Motivation sehr angenehme Teilnehmer sind, war es ja das „strategische“ Ziel unseres Programms, auch diejenigen zu erreichen, die sich normalerweise nicht für diese Thematik interessieren würden, z. B. deutsche Studierende, die, obwohl die polnische Grenze nur einen Steinwurf von der Universität entfernt liegt, noch nie in Polen waren; polnische Studierende, die die Deutschen als unnahbar oder arrogant eingestuft und sich zurückgezogen hatten; oder aber Deutsche, die noch nie mit internationalen Studierenden geredet hatten, wie auch internationale Studierende, die sich mit ihresgleichen abgeschottet und noch nie mit deutschen Kommilitonen kommuniziert hatten.

Es war uns schnell klar, dass wir Anreize schaffen mussten, um auch diese Studierenden zur Teilnahme zu motivieren. Am besten ging das natürlich über studentische Leistungsnachweise. So nahmen wir Verhandlungen mit den Fakultäten auf. In – teilweise zähen – Prozessen gelang es uns im Laufe eines Jahres, die interkulturellen Workshops in fast alle Studiengänge zu integrieren. Somit war die Viadrina wohl die erste deutsche Universität, der dies gelungen war. D. h., für die Teilnahme an den Workshops gab es von nun an einen Leistungsnachweis, zumeist in der Kategorie „Schlüsselqualifikationen“ oder „praxisrelevante Fertigkeiten.“ Wir konzipierten interdisziplinäre interkulturelle Trainings und bekamen positives Feedback, z. B. dass die Studierenden es bereichernd fanden, nicht nur mit Kommilitonen aus anderen Ländern, sondern auch anderen Fakultäten gemeinsam ein Seminar zu besuchen. Doch wir entwarfen auch interkulturelle Workshops, die sich speziell an die Inhalte

der Fakultäten anlehnten, wie etwa Interkulturelle Mediation für Juristen und Verhandeln für Wirtschaftswissenschaftler. Auch dieses vielfältige Angebot sprach ganz unterschiedliche „Typen“ von Studierenden an und somit hatten wir die angestrebte Diversität erreicht: gemischte Seminarzusammensetzungen, was die Fachdisziplinen, die Nationalitäten und die Geschlechter anging.

Auch für die internationalen Gaststudierenden wurde ein Teilnahmeanreiz geschaffen, indem sie nun durch die Teilnahme an drei Veranstaltungen in der Einführungswoche, darunter ein interkulturelles Training, 2 ECTS-Punkte erhalten. Mit der Zeit führten wir englisch- und auch polnischsprachige Trainings ein, was wieder neuen Zielgruppen Zugang zu den Workshops eröffnete.¹⁰ Durch dieses diversifizierte Angebot und die günstigen Rahmenbedingungen wurden die Workshops sozusagen zu Selbstläufern mit bis zu 200 Teilnehmern pro Semester.

1.4 „Worauf wollen Sie denn hinaus?“ – oder: Integration, Employability und akademischer Diskurs: Welche Ausrichtungen sind bei interkulturellen Trainings möglich?

Wo zunächst das Ziel geherrscht hatte, ein Forum für Begegnung, Auseinandersetzung und Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation anzubieten, veränderten sich und wuchsen mit Ausweitung des Projekts die Ansprüche seitens der Universität, aber auch der Teilnehmer. Als Folge der guten Implementierung der Workshops in die universitären Strukturen und die Curricula gab es eine starke Zunahme an Teilnehmern, insgesamt eine heterogenere Teilnehmerschaft und stark divergierende Ansprüche. Wie ich oben ausgeführt habe, waren zu Beginn vor allem bereits in interkultureller Begegnung und Diskursen bewanderte und involvierte Studierende zu den Workshops gekommen. Neben diesen Enthusiasten fanden sich nunmehr sowohl Studierende, die nur wegen des Scheins gekommen waren, als auch Studierende, die qua ihrer disziplinären Herkunft nicht so vertraut mit kultur- und geisteswissenschaftlichen Diskursen und Methoden waren. Sie definierten andere Ziele für sich als die Auseinandersetzung mit einer anderen und der eigenen Kultur. Viele Studierende sahen z.B. in den englischsprachigen Workshops ein erweitertes Angebot an Konversationstrainings. Also sollten die Workshops neben der integrativen Wirkung auch Interessen an Selbstreflexion und der Beschäftigung mit den

¹⁰ Manche polnische Studierende scheuten sich wegen der Sprachbarriere an den deutschsprachigen Trainings teilzunehmen. Englische Workshops werden von allen Nationalitäten gut angenommen, viele sehen hier auch eine gute Gelegenheit, Englisch zu praktizieren.

jeweils „Anderen“ wecken, und neben einer interkulturellen Sensibilisierung sollte den Teilnehmern eine – möglichst berufsqualifizierende – interkulturelle Handlungskompetenz vermittelt werden, da sie ja dafür Scheine für „Schlüsselqualifikationen“ erhielten. Gleichzeitig hatten die Workshops durch die Herkunft der Dozentinnen und vieler Studierender einen kulturwissenschaftlichen Anspruch, der forderte, dass die Studierenden nicht nur ihre eigenen Kulturkonzepte reflektieren, sondern auch aktuelle wissenschaftsphilosophische Konzepte diskutierten. Durch diese vielschichtigen Ansprüche wurden wir vor ganz neue Herausforderungen gestellt. Ursprünglich sollten Lösungen für ein praktisches Problem entwickelt werden: Eindeutige Untersuchungsergebnisse hatten offengelegt, dass Integration und interkulturelle Interaktion sowie entsprechende Kompetenzen unter den Studierenden große Defizite aufwiesen und durch Stereotype und Vorurteile blockiert wurden (s. dazu Punkt 1.1). Somit stellte die Komponente „Integration durch interkulturelle Sensibilisierung“ ein wichtiges Ziel dar. Aber zur Integration gehört auch die Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz. Weiterhin wollte das Career Center, dass die Studierenden durch die Workshops auf das Berufsleben im internationalen Umfeld vorbereitet werden und gleichzeitig sollten sie auch „soft skills“ erwerben. Und ganz nebenbei sollte das Programm, das von manchen Kollegen und Akteuren in diesem internationalen akademischen Kontext, der von sich selbst in hohem Maße den Anspruch hat, „europäisch“, „kosmopolitisch“ und „interkulturell kompetent“ zu sein, argwöhnisch beobachtet wurde, inhaltlich die aktuellen, konstruktivistischen, fluiden Kulturkonzepte aufgreifen. Letzteres zu berücksichtigen, war wichtig gegenüber der großen kulturwissenschaftlichen Fakultät, deren fast einstimmiger Tenor war, solche Workshops würden durch vereinfachte Kulturmodelle (z. B. Eisbergmodell) sowie einer Fokussierung auf nationalkulturelle Differenz z. B. in Rollenspielen einen nicht mehr zeitgemäßen kulturellen Essentialismus provozieren.

1.5 „Produzieren Sie durch die Trainings nicht noch mehr Stereotype?“ – oder: Wie geht man mit dem Spannungsfeld zwischen Orientierung und Stereotypisierung um?

Das Programm an der Viadrina wird, wie an vielen anderen Hochschulen, ausgeführt an einer Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis und erfordert ein Konzept von Kultur bzw. interkulturelle Kompetenz, das die aktuellen wissenschaftstheoretischen Betrachtungsweisen mit einbezieht (hierzu ausführlich in Hiller / Woźniak 2009) und ein praktikables bzw. umsetzbares Konzept anbietet. Gleichzeitig soll das

Konzept auch die Notwendigkeit des Programms rechtfertigen, d. h., interkulturelle Unterschiede thematisieren bzw. problematisieren, ohne essentialistische Zuweisungen zu machen.

Wie Moosmüller (2004) feststellte, handelt es sich hier zwar nicht um ein „Theorie-Praxis Problem als vielmehr um das falsche Verständnis des Praxisfeldes Interkulturelle Kommunikation“ (Moosmüller 2004: 46). Er schlägt als Konsequenz der Debatte vor, dass „es in der Interkulturellen Kommunikation keinen einheitlichen Kulturbegriff geben kann, sondern dass er je nach dem Kontext, in dem interkulturell kommuniziert wird, modifiziert werden muss“ (Moosmüller ebd.). Aus den oben geschilderten lokalen Erfordernissen heraus entwickelte das Zentrum für Interkulturelles Lernen eine theoretische Basis für die interkulturellen Trainings an der Viadrina, die dem Rechnung tragen soll. Dabei war uns von Anbeginn ein wichtiges Anliegen, ein Konzept zu erarbeiten, das dem Anspruch an hohe Qualität gerecht wird. So war es erforderlich, ein Verständnis von Kultur und interkultureller Kompetenz zu formulieren, das einerseits die Realität der Konstruktion bzw. des subjektiven Erlebens kulturell bedingter Differenz anerkennt, andererseits aber auch der Kritik, Kulturessentialismus zu produzieren, standhält. Um zu gewährleisten, dass die in das Programm involvierten Trainer diese Gratwanderung aufmerksam und sensibel bewältigen, werden sie nach dem von uns entwickelten Konzept geschult und regelmäßig supervidiert (wie ein qualitativ hochwertiges akademisches Trainingskonzept im Einzelnen aussehen kann, zeigt Bosse im vorliegenden Band; Nazarkiewicz – auch in diesem Band – beschreibt eine erstrebenswerte und professionelle Trainerhaltung).

Sind die Trainer entsprechend geschult, können sie beispielsweise Kulturdimensionen (Hofstede 2001) oder Kulturstandards (Thomas 2005) mit dem aktuellen Kulturbegriff so kontrastieren, dass sich den Teilnehmern durch die Reflexion dieser beiden Verständnisse neue Erkenntnisperspektiven offenbaren.¹¹ Gleichmaßen kann eine Analyse von Critical Incidents einmal nach der klassischen Kulturstandardmethode erfolgen (Layes 2007) und im Kontrast dazu etwa aus einer LAC-Perspektive (Müller-Jacquier 2000) analysiert werden. Ist in interkulturellen Trainings mit außeruniversitären Zielgruppen der Einsatz vereinfachter Kulturkonzepte häufig ausreichend oder auch gewünscht, so erfordert das akademische Umfeld

¹¹ Mit Umsicht eingesetzt, sind Kulturstandards ein vielschichtig in Trainings anwendbares Instrument. Wie Krewer (1996) zeigte, können Kulturstandards beispielsweise auch als Mittel zur Selbst- und Fremdreiflexion verwendet werden. Im Übungsteil dieses Bandes zeige ich, wie eine komplexe Critical-Incident-Analyse u. a. zum kritischen Umgang mit Kulturstandards anregen kann (Übung: Im Zug Wrocław – Berlin).

jedoch Trainer, die selbst einen kritischen Blick auf die gängigen Modelle und Konzepte haben. Erfahrungsgemäß leisten dies studentische Trainer mit entsprechender methodischer Weiterbildung sehr gut.

1.6 „Geht es da etwa nur um Ländervergleiche und Nationalkulturen?“ – oder: Welches Kulturkonzept eignet sich für interkulturelle Trainings an Hochschulen?

Im Folgenden soll das Kulturverständnis, das dem Programm für interkulturellen Kompetenzerwerb an der Viadrina zugrunde liegt, kurz erörtert werden (ausführlich in Hiller / Woźniak 2009). Es ist entstanden im hier beschriebenen Kontext einer internationalen Universität, die sich im Spannungsfeld von souveränem Umgang mit Internationalität, akademisch und politisch gewollter Dekonstruktion kultureller Differenz, aber auch einer nach wie vor auf beiden Seiten durch Vorbehalte und Misstrauen geprägten Grenzregion befindet.

Ein Hauptkritikpunkt an interkulturellen Trainings seitens der Kulturwissenschaften oder auch Ethnologie ist der, dass die interkulturellen Praktiker oft mit kulturkontrastiven Konzepten arbeiten, die sich auf einen geschlossenen, nicht mehr zeitgemäßen Kulturbegriff beziehen (vgl. dazu auch Moosmüller 2004; Schondelmayer 2008). In der Tat ist es nach wie vor sehr verbreitet, dass in interkulturellen Trainings ein deterministisches Kulturverständnis vorherrscht, das darauf abzielt, dass man die nationale, ethnische Zugehörigkeit alleinig verantwortlich macht für Missverständnisse, Misserfolge bei Auslandsaufenthalten, Konflikte in multinationalen Teams oder allgemein für Kommunikationsprobleme in interkulturellen Interaktionssituationen. Dieser Ansatz ist nicht kompatibel mit der Auffassung von Kulturen als offenen, durchlässigen, diffusen, widersprüchlichen und fluiden Konstrukten, die diskursiv produziert werden, abhängig von den Hierarchien und den vorhandenen Machtstrukturen, aber auch innewohnenden Faktoren wie Genderrollen, Bildungsniveau, Generationen, Religion, Status, etc. (Breidenbach / Zukrigl 1998; Moosmüller 2004; Welsch 2000). So wird Kultur längst nicht mehr als Nationalkultur verstanden, sondern als ein Gebilde, das intra-nationale und intra-societale Kollektive umfasst (Rathje 2006: 12).

Dieses Verständnis lässt sich auch für interkulturelle Trainings operationalisieren: Wir sehen Kultur als ein offenes, dynamisches Konstrukt, als eine Sammlung von gleichzeitig existierenden, divergenten Angeboten (vgl. Rathje 2006). Diese werden von Individuen als Reaktion auf ihre Umwelt, Bedürfnisse und Interessen

produziert. So entstehen gewisse kollektive Phänomene, die sich reproduzieren, weil sie sich im jeweiligen Kontext bewähren (etwa, indem sie zu Erfolg, Anerkennung, etc. führen). Diese können sich auf folgenden Ebenen manifestieren:

1. als materielle Artefakte (Architektur, Essgewohnheiten, Medien, Kleidungsstil, Statussymbole, „Lifestyle“ etc.),
2. als wahrnehmbare soziale Artefakte (Sprachen, Dialekte, Traditionen, soziale Strukturen, Rituale etc.),
3. als internalisierte Artefakte (Einstellungen, Weltanschauungen, Bedürfnisse, Werte, etc.) (vgl. Graf 2004: 42; Bolten 2007: 94).

Diese Angebote sind einem ständigen Wandel unterworfen, sie werden modifiziert, verworfen und wieder erschaffen, je nach gesellschaftlicher Ausdifferenzierung, die beeinflusst wird durch globale Entwicklungen. Welche dieser Angebote akzeptiert werden und in gesellschaftliche Normen übergehen, hängt von den vorherrschenden gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Machtstrukturen ab. Das Hervorstechen bestimmter Normen schließt nicht notwendigerweise weitere Angebote aus, die auch widersprüchlich oder abweichend sein können.¹² Die dynamische Auffassung von Kultur ist vereinbar mit dem Konzept, dass Menschen innerhalb eines zeitweise konstituierten Kollektivs ein gemeinsames Wissen und die Vertrautheit mit Phänomenen teilen, die im Kollektiv eine Bedeutung haben, auch wenn einzelne Mitglieder unterschiedlich zu den oben genannten Angeboten stehen. Folglich wird innerhalb dieses Kollektivs eine Kohäsion durch ein geteiltes Gefühl von „Normalität“ erzeugt, d. h., auch das Spektrum der Differenzen ist bekannt und gehört zur Normalität (vgl. Rathje 2006; Hansen 2003). Der klassische Typus interkulturell kritischer Situationen, die in den Trainings thematisiert werden, kann entstehen „zwischen Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven (...), die aufgrund mangelnder Bekanntheit des jeweiligen Differenzspektrums Fremdheitserfahrungen machen“ (Rathje 2006: 13).

Wir gehen also davon aus, dass kulturelle Faktoren eine interkulturelle Interaktionssituation beeinflussen können. D. h., unterschiedliche kulturspezifische Kommunikationsstile und Handlungspräferenzen können gleichermaßen Störfelder darstellen wie abweichende Wahrnehmungen, Interpretationen und Beurteilungen von Situationen. Auch unterschiedliche Werte können eine Quelle für potentielle Miss-

¹² Vgl. Fn. 11; meine Übung: „Im Zug Wrocław – Berlin“ (Critical-Incident-Analyse im Übungsteil dieses Bandes) soll aufzeigen, wie Kulturstandards gleichzeitig identifiziert und relativiert werden können angesichts vieler weiterer Einflussfaktoren auf eine Interaktion.

verständnisse sein. Aber darüber hinaus können individuelle, strukturelle, institutionelle oder machverteilungsbedingte Ursachen Kommunikationssituationen zum Scheitern bringen. Eine wichtige Rolle spielen auch psychologische Faktoren wie Vorannahmen und Attribuierungen sowie der Umgang mit Fremdem, Unerwartetem. So lässt sich feststellen, dass viele Konflikte nicht aufgrund der kulturellen Prägung der Interagierenden entstehen, sondern aufgrund ihres Zusammenspiels mit anderen hier genannten Faktoren. Dies wollen wir den Studierenden in unseren Trainings bewusst machen. Aus diesem Grund sollen die Teilnehmer stets auch die kulturelle Bedingtheit der behandelten Problemkreise hinterfragen, indem die Trainer immer wieder auf mögliche Einflüsse wie Machtstrukturen, institutionelle Zwänge, situative Faktoren, etc. hinweisen.¹³

1.7 „Was genau trainieren Sie denn mit den Studierenden?“ – oder: Was ist interkulturelle Kompetenz?

Berücksichtigt man die Vielschichtigkeit des Themas, so kommt man zu dem Schluss, dass sich keine kulturspezifischen Kompetenzen bestimmen lassen, die eine erfolgreiche interkulturelle Interaktion gewährleisten. Zudem muss ein tragfähiges Konzept interkultureller Kompetenz berücksichtigen, dass etwas Neues entsteht, wenn Vertreter zweier Kulturen sich begegnen, also eine „Interkultur“ (vgl. Bolten 2003) bzw. eine Transkultur.

Deshalb muss interkulturelle Kompetenz Komponenten beinhalten, die die Personen befähigen, innerhalb einer Situation „adäquat“ zu denken, fühlen und handeln. Darunter verstehen wir Komponenten, die dem Individuum helfen, sowohl den Interaktionspartner als auch die Situation bzw. den Kontext einzuschätzen und flexibel und adäquat darauf zu reagieren.

Um solche kulturübergreifenden Komponenten von interkultureller Kompetenz zu definieren, muss man zunächst die Natur interkultureller Begegnungen verstehen. Erst hier wird interkulturelle Kompetenz evident. Wir verstehen interkulturelle Begegnungen als Situationen, in denen Individuen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen neue Standards für ihre Interaktion aushandeln. Diese Begegnungen können höchst uneindeutig sein, da die eigenen Kommunikations- und Verhaltens-

¹³ Hierzu kann das Modell „Wirkungsdreieck“ eingesetzt werden, das veranschaulicht, dass Interaktion immer im Spannungsfeld von situativen, personalen und kulturellen Einflüssen stattfindet. Zum Einsatz dieses Modells in Trainings vergleiche auch den Beitrag von Bosse in diesem Band.

regeln den Erwartungen des Anderen eventuell nicht entsprechen. Also geht es darum, einen neuen Kontext zu schaffen, indem die Lücke zwischen den auseinanderklaffenden Konventionen überbrückt werden kann: Gleichzeitig müssen unterschiedliche Erwartungen und Interpretationen ausbalanciert und adjustiert werden bzw. potentielle Konflikte und Missverständnisse ohne Gesichtsverlust für beide Seiten bewältigt werden. Hier stellt sich die Frage, was eine interkulturell kompetente Person dazu befähigt, in solchen Situationen adäquat und effektiv zu handeln?

Die interkulturell kompetente Person verfügt über ein Set an Fertigkeiten (skills), Wissen und Werten, die sie befähigen, in einer selbst-organisierten, effektiven und angemessenen Weise in interkulturellen Begegnungen zu handeln. Hierunter verstehen wir folgende Komponenten¹⁴:

1. Ambiguitätstoleranz
2. Empathie
3. Kreativität
4. Kommunikationsfertigkeiten (bewusstes Kommunizieren)
5. Verhaltensflexibilität
6. Konfliktlösungskompetenz
7. Offenheit für Neues
8. Bereitschaft, scheinbar alltägliche Dinge und erworbene Kenntnisse immer wieder in Frage zu stellen und zu erneuern

Auf der Basis des oben dargestellten Konzepts versteht die interkulturelle kompetente Person Kultur als einerseits prägendes, andererseits aber dynamisches Konstrukt, und sie weiß, dass sich kulturelle Unterschiede auf unterschiedlichen Ebenen manifestieren können: Materiellen, gesellschaftlichen oder internalisierten Artefakten. Sie ist sich bewusst über ihre eigene kulturelle Prägung und deren möglichen Einfluss auf Interaktionssituationen, aber auch darüber, dass situative, strukturelle Faktoren, genauso wie Vorannahmen die Situation bestimmen. Darüber hinaus weiß die Person, dass interkulturelle Interaktion gleichzeitig immer ein Aushandlungsprozess ist, der neue kommunikative Muster und Verhaltensstandards schaffen kann, die die Beteiligten situativ als geeignet empfinden und die Interaktion ihrem Ermessen nach gelingen lässt. So lassen sich die zugrunde liegenden Eigenschaften bzw. Haltungen einer interkulturell kompetenten Person zusammenfassen als Offenheit /

¹⁴ Ausführlich zu den aktuellen Konzepten vgl. Hiller / Woźniak (2009). Eine Übersicht über die gängigen Kompetenzmodelle liefern Deardorff (2006) und Scheitza (2007), vgl. auch das Modell von Precht / Davidson-Lund (2007).

Aufgeschlossenheit („open-mindedness“) sowie Neugier für Fremdes; wobei Akzeptanz, Toleranz und Respekt für kulturelle Unterschiede einerseits, aber auch Akzeptanz und das Respektieren der eigenen Toleranzgrenzen andererseits vorhanden ist. Zusätzlich verfügt sie über die Bereitschaft, interkulturelles Lernen als anhaltenden Lernprozess zu sehen, und in neuen Situationen immer wieder die eigenen Fähigkeiten in formellen und informellen Kontexten zu erweitern, den Willen, die eigene Kommunikations- und soziale Kompetenz zu trainieren, und mit den Interaktionspartnern Situationen zu kreieren, die adäquat, gesichtswahrend und effektiv sind. So schlagen wir vor, die Lernspirale „Interkulturelle Kompetenz“ (Bertelsmannstiftung auf Basis des Interkulturellen Kompetenzmodells von Deardorff 2006) um die hier formulierten Fähigkeiten zu ergänzen.¹⁵

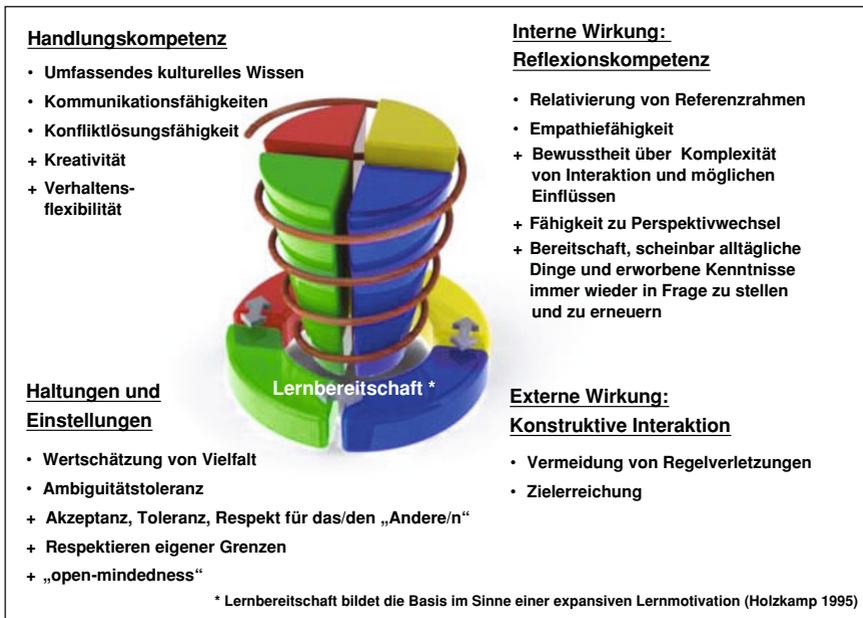


Abb. 1: Lernspirale „Interkulturelle Kompetenz“ (Bertelsmann Stiftung auf Basis des Interkulturellen Kompetenzmodells von Deardorff 2006), ergänzt um die mit „+“ versehenen Aspekte (Grafik: Jan Hoffmann)

¹⁵ In Anlehnung an die Kritik von Straub et al. (2007) an Deardorffs Modell, die darauf abzielt, dass dieses anstatt funktional normativ angelegt ist, wäre es überlegenswert, ein Modell interkultureller Kompetenz auf das spezifische, konkrete Handlungsfeld „Hochschule“ mit Fokus auf Integration und Kooperation unter Studierenden zu entwickeln.

1.8 „Und, kommt denn bei einem eintägigen Workshop überhaupt etwas heraus?“ – oder: Welche Ziele können mit den Trainings erreicht werden?

Davon ausgehend, dass interkultureller Kompetenzerwerb ein fortwährender Prozess ist, und weit mehr Engagement als die Teilnahme an einem ein- bis zweitägigen Training erfordert, sind wir uns bewusst, dass wir für unser Programm Ziele formulieren müssen, die in diesem Rahmen realistisch sind. Indem wir das Training der hier angeführten Kompetenzen stets im Blick haben, beschlossen wir jedoch, den Fokus der interkulturellen Trainings an der Viadrina auf interkulturelle Kompetenz hinsichtlich Verbesserung von Integration und Kooperation zu richten.¹⁶

An der Viadrina werden weitere Workshopformate angeboten, die einzelne Themen vertiefen. Themen wie interkulturelle Verhandlungen oder interkulturelles Konfliktmanagement ziehen oft andere Zielgruppen an (etwa Studierende der Wirtschafts- oder Rechtswissenschaften) als die Integrationstrainings. Bei diesen Formaten wird der Fokus mehr auf den Erwerb von speziellen soft skills gelegt, wobei eine Sensibilisierung für interkulturelle Fragestellungen immer angestrebt wird. Bei international gemischten Gruppen erfolgt dieser Prozess in der Regel von selbst. Diese wünschenswerte Konstellation lässt sich an der Viadrina fördern, indem entsprechende Workshops in englischer Sprache angeboten werden, was zumeist bei Gaststudierenden sehr beliebt ist. Ist ein Tag für den Erwerb von soft skills häufig zu knapp, so zeigt die Erfahrung, dass die Verbesserung von Integration und Kooperation ein realistisches Ziel ist. Oft bieten die Workshops die Gelegenheit, dass ausländische und deutsche Studierende erstmals miteinander kommunizieren. Da die Trainings in unserem Konzept gleichzeitig ein moderiertes Begegnungsformat sind, wird Interaktion durch die eingesetzten Methoden gefördert und begleitet. Die Scheu voreinander und die Angst vor Sprachbarrieren werden so durch die gezielte Methodenauswahl (spielerische Kennenlernübungen, Kleingruppenarbeit, Paargespräche, etc.) aufgelöst, und allein dies ist bereits ein integrativer Effekt. Auch die durch relativ einfache Mittel zu erreichende Reflexion eigener kultureller Gewohnheiten, wie z. B. des Kommunikationsstils, fördert manche Aha-Erlebnisse.

Einige Statements aus Feedbackbögen sollen hier kurz illustrieren, was Studierende nach einem Workshoptag in Bezug auf die „Entdeckung der Diversität“, Integration und Kooperation für sich bilanzieren. Dabei wird auch die Vielfalt und unterschiedliche Tiefe der Lernerfahrungen deutlich:

¹⁶ Wie ein solches Training aussehen kann, beschreibt Bosse in diesem Band.

1. „Germans aren't that terrible, they are nice, tolerant and communicative.“
2. „Ich habe noch nie so viel mit polnischen Studenten kommuniziert; das war eine sehr positive und prägende Erfahrung für mich!“
3. „Ich war überrascht, dass es so viele Unterschiede zwischen Polen und Deutschen gibt.“
4. „Es hat mir gefallen, dass ich als Polin die Möglichkeit hatte, in direkten Kontakt mit Deutschen zu kommen und ihre Wahrnehmungen über Polen kennen zu lernen.“
5. „Am Anfang war mein Interesse der Schein, aber jetzt hat es mir sehr gut gefallen und mein Interesse an Kultur wurde geweckt, weil ich viel Neues über unser Nachbarland und meine Mitstudenten erfahren habe.“

Davon, dass ein Reflexionsprozess über die eigenen kulturellen Gewohnheiten eingesetzt hat und teilweise bereits eine Sensibilisierung für die Komplexität interkultureller Kommunikation stattfand, zeugen folgende Aussagen:

6. „Ich bin „deutscher“, als ich dachte!“
7. „I am going to focus more on observing people to understand them.“
8. „Es ist wichtig, die Dinge auch aus der Perspektive des anderen zu betrachten.“
9. „Ich habe gelernt, wie man anderen zuhören kann und was das bringt.“
10. „Jeder wertet sich und seine Kultur unterschiedlich; auf diese Wertmaßstäbe muss man Rücksicht nehmen.“
11. „Die Menschen sollen Verständnis für die Fehler der anderen haben; sie möchten vielleicht nicht mit Absicht unfreundlich sein, sondern sie kennen einfach die Kultur des anderen nicht.“
12. „Man sollte ein aufrichtiges Interesse an anderen Kulturen entwickeln, um sie in ihren Verhaltensweisen verstehen zu können. Wenn man gleich auf Abstand geht, verstärken sich nur die Vorurteile.“
13. „Ich habe gemerkt, wie anstrengend es ist, an seinen eigenen Verhaltensweisen zu arbeiten. Das heißt, ich muss mich noch mehr anstrengen.“
14. „I learnt that we shouldn't evaluate intercultural situation according to our own values.“
15. „People perceive things differently, and various personalities are the best source of learning new things, because they can widen our horizons.“
16. „There are different forms of behavior in an intercultural environment, everyone is different – but that doesn't mean he/she is bad.“
17. „I'll try to have a more comprehensive view with the „outsider“ and maybe be more able to introduce them into my groups.“

1.9 „Und, bringt das etwas?“ – oder: Wie lassen sich die Trainings-Effekte messen?

Eine oft gestellte und durchaus sehr interessante Frage ist die nach den Effekten der Trainings. Zur Messbarkeit von interkultureller Kompetenz beim Individuum gibt es inzwischen eine Reihe von Studien und Verfahren (s. z. B. die Übersicht bei Straub 2007).¹⁷ Allerdings weist Ehnert (2007) auf die Grenzen der gängigen Evaluationsverfahren bei interkulturellen Trainings hin und sieht hier noch großen Forschungsbedarf, dem sich größere, interdisziplinäre Forschungsprojekte stellen müssten.

Auch an der Viadrina machten wir uns Gedanken darüber, wie wir die Effekte unserer Trainings messen können. Einerseits ist es wichtig als Rückmeldung für die Programmentwickler, um feststellen zu können, inwiefern das Konzept „wirkungsvoll“ ist. Andererseits wollen die Geldgeber¹⁸ wissen, ob das Projekt erfolgreich ist.

Da wir leider bislang keine Studien in großem Stil über die tatsächlichen Lerneffekte durch die Trainings durchführen konnten (was sehr wünschenswert wäre), und insgesamt bislang nur wenige einschlägige Studien zu Trainingseffekten existieren (z. B. Ehnert 2004), mussten andere Verfahren gefunden werden, die uns Aufschluss über die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmer geben können. Im Rahmen der uns zur Verfügung stehenden Möglichkeiten entwickelten wir zwei Alternativen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt werden können, wobei die eine Variante auf der subjektiven Einschätzung der Teilnehmer basiert (Self-Assessment) und die andere Variante eine Peer-Assessment-Methode darstellt.

Zum einen ließen wir die Trainings über Jahre hinweg detailliert von den Teilnehmern evaluieren, indem sie Fragebögen mit offenen Fragen ausfüllten. Sie sollten konkrete Punkte benennen, die sie gelernt hatten; einzelne Übungen auf deren Wirksamkeit hin bewerten und dies begründen; einschätzen, welche Trainingsabschnitte das größte Lernpotential für die Gruppe hatten, und reflektieren, was sie meinten, gelernt zu haben. Auch wenn „Self-Assessment“ aus verschiedenen Gründen problematisch ist (Deller / Albrecht 2007), so lässt sich aus der Gesamtheit der Statements doch schließen, dass bei den Studierenden während der Trainings häufig ein tiefer Reflexionsprozess eingesetzt hat und in den meisten Fällen eine Sensibilisierung für verschiedene interkulturelle Themen erfolgt. Da wir interkulturelles Lernen als einen andauernden Prozess verstehen (s. o. Abb. 1, Spiralenmodell), halten wir es bereits für einen wichtigen Lernerfolg, wenn entsprechende Reflexions-

¹⁷ Mehr dazu bei Hiller / Woźniak 2009.

¹⁸ Im Falle der Viadrina wird das Programm bislang aus Drittmitteln finanziert.

prozesse angestoßen wurden, bei denen etwa die Allgemeingültigkeit der eigenen Werte erstmals hinterfragt wurde oder der Kontakt mit Studierenden aus anderen Kulturen als Bereicherung erkannt wird (Diversity im Sinne von Wertschätzung von Vielfalt). Deshalb setzen wir Übungen und Methoden ein, von denen wir feststellen, dass sie, bei entsprechender Offenheit für das Thema, diese Wirkungen haben (vgl. auch die Statements unter Punkt 1.8).

Eine Möglichkeit zum Messen der interkulturellen Kompetenz während der Trainings stellt das Rollenspiel „archivum 2060“ (ausführlich dargestellt von Woźniak im Übungsteil dieses Buchs) dar. Es basiert auf Techniken aus interkulturellen Assessment-Centern (Deller / Albrecht 2007) und bietet den Studierenden die Möglichkeit, ein differenziertes Feedback zu ihrem Verhalten in einer schwierigen Situation zu erhalten. In der Regel werden dabei die Kommilitonen (Peers) nach ausführlichem Briefing zum Thema interkulturelle (Handlungs-)Kompetenz als Beobachter bzw. „Tester“ eingesetzt. Bei dieser komplexen Übung können neben der Gelegenheit des Assessments von einzelnen Kompetenzen mehrere wichtige Kompetenzen geübt werden: Die Beteiligten werden im Analysieren interkultureller Interaktionssituationen geschult und reflektieren gleichzeitig noch einmal intensiv die einzelnen Komponenten interkultureller Kompetenz.

Zwar ist interkulturelle Kompetenz nicht direkt beobachtbar, jedoch kann sie auf Basis von bestimmten Kriterien bzw. Indikatoren als „gelingen“ qualifiziert werden (Straub 2007: 39). Rollenspiele bieten die Möglichkeit, dass Teilnehmer ein bestimmtes Verhalten ausprobieren können und durch die Reaktionen der Mitspieler bzw. das Feedback der Beobachter Rückmeldung zu ihrem Verhalten bekommen können. So kann eine Person zwar über hoch entwickeltes interkulturelles Wissen verfügen, aber dieses kognitive Wissen nicht in Verhalten umsetzen (Prechtl / Davidson-Lund 2007: 478). Im Gegensatz zum Self-Assessment zeigen Rollenspiele die interkulturelle Handlungskompetenz der Interagierenden direkt. Deshalb ermöglicht das Tool „archivum 2060“ eine vielschichtige Möglichkeit, interkulturelle Kompetenz bei sich und anderen zu reflektieren. Idealerweise lässt man die Absolventen interkultureller Trainings etwas zeitversetzt an einem interkulturellen Assessment-Tag teilnehmen, und lässt sie anhand solcher Rollenspiele unter Beobachtung eines Assessment-Teams interagieren.

An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass qualitative und quantitative Studien zur Wirkung interkultureller Trainings auf die Kompetenz(en) der teilnehmenden Studierenden sehr wünschenswert sind. Wir hoffen, dass solche Untersuchungen als Reaktion auf die vermehrte Einführung von interkulturellen Trainings und anderen Maßnahmen durchgeführt werden. Dabei könnte der Untersuchungs-

fokus auf den individuellen, aber auch gesamtinstitutionellen Kompetenzerwerb gerichtet sein. Beispielsweise wurden an der Viadrina im Zeitraum 1998–2006 Studien durchgeführt, die zeigten, dass die interkulturelle Interaktion defizitär ist, teilweise den anderen Kulturen gegenüber negative Einstellungen vorherrschten und Probleme in der interkulturellen Kommunikation diese zum Erliegen brachten (vgl. Punkt 1.1). Eine zum jetzigen Zeitpunkt durchgeführte Studie könnte zeigen, ob sich diesbezüglich seit der Einführung des intensiven interkulturellen Trainingsprogramms Besserungen eingestellt haben.

Während beim Individuum die unter 1.7 angeführten Kompetenzen maßgeblich für dessen interkulturelle Kompetenz sind, so könnte für die Gesamteinstitution der Grad an interkultureller Interaktion und Kooperation als Parameter gelten. Bezogen auf die Gesamtsituation an den deutschen Hochschulen lässt sich demnach ein Zuwachs an interkultureller Kompetenz dann feststellen, wenn die Interaktion zwischen kulturell unterschiedlichen Studierendengruppen zunimmt und im gleichen Zuge die Integration ausländischer Studierender steigt.

1.10 „Ja, können die das denn?“ oder: – Wie kann man studentische Trainer so ausbilden, dass Qualitätsstandards gewahrt werden?

Trotz anfänglicher Skepsis unterstützen wir heute an der Viadrina wie auch durch das Programm PeerNet die Ausbildung studentischer Trainer bzw. die Durchführung der Trainings durch diese. Bei uns war dies mit einem Lernprozess verbunden und gleichzeitig eine Reaktion auf die Anforderungen. Inspiriert dazu wurden wir durch den Austausch mit anderen Hochschulen, an denen solche Programme bereits erfolgreich liefen.¹⁹ Wie in Punkt 1.1 geschildert, wurden an der Viadrina aufgrund eines durch Beobachtungen, Bilanzen und Studien festgestellten Defizits erstmals 2004 fakultätsübergreifende interkulturelle Trainings angeboten. Da diese Initiative von Anfang an von der Hochschulleitung unterstützt wurde und institutionell günstig bei der zentralen Einrichtung Career Center verankert wurde, wuchs der Bedarf binnen ein bis zwei Jahren auf ca. 15 interkulturelle Trainings pro Semester an. Bald mussten wir uns in der Tat die Frage stellen, wer diese große Anzahl von Trainings durchführen soll. Externe Trainer kamen schon allein deshalb nicht in Frage, da es uns wichtig war, dass das von uns entwickelte Konzept die Basis der Trainings dar-

¹⁹ Z.B. die Initiativen HOPIKOS Hamburg, KUSTOS Humboldt-Universität Berlin, SINIK München.

stellt und somit eine gewisse konzeptionelle Stringenz gewährleistet wird (vgl. Punkt 1.5). Hinzu kam die Frage nach der Finanzierung. Da mir in den Seminaren aufgefallen war, dass es Studierende gab, die entweder selbst bereits in der „interkulturellen Szene“²⁰ aktiv waren oder die bereits fundierte Kenntnisse im Bereich Interkulturelle Kommunikation hatten, da sie das Fach „Master of Intercultural Studies“ studierten, schien es möglich, dass es für alle eine Win-win-Situation sein könnte, wenn ich auf diese Ressourcen zurückgriff. Diese Studierenden würden mit der Zeit Trainings übernehmen können, was für diese eine gute Möglichkeit darstellen würde, Praxiserfahrungen zu sammeln. Ich schrieb die Möglichkeit zur Hospitanz aus und wählte Studierende aus, denen ich zutraute, in die Trainerrolle (für studentische Trainings) hineinzuwachsen. Nach den ersten Hospitationen übernahmen die studentischen Trainer unter meiner Aufsicht Module in den Trainings und bekamen detailliertes Feedback. Aufgrund der großen Anzahl an Trainings konnte ich im Laufe eines Jahres eine Handvoll kompetenter studentischer Trainer auf diese Weise ausbilden. Diese übernehmen inzwischen (seit dem SS 09) selbst Trainings und werden immer noch von mir betreut, indem zu Semesterbeginn ihre Konzepte durchgesprochen werden und auch ein Supervisionsworkshop stattfindet. Die Erfahrung zeigt, dass sich diese Form der Ausbildung bewährt hat, die Trainings wurden gut angenommen und die Evaluationen waren weitgehend sehr positiv.

Aus strukturellen und Zeitgründen kann diese intensive Art der Ausbildung jedoch in dieser Form nicht weiter angeboten werden. So wuchs an der Viadrina intern der Bedarf nach neuen Ausbildungsmöglichkeiten für studentische Trainer. Mit PeerNet kann nun eine neue Generation von Trainern ausgebildet werden, und diese sollen dann optimalerweise auch anderen Hochschulen zur Verfügung stehen.

Literatur

- Amir, Y. (1969): Contact hypothesis in ethnic relations. In: *Psychological Bulletin*. 71. 319–342.
- Allport, G. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co., Inc.
- Bolten, J. (2003): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung.
- Bolten, J. (2007): *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Breidenbach, J. / Nyiri, P. (2001): *Interkulturelle Kompetenz als Business*. In: *Organisationsentwicklung* Heft 4. 70–75.
- Breidenbach, J. / Zukrigl, I. (1998): *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. München: Kunstmann.

²⁰ Sie waren z.B. Teamer bei Jugendbegegnungen, führten Vorbereitungstrainings für Freiwillige durch, hatten aktive Rollen bei interkulturellen Projekten inne, etc.

- Deardorff, D. K. (2006): Intercultural competence – The key competence in the 21st century? Theses by the Bertelsmann Stiftung based on the models of intercultural competence by Dr. Darla K. Deardorff. URL: http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_18255_18256_2.pdf [letzter Zugriff: 20.05.2008].
- Deller, J. / Albrecht, A.-G. (2007): Interkulturelle Eignungsdiagnostik. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Bd. 2: Forschungs- und Praxisfelder. Stuttgart: Metzler.
- Ehnert, I. (2004): Die Effektivität von interkulturellen Trainings. Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Hamburg: Dr. Kovac.
- Ehnert, I. (2007): Evaluation. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hg.). Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart: Metzler.
- EUV – Europa-Universität Viadrina (1993): Denkschrift der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Universitätsschriften 5. Frankfurt (Oder).
- Glaum, M. / Rinker, B. (2002): Crossing borders in international business education: German and Polish students at the European University Viadrina. In: Management International Review, 2002/03, 42. 327–345.
- Graf, A. (2004): Interkulturelle Kompetenzen im Human Resource Management. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Gröppel-Klein, A. / Jeromin, J. / Glaum, M. / Rinker, B. (2003): Einstellungen und gegenseitige Wahrnehmung von Studierenden innerhalb einer quasi-bikulturellen Fakultät. Ergebnisse einer empirischen Erhebung im WS 2001/02 und Vergleich zum WS 1997/98. [hausinterne Publikation], Frankfurt (Oder).
- Gröppel-Klein, A. / Germelmann, C. C. / Glaum, M. (2005): Polnische und Deutsche Studierende an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Europa-Universität Viadrina: Ein Längsschnittvergleich 1998–2004. Discussion Paper No. 244, Frankfurt (Oder).
- Hansen, K. P. (1995): Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. 1. Aufl., Tübingen/Basel: UTB.
- Heublein, U. / Sommer, D. / Weitz, B. (2007): Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Studie des Hochschulinformations-Systems (HIS), Hannover.
- Hiller, G. G. (2007): Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina. Eine empirische Analyse von Critical Incidents. Frankfurt / Main: IKO-Verlag.
- Hiller, G. G. (2009): Cultivating intercultural dialogue at the European University Viadrina Frankfurt (Oder)/Germany. In: Bergan, S. / Testoueix, J.-P. (Hg.): Intercultural dialogue on campus. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hiller, G. G. / Woźniak, M. (2009): Mastering the gap between theory and practice in academic intercultural training. Theoretical considerations concerning a Best Practice-Program. In: Berninghausen, J. / Gunderson, C. (Hg.): “Lost in Transnation – Towards an intercultural dimension on campus“; Intercultural Studies: Edition 8; ZIM Center for Intercultural Management; University of Applied Sciences Bremen; Bremen (im Druck).
- Hofstede, G. (2001): Culture’s consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. 2. Aufl., London.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt / Main: Campus.
- Isserstedt, W. / Schnitzer, K. (2002): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Deutsche Studierende im Ausland. In: Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn: HIS. URL: <http://www.bmbf.de> [letzter Zugriff: 31.10.2005].

- John, R. (2001): Fremdwahrnehmung als Modus der Selbstproblematierung. Deutsch-polnische Begegnungen an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Frankfurter Institut für Transformationsstudien, [hausinterne Publikation]. Schriftenreihe: Arbeitsberichte-Discussion Papers, Frankfurt (Oder).
- Krewer, B. (1996): Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in der interkulturellen Begegnung. In: Thomas, A. (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. 147–164. Göttingen: Hogrefe.
- Layes, G. (2007): Kritische Interaktionssituationen. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. 384–391. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler.
- Leenen, W. R. / Groß, A. (2007): Internationalisierung aus interkultureller Sicht: Diversitätspotentiale der Hochschule. In: Otten, M. / Scheitza, A. / Cnyrim, A. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Bd. 2: Ausbildung, Training und Beratung. 185–214. Frankfurt / Main: IKO-Verlag.
- Mayrhofer, W. / Müller-Krüger, M. / Prechtel, E. / Soraya-Kandan S. (2007): Beruflicher Auslandseinsatz im Wandel. In: Otten, M. / Scheitza, A. / Cnyrim, A. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Bd. 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. 91–117. Frankfurt / Main: IKO-Verlag.
- Moosmüller, A. (2004): Das Kulturkonzept in der interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In: Lüsebrink, H.-J. (Hg.): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. 45–67. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- MOZ (Märkische Oderzeitung) (2008). Frustration statt Verständigung. Kritische Analyse über die Beziehungen von Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina. Ausgabe vom 7. 5. 2008. Artikel von Dietrich Schröder.
- Müller-Jacquier, B. (2000): Linguistic awareness of cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, J. (Hg.): Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation. 20–49. Leipzig: Popp.
- Newcomb, T. M. (1957): The personality and social change. Attitude formation. New York: Dryden Press.
- Pickel, S. (1998): Deutsche und polnische Studierende in Frankfurt (Oder) – ihre Kontakte, Kommunikation, Einstellungen. Vortrag im Rahmen des Transformationskolloquiums, Arbeitspapier vom 30. 6. 1998, [hausinterne Publikation]. Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder).
- Prechtel, E. / Davidson Lund, A. (2007): „Intercultural competence and assessment: Perspectives from the INCA Project.“ In: Kotthoff, H. / Spencer-Oatey, E. (Hg.): Handbook of intercultural communication. Berlin, New York: Mouton De Gruyter.
- Rathje, S. (2006): „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts.“ In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht.
- Schondelmayer, S (2008): Stereotypisierung am Arbeitsplatz. Zur Handlungsrelevanz von Selbst- und Fremdbildern in der deutsch-polnischen Interaktion. Muenster: Waxmann.
- Süddeutsche Zeitung (2008): Fremd im Seminar. Ausländische Studenten fordern mehr Unterstützung. Ausgabe vom 10. 12. 2008. Artikel von Annegret Nill.
- Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (2007) (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart: Metzler.
- Straub, J. / Fischer, C. / Gabriel, K. H. / Grothe, J. / Siebeck, C. / Yilmaz, H. / Adolf, C. / Linke, I. / Heimann, C. (2007): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Kommentar zum Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Novelle von Dr. Darla K. Deardorff. Kulturwissenschaftliches

- Institut, Essen (Mitglieder des Graduiertenkollegs Interkulturelle Kommunikation). URL: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/gk/files/File/Bertelsmann-Papier-Kommentar.pdf> [letzter Zugriff: 26.09.2009].
- Thomas, A. (2005): Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, A. / Kinast E.-U. / Schroll-Machl, S. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder. 19–31. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Welsch, W. (2000): „Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung.“ In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 26. 327–351.
- Wächter, B. (2009): Intercultural dialogue on the University campus. In: Bergan, S. / Testoueix, J.-P. (Hg.): Intercultural dialogue on campus. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Interkulturelles Lernen und Lehren an der Hochschule

Stefan Kamhuber

1 Von der Intuition zur Professionalität

Würden Sie gerne auf einem Kreuzfahrtschiff sitzen, auf dem der Kapitän nach Gefühl den Kurs seines Schiffes bestimmt? Oder vertrauen Sie eher dem Kapitän, der einem Satelliten-gestützten Navigationssystem oder zumindest einem Kompass oder Sternenbildern folgt? Auch bei Letzterem sind Irrtümer nicht ausgeschlossen, aber wahrscheinlich wird er seltener Havarie erleiden als das „Bauch-gesteuerte“ Schiff. In der (interkulturellen) Trainingsbranche hingegen werden von Auftraggebern oftmals Sätze hingenommen, wie „Ich fühlte, die Gruppe braucht das jetzt.“, „wichtig ist vor allem der Methodenmix“ oder „Bis jetzt waren alle Teilnehmer immer sehr zufrieden mit mir.“ Es kann nicht geleugnet werden, dass Empathie für die Bedürfnisse der Teilnehmergruppe, Kreativität im Trainingsverlauf oder bisherige Erfahrungen bedeutsam sind, um gute Weiterbildungsprogramme durchzuführen, aber sie ersetzen nicht die rationale Planung, Durchführung und Bewertung eines Curriculums. Um ein interkulturelles Training erfolgreich gestalten zu können, sollten Weiterbildner zu jeder Zeit begründen können, warum sie in welcher Situation bei welcher Zielgruppe welche Methoden interkulturellen Lernens und Lehrens in welcher Weise einsetzen und welche Konsequenzen sie von der Intervention erwarten. Nur dann ist Trainerhandeln überprüf- und verantwortbar (vgl. auch Rebensburg 2007).

Dies können sie nur leisten, wenn sie Theorien der interkulturellen Lernforschung kennen und die Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Ansätze einschätzen können. Hier gibt es in der interkulturellen Trainingsforschung allerdings noch viele weiße Flecken. Letztendlich weiß man aus Evaluationsstudien, dass interkulturelle Trainings wirksam sein können auf den drei psychischen Funktionsebenen (Kognition, Emotion, Handlung), worauf diese Effekte aber genau zurückzuführen sind, bleibt unklar. Dazu bedarf es eben einer kohärenten Theorie des interkulturellen Lernens und Lehrens.

Doch bevor wir uns in das spannende Feld der interkulturellen Lernforschung vertiefen, wäre zunächst eine Diskussion angebracht, was denn „Erfolg“ in interkulturellen Trainings überhaupt meinen kann. Erfolg ist nicht absolut zu bestimmen, sondern immer eine wertende Setzung des Weiterbildners. Für die einen mag „Erfolg“ sein, Verhaltenstechniken zu erlernen, wie man die russischen Verhandlungspartner leichter über den Tisch zieht. Für die anderen bedeutet „Erfolg“, wenn ein seelischer Zustand der Reinheit und Vorurteilsfreiheit erreicht ist, der einen über die Zustände dieser Welt hinweghebt und sanft lächeln lässt. In meiner Definition interkultureller Handlungskompetenz bedeutet Erfolg einer interkulturellen Weiterbildung, wenn die Teilnehmer „die *Fähigkeit* und den *Willen* (zeigen), *selbstständig und fortlaufend* interkulturelle Lernproblematiken in Alltagssituationen wahrzunehmen, aktiv interkulturelles Wissen zu erschließen und Handlungsprobleme unter Berücksichtigung der Handlungskonsequenzen für das Wohlbefinden der eigenen Person, für die Beziehung zum Interaktionspartner und die Bewältigung der Aufgabe zu lösen sowie die dabei gewonnenen Erfahrungen bewerten und kommunizieren zu können“ (Kammhuber 2007: 13).

Das bedeutet, z. B. für interkulturelle Multiplikatoren an Hochschulen, dass sie ihren internationalen Kommilitonen in der Sache helfen und mit ihnen eine vertrauensvolle und nachhaltige Beziehung aufbauen können, aber dabei nicht das eigene Studienziel aus dem Auge verlieren. Dazu bedarf es kulturalgemeinen Wissens, z. B. über evtl. Schwierigkeiten bei der Einpassung in einen neuen kulturellen Kontext (Akkulturation) und kulturspezifischer Kenntnisse, welche Aspekte des Lebens und Lernens in Deutschland für bestimmte Studierende aufgrund ihrer Sozialisation mit besonderen Herausforderungen verknüpft sind. Allerdings sind diese Fähigkeiten vollkommen nutzlos, wenn nicht erkannt wird, wann dieses Wissen tatsächlich relevant wird, also eine interkulturelle Problematik vorliegt und wenn die Motivation fehlt, dieses Wissen auch anzuwenden. Schließlich fehlt noch ein wichtiger Aspekt. Die internationalen Studierenden können sich ja nicht darauf verlassen, dass ständig ein interkultureller Ratgeber an ihrer Seite ist, der mit ihnen Probleme des Alltags löst. Deshalb müssen interkulturelle Lernumgebungen auch dazu führen, dass diese Studierenden eine „unabhängige Effektivität“ entwickeln, also in die Lage versetzt werden, selbstständig interkulturell weiter zu lernen.

Nun können wir die existierenden Paradigmen interkulturellen Lernens und Lehrens näher betrachten und prüfen, welche besonders gut geeignet sind, um auf ihrer Grundlage interkulturelle Weiterbildungen durchzuführen (Kammhuber 2000, 2007).

2 Paradigmen interkulturellen Lernens und Lehrens

Bei der Prüfung interkultureller Lerntheorien ist es zum einen wichtig, darauf zu achten, dass sie den Lernprozess konsistent begründen, beginnend von ihren erkenntnistheoretischen Grundlagen, den Vorstellungen von Wissenserwerb und -transfer bis hin zu ihrer didaktischen Umsetzung und Evaluation. Gleichzeitig sollten diese Überlegungen mit den Vorstellungen, was Kultur eigentlich ist und wie sie sich entwickelt, harmonisieren. Dies ist selten geleistet worden und führte deshalb zu einem Sammelsurium eklektischer Zusammenstellungen und der bereits erwähnten Unsicherheit in der Interpretation der Evaluationsergebnisse.

Wenn wir einen Blick in die allgemeine Lehr- / Lernforschung werfen, dann lassen sich drei Paradigmen unterscheiden (Greeno / Collins / Resnick 1998):

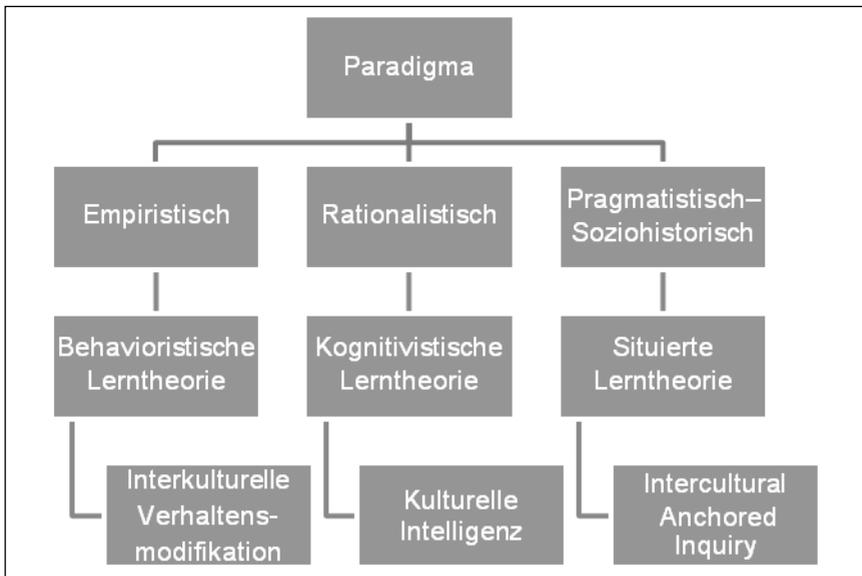


Abb. 1: Paradigmenübersicht nach Greeno / Collins / Resnick 1998

Lernen wird in der empiristischen Perspektive als Verknüpfen von Erfahrungen entlang bestimmter Assoziationsgesetze betrachtet. Dieser Auffassung folgen die Prinzipien der klassischen und operanten Konditionierung im Behaviorismus.

In der rationalistischen Perspektive sind es nicht Reiz-Reaktions-Verknüpfungen und Verstärkerpläne, die für das Lernen verantwortlich sind, sondern interne informationsverarbeitende Strukturen und Prozesse, mit denen der Mensch ähnlich

einem Computer neue Informationen in bestehende integriert. Beiden Perspektiven ist bei allen Unterschieden gemeinsam, dass der Lernende isoliert betrachtet wird.

Das wiederum wird im dritten Paradigma bestritten. Aus der pragmatistisch-soziohistorischen Sicht ist Wissenserwerb eine soziale und interaktive Konstruktionsleistung von Mensch und Umwelt. Wissen wird nicht mehr als in der Reizkonstellation der Außenwelt oder in den symbolvermittelnden Prozessen der Innenwelt verortet verstanden, sondern als dynamische Interaktion zwischen Person und Umwelt, eingebettet in einen spezifischen, persönlichen und soziohistorischen Kontext. Vertreter dieser Denkrichtung argumentieren, dass nur ein solches Verständnis in der Lage ist, die phantastische Adaptationsleistung des Menschen an sich kontinuierlich verändernde Kontexte zu erklären.

2.1 Behavioristische Erklärung

Aus behavioristischer Sicht ist Kultur nichts anderes als ein riesiger Verstärkerplan, zusammengesetzt aus Belohnungen und Bestrafungen, in einem gigantischen sozialpsychologischen Experiment (Triandis 1984; Guthrie 1975). In ihm lernen Menschen, welche Verhaltensweisen angebracht sind und welche nicht gezeigt werden sollten, so ähnlich wie die Ratten und Tauben in den Käfigen, die Skinner für seine berühmten Experimenten zur Lernforschung genutzt hat. Wenn wir bei diesem Bild von Kultur als „Skinner-Box“ bleiben, dann bedeutet dies für einen internationalen Studierenden, dass er bei seiner Ankunft in Deutschland in einem anderen, ihm evtl. unbekanntem Verstärkerplan gelandet ist. Durch Versuch und Irrtum muss er dann von neuem lernen, welche Verhaltensweisen erfolgversprechend sind und welche er besser nicht (mehr) zeigt, z. B. immer wieder zu einem Seminartermin verspätet einzutreffen.

In einem interkulturellen Training geht es dann darum, dass der bislang erlernte Verstärkerplan offengelegt und mit dem neuen kontrastiert wird. Danach wird versucht, die Reaktionen der Lernenden so zu trainieren, dass Bestrafungen vermieden und erwünschtes Verhalten gezeigt wird, z. B. Abgabetermine für Hausarbeiten und zeitliche Absprachen eingehalten werden. Dazu müssen Situationen geschaffen werden, die der neuen Situation im fremdkulturellen Kontext möglichst ähnlich sind, damit ein Transfer der erlernten Reiz-Reaktionsmuster erfolgen kann.

In vielen interkulturellen Trainings beziehen sich Trainer meistens nicht bewusst auf diese in ihrer Terminologie durchaus sehr präzise Lernkonzeption, wenn sie mit ihren Teilnehmern Handlungsregeln, so genannte Do's and Don'ts einüben („Sei in Deutschland möglichst pünktlich!“). Die Teilnehmer erwerben Handlungswissen,

allerdings ein recht unflexibles. Wenn die Situation sich auch nur leicht unterschiedlich gestaltet, (z. B., weil ein Professor seine Veranstaltung zweimal verspätet beginnt), wird das einstmals Gelernte wieder über Bord geworfen („Deutschland ist auch nicht mehr das, was es einmal war“). Es fehlt das grundsätzliche Verständnis für die Situation, nämlich dass es unterschiedliche Zeitkonzepte z. B. zwischen Ghana und Deutschland gibt, dass Pünktlichkeit in Deutschland auch eine Frage der hierarchischen Position sein kann, und es sich bei Hochschulen um ganz besondere Biotope handelt, in denen es von Professorenmenseite ab und an bedauerlicherweise etwas nachlässiger zugehen kann. Es bedeutet aber umgekehrt nicht, dass sich Studierende ebenfalls nicht an die Norm halten müssten. Alle diese Feinheiten würden aber bei einem reinen Verhaltensregel-Training nicht erwähnt werden. Ausschließlich so gestaltete Trainings lassen also einen geringeren Transferwert erwarten, weil sie zum einen von einem statischen Kulturkonzept ausgehen (die Skinner-Box verändert sich nicht), die Abhängigkeit vom Trainer dauerhaft gegeben ist sowie das Handlungsrepertoire zu eingeschränkt und unflexibel ist. Zudem bleibt die Frage unbeantwortet, ob interkulturelle Kompetenz totale Anpassung an den neuen kulturellen Kontext bedeutet oder nicht doch eine auf einer kritischen Abschätzung der zu erwartenden Handlungsfolgen beruhende Auswahl einer situations-angemessenen Handlungsweise.

2.2 *Kognitivistische Erklärung*

In der kognitionspsychologischen Forschung wird menschliches Denken und Handeln als analog zu den informationsverarbeitenden Prozessen in einem Computer betrachtet. In den 70er-Jahren begann der so genannte „cognitive turn“, der helfen sollte, Licht ins Dunkel der behavioristischen „Black Box“ Mensch zu bringen und künstliche Intelligenz herzustellen. Die interkulturelle Trainingsforschung griff lange Zeit die Erkenntnisse der Kognitionsforschung nicht auf, sondern verharrte im behavioristischen oder im atheoretischen Denken. Erst Bhawuk (1998) versuchte in seinem Modell der interkulturellen Expertise zu erklären, wie durch die Speicherung von deklarativem Wissen über andere Kulturen, der Überführung dieses Wissens in prozedurales Wissen zur Problemlösung und schließlich durch dessen Routinisierung und Automatisierung ein immer höherer Grad an interkultureller Expertise entwickelt werden kann.

Mit der Erfolgswelle der „Bindestrich-Intelligenzen“ in der Folge der emotionalen Intelligenz konnte es nicht lange dauern bis schließlich von Earley / Ang (2003) auch eine „Cultural Intelligence (CQ)“ entwickelt wurde, definiert als „die Fähig-

keit einer Person, sich erfolgreich in neue kulturelle Umgebungen einzupassen, d. h. in ungewohnte Umgebungen bezogen auf ihren kulturellen Kontext“ (S. 9). Diese Intelligenz umfasst drei Aspekte: kognitive, motivationale und verhaltensbezogene. Der kognitive Aspekt bezieht sich dabei sowohl auf kulturallgemeine Fertigkeiten, wie man sich am besten in einer neuen kulturellen Umgebung bewegt als auch auf kulturspezifisches Wissen über eine bestimmte kulturelle Umgebung. Allein kulturspezifisches Wissen aufgebaut zu haben, reicht allerdings nicht aus. Eine Person muss auch motiviert sein, dieses Wissen in ihrem kulturellen Einpassungsprozess anzuwenden. Insofern spielen in diesen zweiten Aspekt auch Prozesse der Selbstwirksamkeitserwartung, der Zielsetzung und der Entwicklung des Selbstkonzepts für die Autoren eine wichtige Rolle. Schließlich rundet als dritter Aspekt neben der Kognition und der Motivation die Fähigkeit einer Person, kulturangemessen zu handeln, die kulturelle Intelligenz als Modell ab.

Die Autoren beschreiben unterschiedliche Typen von Trainingsteilnehmern, denen ein jeweils unterschiedliches Training angeboten werden sollte.

Stufe 1: Für Personen mit wenig intensivem Kontakt und kurzer Dauer der Interaktionssituationen mit Menschen aus einer anderen Kultur sollte ein Training einfache Wissens Elemente vermitteln, einfache Verhaltenstechniken und einen angemessenen Anteil an emotionaler Vorbereitung und Selbstreflexion. Ein Beispiel wäre evtl. der Studierende, der im Rahmen einer Exkursion mit anderen Kommilitonen einen fremden Kulturkreis bereist.

Stufe 2: Für Personen mit wenig intensiver Interaktion, aber langer Dauer und formellem Charakter der Interaktionssituationen sollte ein Training die Förderung substantieller kognitiver und metakognitiver Fertigkeiten beinhalten, eine signifikante Erweiterung des Handlungsrepertoires und ein hohes Ausmaß an Selbstreflexion mit einer gewissen Förderung des Selbstvertrauens. Einige Kompetenzen zum zielorientierten Handeln sind wünschenswert. Ein Beispiel dafür wäre der ERASMUS-Studierende, der für ein Semester an einer Partnerhochschule studiert.

Stufe 3: Für Personen, die in intensivem, lang andauerndem und formellem Kontakt mit Personen aus einer anderen Kultur stehen, sollte ein Training eine intensive Förderung kognitiver und metakognitiver Fertigkeiten, eine umfassende Erweiterung des Handlungsrepertoires und der Fähigkeit zur Selbstpräsentation, eine intensive Förderung des Selbstvertrauens und der Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion beinhalten. Die Fähigkeit zum zielorientierten Handeln sollte ebenso enthalten sein. Ein Beispiel hierfür wäre der indonesische Studierende, der ein Dissertationsprogramm in einem Graduiertenkolleg an einer deutschen Hochschule absolviert.

Besondere Bedeutung nehmen im vorliegenden Ansatz die metakognitiven Fähigkeiten einer Person ein, also die Fähigkeit, die eigenen Denkmuster kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren.

Zunächst wirkt die Zusammenstellung aller Partialfähigkeiten innerhalb des Konstrukts Kulturelle Intelligenz integrativ und überzeugend. Bei genauerer Betrachtung fehlt aber auch hier die theoretische Stringenz, vor allem, wenn aus den Grundlagen pädagogische Interventionen abgeleitet werden sollen. Da stehen Techniken der behavioristischen Verhaltensmodifikation neben der kognitiven Verhaltenstherapie, und diese wiederum neben Techniken aus dem Psychodrama. Alle Methoden sind ohne Zweifel hilfreich, aber sie können nicht in dem Ansatz begründet werden, warum nun gerade sie an einer entsprechenden Stelle hilfreich sind und andere nicht. Und damit fehlt ein wichtiges Qualitätsmerkmal für die Entwicklung interkultureller Lernumgebungen.

2.3 Der neueste Trend: Die neurowissenschaftliche Erklärung

In den letzten Jahren setzte zusammen mit der Weiterentwicklung diagnostischer Technologien der „Neuro“-Boom ein. Psychische Phänomene werden mit ihren neurophysiologischen Korrelaten erfasst und daraus resultieren dann hochinteressante Fragestellungen, z. B. wie frei der Wille des Menschen tatsächlich ist. Wie bei jedem Boom schlägt das Pendel erst einmal weit aus, d. h., man glaubt, mit der Erfassung neurophysiologischer Korrelate auch gleichzeitig die Erklärung für psychische Phänomene geliefert zu bekommen, aber das wäre erkenntnistheoretisch zu voreilig. Auch im Feld der Kulturforschung hat man begonnen, die neurowissenschaftlichen Aspekte zu erforschen. So konnte z. B. in Bezug auf das Selbstkonzept bei chinesischen und westlichen Probanden nachgewiesen werden, dass sich bei chinesischen Probanden die Hirnaktivitäten beim Denken an die eigene Person und an die der Mutter nicht unterscheiden, während dies bei Westlern sehr wohl der Fall war, die Mutter also eher dem „Fremdkonzept“ und nicht dem „Selbstkonzept“ zuzurechnen ist (Zhu 2007). Dieses Ergebnis zeigt uns aber nicht, dass Kulturdimensionen, wie z. B. Kollektivismus und Individualismus ihren Ursprung in Hirnstrukturen haben. Es könnte ja genauso gut umgekehrt der Fall sein, dass durch die fortdauernde Interaktion in einem kulturspezifischen Familienmodell sich diese Hirnaktivitäten erst entwickelt haben oder die Experimentalsituation für diesen Unterschied verantwortlich war. Deshalb sollten auch eventuelle Ableitungen für Lernprozesse eher vorsichtig erfolgen, denn auch in diesem Beispiel können je nach Position ganz unterschiedliche Konsequenzen gezogen werden.

3 Situiertes Lernen und interkulturelles Training

Die situierte Lernkonzeption erscheint als besonders geeignet, um interkulturelle Lernumgebungen zu entwickeln. Sie nahm in den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts ihren Anfang und gründete sich auf die Unzufriedenheit mit der kognitivistischen Erklärung menschlichen Verhaltens. Die Vertreter, die aus unterschiedlichsten Wissenschaften stammen (Psychologie, Soziologie, Anthropologie, Sprachwissenschaften) bemängelten zum einen, dass alle Versuche der Kognitionsforschung, künstliche Intelligenz anhand von Computermodellen herzustellen, gescheitert seien. Trotz aller schach- und fußballspielenden oder im Haushalt helfenden Roboter kann festgestellt werden, dass die menschliche Anpassungsfähigkeit an immer neue Situationen nicht annähernd erreicht worden ist. Kognitionsforscher gehen davon aus, dass es nur einer größeren Rechnerkapazität bedarf. Die Vertreter situierten Lernens behaupten hingegen, dass das Paradigma grundsätzlich ungeeignet ist. Ausgangspunkt der Situierteits-Forscher ist das Phänomen des sog. „trägen Wissens“, also einem Wissen, das z.B. nach einem Training zwar vorhanden und abprüfbar ist, aber in der entsprechenden Alltagssituation nicht angewandt wird (Greeno 1998). Viele Studierende kennen das Phänomen aus eigener, leidvoller Erfahrung.

Grundsätzlich gehen Vertreter situierten Lernens davon aus, dass Wissensaufbau ein Prozess ist, der folgende Eigenschaften aufweist:

Subjektzentriert

Holzcamp (1995) konnte in einem fulminanten kritischen Vergleich existierender Lerntheorien nachdrücklich zeigen, dass Lernen ein subjektzentrierter Prozess ist. Solange ein Lernender sich nicht einen Lerngegenstand vor dem Hintergrund seiner individuellen Biographie *zu eigen* macht, ist alles Lehren umsonst. In interkulturellen Weiterbildungen belächeln zu Beginn manche Teilnehmer das Ziel einer solchen Maßnahme, meistens diejenigen ohne größere Vorerfahrungen. Sie halten sich für weltgewandt und sprachbegabt, offen und ausgestattet mit einem „gesunden Menschenverstand“, der es ihnen ermöglicht, eigentlich mit allen Menschen zurechtzukommen und ihre Aufgaben gut zu bewältigen. Eine interkulturelle Lernmotivation ist nicht vorhanden, ein Transfererfolg der Weiterbildungsmaßnahme zunächst unwahrscheinlich. Holzcamp argumentiert, dass Lernende immer einen „guten Grund“ benötigen, damit sie überhaupt einen Lernprozess beginnen. Gute Gründe können erlebte Handlungsbarrieren sein, die mit dem vorhandenen Wissens- und Handlungsrepertoire nicht bewältigt werden können, wie z. B. eine Präsentation, die nicht ankommt, obwohl man doch im Heimatland als begnadeter Redner gilt, oder das häufige Gefühl der Einsam-

keit und der Distanz zu den Kommilitonen, obwohl man doch im Heimatland den Ruf einer Partybombe hatte. Wenn diese Probleme drängend genug sind, entwickelt ein Trainingsteilnehmer eine so genannte „expansive Lernmotivation“, d. h., er oder sie möchte den Lerngegenstand in seiner Breite und Tiefe erfassen, um so etwas wie „Weltaufschluss“ zu erhalten, um in der Terminologie Holzkamps zu bleiben. Handlungsbarrieren können auf verschiedenen Abstraktionsebenen erlebt werden, auf einer reinen Handlungsebene (z. B. „Wo finde ich was auf dem Campus?“), auf einer normativen Ebene (z. B. „Darf ich meine Professorin kritisieren?“) und auf einer identitätsbezogenen Ebene („Wie weit will und kann ich mich anpassen?“). Wenn der Lernende dagegen diese Relevanz für sich nicht erkennt, dann entwickelt er oder sie eine „defensive Lernmotivation“, d. h., es wird zwar gelernt, aber nur, um unangenehme Konsequenzen zu entgehen, z. B. um eine schlechte Note in der Klausur zu vermeiden oder sozialen Sanktionen durch den Weiterbildner zu entgehen.

Aktiv und konstruktiv

Im Rahmen der situierten Lerntheorien wird der Lernende als aktiver Konstrukteur von Bedeutungen verstanden, nicht als passiver Konsument, der Informationen der Außenwelt identisch in seinem Verstand abbildet. Vielmehr ist er oder sie bestrebt, aus den Informationen der Außenwelt auf der Basis der eigenen Vorerfahrungen und des Vorwissens Sinn zu generieren und in die bestehenden Wissensstrukturen zu integrieren. Das ist der stärkste Gegensatz z. B. zum eher deterministischen Modell des Behaviorismus, in dem der Mensch durch Belohnung und Bestrafung adressierte Reaktionen zeigt.

Situiert

Dieses Attribut, das den Lerntheorien den Namen gegeben hat, bezieht sich auf die Kontextabhängigkeit von Lernprozessen. Wissen wird nach dieser Perspektive niemals unabhängig von dem Kontext erworben, in dem es erlernt wird. Die Präsentation von allgemeinen, abstrakten Regeln, wie z. B. „Sich selbstbewusst zeigen ist wichtig an einer deutschen Hochschule“ ist zwar ein korrekter Satz, allerdings für den Deutschland-Unerfahrenen allein nicht hilfreich, weil er oder sie keinerlei Vorstellung darüber entwickelt hat, wann eine Situation entstanden ist, in der das Sich-Selbstbewusst-Zeigen Bedeutsamkeit erlangt, und wie er oder sie dies überhaupt macht. Ihm oder ihr bleiben einzig und allein die im bisherigen kulturellen Kontext erworbenen Vorstellungen der angemessenen Selbstdarstellung, die aber wiederum kulturspezifisch sind und damit häufig unangemessen. Gerade asiatische Studierende neigen dazu, entweder den zuhause erlernten Höflichkeitsnormen auch in

Deutschland zu folgen, was bei den Dozenten häufig den irrigen Eindruck der Schüchternheit hinterlässt, oder im Gegenteil so stark aufzutrumpfen, dass diese ebenfalls die Augenbraue irritiert heben (Kammhuber 2008). Damit ein Lerntransfer gelingt, muss Lernen also in geeigneten Kontexten geschehen, damit Wissen in seiner Kontextabhängigkeit erfahren und über mehrere Anwendungssituationen hinweg abstrahiert werden kann. Geschehen kann dies z. B. im Rahmen eines interkulturellen Kommunikationstrainings, in dem die Teilnehmer unterschiedliche Formen der Selbstdarstellung beobachten, selber ausprobieren und in ihrer Angemessenheit reflektieren können.

Sozial und identitätsstiftend

Im Gegensatz zu den anderen Lerntheorien ist in den situierten Lerntheorien das Verständnis vom Lernen als sozialem Vorgang von besonderer Bedeutung. Lernen, insbesondere kulturelles Lernen, beginnt in frühester Kindheit durch die Interaktion mit der Bezugsperson und der Bezugsgruppe, so dass alles Wissen als soziale Konstruktionsleistung zu betrachten ist (Tomasello 2002). Die Fähigkeit, miteinander zu sprechen und Bedeutungen zu verhandeln, ist dafür eine zentrale Voraussetzung. Lernen ist also viel mehr als die Aneignung fachbezogenen Wissens, es ist gleichbedeutend mit der Fähigkeit, an den Praktiken einer Gemeinschaft teilzuhaben, wie es Lave (1991) in ihrem Modell der „Communities of Practice“ (vgl. dazu auch den Beitrag von Liedke-Göbel in diesem Band) betont. Erlernt wird in einem interkulturellen Training nicht nur landeskundliches und interkulturelles Wissen in Form von Kulturdimensionen, Kulturstandards oder Kulturstilen, sondern auch eine in dieser Gruppe geteilte und durch den Weiterbildner vermittelte Haltung. Mit ihr wird deutlich gemacht, „welche Bedeutung dieses Wissen hat, mit welchem Menschenbild und zu welchem Zweck es nutzbar gemacht werden kann, als Herrschaftswissen zur Manipulation, als „nice to know“ – Wissen oder als Voraussetzung, um zu tatsächlich vertrauensvollen Beziehungen zu gelangen.“

4 Situierte Lernumgebungen gestalten

Mit der „Intercultural Anchored Inquiry (IAI)“ habe ich eine interkulturelle Lernmethode entwickelt, die auf den genannten Prinzipien situierten Lernens aufbaut und transferwirksames Lernen ermöglichen kann (2000). Die IAI ist die Übertragung des von Bransford und Kollegen (1999) entwickelten Konzepts der „Anchored Inquiry“, die sie erfolgreich im Unterricht in den Natur- und Gesellschaftswissen-

schaften in den USA eingesetzt haben sowie auf interkulturellen Weiterbildungen. Sie wurde in verschiedenen Handlungsfeldern (Hochschule, Management, Bundeswehr, Migrationsarbeit, etc.) umgesetzt und erfolgreich evaluiert (Kammhuber 2000). Das didaktische Design folgt diesen Kriterien:

Lernen an authentischen und relevanten Problemkontexten

Dreh- und Angelpunkt eines interkulturellen Trainings sind die Problemsituationen, anhand derer die Teilnehmer interkulturelles Wissen und Handeln erlernen. Sie müssen aus *deren* Sicht relevant und authentisch sein, sie vor Handlungsbarrieren stellen und ein gewisses Komplexitäts-Niveau haben, das die Teilnehmer auch vor die Aufgabe stellt, aus den vorhandenen Informationen die relevanten herauszufiltern. Eine Anforderung, die der Alltag jeden Tag aufs Neue stellt. Dazu muss sich der Weiterbildner allerdings mit der Organisation sowie dem Handlungs- und Aufgabenfeld der Teilnehmer eingehend beschäftigt haben. Geeignetes Lernmaterial stellen so genannte kritische Interaktionssituationen dar, erlebte interkulturelle Kontaktsituationen, die als positiv oder negativ auffällig erlebt wurden, deren Hintergründe nicht sofort ersichtlich sind und ein Verständnis der kulturellen Sozialisation erfordern. Die stärkste Wirkung hinterlassen selbst erlebte Situationen. Sie können z. B. bei der Begleitung internationaler Studierender erfragt und dann systematisch bearbeitet werden. Eine typische kritische Interaktionssituation, die ich selbst während meiner Doktorandenzeit in einer Wissenschaftlergruppe erlebt habe, lautet wie folgt:

„Ich bin Mitglied einer Gruppe von Doktoranden, die im Fach Interkulturelle Psychologie zu unterschiedlichen Themen promovieren. In regelmäßigen Abständen organisieren wir inhaltsbezogene Meetings, in denen wir über Begriffsdefinitionen und Theorien miteinander intensiv diskutieren. Unter uns ist auch ein Kommilitone aus Indonesien, der nach seinem Psychologiestudium nun in Deutschland promoviert. Nach einem unserer Meetings kam er besorgt zu mir und fragte mich, wie es denn mit dieser Gruppe weitergehen sollte. Ich sah ihn verständnislos an und fragte nach dem Grund seiner Besorgnis. Er sagte, dass nach diesem Streit ja wohl keine Zusammenarbeit mehr möglich sei zwischen einzelnen Teilnehmern. Ich war wiederum verblüfft, denn ausgerechnet diese Sitzung wurde von den deutschen Teilnehmern als besonders spannend und produktiv wahrgenommen. Das wiederum hinterließ ihn verblüfft.“

Multiple Perspektiven und curriculare Verbindungen

Die interkulturelle Perspektive stellt eine mögliche Betrachtungsebene für eine Situation dar, aber nicht die alleinige. Bei einem internationalen Studienaufenthalt kommt es z. B. auf die fachlichen Fähigkeiten, die Vorkenntnisse, Hochschul-interne

Prozesse u. v. m. an, die zu einem Erfolg beitragen. Um den Transfer interkulturellen Wissens wahrscheinlicher zu machen, ist es wichtig, dieses Wissen mit den anderen Elementen zu vernetzen, z. B. bei der Reflexion kritischer Interaktionssituationen.

Wissen als Werkzeug

In einem so komplexen und sich fortlaufend verändernden Feld wie der interkulturellen Interaktion kann Wissen über Kultur immer nur vorläufig sein, eine mehr oder weniger geeignete Annäherung. Modelle und Theorien werden dann nicht als absolute Gewissheiten vermittelt, sondern als Denkwerkzeuge zur Orientierung. Sonst besteht die Gefahr, dass andere Personen z. B. nur als Funktionen von Kulturdimensionen (Hofstede 2001) oder Kulturstandards (Thomas 1999) betrachtet werden, also gleichsam als Marionetten, die nur durch ihre kulturelle Sozialisation determiniert werden, und damit der Bildung von Stereotypen Vorschub geleistet wird. Um nicht missverstanden zu werden: Diese Instrumente haben eine sehr wichtige Bedeutung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz, wenn sie in ihrem Konstruktionscharakter und den ihnen inhärenten Möglichkeiten und Grenzen reflektiert und eingesetzt werden (Kammhuber / Schroll-Machl 2007).

Der Trainer als „exzellenter Lerner“, nicht als globaler Alleswisser

Wenn der soziale Kontext entscheidend ist für die Bewertung des Lerninhalts, so kommt der Selbstdarstellung des Trainers besondere Wichtigkeit zu. Vermittelt er den Eindruck, mit dem von ihm vermittelten Wissen sei das interkulturelle Geschehen vollkommen verstanden („in zwei Tagen verstehst du Deutsche und absolvierst ein erfolgreiches Studium“), dann widerspricht dies der Komplexität und fortlaufenden Veränderung eines vielgestaltigen Kulturkreises und löst in den Teilnehmern eine nicht funktionale epistemologische Überzeugung aus, dass Kulturlernen ein recht simpler, zeitlich begrenzter Prozess ist.¹ Ein nachhaltiger Transfer interkulturellen Wissens, der unabdingbar an dessen fortlaufende Differenzierung gebunden ist, kann so nicht gewährleistet werden. Vielmehr ist der Trainer im situierten Lernen ein exzellenter Lerner, der über Strategien und Werkzeuge verfügt, sich neue Kulturkreise selbstständig zu erschließen, in der ständigen Gewissheit, dass auch sein Wissen vorläufig und niemals abgeschlossen sein kann.²

¹ Vgl. dazu auch den Beitrag von Hiller in diesem Band („Was machen Sie denn da eigentlich?“).

² Welche weiteren Anforderungen an die fachliche, methodische, soziale und Selbst-Kompetenz von interkulturellen Weiterbildunglern gerichtet werden sollten, findet sich noch detaillierter bei Kammhuber / Schmid (2007).

Wenn wir nun noch konkreter werden, dann liegt einer Unterrichtseinheit in der Intercultural Anchored Inquiry folgender Lernzyklus zugrunde:

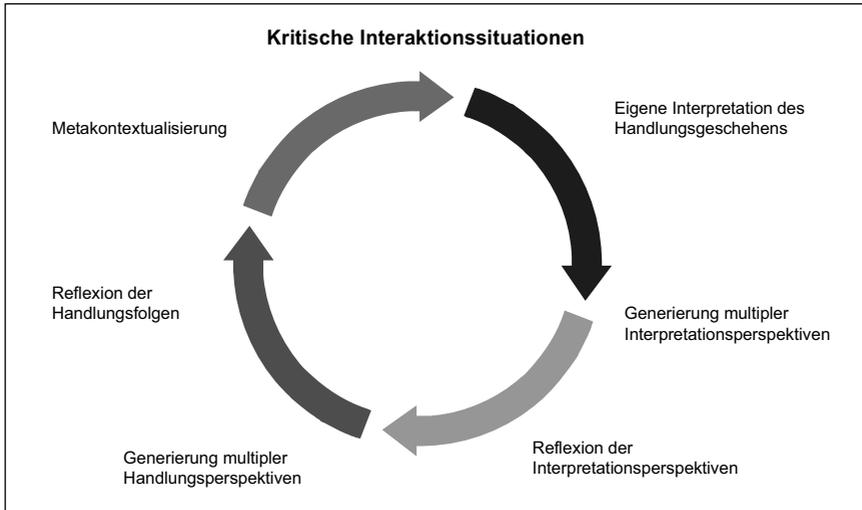


Abb. 2: Intercultural Anchored Inquiry (Kammhuber 2000)

Mittels dieses Zyklus können z. B. Kulturstandards oder Kulturdimensionen erarbeitet werden. Ist dies in ausreichend vielen Anwendungssituationen geschehen, kann bei Bedarf ein Handlungstraining angeschlossen werden, in dem geprüft wird, ob der Lernende ein ausreichend breites Handlungsrepertoire hat, um die Anforderungen der interkulturellen Situationen zu bewältigen, z. B. ein Kritikgespräch mit einer Professorin so zu führen, dass die eigenen Interessen gewahrt bleiben, aber die Beziehung zur Professorin nicht gefährdet wird.

Ist dies nicht der Fall, werden weitere Handlungsalternativen erarbeitet und im konkreten Handeln auf ihre Angemessenheit überprüft, bis ein ausreichend flexibles Handlungswissen zur Verfügung steht.

Dieses didaktische Konzept zur Förderung der interkulturellen Handlungskompetenz kann aber nur dann nachhaltig wirksam werden, wenn es in einem förderlichen Organisationsumfeld situiert wird. Eine interkulturelle Öffnung der deutschen Hochschulen wird nicht durch einzelne, noch so didaktisch folgerichtig konzipierte, im Curriculum verankerte interkulturelle Lehraufträge gewährleistet, sondern äußert sich in vielfältigen Aspekten an vielen Orten einer Hochschule. Deshalb lohnt sich ein erweiterter Blick auf die interkulturelle Weiterbildung an Hochschulen.

5 Interkulturelle Weiterbildung an Hochschulen

Der interkulturelle Weiterbildungsmarkt boomt. Vor allem in der Wirtschaftszusammenarbeit wurden durch den Druck des globalen Wettbewerbs von vielen Unternehmen die Nachteile erkannt, die aus mangelhaftem kulturspezifischem Wissen über Produkte, Kunden, Kooperationspartner entstehen. Internationale Studierende werden an vielen deutschen Hochschulen dagegen immer noch sich selbst überlassen in dem Glauben, dass die begabten Studierenden und Lehrenden schon herausfinden werden, was von ihnen erwartet wird. Und wer das nicht schafft, hat eben nichts an der Hochschule verloren. Die Folgen einer solchen Einstellung sind allerdings fatal. Hier einige Beispiele:

Auf der Forscher- und Dozentenebene: Wer z. B. als Professor in den USA ein Berufungsverfahren in Deutschland durchläuft, erlebt dort noch allzu häufig eine Unprofessionalität in der Durchführung, begleitet von einer Respektlosigkeit der Kollegen, die gerade im interkulturellen Kontakt eher abschreckend als motivierend wirkt. Eingangsbestätigungen für Bewerbungen enthalten z. B. häufig die Anmerkung, dass Auswahlverfahren sich über ein Jahr oder länger erstrecken werden und die Bewerber bitte darauf verzichten mögen, sich nach dem Stand des Verfahrens zu erkundigen. Wer Service gewöhnt ist, wird hier schnell den Eindruck gewinnen, in eine kafkaeske Institution geraten zu sein. Niedrigste Standards der Personalauswahlverfahren, wie sie z. B. für die Wirtschaft existieren, werden nicht eingehalten bzw. existieren gar nicht. Die üppigste Ausstattung kann den oftmals verheerenden ersten Eindruck dann kaum noch wettmachen.

Auf der Studierendenebene: Das Potenzial von internationalen Studierenden wird nicht ausgeschöpft, weil sie mit ihren Einpassungsproblemen zu kämpfen haben und dabei oft allein gelassen werden. Durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist die Zeit zur Einpassung nochmals geringer geworden, so dass internationale Studierende ohne entsprechende Begleitung und Beratung schnell frustriert werden. Das führt für die Hochschulen nicht nur zu erhöhten Abbrecherquoten im Studium, sondern auch zu Studierenden, die nach der Rückkehr in ihr Heimatland und einem eventuellen Aufstieg in verantwortungsvolle Positionen, wenig Motivation verspüren dürften, die Verbindungen zu ihrem Studienland aufrechtzuerhalten.

Auf der Hochschulebene: An den meisten Hochschulen wird die Verantwortung für interkulturelle Kompetenz an die Auslandsämter delegiert. Mit interkulturellen Herausforderungen sind aber alle Mitglieder der Hochschule konfrontiert. Dozenten in ihrem Unterricht, die Angestellten der Prüfungsämter, die Beratungsstellen, Verant-

wortliche für Hochschulmarketing, die Einrichtungen von Studentenwerken, wie z. B. Wohnheimbetreiber, Mensen, und nicht zuletzt die Studierenden, die zu wenig über den spezifischen Hintergrund ihrer internationalen Kommilitonen verstehen. So sind Studierende häufig sehr überrascht, dass ihre Kommilitonen aus Kamerun, die ihnen bislang vielleicht nur durch ihre Unpünktlichkeit aufgefallen sind, erheblich mehr Sprachen beherrschen als sie selbst, dass sie neben dem Studium nicht nur für sich den Lebensunterhalt organisieren müssen, sondern auch für eine weitverzweigte Verwandtschaft in ihrem Heimatland die Versorgung übernehmen, und trotzdem ihr Studium absolvieren. Damit diesen Studierenden die entsprechende Wertschätzung zuteil wird, müssen Gelegenheiten geschaffen werden, in denen interkulturelles Lernen miteinander und übereinander möglich wird. Dies ist nicht nur in speziellen interkulturellen Lehrveranstaltungen möglich, sondern in allen Unterrichtsfächern, solange der Dozent die entsprechende Kompetenz und Motivation mitbringt.

Interkulturelle Handlungskompetenz zu fördern, ist eine zentrale Aufgabe der gesamten Hochschule, wenn der Wissenschaftsstandort Deutschland tatsächlich exzellent sein will.

Literatur

- Bhawuk, D. P. S. (1998): The role of culture theory in cross-cultural training. A multimethod study of culture-specific, culture-general, and culture theory-based assimilators. In: *Journal of cross-cultural psychology*. 29 (5). 630–655.
- Bransford, J. D. / Brown, A. L. / Cocking, R. R. (1999): *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Brislin, R. W. / Bochner, S. / Lonner, W. J. (Hg.) (1975): *Cross-cultural perspectives on learning*. New York: Wiley.
- Calfee, R. C. / Berliner, D. C. (Hg.) (1996): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Mac Millan.
- Earley, P. C. / Ang, S. (2003): *Cultural Intelligence. Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Greeno, J. G. / Collins, A. M. / Resnick, L. (1996): *Cognition and Learning*. In: Calfee, R.C. / Berliner, R. C. (Hg.) (1996): *Handbook of Educational Psychology*. 15–46.
- Greeno, J. G. (1998): The situativity of knowing, learning, and research. In: *American Psychologist*. 53 (1). 5–26.
- Guthrie, G. (1975): A behavioral analysis of culture learning. In: Brislin, R.W. et al. (Hg.) (1975): *Cross-cultural perspectives on learning*. 95–115.
- Hofstede, G. (2001): *Cultural Dimensions for International Business*. Thousand Oaks: Sage.
- Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt / Main: Campus.
- Kammhuber, S. (2000): *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden: DUV.

- Kammhuber, S. (2008): Psychologie interkultureller Rhetorik als Grundlage des interkulturellen Dialogs. In: Thomas, A. (Hg.) (2008): Psychologie des interkulturellen Dialogs. 51–67.
- Kammhuber, S. (2007): Interkulturelles Lernen aus psychologischer Perspektive. Zur Qualitätssicherung interkultureller Trainings. In: Schmidt, Ch. M. / Neuendorff, D. (Hg.) (2007): Sprache, Kultur und Zielgruppen. Bedingungsgrößen für die Kommunikationsgestaltung in der Wirtschaft. 9–26.
- Kammhuber, S. / Schroll-Machl, S. (2007): Möglichkeiten und Grenzen der Kulturstandardmethode. In: Thomas, A. et al. (Hg.) (2007): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Länder – Kulturen – Internationale Berufstätigkeit. 19–23.
- Kammhuber, S. / Schmid, S. (2008): Train the Intercultural Trainer. Entwicklung eines Kompetenzprofils. In: Otten, M. et al. (Hg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Grundlegungen, Konzepte und Diskurse: 237–258.
- Lave, J. / Wenger, E. (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press.
- Otten, M. / Scheitza, A. / Cnyrim, A. (Hg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt / Main: IKO-Verlag.
- Rebensburg, C. (2007): Qualität interkultureller Trainings. Frankfurt / Main: IKO-Verlag.
- Schmidt, C. M. / Neuendorff, D. (Hg.) (2007): Sprache, Kultur und Zielgruppen. Bedingungsgrößen für die Kommunikationsgestaltung in der Wirtschaft. Wiesbaden: DUV-Verlag.
- Thomas, A. (Hg.) (2008): Psychologie des interkulturellen Dialogs. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas, A. / Kammhuber, S. / Schroll-Machl, S. (Hg.) (2007): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Länder – Kulturen – Internationale Berufstätigkeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung menschlichen Denkens. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Triandis, H. C. (1984): A theoretical framework for the more efficient construction of culture assimilators. In: International Journal of Intercultural Relations. 8. 301–330.
- Zhu, Y. et al. (2007): Neural basis of cultural influence on self representation. In: Neuroimage. 34. 1310–1316.

Zur Vorbereitung interkultureller Trainings

Bettina Strewe

1 Einleitung

In den letzten Jahren sind Trainings zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen wie interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Pädagogik, interkulturelles Handeln, interkulturelles Management, Personal- und Organisationsentwicklung etc. für verschiedenste Zielgruppen wie Lehrende, Studierende, Manager, Verwaltungsbeamte, Militär, Polizei, Krankenhauspersonal usw. stark nachgefragt, der Bedarf an interkulturellen Kompetenzen ist erheblich gestiegen (Bolten 1999: 61; Kinast / Thomas 2003: 243).¹ Aus diesem Grunde sind auch entsprechende Anforderungen an Trainer, Dozenten, Lehrende interkultureller Kompetenzen in Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung, Wirtschaft und Verwaltung gestellt, darunter vielfältige Kompetenzen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Art genauso wie die Kenntnis unterschiedlichster Kulturen (Brislin / Yoshida 1994: 45; Kainzbauer 2002: 44ff.), Gegebenheiten der jeweiligen Länder zur Vermittlung an zu entsendende Fachleute, diverse Organisationsstrukturen bis hin zu didaktischen und methodischen Kompetenzen, um Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten zielgenau und adäquat vermitteln zu können (Faulstich / Zeuner 2008: 14).

Trainer und Lehrende im Bereich interkulturelle Kompetenzen sind häufig Praktiker aus ihren jeweiligen Arbeitsbereichen (Personalentwicklung, Management, Logistik, Ingenieurwesen, Entwicklungszusammenarbeit etc.) oder Wissenschaftler unterschiedlicher Provenienz (Ethnologen, Theologen, Sprachwissenschaftler, Wirtschaftswissenschaftler, Pädagogen, Psychologen u. a.²).

Erfahrene Trainer haben sich meist neben einem Fundus von Inhalten, Fallbeispielen, Szenarien sowie Fachliteratur und einem umfangreichen Trainingsinstru-

¹ S. die Auflistungen von Trainings und Bildungsmaßnahmen interkultureller Inhalte z. B. bei Köppel (2002: 188ff.) oder auf <http://www.interkulturelles-portal.de> > interkulturelle Angebote [letzter Zugriff 03. 08. 2009].

² S. z. B. die breite Berufsspanne in Berufsverbänden wie SIETAR oder wissenschaftlichen Vereinen wie der Akademie Interkultureller Studien (AIS).

mentarium auch ein breites Spektrum von Methoden und Trainingsformen erarbeitet, mit denen sie erfolgreich Trainings für diverse Zielgruppen halten können. Große Weiterbildungsträger haben eigene für ihre Zielgruppen zugeschnittene hausinterne Materialien entwickelt, an denen oft erfahrene Didaktiker mitgewirkt haben.

So wenig wie es in interkulturellen Trainings Standards oder feststehende Curricula gibt, so wenig gibt es einheitliche Methoden, Übungsformen oder didaktische Konzepte für das Herangehen an ein Trainingsmodul oder ein mehrtägiges Training, die regelhaft institutionell gelehrt oder unterrichtet würden. Gleichwohl gibt es einige, vom didaktisch-methodischen Standpunkt aus gesehene, Grundsätze zur Trainings- oder Seminarplanung, die es erleichtern können, die unübersichtliche Flut von Spielekoffern, Methodensammlungen, Unterrichtsrezepten, Trainingsinstrumenten etc. (s. z. B. Dürrschmidt et al. 2009; Theodor-Heuss-Kolleg 2004 u. v. m.) auch ziel(gruppen)orientiert und bedarfsgerecht im Training einzusetzen.

Daher sollen in diesem Artikel wesentliche Elemente zur Trainingsvorbereitung aus unterrichtspraktischer und didaktischer Sicht vorgestellt und erläutert werden, wie sie z. B. in der Erwachsenenbildung (Faulstich / Zeuner 2008; Knoll 2007; Quilling / Nicolini 2007), in Integrationskursen oder der Fortbildung von Dozenten im Integrationsbereich angewandt werden (BAMF 2006 und 2008, Goethe-Institut 2009)³. Dabei sollen Verfahren zum Einsatz kommen, die als Raster zur Vorbereitung vielgestaltiger interkultureller Trainings dienen und gleichsam als grundlegende Matrix zur Vorbereitung angesehen werden können.⁴

2 Trainingsvorbereitung aus didaktischer Sicht

2.1 Äußere Gegebenheiten

Jeglichem Training liegt – wie einer Unterrichtsstunde (Grell / Grell 2007: 103; Meyer 2007: 55) oder einer Seminareinheit (Quilling / Nicolini 2007: 13) – ein Trainingskonzept zugrunde und ist damit einer Inszenierung oder einem Drehbuch nicht unähnlich (Jank / Meyer 2002: 112). Dieses Konzept wird zunächst durch mögliche Auflagen des Auftraggebers bzw. der durchführenden Institution hinsichtlich Grup-

³ Diese Materialien werden in ganz Deutschland regulär im Integrationsbereich eingesetzt, regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt und haben daher einen gewissen Standard erlangt.

⁴ Diese Publikation beruht auf einer Reihe von seit 2007 gehaltenen Trainings und Seminaren zum Thema „Trainingsvorbereitung“ an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), Studiengang MICS sowie im Programm PeerNet an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder).

pengröße, Zusammensetzung der Gruppe, Dauer des Trainings, Zeit, Raum sowie weitere Rahmenbedingungen wie Mahlzeiten o. Ä. vorbestimmt (Knoll 2007: 80). Die äußeren Bedingungen sollten dem Trainer / der Trainerin vor Fertigstellung des inhaltlich-methodischen Konzeptes bekannt und in das Training eingeplant sein, da sie nicht veränderbar sind.

Diese äußeren Gegebenheiten sollte sich der Trainer mit Fragen nach den hier so genannten „10W“ vorab vergegenwärtigen bzw. beim Auftraggeber erfragen:

- Für *wen* soll das Training gehalten werden (welche Zielgruppe nimmt am Training teil: Erwachsene, Jugendliche, Studierende, Manager, aus einem oder mehreren Ländern, einer oder mehr Kulturen, Frauen, Männer, Alter, Vorkenntnisse, Sprache etc.)?
- *Wo* findet das Training statt (wie groß ist der Raum, gibt es genügend Licht, wie ist die Akustik, welches class-room-setting wäre günstig, etc.)?
- *Wann* findet es statt (zu welchem Zeitpunkt, an welchem Tag)?
- *Wie lange* soll es dauern (halbtägig, ein- /zweitägig, länger)?
- *Welcher Rahmen* ist zu erwarten (wie offiziell, welche öffentliche Bedeutung)?
- *Welche Logistik*, Versorgung sind zu erwarten (Anfahrt, Übernachtung, Mahlzeiten etc.)?
- *Warum* soll es gehalten werden (Anlass)?
- *Wozu* (welches Ziel, welche Absicht – allgemeines Kulturtraining, Entsendevorbereitung usw.)?
- *Worüber* (Thema, Titel)?
- *Womit* (Medien, frei, Skript)?

(S. a. Knoll 2007: 108ff.)

2.2 Struktur und Gliederung

Jedes Training folgt einem mehr oder weniger festgelegten Szenario, das u. a. auch kulturgebunden ist (z. B. in welcher Art und wie umfangreich die Begrüßung ausfallen muss) und im Wesentlichen folgende Aspekte umfasst:

- Einleitung
 - Begrüßung
 - Vorstellung Teilnehmende (TN) und Trainer
 - Erwartungen
 - Organisatorisches

- Vorstellung des Programms: Ziele, Inhalte, Vorgehen, Gliederung → Einstieg – Hauptteil
 - Durchführung des Programms entlang der gewählten Ziele und Inhalte, Methoden und Materialien (Wechsel von Methoden und Materialien)
- Schluss
- Auswertung, Zusammenfassung → Verabschiedung

Man kann den Aufbau eines Trainings interkultureller Kompetenzen von der äußeren Struktur her durchaus mit dem Aufbau einer Rede vergleichen (in Anlehnung an Mayer 2007: 137ff.).⁵

2.3 Sprachliche Aufbereitung

Die sprachliche Aufbereitung eines interkulturellen Trainings ist von immenser Bedeutung. In diesem Rahmen können lediglich einige essentielle Punkte zur Beachtung bei der Sprachanwendung im Training genannt werden, die an Grundsätze der Unterrichtssprache sowie der Sozio- und Pragmalinguistik anknüpfen, wie:

- die TN-Sprache/n kennen: Gerade bei multilingual zusammengesetzten Gruppen ist die Beachtung und Überlegung, welche Sprache/n im Einzelfall angewandt werden können, für das Gelingen des Trainings unabdingbar⁶
- den Sprachstand des Publikums treffen (sprachgewandte TN oder TN, die wenig verbal kommunizieren)
- eine adäquate Textsorte (Umgangssprache, Fachsprache, Standardsprache, etc.) wählen
- Termini (Fachwörter, Fremdwörter) erklären
- So informativ wie möglich, nicht informativer als nötig sein
- Kurze Sätze, klare Sprache formulieren
- Deutliche Sprache und Aussprache führen

(Dittmar 1973: 290ff.; Grice 1975: 45f.; Losche 2003: 45ff.; Quilling / Nicolini 2007: 59)

⁵ Selbstverständlich kann auch hier innerhalb der Einzelpunkte variiert werden, doch sollte mit Rücksicht auf die Zielkultur/en vorgegangen werden.

⁶ Sensible Beispiele können sein: Muttersprachler im selben Training z.B. aus slawisch- und albanischsprachigen Gebieten, hebräisch- und arabischsprachige TN, russischsprachige und TN aus den Staaten der GUS anderer Muttersprachen etc. Günstig ist daher, über die jeweilige Sprachsituation und -politik informiert zu sein. Auf die Problematik kann i. E. hier nicht eingegangen werden, ebenso wie der Aspekt eines Trainings mit Dolmetscher hier vernachlässigt werden muss.

2.4 Darstellung

Die Darstellung von Trainingsinhalten hängt zum einen von Trainingszielen und -methoden ab, zum anderen von Fragen zu Dokumentationsfähigkeit und weiterer Verwendung. Zunächst sollte der Trainer klären, wie er die Darstellung von Seminarinhalten für sich selbst vornehmen will, um jederzeit das gegenwärtige Trainingsgeschehen sowie die nächsten Trainingsschritte präsent zu haben. Dazu eignen sich z. B.:

- Für die eigene Darstellung – intern
 - Kärtchen
 - Powerpoint-Ausdruck
 - DIN-A4-Blätter

Um Seminarinhalte nach außen für die TN leicht verständlich darzustellen, können Fragen im Vorfeld helfen wie: Welche (visuelle, auditive, etc.) Darstellung benötigen die TN zum besseren Verständnis eines Inhalts, zur besseren Bearbeitung einer Übung, zur nachhaltigen Festigung der Inhalte und Ziele?

- Zur Darstellung für die TN – extern
 - Kopien (Fachliteratur, Literaturliste, etc.)
 - Medien (Filme, Zeitungen, Tonträger)
 - Bilder
 - Weitere Materialien je nach Methodik und Übung
 - Selbst gefertigte Arbeitsblätter

Bei jeglicher Materialerstellung und auch bei Ausstattungskomponenten (Beamer, Tafel, Flipchart, Wandbeschaffenheit für Pinn-Arbeiten etc.) sind Organisations-, Beschaffungs- und Kostenfragen im Vorfeld zu klären (Kopiererstellung, Materialkoffer, Literaturbeschaffung, etc.). Hilfreich ist, hierfür eine Checkliste zu erstellen (Quilling / Nicolini 2007: 130).

3 Trainingsfeinplanung

Außer den bereits genannten und äußeren Gegebenheiten ist nun der eigentliche Verlauf des Trainings zu planen. Im Folgenden werden die wichtigsten Kriterien für eine Trainingsfeinplanung erläutert, die sich aus grundlegenden für jegliche Lehr- und Unterrichtsform geeigneten Konstanten zusammensetzen und die in eine Tabelle zur Trainingsfeinplanung eingetragen werden sollten (s. Abb.1, S. 78).

Trainingsfeinplanung (MUSTER) am _____ von _____ bis _____ in _____
 Thema des Trainings: _____
 Richtziel: _____ S.

Schritt	Lernziel / Kompetenzziel	Thema / Lerninhalt	Trainings- phase	TN-Aktivität/ Traineraktivität	Sozialform	Materialien/ Medien	Methodische Hinweise	Zeit / Dauer

Abb. 1: Trainingsfeinplanung

Trainingsfeinplanung (BEISPIEL) am _____ von _____ bis _____ in _____

Thema des Trainings: *Integration ausländischer Studierender in die Hochschule*

Richtziel: Studierende können Instrumente zur leichteren Eingliederung in Hochschulstrukturen anwenden

S. 1

Schritt	Lernziel / Kompetenzziel	Thema / Lerninhalt	Trainingsphase	TN-Aktivität / Traineraktivität	Sozialform	Materialien/ Medien	Methodische Hinweise	Zeit / Dauer
1	Grobziel: TN haben sich miteinander und mit dem Trainer bekannt gemacht und kennen den Ablauf des Trainings							60
1a	Feinziel: TN kennen Namen des Trainers und wissen, wer er ist	Einführung Begrüßung	Einführung Warmwerden	TR begrüßt, stellt sich vor, verteilt Postkarten gibt Anleitung für Aufgabe, bildet Paare	Plenum	Flipchart Postkarten sowie wie TN		2 3' 1' 2
1b	Feinziel: TN kennen Namen d TN und wissen etwas mehr über ihre NachbarIn	Vorstellung	Einstieg	TN sprechen in Paaren über Postkartenansichten und notieren Stichworte auf die Rückseite TR verteilt derweil Klebeband und Stifte	Paare	Klebeband Stifte	Wechsel von Plenum zu Paaren dient dem leichteren Kennenlernen; Postkarten = Aufhänger für ein Thema > Assoziation > Hinführung zum Thema	2 x 5 = 10' 16 x 2 = 32
1c	Feinziel: TN wissen um ihre und die Erwartungen der anderen TN	Erwartungsabfrage		TN stellen den Partner vor, PartnerIn spricht über ihre Erfahrungen mit Postkartenmotiv und ihre Erwartungen an das Training TN schreiben ihren Namen auf Klebeband und kleben es sich an	Plenum			
1d	Feinziel: TN kennen das Programm	Programm- vorstellung	Abgleich von Erwartungen u. Programm	TR teilt Programm aus, stellt vor, erläutert ...	Plenum	AB 1: Programm, Laptop, Beamer		10

Abb. 2: Beispiel für Trainingsfeinplanung

Ein derartiges Planungsschema wird in der einen oder anderen Form vielfach in Unterricht und Weiterbildung eingesetzt (Grell / Grell 2007: 256f.; Meyer 2007: 119). Das hiesige Schema lehnt sich an dasjenige in der Fortbildung für Dozenten der Erwachsenenbildung zur Anwendung in Integrationskursen (BAMF 2006, Goethe-Institut 2009 Teil III, 8ff.) an und wird hier als Beispiel eingesetzt, weil es nach Ansicht der Verfasserin logisch aufgebaut, sinnvoll detailliert und in der Erwachsenenbildung mit multikulturellen Zielgruppen über Jahre hin erprobt ist.⁷

Sinn eines solchen Feinplanungsschemas ist, ein Training oder ein Trainingsmodul wie ein Drehbuch möglichst minutiös vorplanen zu können.⁸ Das Trainingschema sollte so ausgefüllt werden, dass sowohl in der horizontalen Sicht von links nach rechts als auch in der vertikalen von oben nach unten ein logischer, folgerichtiger Zusammenhang entsteht und sich der Trainer oder die Dozentin an ihm orientieren kann, wenn er / sie das Training durchführt. Dies soll am Beispiel eines Trainingsbeginns (s. Abb. 2, S. 79) veranschaulicht werden.

3.1 Erläuterung der Trainingsfeinplanung

Die Tabelle zur Trainingsfeinplanung enthält Spalten zu folgenden Planungskriterien: *Lernziel/e*: Was ist das Lernziel des gesamten Trainings (Richtziel), eines Moduls (Grobziel) und eines jeweiligen Trainingsschrittes (Feinziel)⁹? *Wozu* soll das Training dienen?

Was sollen / wollen die Lernenden / Teilnehmenden als Feinlernziele nach einer Übung / einer Trainingseinheit kennen, können oder wissen, was sie vorher nicht oder nicht so gut kannten, konnten oder wussten? – Z.B.: (Besser) mit Fremdheit umgehen können, (besser) mit anderen kommunizieren können, mehr / etwas über eine andere Kultur wissen, sich besser in der Stadt auskennen etc. Es ist hilfreich, sich diese Art von Vorfragen zu stellen; zur besseren Verdeutlichung kann eine Fra-

⁷ Selbstverständlich kann ein solches Schema je nach Bedarf abgewandelt und modifiziert werden. Allerdings sollten die wichtigsten Kategorien „Ziele, Inhalte, Methoden, Materialien, Zeit“ immer enthalten sein – s. a. Quilling / Nicolini (2007: 18, 131).

⁸ Eine andere Frage ist, ob ein Trainer sich minutiös an einen Feinplan halten will. Mit einer Planung hat er die Wahl, von dieser bei Bedarf abzuweichen, kann jedoch auch jederzeit zur Planung zurückfinden; ohne systematische Planung ist die Gefahr der Willkür und Verzettlung groß (Knoll 2007: 71f.).

⁹ S. a. Quilling / Nicolini (2007: 18), die das „allgemein erwünschte Endresultat“ als „Richtziel“ bezeichnen. Kainzbauer unterscheidet zwischen längerfristigen „Trainingszielen“ und kurzfristigen „Trainingsauswirkungen“ (2002: 14, 17f.).

geform helfen, die nach einer Tätigkeit fragt wie: „Was können, wissen, kennen die TN nach dem Modul/der Übung, was sie vorher nicht (so gut) konnten, wussten, kannten?“, wobei die Antwort ebenfalls verbal formuliert sein sollte, z.B. „die TN können, wissen, kennen nach der Übung ...“ (s. Faulstich / Zeuner 2008: 55f.; Knoll 2007: 66 nennt das Lernziel das „angestrebte Endverhalten“; Meyer 2007: 193 die „sprachlich artikuliert Vorstellung über ein gewünschtes Lernergebnis“).

Die Kategorie „Lernziel“ steht in der Tabelle der Feinplanung bewusst an erster Stelle, um zu kennzeichnen, dass vor dem Einsatz und Durchführen von Übungen, Spielen, Trainingsmaßnahmen immer klar sein muss, warum die TN gerade diese Übung bzw. eine Übung dieses Typs bearbeiten sollen, wozu ein Fallbeispiel erörtert, ein Bild zum Thema „Selbstwahrnehmung“ gemalt, ein Thema in Gruppen diskutiert, ein Assoziationsspiel o. a. durchgeführt wird (Brislin / Yoshida 1994: 6ff.; Kainzbauer 2002: 14; Köppel 2002: Kap. 3.3). Gudykunst et al. (1996: 65) meinen: „The first step in designing ICT is to isolate the specific goals for the training.“ Von der Definition des Lernziels / der Lernziele bzw. der Ziele des Kompetenzerwerbs hängt die Ausgestaltung aller anderen Komponenten ab, also: Welche Inhalte, Methoden, Medien etc. führen im Lernprozess am besten, zeitsparendsten, wenigsten aufwendig, intensivsten, nachhaltigsten etc. zu diesem Lernziel?

- *Lerninhalte*: Welche Themen und Inhalte sind geeignet, um diese Lernziele zu erreichen? „Lerninhalte müssen problemorientiert ausgewählt und auf ihre Bedeutsamkeit in Verwendungszusammenhängen geprüft werden.“ (Faulstich / Zeuner 2008: 40)

Die sachlich-inhaltliche Vorbereitung bezieht sich auf die Frage des *Worüber* und zieht die Frage nach dem *Was* nach sich: Was soll, welche Inhalte sollen Gegenstand des Trainings sein? Inhalte im interkulturellen Training können vieles umfassen (z. B. Stereotype, Toleranz, Empathie, Umgang mit Zeit, Strukturen eines Unternehmens, Begrüßungsformen, Landeskenntnisse, lokales Management etc.) und hängen weitestgehend vom Auftraggeber ab, der meist das generelle Thema bzw. die Richtzielsetzung vorgibt.

Zu diesem Bereich gehören:

- Die Kenntnis der Sache,
- die Aktualität des Themas,
- die Berücksichtigung des Kenntnisstandes des Publikums (Anfänger bis Fachleute – die Teilnehmer da abholen, wo sie stehen),
- die Beachtung der jeweiligen Kultur,

- die Auswahl und Begründung von Inhalten,
- das Bedenken von Gegenargumenten und Diskussions-/Frageaspekten im Vorfeld.

(Bolten 1999: 61ff., 2007: 90; Kainzbauer 2002: 20ff.; Kinast 2003: 183)

Trainingsphasen: In welcher Phase (Einstieg, Vorentlastung, Übung, Festigung, Systematisierung, Transfer) befindet man sich im Training? In welcher Phase ist welche Maßnahme bzw. Übungsform sinnvoll einzusetzen? (Meyer 2007: 37, 70ff.; Papenkort o.J.: 3f.)

- *Lerner- / Traineraktivitäten:* Was tun die TN? Was macht der Trainer? Diese Komponente dient dem Trainer zum einen dazu, sich über die Verteilung der Aktivitäten klar zu werden und einschätzen zu können, welchen Anteil TN und Trainer an den Aktivitäten haben, zum anderen ist sie im Zusammenhang mit der Spalte zur Zeit bzw. Dauer (s. u.) eine wichtige Orientierung darüber, wie viel Zeit die jeweilige Aktivität mit allen ihren Schritten in Anspruch nimmt (z.B. das Aufhängen von Postern oder Anpinnen und Clustern von Kärtchen).
- *Sozialformen:* Arbeiten die Lernenden individuell, in Gruppen zu mehreren Personen, zu zweit, im Plenum? (Meier 2003: 90ff.; Knoll 2007: 133ff.). Auch hier gilt, Kulturspezifika zu bedenken, z.B. aufgrund von Lernbiografien in Kulturen mit überwiegendem Frontalunterricht bzw. lehrerzentrierten Ansätzen, in denen wenig in Kleingruppen gearbeitet wird.¹⁰
- *Materialien / Medien:* Mit welchen Materialien (z.B. Arbeitsblatt, Anschauungsmaterial oder -text, mitgebrachten Realien, Kärtchen) wird gearbeitet? Welche Medien werden wofür sinnvoll benötigt? (Quilling / Nicolini 2007: Kap. 4) Hierfür ist im interkulturellen Zusammenhang zu beachten, dass möglicherweise Materialien nicht bekannt sind oder nicht zum Einsatz kommen, die in anderen Kulturen üblicherweise genutzt werden.
- *Methodische Hinweise:* Welche Funktion hat die jeweilige Aktivität, die Sozialform, das verwendete Material oder Medium im Trainingsverlauf? Welche Lernebene (kognitiv, affektiv – operativ, s. Bolten 1999: 68; Brislin / Yoshida 1994: 117ff.) wird angesprochen etc.¹¹

¹⁰ Zum Thema „Lernkulturen“ s. Bhawuk / Triandis 1996; Bennett 2004; Brislin 2000; Brislin / Yoshida 1994; Hofstede / Pedersen / Hofstede 2002; Kainzbauer 2002; Kohls / Knight 1994; Köppel 2002; Roth 2006; Strewé 2005.

¹¹ Flechsig 1998; Fowler / Blohm 2004: 3; Gaidosch et al. 2002 stellen eine Reihe von Übungsformen in methodische Zusammenhänge.

Laut Knoll (2007: 13) sind Methoden „helfende Verfahrensweisen“ und „Mittler zwischen Inhalt und Teilnehmenden“ (Knoll 2007: 76). Die Auswahl von Methoden und Herangehensweisen sollte außerdem der didaktischen Strukturierung (Meyer 2007: 202) folgen, d. h., Trainingsinhalte sollten logisch und sinnvoll aufeinander aufgebaut sein bzw. aufeinander folgen (Papenkort o.J.: 7). Man kann auf folgende Weise vorgehen:

- Vom Leichten / Einfachen zum Schwierigen / Komplexen
- Vom Älteren zum Aktuellen
- Vom Bekannten zum Unbekannten
- Vom Konkreten zum Allgemeinen oder umgekehrt
- Aneinanderreihung.

Diese Strukturierung geht mit den Trainingsphasen einher.

- *Zeit bzw. Dauer:* In welcher Zeit ist die geplante Aktivität voraussichtlich durchführbar?¹²

Sind die formulierten Lernziele in der vorgesehenen Zeit erreichbar? Die Trainingsdauer, Beginn und Ende, Pausen etc. hängen nicht selten auch von äußeren Einflüssen ab und sind daher im Vorfeld zu klären (Knoll 2007: 89f.; Quilling / Nicolini 2007: 19)

3.2 Der „Plan B“

Ein jedes Training ist ein sich dynamisch vollziehender Arbeits-, Lehr- und Lernprozess, eine Interaktion zwischen Individuen unterschiedlicher Vorkenntnisse und Erfahrungen, der sich zwar planen, aber häufig zumindest in Teilen nicht der Planung gemäß realisieren lässt. Um für solche Situationen gewappnet zu sein, ist es hilfreich, einen so genannten „Plan B“ vorbereitet zu haben.

3.2.1 Beispiele:

- a) Angekündigt wurden für ein Training 22 teilnehmende Personen, es sind aber 40 gekommen – oder auch nur 12. Entsprechend sind bei der Planung im Vorfeld geplante Sozialformen und Übungen zu überprüfen: Könnte man dieselbe Übung auch mit weniger oder mehr Teilnehmenden durchführen? Gibt es ähnliche

¹² Ob der Eintrag in die Planung als Zeitfenster (von ... bis ...) oder als Dauer (x Minuten) eingetragen wird, ist der jeweils besseren Handhabbarkeit überlassen.

Übungen, die zum selben Ziel führen und die als „Plan B“ vorgehalten werden können?

- b) Entgegen der Ankündigung des Veranstalters erfahren Sie als Trainer am letzten Morgen eines Trainings vom Hotelpersonal, dass die Veranstaltung früher enden muss, weil der Seminarraum noch gereinigt werden muss, um eine andere Gruppe aufzunehmen. Sie haben aber für den letzten Vormittag noch eine aufwendige Übung vorgesehen.

Tip: Gerade für den letzten Tag bzw. die letzten Stunden eines Trainings sollten immer Varianten von Übungen bereitgehalten werden. Einige TN müssen eventuell früher weg, viele sind schon müde, externe Faktoren (s. o.) können hinzukommen. Möglicherweise sind Sie auch mit Ihrem Programm im Zeitverzug und müssen kürzen.

- c) Vorkenntnisse oder Erwartungen der TN decken sich absolut nicht mit Ihrem Programm. Für einen solchen Fall muss möglicherweise das gesamte Training „umgestrickt“ werden. Inhalte und Übungen verschiedener Schwierigkeitsstufen und Sozialformen sollten als Alternative vorbereitet sein.

3.3 Organisatorisches vor Ort

Nachdem alle Vorbereitungen abgeschlossen sind, sollte der Trainer frühzeitig am Trainingsort eintreffen.¹³ Vor Ort sollten der Raum und das bestellte Material, die Sitzordnung, die Ausstattung und die Medien überprüft werden. Die organisatorischen Arbeiten vor Ort können erhebliche Zeit in Anspruch nehmen, falls nicht alles so arrangiert sein sollte wie vermeintlich abgesprochen. Mit Pannen sollte immer gerechnet werden.

Entsprechende Vorbereitungszeit vor Ort sollte grundsätzlich eingeplant werden, damit dem Trainer genügend Zeit bleibt, sich zu sammeln und das Training entspannt zu beginnen.

4 Fazit

Die dargestellte Trainingsfeinplanung und die erläuterten Komponenten sollen zur Erleichterung und besseren Strukturierung der Vorbereitung eines interkulturellen Trainings dienen. Je detaillierter ein Training nicht nur inhaltlich, sondern auch di-

¹³ Eventuelle Verspätungen sollten eingeplant, die Telefonnr. des Auftraggebers mitgeführt werden.

daktisch-methodisch geplant ist, desto sicherer kann sich der Trainer fühlen und desto stärker kann er sich auf die wesentliche Arbeit im Training konzentrieren: den Lernfortschritt der Teilnehmenden. Mit einer solchen Trainingsfeinplanung können Trainings jeglicher Thematik vorbereitet werden. Gut geplant fügen sich die einzelnen Trainingsschritte in den Spalten und Zeilen zu einem Ganzen und ergeben wie Teile eines Puzzles am Ende ein vollständiges „Bild“. Knoll (2007) verwendet die Vorstellung eines Mobiles, um das Training als ein in sich voneinander abhängiges Gefüge darzustellen, das nur in Balance bleiben wird, wenn alle Komponenten sich zu den jeweils anderen stimmig verhalten und im Verhältnis zueinander stehen. Dann kann ein Training gut gelingen.

Literatur

- BAMF (2006): Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Das Portfolio als Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Manuskript erstellt im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge Rosemarie Buhmann, Birgit Esser, Lisa Schlamp, Dr. Annegret Schmidjell, Goethe-Institut Sektion Forschung und Entwicklung Bereich 327 Deutsch als Zweitsprache. Erke Leese, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Referat 321.
- BAMF (2008): Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Paderborn: Bonifatius.
- Bennett, M. (2004): Embodied Ethnocentrism and the Feeling of Culture. In: Landis, D. et al. (Hg.) (2004): 249–265.
- Bhawuk, R. M. / Triandis, H. C. (1996): The Role of Cultural Theory in the Study of Culture and Intercultural Training. In: Landis, D. / Bhagat, R. S. (Hg.) (1996): 17–34.
- Bolten, J. (1999): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkundung entsandter Führungskräfte. In: Götz, K. (Hg.) (2006): 61–80.
- Bolten, J. (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Brislin, R. (2000): Understanding Culture's Influence on Behavior. Orlando: Harcourt College Publishers.
- Brislin, R. / Yoshida, T. (1994): Intercultural communication training. An introduction. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Dittmar, N. (1973): Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Frankfurt / Main: Fischer.
- Dürschmidt, P. / Koblitz, J. / Mancke, M. / Rolofs, A. / Rump, K. / Schramm, S. / Strasmann, J. (2009): Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer. Bonn: managerSeminare.
- Faulstich, P. / Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München: Juventa.
- Fowler, S. / Blohm, J. (2004): An analysis of intercultural methods. In: Landis, D. et al. (Hg.) (2004): 37–84.
- Gaidosch, U. / Mau-Endres, B. / Ufholz, B. / Waas, L. (2002): Interkulturelles Kompetenz- und Konflikttraining für den Beruf (IKK). Handout zum Grundlagenseminar. München: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz).

- Götz, K. (Hg.) (2006): *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*. München: Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Grell, J. / Grell, M. (2007): *Unterrichtsrezepte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gudykunst, W. B. / Guzley, R. M. / Hammer, M. R. (1996): *Designing Intercultural Training*. In: Landis, D. / Bhagat, R. S. (Hg.) (1996): 61–80.
- Hofstede, G. J. / Pedersen, P. / Hofstede, G. (2002): *Exploring Culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. Yarmouth: Nicholas Brealey Publishing.
- Jank, W. / Meyer, H. (2002): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kainzbauer, A. (2002): *Kultur im Interkulturellen Training. Der Einfluss von kulturellen Unterschieden in Lehr- und Lernprozessen an den Beispielen Deutschland und Großbritannien*. Frankfurt / Main, London: IKO-Verlag.
- Kinast, E.-U. (2003): *Interkulturelles Training*. In: Thomas, A. et al. (Hg.) (2003): 181–203.
- Kinast, E.-U. / Thomas, A. (2003): *Interkulturelle Personalentwicklung in internationalen Unternehmen*. In: Thomas, A. et al. (Hg.) (2003): 243–256.
- Köppel, P. (2002): *Kulturerfassungsansätze und ihre Integration in interkulturelle Trainings*. Trier: *Trierer Beiträge zur gegenwartsbezogenen Ethnologie. Fokus Kultur*. Bd. 2.
- Kohls, L. R. / Knight, J. (1994): *A Cross-Cultural Training Handbook*.
- Knoll, J. (2007): *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Landis, D. / Bennett, J. / Bennett, M. (Hg.) (2004): *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Landis, D. / Bhagat, R. S. (Hg.) (1996): *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Losche, H. (2003): *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. Augsburg: ZIEL.
- Mayer, H. (2007): *Rhetorische Kompetenz. Grundlagen und Anwendung*. Paderborn et al.: Schöningh.
- Meier, R. (2003): *Seminare erfolgreich durchführen: Ein didaktisch-methodischer Handwerkskoffer*: Gabal.
- Meyer, H. (2007): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Roth, J. (2006): *Interkulturelle Lernmaßnahmen heute: Neue Realitäten – neue Konzepte*. In: Götz, K. (Hg.) (2006): 115–134.
- Strewé, B. (2005): *Eigenverantwortung und Selbstbestimmung. Erwachsenenbildung in Südosteuropa*. In: *Osteuropa*. 55. Jg. 8/2005. 225–235.
- Thomas, A. / Kinast, E.-U. / Schroll-Machl, S. (Hg.) (2003): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Quilling, E. / Nicolini, H. J. (2007): *Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gesprächsführung als Trainingsmethode in interkulturellen Weiterbildungsveranstaltungen

Kirsten Nazarkiewicz

1 Gesprächsarbeit als Trainingsmethode

Es ist interessant, dass sich für interkulturelle Weiterbildungsveranstaltungen der Terminus „Training“ etabliert hat. Die aus dem Sport entlehnte Bezeichnung enthält die positive Zielvorstellung, dass die Teilnehmenden durch wiederholtes Üben Fähigkeiten erwerben oder verfeinern, in diesem speziellen Fall ihre „interkulturelle Kompetenz“. Welche Wissensbestände, Haltungen und Fähigkeiten zu diesem Kompetenzbündel gehören, ist umstritten und wird in der Fachwelt heiß diskutiert.¹ Die in einem didaktischen Trainingskonzept und speziellen Methoden umgesetzten Lernziele sollen dann die wie auch immer definierte „interkulturelle Kompetenz“ methodisch – also systematisch – befördern. Die Bezeichnung der Veranstaltungen hebt dabei den wichtigen Aspekt des permanenten Trainierens hervor, denn beim interkulturellen Lernen müssen tief enkulturierte Routinen „verlernt“ werden, wozu ein wachsendes Methodenrepertoire bereitsteht.

Unter dem Stichwort „Trainingsmethoden“ assoziiert man in der Regel didaktische Designs, Übungen oder komplexere Lernarrangements. Im interkulturellen Feld weit verbreitet sind u. a. Simulationen, Fallbeispiele, Critical Incidents oder Rollenspiele. Sie sollen den Teilnehmenden Wissen oder Erfahrungen vermitteln, die im Sinne der Lernziele ausgewertet werden können, Gelegenheit zum Aneignen spezifischer Wissensbestände geben oder als Transfermethoden Fähigkeiten einüben, welche sich in der interkulturellen Zusammenarbeit bewährt haben. Bisweilen werden auch theoretische Konzepte wie Kulturdimensionen, Kulturstandards oder „Interkulturelle Länderinformationen“ als Methoden genannt. Wie interkulturelles Lernen dabei gefördert werden kann, ist indes noch weitgehend unklar. Noch jüngst kritisierte Busch, Juniorprofessor für Interkulturelle Kommunikation an der Viadrina:

¹ Zur Zusammenfassung der von Heterogenität und Hitzigkeit geprägten Debatte siehe Rathje 2007.

Die Frage, welche Faktoren und Prozesse den vieldiskutierten Kompetenzerwerb in Trainings herbeiführen sollen, wird in der Fachliteratur häufig vernachlässigt. Stattdessen scheint sich die interkulturelle Trainingsforschung bereits mit auch nur irgendwie als positiv bewertbaren Wissenszuwächsen seitens der Trainees zufrieden zu geben. (Busch 2008: 86f.)

Im Hinblick auf Lerneffekte und Zielerreichung wird im Training bisher hauptsächlich auf Wissensvermittlung und Übungen vertraut. Doch was genau wird hier „trainiert“? Interkulturelle Sensibilisierung bedeutet in erster Linie, die naive Weltansicht einer ontologischen Vorstellung (etwas „ist“ so) zu verabschieden und grundsätzlich bewertungsrelativ zu denken und zu sprechen. Es ist daher schon eine durchgängige, anspruchsvolle und nur in der Gesprächsführung praktikierbare Trainingsmethode, für Perspektivenreflexivität zu sorgen.

Erstaunlicherweise hat man die am meisten verwendete „Methode“ in den Trainings bisher nicht beachtet: Gesprächsführung und Moderation – also die kommunikative Deutungsarbeit in interkulturellen Bildungsmaßnahmen.² Dabei ist der Prozess des kommunikativen Vermittelns und Aneignens im Gespräch *die* durchgängige didaktische Übung beim Deutungslernen.³ Tatsächlich wird in der Kommunikation und Moderation der Seminarleiter ständig interkulturelle Kompetenz trainiert, bei der Aneignung von Wissen, im Reflektieren von Erfahrungen und beim Auswerten der Übungen oder qua Moderation von Gruppendiskussionen, kurz: im „Lehrgespräch“.

Basierend auf ausführlichen Kommunikationsstudien von Gesprächen in interkulturellen Trainings (Nazarkiewicz 2009) möchte ich im Folgenden einige Hinweise geben, wie interkulturelles Lernen durch pädagogische „Gesprächsarbeit“

² Für eine ausführliche Darstellung der Analysen basierend auf authentischen aufgezeichneten Daten und konversationsanalytischen Auswertungen vgl. Nazarkiewicz 2009. Die hier verwendeten Beispielzitate beziehen sich auf die zugrunde liegenden Datensätze von zwei kulturallgemeinen Trainings (IKK 1, IKK 2), einem kulturspezifischen Training zu Japan (JAP) und einer Fortbildungswoche zum Thema Antirassismus (RAS). Die Sprechenden werden mit TN1, TN2 für die verschiedenen Teilnehmenden und TR für die Trainer abgekürzt.

³ Der erwachsenenpädagogische Begriff des Deutungslernens basiert auf dem Deutungsmusteransatz von Arnold und Siebert. „Erwachsenenbildung stellt sich somit bereits immer schon als Deutungslernen (...), d. h. als die systematische, mehrfachreflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Erwachsenen mit eigenen und fremden Deutungen dar. Verfügbare Konstruktionen von Wirklichkeit können in den Veranstaltungen zur Erwachsenenbildung artikuliert, miteinander verglichen, auf ihre ‚Tragfähigkeit‘ angesichts neuer Situationen überprüft und weiterentwickelt werden.“ (Arnold / Siebert 1997: 5). Lernen vollzieht sich demnach im Deutungsmustervergleich zwischen den Beteiligten und durch die stellvertretenden Deutungen der Pädagogen.

ermöglicht werden kann. Meine Empfehlungen basieren also nicht allein auf der eigenen Trainingserfahrung, sondern auf verallgemeinerbaren und von unterschiedlichen interkulturellen Trainern intuitiv praktizierten und damit beschreibbaren kommunikativen Strategien. Da diese Gesprächsführungsstrategien gekannt, aber nicht notwendig gewusst werden, geht es mir in diesem Beitrag darum, einige, aus den analytisch gewonnenen Ergebnissen ableitbare Handlungsempfehlungen zu formulieren.

Zunächst erläutere ich die spezifische perspektivenrelative Grundhaltung, die in interkulturellen Trainings trainiert wird. Sie macht eine kulturreflexive Form von Gesprächsführung erforderlich, die man benennen, praktizieren und mit der man intervenieren kann. Damit trainiert man, Missverständnisse und Fehldeutungen aufgrund kulturgebundener Interpretationen zu vermeiden und neue Perspektiven einzunehmen. Eine besondere Herausforderung an die Gesprächsleitung stellen in diesem Zusammenhang Stereotypisierungen dar, da diese kurzschlüssige und emotionsgeladene Bewertungen sind, die kollektiv geteilt werden. Daher erläutere ich anschließend, wie man diese als Trainer erkennen und von notwendigen Kategorisierungen unterscheiden kann. Beachtet man die Chancen und Gefahren von Stereotypisierungen, können und sollten sie meines Erachtens sogar produktiv genutzt werden. Nach den weniger hilfreichen Vorgehensweisen benenne ich diejenigen Gesprächsführungsstrategien, welche Stereotypisierungen konstruktiv zu nutzen vermögen. Der Beitrag endet mit der These, dass es für interkulturelle Trainer wichtiger ist, auf die Gesprächssteuerung als auf die Inhalte zu achten, da interkulturelles Lernen eine kollektive und emotionale Wissenstransformation erfordert, die über Wissensvermittlung und Erklärungen nicht alleine zu erreichen ist.

2 Interkulturelle Kompetenz durch gezielte Gesprächsführung

Unserer alltäglichen natürlichen Auffassung ist die umfassende Dimension des „selbstgesponnenen Bedeutungsgewebes“ (Geertz 1983: 9) von Kultur nicht präsent. Kultur erscheint als Regelwerk für Etikette oder folkloristische Besonderheit, manchmal auch als unveränderbare personenabhängige Mentalität, selten aber als interaktive Praxis, an der alle Beteiligten beständig mitwirken. Denn innerhalb einer Kultur- oder Wertegemeinschaft unterstellen wir die Reziprozität der Perspektiven und gehen davon aus, dass die Erwartungen wechselseitig identisch sind. Erleben wir einen Erwartungsbruch bei einer sonst vertrauten reziproken Höflichkeitsgeste, etwa durch einen fehlenden Gegengruß, so ist die Suche nach der Interpretation des

Erlebten entweder situativer („er hat mich nicht gesehen“) oder persönlicher Art („sie kann mich nicht leiden, ist arrogant“ etc.). Auf die außerhalb der eigenen kulturellen Gewohnheiten liegende Erklärung, dass ein Gruß als kulturelle Praxis nur angenommen, nicht jedoch erwidert wird, kommen wir so schnell nicht. Im interkulturellen Training wird daher eine Reflexionsebene praktiziert, die im Alltag einer Kommunikations- und Sprachgemeinschaft im wahrsten Sinne des Wortes „unnatürlich“ ist: die permanente Infragestellung des Normalen und Selbstverständlichen, also der Deutungsressource Kultur, die uns ansonsten Verhaltenssicherheit durch Normen und abgestimmte Erwartungserwartungen gibt. Dies zu reflektieren, stellt eine besondere kognitive, aber auch emotionale Herausforderung in interkulturellen Trainings dar.

2.1 Hilfreiche Methoden der kultur- und perspektivenreflexiven Deutungsarbeit

Die zentrale Aufgabe der Trainer interkultureller Trainings ist, die von den Mitgliedern einer Kommunikations- und Wertegemeinschaft als „selbstverständlich“ erlebt, beschrieben und bewerteten Wirklichkeitsinterpretationen als kulturgebundene Perspektive zu reflektieren und in Relation zu den kulturellen Referenzhorizonten anderer Gemeinschaften zu setzen.⁴ Informationen und Hintergründe über Geschichte, Wahrnehmung, Interpretationen und Praxis verschiedener Kulturen dienen in erster Linie der Relativierung des eigenen kulturellen Deutungshorizonts. Diese kommunikative Deutungsarbeit ist interkulturellen Trainern so selbstverständlich, dass sie als Aufgabe im Lehrgespräch häufig erst dann in den Blick kommt, wenn es „schwierig“ wird, also z. B. bei verschiedenen Formen von Lernhindernissen oder Aneignungswiderständen. Eine typische Situation ist die im Training häufig vorkommende Frage von Teilnehmenden, wer sich denn nun wem „anzupassen“ habe. Eine andere ist die Erwartungshaltung „gib mir ein Patentrezept, um mit der / den anderen Kulturen umzugehen“. Die Anliegen zeigen, dass Kultur(en) dem Alltagsbewusstsein als geschlossene Entitäten erscheinen. Die Reflexion dieser Vorstellung ist anspruchsvoll, zumal bisweilen sowohl in der Literatur als auch im Training nationalstaatliche, ethnische

⁴ In seiner Habilitation „Kultur und Kommunikation“ verwendet Roth (2002) den Ausdruck „Kultur als Referenzhorizont“. Denn aus einer interaktionsorientierten Perspektive betrachtet ist Kultur keine „mentale Programmierung“ (Hofstede 1997), sondern wird permanent als Bedeutungszusammenhang in der Kommunikation hergestellt. Roth definiert seinen Begriff wie folgt: „Kultur als Referenzhorizont meint also nicht einfach den schlichten Verweisungscharakter von Zeichen, sondern sieht den Horizont als ein System kultureller Routinen, Techniken, Skripts und Codes, das überindividuell nur virtuellen Charakter hat (...)“. (Roth 2002: 502f.)

und sprachkulturelle Grenzen der Einfachheit halber gleich gesetzt werden. Vor allem repräsentieren diese Seminarsituationen jedoch, dass es den Teilnehmenden schwer fällt, durchgängig kulturreflexiv zu deuten. Sie möchten erfahren, wie es z. B. in China „ist“ oder „gemacht wird“, als seien für alle Alltagssituationen kulturelle Regeln beschreibbar. Das nachvollziehbare pragmatische Anliegen der Teilnehmenden interkultureller Trainings ist, besser zu verstehen, wie Verhalten, das man sich bislang nicht erklären konnte, motiviert sein könnte. Zum anderen haben die Teilnehmenden auch ganz praktische Handlungsprobleme. Sie müssen gemeinsam mit Kollegen, die andere kulturelle Spielregeln praktizieren, Aufgaben erledigen und Ziele erreichen. Dazu benötigen sie Handlungsalternativen.

Neben meiner eigenen Trainererfahrung zeigen die Datenanalysen, dass es nicht ausreicht, diese Fragen und Anliegen zu beantworten, selbst wenn man dafür Patentrezepte hätte. Immer wieder kann man beobachten, dass es den Teilnehmenden schwer fällt, ihre kulturelle Wissensbasis zu relativieren und alternative Deutungen anzuerkennen. Kurz: Man stößt auf Widerstand und dieser stellt nicht alleine eine kognitive, sondern vor allem eine emotionale Lernhürde dar. Einer Reihe von „schwierigen Situationen“ kann man jedoch vorbeugen, indem alle Beteiligten, Leitung wie Teilnehmende, sich die Reflexionsanforderung interkultureller Kompetenz bewusst machen und sich auf sie konzentrieren. Die folgenden *Hinweise für die Gesprächsführung* können eine Orientierung bilden. Die hilfreichen Strategien sind:

- *Kulturreflexivität als Hauptstrategie*
- *Explizite Benennung von Perspektiven und Sprechpositionen*
- *Vorbeugen durch Metakommunikation*
- *Konsequente perspektivenreflexive Interventionen*

Kulturreflexivität als Hauptstrategie: Kulturreflexivität heißt, sich stets bewusst zu sein, dass jegliches Wahrnehmen, Interpretieren, Empfinden und Handeln auf (sub-)kulturellen Deutungen basiert und nicht neutral sein kann. Immer schon werden Interpretationen, Bewertungen oder gar Urteile zur Komplexitätsreduktion eingesetzt. Nicht nur den Teilnehmenden von interkulturellen Trainings, selbst den Trainern fällt es bisweilen schwer, die eigene Perspektive stets zu relativieren und Kulturreflexivität konsequent zu formulieren (IKK 2):

TR: Und wenn er nein sagt, dann kommt eine ab'für uns abfällige Handbewegung noch dazu

Die interkulturelle Deutungskompetenz erfordert eine transkulturelle und konstruktivistische Grundhaltung, die hohe Ansprüche an das Formulieren und Korrigieren

von Aussagen stellt. Es ist daher schon eine große Trainingsleistung für Trainer und Teilnehmende, auf die Perspektivierung der Aussagen zu achten.

Explizite Benennung von Sprechpositionen und Perspektiven: Wenn man schon darauf achtet, aus welcher Perspektive man blickt und interpretiert, ist es als Trainer auch hilfreich, die jeweilige Deutungsfolie zu benennen. Hinzu kommt, dass eine der zentralen Deutungstätigkeiten bei der Wissensvermittlung die stellvertretende Perspektivenübernahme ist. Um den Teilnehmenden z. B. das indische Wertesystem im Bezug auf die Geschlechter nahe zu bringen, erläutert man aus der Erlebensperspektive des jeweiligen kulturellen Horizonts, wie im folgenden Beispiel, in dem die Trainerin „als Inderin“ spricht (IKK 2):

TR: Man weiß, bei der Heirat muss man sowieso ne sehr hohe Mitgift bezahlen und sie verlässt die Familie sowieso. Die Söhne sind wichtiger, weil die bleiben und leben im Haus der Eltern. Die werden dann auch beruflich hoffentlich erfolgreich sein und dazu beitragen, dass es mir als Mutter von drei Söhnen gut geht.

Häufig wird die Perspektive nicht hinzu genannt. Es vereinfacht jedoch das Lernen für die Beteiligten, wenn die jeweilige Sprechposition bewusst gemacht und von den Seminarleitungen erwähnt wird: „Als Japanerin“ würde ich ... für mich, als deutsche Kundin erscheint das ...“. So ist stets präsent, welche Gruppenkategorie bei der Interpretation als Deutungsressource verwendet wird. Sogar Bewertungen können dann problemlos vorgenommen werden, da sie perspektivisch reflektiert werden (IKK 1):

TR: Die hier sind ordentlich und systematisch und die hier sind chaotisch – aus unsrer Sicht; ich kann ja nur aus der Sicht kucken. Umgekehrt, wär ich polychron, dann würd ich sagen, ne, wir sind flexibel, spontan und die sind stur.

Vorbeugung durch Metakommunikation: Der Fokus liegt bei vielen interkulturellen Trainings noch auf der Sensibilisierung für Differenzen. Es ist daher vor dem Hintergrund der genannten Strategien empfehlenswert, so früh wie möglich im Training auf einer metakommunikativen Ebene diese perspektivenrelativen Reflexions- und Sprecherfordernisse einzuführen. D.h., man erläutert, dass die im Seminar produzierten Interpretationen eine besondere Qualität haben, denn sie werden im Hinblick auf Kultur grundsätzlich perspektivenreflexiv vorgenommen. Alles Wahrnehmen, Verhalten und Bewerten geschieht in interkulturellen Fortbildungen vor dem Hintergrund von zumeist und notwendigerweise ethnischen Kategorien. Man spricht nicht als Frau bzw. Mann, nicht als Frankfurterin, Betriebswirtschaftler, Mutter oder als Individuum Kirsten Nazarkiewicz, sondern deutet und interpretiert

die Welt als Trainerin stellvertretend für verschiedene Wertegemeinschaften oder (Sprach-)Kulturen.⁵ Zugleich ist zu erwähnen, dass dabei andere Erklärungsformen (persönlicher oder universeller Art) notwendigerweise ausgespart oder äußerst reduziert werden.

Konsequente perspektivenreflexive Interventionen: Im Verlauf des Trainings kann es immer wieder vorkommen, dass die Teilnehmenden die Perspektivenreflexivität schlicht vergessen, da permanente Kulturreflexion anstrengend, weil ungewohnt ist. So sagt ein Teilnehmer z. B. im Training (IKK 2):

TN: Das ist bei Japanern auch, hab ich des immer festgestellt; können sich nicht entscheiden

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, auf diese Zuschreibung zu reagieren. Eine hier hilfreiche Korrektur ist die De-Ontologisierung, also die Infragestellung einer als gegeben behaupteten Realität. Die Intervention des Trainers wäre hier: Man ergänzt den Beitrag um die Reflexion, dass das Verhalten von Japanern so „erscheint“. Oder man fügt die entsprechende perspektivische Reflexion hinzu, also z. B. „für uns Deutsche“. Alle weiteren Erklärungen dürften auf Widerstand stoßen und sind – solange die grundsätzliche Reflexionsleistung nicht erfolgt ist – vermutlich vergeblich. Typisch ist auch, dass im Verlaufe der Gespräche aus der Beschränktheit der permanenten Kulturreflexivität ausgebrochen und von den Teilnehmenden die Interpretationsebene gewechselt wird. Die Teilnehmenden erläutern dann z. B., dass Odile „anders sei“ als das, was als tendenziell französisches Verhalten beschrieben worden ist und wechseln in die persönlichkeitsgebundene Interpretationsdimension. Oder sie erklären ein Verhalten zum „common sense“ bzw. als „allgemein menschlich“ (RAS):

*TN: Ich denke, des ist was Menschliches, was in allen von uns steckt.*⁶

In allen Fällen kann man – bevor inhaltliche Erläuterungen ins Leere laufen – auf den Fokus, nämlich die notwendig eingeschränkte kulturreflexive Deutungsperspektive verweisen, die dem Training und seinen Zielen eigen ist, also für stringente Kultur-

⁵ Eine Möglichkeit ist, auf die Pyramide von Hofstede (1997: 5) zu verweisen, welche die Schichten der universellen menschlichen „Natur“ von der gruppen- und kategorienspezifischen Schicht der Kultur und der individuell herausgebildeten Persönlichkeit unterscheidet.

⁶ Nach Bennett 1986 gehört diese Argumentation zu einer der sechs Lernstufen („minimisation“) und noch zu den ethnozentrischen Strategien, die versucht, Inkompetenzgefühle zu vermeiden. Zu prüfen ist von den Trainern daher, ob das, was als „menschlich“ verallgemeinert wird, kulturgebundene Deutungen beinhaltet, die abstrakt verallgemeinert werden.

reflexivität sorgen. Bei dieser Trainingstätigkeit stößt man unweigerlich auf größere Lernbarrieren als kulturelle Missverständnisse. Die hartnäckigsten Kurzschlüsse bestehen in emotional aufgeladenen Stereotypisierungen.

2.2 *Der didaktisch sinnvolle Umgang mit Stereotypisierungen*

Der Umgang mit Stereotypen gehört für viele Seminarleitende zu den großen Herausforderungen im interkulturellen Training. Da ist zum einen die Befürchtung, das verallgemeinerte Sprechen über beispielsweise „die Brasilianer“, „kollektivistische Kulturen“ etc. könne bereits unfreiwillig Stereotypen befördern. Wie dies über Perspektivenrelativierung und -reflexion verhindert werden kann, beschrieb das vorangegangene Kapitel. Man weiß zum anderen, dass Stereotypen hartnäckig sind und sich nicht mit einfachen Erläuterungen auflösen lassen. Schließlich ist auch mit ihrer Verbreitung und damit kollektiven Qualität zu rechnen, d. h., es ist davon auszugehen, dass – auch wenn nur ein einziger Teilnehmer stereotype Äußerungen macht – durchaus weitere Seminarteilnehmer diese Geisteshaltung teilen. Vielleicht ist es vermessen, überhaupt anzunehmen, man könne Stereotypen in einer so kurzen Zeit, wie sie für Bildungsveranstaltungen zur Verfügung steht, verändern. Dennoch werden die Trainerinnen immer wieder damit konfrontiert und es gibt benennbare hilfreiche Hinweise für die pädagogische Gesprächsführung.

2.2.1 Charakteristika der Stereotypenkommunikation erkennen

Nicht jede kulturgebundene Deutung ist bereits ein Stereotyp.⁷ Wenn US-Amerikaner im Training anmerken, dass Deutsche im Geschäftsleben in den Besprechungen

⁷ Die begrifflichen Abgrenzungen zwischen Kategorisierung, Typisierung, Stereotyp, Rassismus etc. füllen in der wissenschaftlichen Literatur ganze Bibliotheken. Als pragmatische Arbeitsdefinitionen kann man sich an folgenden Unterscheidungen orientieren: Eine Kategorisierung (z. B. Blondhaarige) bildet abstrakte Klassen und fasst Gegenstände unter einen Oberbegriff zusammen. Eine Typisierung fasst verschiedene Eigenschaften zusammen und extrahiert aus der Summe der Merkmale ein Charakteristikum als etwas Typisches („Blondine“). Beide Ordnungsbegriffe können Teile eines Selbstkonzepts von Individuen sein, das „sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese Mitgliedschaft besetzt ist“ (Tajfel 1982: 102) (z. B. „Ich bin eine echte Blondine“). Stereotypen (z. B. „Blondinen sind dumm“, „Blondinen sind sexy“) ordnen die Wirklichkeit unter einen positiv oder negativ urteilenden „Kurzschluss“ (Lippmann 1964: 72). Sie projizieren das eigene Wertebewusstsein in Form von Eigenschaftszuschreibungen auf die jeweils als „anders“ definierte Gruppe. Kurz: Stereotypen beurteilen andere Kollektive und deren Mitglieder vereinfachend, generalisierend und emotional-wertend bis ungerechtfertigt (Quasthoff 1998).

„viel zu lange diskutieren“, so verwenden sie im Grunde zur Bewertung der Situation ein eigenes kulturspezifisches Konzept. Die Fehldeutung kann z. B. daher rühren, dass amerikanische Problemlösungsprozesse anders organisiert sind. Angeregt durch den Wunsch, aktiv zu sein, suchen US-Amerikaner nach schnellen Lösungen, die in einem Verfahren von Versuch und Irrtum auch schnell wieder verworfen werden, wenn sie nichts taugen. Dies kontrastiert mit dem deutschen Vorgehen, zunächst einmal gründlich zu analysieren und methodisch und planvoll vorzugehen, bevor überhaupt nach einer Lösung Ausschau gehalten wird (vgl. Schroll-Machl 1996). Wenn Chinesen es „Zeitverschwendung“ finden, dass Deutsche an roten Fußgängerampeln auch dann warten, wenn kein Auto weit und breit zu sehen ist, so ist ihnen mutmaßlich die deutsche Art der internalisierten Regelerorientierung unbekannt. Diesen Formen der Fehlinterpretationen ist gemeinsam, dass man ihnen leicht mit kulturellen Interventionen, Erläuterungen oder Deutungsalternativen begegnen kann. Sind die möglichen Hintergründe für das als „ungewohnt“ oder „merkwürdig“ empfundene Verhalten erst einmal gefunden und verstanden, so tritt in der Regel ein Aha-Effekt und eine Umattribution ein.

Anders verhält es sich mit Stereotypisierungen, die ihre Wurzeln in kollektiven Ressentiments haben. Wenn Teilnehmenden die Bewertung „Polnische Wirtschaft“ entfährt, um Unordnung zu „beschreiben“, so bedienen sie sich eines mehr als zweihundertfünfzig Jahre alten Stereotyps (Orlowski 1996), das sich längst von einer konkret erlebten Situation gelöst hat. Aber auch persönliche unzulänglich reflektierte Erfahrungen und mühsam errungene Bewältigungsstrategien können diese Qualitäten ausbilden. Wenn z. B. Fach- und Führungskräfte mit minimaler oder gar keiner interkulturellen Vorbereitung und Begleitung entsandt werden oder eine Gruppe von Sachbearbeitern für Kundenbeschwerden weltweit in ihren Aufgaben nicht unterstützt wird, können sich ebenfalls Ressentiments ausbilden. Hohe Belastungen wie Handlungs- und Erfolgsdruck lassen die mit den interkulturellen Hürden allein Gelassenen sich eigene „Überlebensstrategien“ entwickeln, die nicht selten mit stereotypen Stabilisierungen aufgeladen sind. Zunächst ist also hilfreich, zwischen leicht aufklärbaren, perspektivischen Fehlinterpretationen und kollektiven ethnischen Stereotypisierungen zu unterscheiden, um über die Gesprächsführung im Training adäquat intervenieren zu können.

Ein Indikator für das Erkennen von kollektiv verankerten Stereotypisierungen ist ihre Reflexivität und ihre Interaktionsdynamik (vgl. hierzu Nazarkiewicz 1999a/b). Ich spreche daher auch lieber von Stereotypisierungen oder Stereotypenkommunikation, um die interaktive Realisierung zu bezeichnen. Entgegen der in der Literatur weit verbreiteten Annahme, Stereotypen neigten dazu, implizit zu bleiben, konnte

ich in Analysen von Alltags- und Seminarsituationen zeigen, dass sie im Gegenteil aufgrund ihrer emotionalen Aufladung auf Benennung drängen. Nehmen wir beispielsweise das im deutschen Sprachraum verbreitete Stereotyp, US-Amerikaner seien „oberflächlich“. Bewertet wird hier die amerikanische Form der Beziehungspflege. Beginnend mit der Grußformel „How are you“, die von Deutschen als wörtliche Frage missverstanden wird, über die floskelreiche positive verstärkende Rede, die als „übertrieben“ empfunden wird bis hin zum Aussparen kontroverser, privater oder negativ belasteter Themen reiht sich bei diesem Beispiel Missverständnis an Fehldeutung und Fehlwahrnehmung an Abwertung. Bekanntermaßen liegt hier ein typischer „Culture Clash“ vor, bei dem die Verhaltensorientierung an deutschen Werten wie Ehrlichkeit, Sachorientierung und Gründlichkeit sowie Tiefgründigkeit auf die im US-amerikanischen Verhalten wirkenden Werte wie das Praktizieren sozialer Anerkennung und Interpersonale Distanzminimierung trifft und für Irritationen sorgt. Ob man es nun mit einer kollektiv verankerten Stereotypisierung zu tun hat, entscheidet sich an der Verbreitung, die in der Gruppendynamik erkennbar wird.

Wenn im Training eine solche Bewertung fällt, ist es entscheidend davon abhängig, wie sich die Interaktionsdynamik entwickelt. Handelt es sich um eine schlichte Fehlinterpretation, fehlt in der Regel die Affektladung sowie die Beteiligung anderer Anwesender. In diesem Fall hilft eine ausführliche Erklärung der dem Verhalten zugrunde liegenden Orientierungen. Handelt es sich um eine Stereotypisierung, entsteht eine Dynamik, bei der die meisten der Anwesenden etwas zur Gruppendiskussion „beizutragen“ haben. Die Stereotypisierung ist also keine vereinzelte Fehlinterpretation, sondern kollektiv geteiltes „Wissen“ mit der emotionalen Qualität eines Vorurteils, das auch jene pflegen, welche nicht mit eigenen Erfahrungswerten aufwarten können.⁸ Diese interaktiven Kennzeichen der Stereotypenkommunikation können von den Trainern erkannt werden – unabhängig vom Inhalt des jeweiligen ethnischen Stereotyps.

Die in authentischen Gesprächen erfasste Stereotypenkommunikation enthält beschreib- und damit erkennbare kommunikative Elemente. Da wir alle in der Lage sind, Stereotypisierungen zu reproduzieren, erläutere ich hier im Grunde nichts Neues, sondern mache etwas sichtbar, was wir üblicherweise „können“, aber nicht

⁸ Das Vorurteil ist eine mit Bewertung verbundene Überzeugung und Meinung (belief) über Merkmale von Personengruppen, die zuvor kategorial eingeteilt wurden. Die psychologische Definition nennt drei *Konstituentien* der emotionalen Qualität: eine Bereitschaft zur (negativen oder auch positiven) Bewertung, eine emotionale Reaktion im Bezug auf diese Personengruppe und eine entsprechende Verhaltensprädisposition (z. B. Kontaktvermeidung) (Zimbardo 2004: 815ff.).

„kennen“. Es genügt als Trainer einige *Hauptkennzeichen von Stereotypisierungen* zu erkennen, um diese im Training produktiv nutzen zu können. Die wesentlichen Elemente sind:

- *Moralisierungsangebote*
- *Interaktive Ratifizierung und Affektmarkierungen*
- *Gemeinsame Entrüstung und Geschichten*

Moralisierungsangebote: Entscheidend ist, dass die Stereotypenkommunikation eine bestimmte Form von Bewertung enthält. Diese wird als Moralisierungsangebot an die anderen Teilnehmenden formuliert und wie ein „Köder“, der ausgelegt, auf den dann andere reagieren können (IKK 2):

TR: Sind sehr selbstbewusst, die Passagiere, oder?

TN: Ja, überselbstbewusst

Dass den Anwesenden bewusst ist, dass sie sich auf moralisch prekärem Boden bewegen, bemerkt man an der Doppelstruktur, mit der das Bewertungsangebot gemacht wird. Die Bewertungen werden so formuliert, dass sie „politisch korrekt“ und damit zustimmungsfähig sind. Zugleich enthalten sie scharfe Elemente, woran man ihre Affektladung erkennt. Die Sprechenden geben quasi mit angezogener Bremse Gas. Hier folgt ein Beispiel, bei dem diese Reflexivität sogar benannt wird (IKK 1):

TN: Die Japaner, die sind so was von ego-, also das ist wieder ein Vorurteil wahrscheinlich, aber so was von egoistisch, find ich, wie es kaum ein anderes Volk ist.

Interaktive Ratifizierung und Affektmarkierung: Sobald andere Personen sich beteiligen und den Urteilen beipflichten, kennzeichnet die Stereotypenkommunikation eine starke Expressivität durch Affektmarkierungen (IKK 1):

TN 1: Warn die auch religiös?

TN 2: Oh, furchtbar!

Die damit abgerufenen stereotypen Topoi werden kooperativ und kollektiv reinszeniert:

TN 1: Da ist alles gleich

TN 2: Alle mit Dauerwelle und eh

TN 3 Denver Clan, die ganzen

TN 2: Furchtbar

TN 1: Ja, so Löwenmähne, Farah Fawcett Major

TN 2: Ja, genau, genau

Gemeinsame Entrüstung und Geschichten: Geschichten auf der Basis eigener Erfahrungen, wiedergegebener Erlebnisse oder andere Authentifizierungen (z. B. die Medien) dienen einerseits als Beleg für die Bewertungsbehauptung, andererseits beteiligen sich die Anwesenden damit an der gemeinsamen Inszenierung der Bewertung (IKK 1):

TN 1: Wenn man n Ticket jetzt mal berechnet und sagt, er muss soundsoviel aufzahlen, die fangen dann an zu handeln, egal, ob se, man sieht ja dann am Schmuck, den sie tragen, ungefähr kann man da ja versuchen so ne Einordnung treffen die können sich das dann meistens leisten, da geht es dann im Prinzip um

TN 2: Die wollen das nicht leisten

TN 1: Das geht meistens dann auch so weit, dass die sich sehr gut auskennen und dann sagen ey hier steht aber des und des

TN 3: Oh wie schrecklich

TN 1: Das is 'n Extrembeispiel

Noch in der kollektiven Reproduktion ist die Doppelstruktur von Reflexivität und Affektstärke zu erkennen. Während die Beteiligten auf die erzählte Geschichte mit scharfen Bewertungen und Intentionszuschreibungen einsteigen, nimmt diejenige Teilnehmerin, welche die Kaskade mit ihrer Erzählung ausgelöst hat, mit ihrer Bemerkung, das sei ein „Extrembeispiel“ die Schärfe schon wieder etwas heraus. Entrüstungsgeschichten selbst können ebenfalls als Moralisierungangebote fungieren.

Diese Reflexivität von Stereotypisierungen („ich bin mir bewusst, dass ich das eigentlich in dieser Form nicht sagen sollte, doch ich erlebe und empfinde das aber so“), ist die Chance, aber auch die Schwierigkeit bei der pädagogischen Gesprächsführung. Bevor ich einige konstruktive Interventionen beschreibe, möchte ich darauf hinweisen, dass häufig weniger hilfreiche Strategien bei Trainern zu beobachten sind. Im Folgenden nenne ich deshalb Empfehlungen, die daraus abzuleiten sind:

- *Bewertungen nicht vermeiden*
- *Hintergründe nicht zum ungeeigneten Zeitpunkt erklären*
- *Stereotypenkommunikation nicht abbrechen oder vertagen*
- *Stereotypen nicht ungebremst zulassen*

Bewertungen nicht vermeiden: In der vermeintlichen Annahme, man wäre als Trainer nur dann politisch korrekt, wenn man „neutral“ bleibt, versuchen die Trainer Bewertungen zu vermeiden und fordern auch die Teilnehmenden zur moralischen Enthaltsamkeit auf. So versucht z. B. eine Trainerin, als sie viel Widerstand erfährt, die Bewertungshaltung bei den Teilnehmern mit folgender Bemerkung zu stoppen (IKK 2):

TR: Bei allen Beispielen versuchen wir jedwede Bewertung zu vermeiden

Meiner Ansicht nach ist es unmöglich, interkulturelle Trainings ohne Bewertungen durchzuführen, denn wie will man über kulturelle Interpretationen überhaupt sprechen, wenn Bewertungen nicht „zulässig“ sind? Sicherlich ist diese Enthaltbarkeit auch einer Unsicherheit geschuldet. Wie soll man mit der expressiven und interaktiven Dynamik von Stereotypisierungen umgehen, ohne sie zu bestätigen?

Hintergründe nicht zum ungeeigneten Zeitpunkt erklären: In der vermeintlichen Annahme, Stereotypen seien so leicht aufzuklären wie Missverständnisse, läuft man als Trainer Gefahr, Erklärungen für das abgewertete Verhalten anzubieten, während der persönliche oder auch kollektive emotionale Widerstand noch viel zu hoch ist, um die kognitive Umdeutungsleistung zu vollziehen.

Stereotypenkommunikation nicht abbrechen oder das Thema vertagen: Trainer, die dem Geschehen nicht tatenlos zuhören können oder wollen, nutzen ihre Diskursmacht dazu, die Gruppendiskussion thematisch zu lenken und die Stereotypenkommunikation abzubrechen oder zu vertagen (IKK 2):

TN: Gibt's denn so Wertstufungen, dass man so also ich jetzt ma sagen die Amerikaner am direktesten, dann Deutsche, oder?

TR: Ja wir können das heute Nachmittag nochmals besprechen

Themenabbrüche und -veränderungen, das Einlegen von Pausen oder Notieren der Äußerungen auf einem Flipchart sind gängige Strategien, um eine hohe Dynamik aus der Gruppe herauszunehmen. Bearbeitet werden die Stereotypisierungen damit in der Regel nicht.

Stereotypisierungen nicht ungebremst zulassen: In der Ahnung, dass die Beziehung zu den Teilnehmenden gefährdet ist, wenn man die kollektiven Stereotypisierungen eindämmt oder abbricht, lassen die Trainer die Dynamik in der Gruppe auch manchmal zu. Sie nehmen also ihr Rederecht zur Gesprächsführung nicht in Anspruch und halten sich so lange heraus, bis sie angesprochen werden oder der „Sturm“ vorbei ist. Will man Stereotypisierungen pädagogisch bearbeiten, ist anschließend maßgeblich, wie auf den vorangegangenen Diskurs eingegangen wird. Ihn nicht zu kommentieren, wie ebenfalls zu beobachten ist, läuft Gefahr, die Stereotypenkommunikation implizit zu ratifizieren oder mindestens die Äußerungen der Teilnehmenden nicht zu nutzen.

Das Dilemma, in dem man sich als Trainer sieht, ist offenkundig. Es geht darum, Stereotypisierungen so weit aufzugreifen oder gar zu elizitieren, bis sie bearbeitbar

sind. Andererseits möchte man auf keinen Fall die einseitigen Bewertungen, Abwertungen und Inhalte der Stereotypisierung inhaltlich bestätigen.

2.2.2 Hilfreiche Interventionen für die Bearbeitung ethnischer Stereotypen

Eine frühe Unterbindung der Stereotypisierungen durch Abbruch der Bewertungen oder Erklärungen ist – wie beschrieben wurde – wenig hilfreich. Im Gegenteil, es verlängert sich der Lernprozess, da die Teilnehmenden im emotionalen Widerstand verharren – sei es schweigend oder kollektiv bestätigt. Ohnehin existiert in einer Weiterbildungsveranstaltung durchaus die Hürde, Stereotypen zu äußern. Wie oben beschrieben, sind Stereotypisierungen auch in Alltagsgesprächen längst reflexiv geworden und die Beteiligten wissen darum, dass sie moralisch auf nicht akzeptablem Boden sprechen (vgl. dazu auch Nazarkiewicz 1999a). *Hilfreiche Gesprächsführungsstrategien* sind:

- *Moderieren*
- *Enttabuisieren*
- *Solidarisieren*
- *Kulturreflexiv intervenieren*

Moderieren: Wenn im Verlauf des Trainings Stereotypisierungen auftauchen, so kann man die darin enthaltene Interaktionsdynamik nutzen. Zunächst ist es wichtig, derartige Bewertungen nicht zu sanktionieren, sondern als Trainer in eine Moderationshaltung zu gehen. Die Doppelfunktion von Moderation und Wissensvermittlung seitens der Trainer wird in den Veranstaltungen von den Leitungen noch viel zu wenig bewusst und gezielt genutzt. Die Teilnehmenden erwarten (und manchmal die Trainerinnen auch von sich selbst) stets die „richtige“ Antwort. Hier greift noch eine in der Schule lange eingeübte Erwartungsstruktur, die Lehrenden hätten immer das korrekte Wissen. Beim interkulturellen Lernen geht es aber weniger um richtiges und falsches Wissen, sondern um Perspektiven, Deutungskonzepte und Kulturreflexivität. Die Stereotypenkommunikation erfordert zunächst eine Erlaubnis und *Vergemeinschaftung* auf der Beziehungsebene, bevor auf der Sachebene argumentiert werden kann. Die Leitenden können dabei ohne Weiteres die Erfahrung einer Empörung teilen, ohne die stereotypisierenden Inhalte zu bestätigen. Sie können die Beteiligung vieler und die „Entfaltung“ der Stereotypisierung ermöglichen, indem sie offene Frage stellen oder das ihnen automatisch stets wieder zufallende Rede-recht zurück an die Gruppe geben, um das Gespräch im Dienste der Lernziele zu moderieren.

Als in der Gruppe das Stereotyp auftaucht, Afrikanerinnen würden „herrisch“ auftreten, konzentriert sich die Trainerin zunächst darauf, das Gruppengespräch zu moderieren (IKK 1, die Auslassungen betreffen die jeweiligen Äußerungen und Antworten der Teilnehmenden):

TR: Woher woraus leitest du das ab? (...)

TR: Ich geb's in die Gruppe, seht ihr das auch so? (...)

TR: Aber wovon leitest du das ab? Was gibt dir den Eindruck? (...)

TR: Also du würdest sagen, die ham sehr viel Parallelen zu uns, du siehst sehr viel Parallelen (...)

TR: Hm hm, ja, ich geb's gern an euch weiter, seht ihr überwiegend Parallelen zwischen denen und uns oder seht ihr eher Unterschiede? (...)

TR: Und sonst fühlt ihr euch den Frauen sehr verbunden, also du hast gesagt, da komm ich noch mal drauf, herrisch sind sie aufgetreten, kannst du das festmachen, woran das lag, Arnika, was könnt dir das mh (...)

TR: Also legitimiert das das Verhalten auch die Tatsache, dass sie viel Geld haben, dass sie 'ne soziale Stellung haben? (...)

TR: Also allein die Tatsache, dass sie über finanzielle Mittel verfügen und 'ne gesellschaftliche Stellung einnehmen, ist ein Erklärungsmuster dafür, dass sie sich so verhalten oder macht es dir leichter es zu akzeptieren

Das Beispiel zeigt, dass sich die Leiterin in der Gesprächsführung darauf beschränkt, die Beiträge der Beteiligten selektiv zu reformulieren und als Frage(n) an die Gruppe weiterzugeben. Sie erreicht damit u.a., dass sich nahezu alle Teilnehmenden des Trainings beteiligen. Die Rederechtsverteilung und spiegelnde Moderation nutzt sie, um die Beteiligten anzuregen, 1. über ihre Wahrnehmungen oder Bewertungen zu reflektieren („woraus leitest du das ab?“), 2. eigene Perspektiven mit denen der Anderen zu vergleichen („seht ihr das auch so?“) und 3. die Hintergründe für ihre Bewertungsperspektiven zu suchen („also legitimiert das das Verhalten“). Schließlich formuliert sie den Gruppenkonsens als vorläufiges Zwischenergebnis und überführt ihn in eine kulturreflexive Perspektive (IKK 2):

TR: Das ist doch auch mal interessant oder das festzuhalten, also dass solange wir der Meinung sind, dass die Afrikanerinnen an sich arm sind und auf der soz- also sozial relativ niedrig angesiedelt sind, fällt uns das schwerer so ein Verhalten zu akzeptieren als in dem Moment, wo ich sage okay, die stellen etwas dar, ein Teil ihrer Gesellschaft, dann kann ich mich viel besser sehr viel besser damit arrangieren.

Enttabuisieren: Will man Stereotypen systematisch didaktisch bearbeitbar machen, ist es empfehlenswert, den Diskurs so früh wie möglich als Trainierender selbst zu

enttabuisieren. Dazu gehört das Bekenntnis, selbst Stereotypen zu haben und in Vorleistung zu gehen, d. h. eigene Stereotypen auch zu äußern. So offenbart die britische Leiterin eines der Trainings, wie sie die hohe Stimmlage der Engländerinnen nach einigen Jahren im Ausland empfand und ermöglicht damit die Thematisierung und Inszenierung von Bewertungen über die Performanz von Geschlechterunterschieden (IKK 2):

TR: In Südengland, kennt ihr das, dass es ganz normal ist, dass Frauen dann immer so ganz hoch sprechen?

TN 1: Mh die sprechen furchtbar schrill, die Engländerinnen

TN 2: Und auch die Amerikanerinnen

TN 3: Good evening, good evening, what do you mean? [sehr hoch und „heulend“ gesprochen]

In diesem Fall ist die Trainerin etwas mutiger im Umgang mit der Stereotypenkommunikation, vielleicht weil es sich um ihren eigenen kulturellen Hintergrund handelt. Sie elizitiert die Stereotypenkommunikation, lässt auch die Reinszenierung der Bewertungen von verschiedenen Teilnehmenden zu, um dann am Ende über die Erwartungen bezüglich der Stimmlagen der Geschlechter zu sprechen. Die von ihr angewendeten Strategien werden hier exemplarisch genannt, weil sie nachahmenswert sind. Sie führen letztlich dazu, dass die Teilnehmenden ihre Stereotypen reflektieren können.

Solidarisieren: Die Trainerin im genannten Beispiel verwendet mehrere Strategien: zunächst solidarisiert sie sich auf der Beziehungs- und Erlebnisebene mit den Teilnehmenden, indem sie die bewertete Wahrnehmung, die Engländerinnen würden „schrill“ sprechen, am eigenen Beispiel explizit nachvollzieht. Damit bleibt sie im Gespräch und in der Gesprächsführung (IKK 2):

TR: Ich weiß nur (...) die Mutter von meinem damaligen Freund die begrüßte mich dann auch so in etwa: Oh, Hello Leslie, I'm delighted to see you (...) Ich dachte, my God, you're never going to get on with this woman, ne? Also ich fand die exalziert.

Kulturreflexiv intervenieren: Der geeignete Zeitpunkt für eine Intervention kann variieren. Günstig ist, die Entrüstungsdynamik abzuwarten, damit die Dynamik „abkühlbar“ wird. Im genannten Beispiel wartet die Trainerin, bis alle ihr Beispiel „jaulend“ und mit hoher Stimme reinszeniert haben und schließt dann an ihr eigenes Stereotyp an, um es kulturell und perspektivisch zu reflektieren (IKK 2):

TR: Also ich fand die exaltiert, weil ich das nicht mehr gewohnt war. Wie gesagt, die anderen Männer, die in dieser Wohngemeinschaft wohnten, die fanden dann das also nicht sehr feminin, dass ich nicht diese Sprache habe.

TN 1: Ach

TN 2: Ach ja?!

TR: Ich würde in einer tiefen Stimme sprechen

TN 3: Ja die normale Stimme

TR: Ja was wir als normal finden ja

Hier kann man gut erkennen, wie die Teilnehmenden nun bereit sind, einen Perspektivenwechsel zur Kenntnis zu nehmen (der Blick der britischen Männer auf die schon lange in Deutschland lebende und entsprechend tiefer sprechende Britin), und die Trainerin nutzt dies zu einer kulturreflexiven Korrektur, bei der sie implizit und damit solidarisch mit den Anwesenden „als Deutsche“ spricht.

Der Stereotypenkommunikation ist eigen, dass sie zwar interaktiv reflexiv ist, also antizipiert wird, dass man eine politisch inkorrekte Rede führt, nicht jedoch ist sie im Eigentlichen kultur- oder perspektivenreflexiv. Bevor also der Boden nicht bereitet ist, die eigene kollektiv bestätigte Bewertungshaltung überhaupt als eine relative anzuerkennen, ist es müßig, Aufklärung zu betreiben oder Erläuterungen und Erklärungen zu äußern. Im Gegenteil, sie erhöhen den Widerstand. Es gilt bei ethnischen Stereotypisierungen für uns Trainer, auf Beziehungsebene mit den Teilnehmenden im Gespräch zu bleiben, um den kollektiven Widerstand steuern zu können. So schwer es manchmal fallen mag, diese Spannung auszuhalten, so hilfreich ist es, wenn die Teilnehmenden sich äußern können, damit die Stereotypisierungen bearbeitbar werden. Die demonstrierten und empfohlenen pädagogischen Strategien dienen der Verfolgung der Lernziele zur Beförderung der interkulturellen Kompetenz.

3 Wissen generieren durch gezieltes Intervenieren

Als interkultureller Trainer hat man oft den Eindruck, noch viel mehr an Wissen und Erfahrung haben zu müssen, um solch ein komplexes Vorhaben wie die Erweiterung kultureller Deutungsperspektiven vornehmen zu können. Was müsste man nicht alles lesen, erfahren und erlernen, um allein die Sinnzusammenhänge einer einzigen Kultur besser zu erfassen, geschweige denn die Wissensbestände, die ein kulturallgemeines Training abfordert. Doch das interkulturelle Lernen ist weitaus weniger

fakten- und kulturkonzeptbasiert, als es erscheint. Ein Training, das interkulturelle Kompetenz trainiert, unterscheidet sich fundamental von anderen Trainings. Es berührt die kollektive Ebene der Selbstverständlichkeiten, die Verhaltenssicherheit und Identität stiftet und erfordert in hohem Maße emotionales Lernen von den Beteiligten. Daher trainiert man im Wesentlichen eine kulturreflexive Grundhaltung, von der aus ein erweitertes Handlungsrepertoire erschlossen oder praktiziert werden kann und dies ist eine Deutungskompetenz, die permanent über die Gesprächsführung im Training gefördert werden kann. Für alle interkulturellen Kompetenzen brauchen die Teilnehmenden Zeit und ein gut geführtes Lehrgespräch, also zielführende Aneignungsbedingungen in der Kommunikation, um zu lernen. Wer annimmt, es sei vorrangig, den Teilnehmenden Hintergründe zu vermitteln und Zusammenhänge zu erklären, verzögert unter Umständen die Entwicklung der wichtigsten Kompetenz, die es im Training zu ermöglichen gilt: Das Relativieren der eigenen Wahrnehmungen, Interpretationen und Bewertungen und das Suchen und Generieren von alternativen Deutungen und Lösungen.

Es ist demzufolge im Training elementar, sowohl auf den Inhalt des Gesprächs als auch auf die Form zu achten. Viel zu häufig wird zwar inhaltlich gebündelt (z. B. in der folgenden Form: „Zur Kommunikation mit arabischen Muttersprachlern sage ich später etwas“), wo es darauf ankäme, didaktisch und dynamisch zu strukturieren. Dazu gehört zum einen, sich in der Gesprächsführung stets das Lernziel des jeweiligen Moduls vor Augen zu halten und das Gruppen- und Lehrgespräch entsprechend zu steuern. Mit Fokus auf der Gesprächsführung bedeutet diese Erkenntnis zum anderen, die Gruppendynamik und das „Timing“ für inhaltliche Erläuterungen und Interventionen als Maßstab zu nehmen. Eine Erklärung, „warum“ in den USA Entscheidungsprozesse anders verlaufen, kann zum einen Zeitpunkt im Training ins Leere laufen, zu einem anderen hilfreich sein. Der Tipp, wie eine Email nach Indonesien zu formulieren ist, damit man auch eine Antwort erhält, kann am Vormittag eines Trainingstages unter Umständen noch nicht akzeptiert werden und stößt auf Widerstand. Bis zum Nachmittag oder Folgetag jedoch hat sich vielleicht die emotionale Bereitschaft, von den eigenen Konzepten abzuweichen, entwickeln können. Viele Formen des Widerstands, welche wir Trainer erleben, können so vorbeugend und situativ reduziert werden.

Eine gezielte pädagogische Gesprächsführung kann als durchgängige Trainingsmethode bei den Teilnehmenden diejenige Kompetenz fördern, welche sie unterstützt, in der Praxis mit ihren Arbeits- und Gesprächspartnern gemeinsam Lösungen in interkulturellen Situationen zu (er-)finden. Für uns Trainer bedeutet dies immer wieder, auf das „bessere“ Wissen und „richtige“ Antworten zu verzichten und statt-

dessen über Gesprächsführung und -steuerung gemeinsam mit den Teilnehmenden Kulturreflexivität zu praktizieren, Deutungserweiterungen und -alternativen zu erschließen und geeignete Handlungsoptionen zu suchen.

Literatur

- Arnold, R. / Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bennett, J. M. (1986): A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 10 (2). 179–195.
- Busch, D. (2008): Professionalisierung interkulturell kompetenter Kommunikation – am Beispiel interkultureller Trainings und interkultureller Mediation. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (34), 81–97.
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt / Main: Suhrkamp Verlag.
- Hippel J. / Leug A. (2002): Feindbild Islam oder Dialog der Kulturen. Hamburg: Konkret Verlag.
- Hofstede, G. (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München: dtv.
- Nazarkiewicz, K. (1999a): Die Reflexivität der Stereotypenkommunikation. In: Bergmann, J. / Luckmann, T. (Hg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Bd. 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. 352–380. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nazarkiewicz, K. (1999b): Moralmanagement in Trainings zur interkulturellen Kommunikation. In: Bergmann, J. / Luckmann, T. (Hg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Bd. 2: Von der Moral zu den Moralien. 141–168. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nazarkiewicz, K. (2009): Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit. Unveröff. Dissertation, eingereicht am FB Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Orlowski, H. (1994): „Polnische Wirtschaft“: Zur Tiefenstruktur des deutschen Polenbildes. In: Harth, D. (Hg.): *Fiktion des Fremden. Erkundung kultureller Grenzen in Literatur und Publizistik*. 113–130. Frankfurt / Main: Fischer.
- Quasthoff, U. M. (1998): Stereotype in Alltagsargumentationen. Ein Beitrag zur Dynamisierung der Stereotypenforschung. In: Heinemann, M. (Hg.): *Sprachliche und soziale Stereotype*. 47–72. Frankfurt / Main: Peter Lang.
- Rathje, S. (2007): Intercultural competence. The status and future of a controversial concept. In: *Language and Intercultural Communication (LAIC)*. 7(4). 254–266.
- Roth, H.-J. (2002): Kultur und Kommunikation. Systematische und theorie-geschichtliche Umrissinterkultureller Pädagogik (Interkulturelle Studien). Opladen: Leske & Budrich.
- Schroll-Machl, S. (1996): Kulturbedingte Unterschiede im Problemlösungsprozeß bei deutsch-amerikanischen Arbeitsgruppen. In: Thomas, A. (Hg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. 383–409. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Tajfel, H. (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil*. Bern, Göttingen, Seattle, Toronto: Verlag Hans Huber.
- Zimbardo, P. G. / Gerrig, R. J. (2004): *Psychologie*. 16., aktualisierte Auflage, München et al.: Pearson Studium.

Teil II:
Praxisbeispiele für Trainingskonzepte

Vielfalt erkunden – ein Konzept für interkulturelles Training an Hochschulen

Elke Bosse

1 Interkulturelles Training an Hochschulen

Betrachtet man kulturelle Vielfalt als Lernchance für alle Akteure einer Hochschule, dann kann Integration nicht als Leistung gelten, die einseitig von internationalen Studierenden in Form von Anpassung an das deutsche Hochschulsystem zu erbringen ist. Vielmehr bedarf es einer auf interkulturelle Organisationsentwicklung ausgerichteten Internationalisierungsstrategie (Otten 2006; Leenen / Groß 2007), mit der sich ein Wandel im Sinne von *internationalisation at home* (Crowther et al. 2000) einleiten lässt. Dazu gehört, Internationalisierung nicht nur auf internationale Mobilität zu gründen, sondern Fähigkeiten zum Umgang mit kultureller Vielfalt umfassend und gezielt zu fördern.

Interkulturelle Trainings für Studierende können in diesem Zusammenhang einen wichtigen Baustein bilden, wenn sie zur Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt anregen und Handlungsperspektiven für interkulturelle Kommunikation im Studienalltag eröffnen. Dies setzt eine in Bezug auf kulturellen Hintergrund, Geschlecht, Studiengang etc. heterogene Zusammensetzung der Teilnehmer voraus, damit sich kulturelle Vielfalt und die Dynamik interkultureller Kommunikation im Trainingsgeschehen erkunden lassen. Darüber hinaus sollten sich die Trainingsinhalte sowohl am aktuellen Stand des interdisziplinären Forschungsgebiets Interkulturelle Kommunikation (Straub et al. 2007) orientieren als auch auf das Handlungsfeld von Studierenden und den besonderen Herausforderungen des Auslandsstudiums (Leenen / Groß 2007: 198) zugeschnitten sein. Neben diesen Zielen, der Zielgruppe und den Inhalten sind nicht zuletzt lerntheoretische Überlegungen zu berücksichtigen, um zu einem begründeten didaktisch-methodischen Vorgehen zu gelangen (Kammhuber 2000 und in diesem Band). Wie ein solches Vorgehen konkret aussehen kann, wird im Folgenden anhand eines Konzepts illustriert, das auf Erfahrungen mit interkultu-

rellen Trainings an diversen Hochschulen beruht.¹ Dieses Konzept kann als Modell interkultureller Integrationstrainings für Studierende dienen und den jeweiligen hochschulspezifischen Rahmenbedingungen angepasst werden.

2 Erkundung kultureller Vielfalt

Angesichts des übergeordneten Trainingsziels, Integration durch Bewusstmachung des Potentials kultureller Vielfalt und die Entwicklung von Handlungsperspektiven für interkulturelle Kommunikation im Studienalltag zu fördern, ist das Schlagwort *Diversity* zunächst in seinen verschiedenen Bedeutungen für interkulturelle Kommunikation aufzuschlüsseln. So kann sich *Diversity* auf die vielfältigen Identitätsaspekte von Individuen beziehen, die in interkultureller Kommunikation relevant gemacht werden können. Betrachtet man *Diversity* dagegen institutions- oder gesellschaftsbezogen, dann geht es um die Vielfalt übergeordneter Bezugssysteme, die interkulturelle Kommunikation bedingen. Im Hinblick auf die Dynamik interkultureller Kommunikationsprozesse bedeutet *Diversity* wiederum, dass sie sich aus der

Tabelle 1: Gliederung des Trainingsablaufs nach Dimensionen kultureller Vielfalt

Trainingseinheit 1	Trainingseinheit 2	Trainingseinheit 3
<i>Persönliche Vielfältigkeit</i>	<i>Institutionelle/gesellschaftliche Vielfalt</i>	<i>Kommunikative Vielfalt</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Identitätsaspekte & Gruppenprofil • Merkmale interkultureller Kommunikation • Kulturkonzepte • Kompetenzmodell • Interkulturelles Lernen • Interkulturelle Biographie 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehr- und Lernkulturen • Wertorientierungen • Analyse von Fallbeispielen • Reflexion interkultureller Erlebnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Teamarbeit • Attribution & Stereotypisierung • <i>Linguistic Awareness of Cultures</i> • Handlungsperspektiven für Integration & Kooperation im Studienalltag

¹ Basis des Trainingskonzepts bilden insbesondere die Erfahrungen, die im Rahmen des Hamburger „Hochschulübergreifenden Projekts zur Förderung interkultureller Kompetenz von Studierenden“ (HOPIKOS) sowie am Institut für Interkulturelle Kommunikation der Universität Hildesheim gesammelt wurden. Für eine Darstellung von HOPIKOS siehe Bosse / Harms (2004), für die Hildesheimer Trainingsmodule siehe Bosse (2009).

Vielfalt eingebrachter kommunikativer Handlungsweisen und deren Auswirkungen im Interaktionsgeschehen ergibt.

Ausgehend von diesen drei Bedeutungsdimensionen lässt sich kulturelle Vielfalt aus unterschiedlichen Perspektiven erkunden und der Ablauf eines interkulturellen Trainings entsprechend gliedern. So teilt sich das zu illustrierende Trainingskonzept in drei eintägige Einheiten, in denen zunächst die personenbezogene, dann die institutionelle bzw. gesellschaftliche und schließlich die kommunikative Dimension von *Diversity* im Vordergrund steht (s. Tab. 1).

3 Didaktisch-methodische Trainingsgestaltung

Die didaktisch-methodische Gestaltung der drei Trainingseinheiten orientiert sich insofern an den Prinzipien interkultureller Lernumgebungen von Kammhuber (2000: 107 und in diesem Band), als in der ersten Einheit die Klärung der Lernbedürfnisse der Teilnehmer und ihre Sensibilisierung für interkulturelle Handlungsproblematiken im Vordergrund stehen. In der zweiten und dritten Einheit liegt der Schwerpunkt dann im Bereich von Wahrnehmungsdifferenzierung und Transfer, sodass sich abschließend Handlungsperspektiven für interkulturelle Kommunikation im Studienalltag entwickeln lassen.

3.1 Trainingseinheit 1: persönliche Vielfältigkeit

Ziel der ersten Einheit ist die Erkundung von Vielfalt im Hinblick auf individuelle Hintergründe und Erfahrungen der Teilnehmer. Hierzu werden die Teilnehmer nach einer kurzen Begrüßung gebeten, sich sowohl über ihre Erwartungen an den Workshop als auch über ihre Ressourcen, d. h. ihren akademischen, beruflichen, regionalen / internationalen und sozialen Hintergrund auszutauschen. Dazu bekommen die Teilnehmer fünf verschiedenfarbige Karten mit der Aufgabe, fünf andere Teilnehmer zu ihren Erwartungen und ihrem Hintergrund zu befragen. Wie die Antworten aussehen können, illustrieren die Trainer, indem sie die wichtigsten Aspekte ihres eigenen akademischen, beruflichen, regionalen / internationalen sowie sozialen Hintergrunds nennen und sich auf diese Weise vorstellen. Im Laufe der Befragung werden die Antworten zum persönlichen Hintergrund auf den Karten in Stichworten notiert und den jeweiligen Befragten ausgehändigt. Die Karten mit den Erwartungen werden von den Trainern an einer Moderationstafel gesammelt, um bei der Vorstellung des Seminarprogramms und in späteren Feedbackrunden darauf Bezug nehmen zu

können. Auf die Befragung folgt die persönliche Vorstellung der Teilnehmer anhand ihrer Karten, die sie in Form einer Mindmap an eine Moderationstafel hängen, sodass sich am Ende das Profil der Gesamtgruppe zeigt (siehe Tafel 1: *Identitätsaspekte & Gruppenprofil* im Anhang).

Im Anschluss an das erste Kennenlernen und die Vorstellung der Teilnehmer veranschaulichen die Trainer das übergeordnete Seminarthema mit Hilfe eines Modells interkultureller Kommunikation, das auf den Arbeiten von Müller-Jacquier (2000a, 2004) und Leenen et al. (2005) basiert.

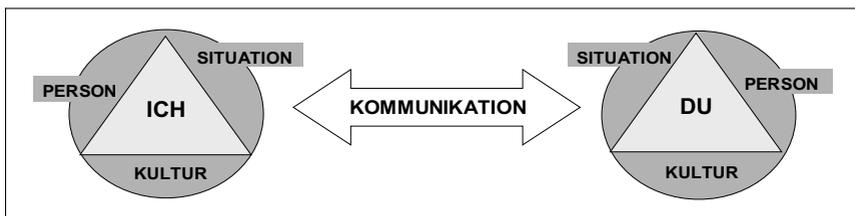


Abb. 1: Modell interkultureller Kommunikation (Konstellation 1)

Im Seminarverlauf dient dieses Modell als „roter Faden“ und wird systematisch weiterentwickelt, indem es um Risiken und Chancen sowie um Werkzeuge für die Gestaltung interkultureller Kommunikationssituationen erweitert wird. Zu Beginn des Workshops kann daran verdeutlicht werden, dass das Training dazu dienen soll, Einblick in die Dynamik interkultureller Kommunikation auf interpersonaler Ebene zu gewinnen und dabei den potentiellen Einfluss von situativen, personalen und kulturellen Faktoren zu erkunden. Mit Bezug zu diesem Modell präsentieren die Trainer das Seminarprogramm und erläutern anhand der vorab eingesammelten Karten, inwiefern das Programm den Erwartungen der Teilnehmer entspricht.

Im nächsten Schritt wird ein authentisches Beispiel für ein Erstkontaktgespräch unter Studierenden² mit der Frage präsentiert, inwiefern es sich hierbei um interkulturelle Kommunikation handelt. Die Trainer bitten zwei Teilnehmer, das Transkript in Form eines Dialogs vorzulesen und fragen anschließend, an welchen Merkmalen sich festmachen lässt, dass es sich bei diesem Gespräch um interkulturelle Kommunikation handelt. Die Antworten werden am Flipchart gesammelt (siehe Fallbeispiel 1: *Erstkontaktgespräch nach Hausendorf (2007)* im Anhang).

² Als Ergänzung oder Alternative zum Transkript ließe sich auch der im Rahmen von Peernet produzierte Trainingsfilm „Where are you from?“ nutzen.

Anschließend werden die Teilnehmer gebeten, die Rolle von Person A oder B aus dem Transkript zu übernehmen und in Form einer E-Mail an einen guten Freund oder eine gute Freundin von dem Erlebnis zu berichten. Danach lesen Freiwillige ihre E-Mail im Plenum vor und die Trainer zeigen Unterschiede zwischen den Interpretationsperspektiven auf, die in den E-Mails zum Ausdruck kommen. Außerdem weisen sie anhand des Modells interkultureller Kommunikation auf den so genannten fundamentalen Attributionsfehler (Triandis 1975) hin. Dazu illustrieren sie, wie Handlungsweisen des Gegenübers tendenziell eher auf Charaktereigenschaften zurückgeführt werden, während das eigene Handeln eher mit situativen Faktoren begründet wird. In Bezug auf interkulturelle Kommunikation stellen die Trainer heraus, dass ungewohnte Kommunikationsweisen zu Irritationen führen können, die ein negatives Urteil gegenüber dem Interaktionspartner nach sich ziehen, das wiederum als Stereotyp für eine größere Gruppe von Personen verallgemeinert wird und schließlich in Rückzug oder Kontaktvermeidung mit Angehörigen dieser Gruppe münden kann.

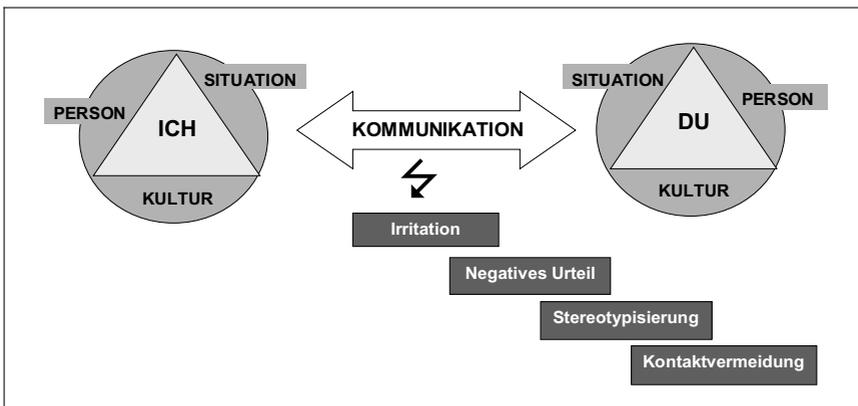


Abb. 2: Modell interkultureller Kommunikation (Konstellation 2)

Mit Bezug auf das Transkriptbeispiel heben die Trainer als besondere Herausforderung interkultureller Erstkontakte hervor, trotz unterschiedlicher Sprachkenntnisse und eventueller kultureller Unterschiede etwas über die andere Person herauszufinden und die eigene Person angemessen darzustellen. Als Übung bietet sich hier das „Dreieck der Gemeinsamkeiten“ (Hofmann et al. 2005) an, bei dem die Teilnehmer sich in Dreiergruppen zusammenfinden, die in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Studiengang etc. möglichst vielfältig sein sollten. In diesen Gruppen versuchen die

Teilnehmer, Gemeinsamkeiten zu finden, die sie in der Mitte oder am Rand eines Dreiecks auf Flipchartpapier notieren (s. Tafel 2: *Beispiel für „Dreieck der Gemeinsamkeiten“* im Anhang). Ziel der Aktivität ist nicht nur eine Vertiefung des Kennenlernens, sondern auch herauszufinden, welche Themen sich in Erstkontaktsituationen zum Aufbau eines *common ground* eignen. So wird im Anschluss an die Gruppenarbeit die Frage diskutiert, welche Themen sich nach Einschätzung der Teilnehmer anbieten, um beim Kennenlernen eine gemeinsame Basis herzustellen.

Im nächsten Schritt wird die bereits im Transkriptbeispiel zum Ausdruck gekommene Relevanz nationalkultureller Kategorien in Erstkontakten zum Anlass genommen, den Konstruktcharakter von „Landeskulturen“ zum Thema zu machen. So werden die Teilnehmer aufgefordert, Assoziationen zu deutscher Kultur zu nennen und in Stichworten festzuhalten, was ihnen „typisch deutsch“ erscheint. Diese Assoziationen werden in das Zwiebelmodell nach Hofstede (1997) eingeordnet (s. Tafel 3: *Beispiel für Kulturzwiebel* im Anhang).

Anschließend wird der Erklärungswert dieses Modells zur Diskussion gestellt, um herauszuarbeiten, dass die Kulturzwiebel zwar die perspektivenabhängige Konstruktion und die Vielschichtigkeit von Kultur verdeutlichen kann, andere zentrale Aspekte jedoch vernachlässigt. So ist in einem nächsten Schritt eine Arbeitsdefinition für den Kulturbegriff zu entwickeln, die Aspekte wie „tradiert“, „dynamisch“, „identitätsstiftend“, „sozial“ etc. umfasst (Roth 2004). Zudem lässt sich das Bild der Kulturzwiebel mit Bezug auf die anfangs entworfenen Identitätsprofile der Teilnehmer relativieren und der Aspekt kultureller Mehrfachzugehörigkeit mit Hilfe einer interaktiven Übung herausstellen. Für diese Übung werden die Teilnehmer gebeten, sich nach vorgegebenen Kriterien wie Alter, Geschwisterzahl, regionale Herkunft, Familienstand etc. in Gruppen zusammenzufinden und jeweils zu erörtern, inwieweit sich in dem jeweiligen „Identitätsmolekül“ (Großkopf / Trautmann 2008) gemeinsame Werte, Rituale oder Symbole finden lassen, die den Zusammenhalt der jeweiligen Gruppe begründen können.

Nach dieser Erkundung personaler und kultureller Hintergründe als mögliche Ressourcen für die Gestaltung interkultureller Kommunikation wird der Blick im weiteren Seminarverlauf auf das Bedeutungsspektrum und die Entwicklungsmöglichkeiten interkultureller Kompetenz gerichtet (Scheitza 2007). Hierzu wird ein Modell vorgestellt, das zwischen verschiedenen Ebenen interkultureller Kompetenz unterscheidet. Dieses Modell ist von den Teilnehmern wie eine Mindmap zu ergänzen, indem sie konstitutive Elemente der kognitiven, affektiven und der Handlungsebene zusammentragen (s. Tafel 4: *Modell interkultureller Kompetenz* im Anhang).

An diese Assoziationsübung schließt sich eine Erkundung von interkulturellen Momenten in den Biographien der Teilnehmer an, die sich in Paaren zusammensetzen und gegenseitig zu ihren internationalen Erfahrungen, zu persönlichen interkulturellen Begegnungen, Erfahrungen mit wechselnden Gruppenidentitäten etc. befragen. Als erster Gesprächsimpuls dient eine Weltkarte, zur Aufgabe gehört dem vorab entwickelten Kulturbegriff entsprechend jedoch auch das Erörtern von interkulturellen Erfahrungen, die nicht auf internationale Kontexte beschränkt sind. In einem zweiten Schritt tauschen sich die Teilnehmer darüber aus, durch welche Lernerlebnisse ihre interkulturellen Biographien gekennzeichnet sind und stellen Bezüge zum Modell interkultureller Kompetenz her (s. Tafel 5: *Austausch interkultureller Biographien* im Anhang).

Den individuellen Lernerfahrungen der Teilnehmer wird in der nächsten Phase das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* von Bennett (1993) gegenübergestellt, das ethnozentrische und ethnorelative Stadien interkultureller Kompetenzentwicklung unterscheidet. Nach der Präsentation der einzelnen Entwicklungsstufen des Modells erörtern die Teilnehmer, inwiefern sich ihre Erfahrungen in das Modell einordnen lassen und überprüfen Erklärungswert und Aussagekraft des Modells. Je nach zur Verfügung stehender Zeit, Kenntnisstand und Diskussionsbedarf können vor Seminarabschluss noch weitere Ansätze aus dem Bereich der Akkulturationsforschung (Weidemann 2007) wie das Kulturschockmodell von Oberg (1960) oder

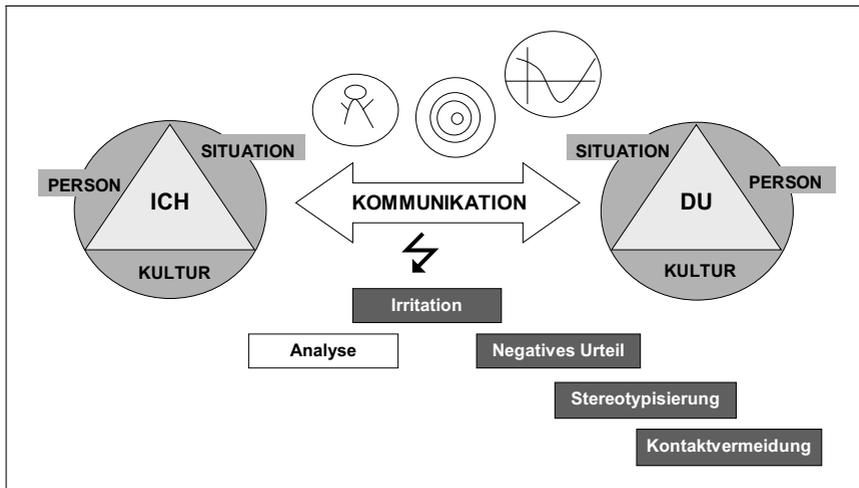


Abb. 3: Modell interkultureller Kommunikation (Konstellation 3)

die Akkulturationsformen nach Berry (2005) kritisch erörtert und mit linguistischen Studien zu kultureller Zugehörigkeit (z. B. Hausendorf 2000) verglichen werden. Mit einer rückblickenden Zusammenfassung der Inhalte und einer Feedbackrunde zum Seminarverlauf wird die erste Einheit des Trainings abgeschlossen. Dabei wird das Modell interkultureller Kommunikation um Symbole ergänzt, die für die behandelten Modelle stehen und als konzeptuelle Werkzeuge im Sinne von Kammhuber (2000: 59) dazu dienen können, den Risiken interkultureller Kommunikation zu begegnen (s. Abb. 3, S. 115).

3.2 Trainingseinheit 2: institutionelle und gesellschaftliche Vielfalt

Die Erkundung kultureller Vielfalt wird in der zweiten Einheit mit Blick auf institutionelle und gesellschaftliche Kontexte fortgesetzt, was mit Hilfe des Modells interkultureller Kommunikation verdeutlicht wird, das um den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmen interkultureller Begegnungen erweitert wird.

Im ersten Teil dieser Einheit stehen Lehr-Lernkulturen im Mittelpunkt, die anhand von Modellen zur Erfassung kulturspezifischer Wertorientierungen und Handlungspräferenzen erkundet werden. Für eine erste Annäherung an solche Werkzeuge

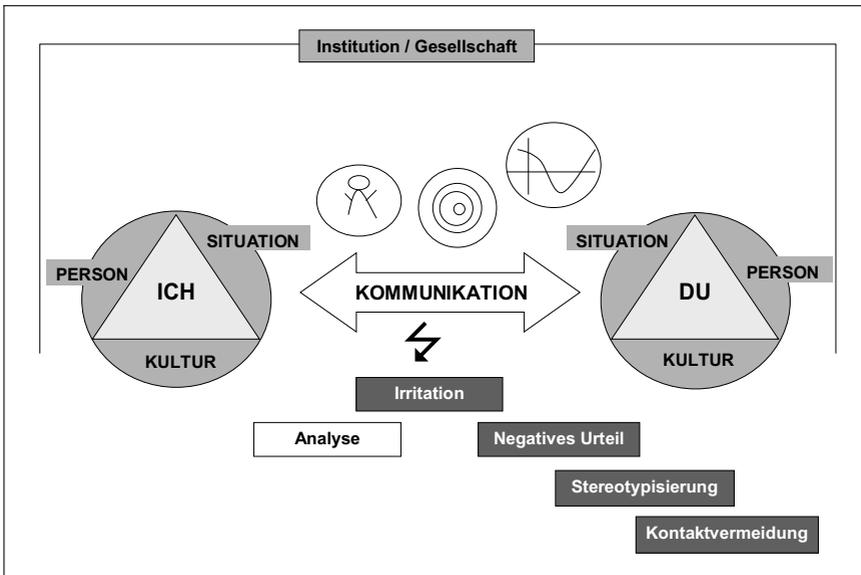


Abb. 4: Modell interkultureller Kommunikation (Konstellation 4)

dient zunächst eine Aktivität, in deren Rahmen die Teilnehmer Karten mit Fragen zum individuellen Umgang mit Zeit in Studienalltag und Freizeit erhalten und sich untereinander austauschen. Hierzu gehören Fragen zur Gestaltung von Verabredungen, Pünktlichkeitsvorstellungen, lang- und kurzfristigen Plänen etc. Nach diesem interaktiven Einstieg folgt die Auswertung der gegenseitigen Befragung. Zur Systematisierung entdeckter Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Umgang mit Zeit wird die Dimension „monochrones“ vs. „polychrones“ Zeitverständnis nach Hall (1959) vorgestellt. Zunächst werden die beiden Pole dieser Dimension erläutert, um die Teilnehmer anschließend aufzufordern, sich in der zwischen diesen Polen aufgespannten Dimension einzuordnen. Dies geschieht durch eine entsprechende Aufstellung im Seminarraum, an die sich eine Befragung einzelner Teilnehmer zu ihrem individuellen Umgang mit Zeit anschließt. Anschließend werden die Teilnehmer gefragt, inwiefern sie über eigene Erfahrungen mit Unterschieden im Umgang mit Zeit verfügen und sie werden gebeten zu kommentieren, was sie an eher polychronen bzw. monochronen Orientierungen bewundern und was sie irritiert.

Im nächsten Schritt werden so genannte *critical incidents* als „Anker“ im Sinne der Interkulturellen Erkundung nach Kamhuber (2000) bearbeitet. Ankersituationen können interkulturelle Problematiken in institutionellen Lernsettings erfahrbar machen und als Ausgangspunkt von Lernprozessen genutzt werden. In interkulturellen Trainings dienen *critical incidents* als Anker, die

- auf einer empirisch erhobenen Situation, in der Personen in einem bestimmten Kontext interagieren, basieren,
- unaufgelöste Irritationen, Überraschungen oder Konflikte enthalten,
- Angaben zu den involvierten Personen und zum Kontext beinhalten,
- einen dynamischen, aus sich wechselseitig bedingenden Faktoren ergebenden Prozess wiedergeben,
- eine Analyse aus verschiedenen Perspektiven ermöglichen. (Kamhuber 2000: 112)

Zum Einsatz kommen hier sowohl schriftliche als auch verfilmte *critical incidents* aus dem Hochschulkontext, die unter bestimmten Fragestellungen in Kleingruppen zu analysieren sind.

Die Fragen für die Kleingruppenarbeit richten sich zum einen unter Bezugnahme auf das Modell der Kulturzwiebel auf eine Bestimmung von divergierenden Ritualen und Wertorientierungen, die die im jeweiligen *critical incident* geschilderte Interaktion zu beeinflussen scheinen. Zum anderen geht es aber auch darum, die Darstellungsform der Interaktionssituation zu reflektieren sowie Identifikationsmöglich-

Studentin X ist vor kurzem in das Studentenwohnheim Y gezogen, in dem sie ein eigenes Zimmer hat und die Küche mit anderen Studierenden des gleichen Stockwerks teilt. Irritiert beobachtet Studentin X, wie jeder Bewohner für sich alleine kocht und isst. An einem Abend hat sie selbst gerade gekocht, als Studentin Y in die Küche kommt. Sie lädt sie ein, ihr Gesellschaft zu leisten und ihr bereits fertiges Essen zu teilen, doch diese lehnt dankend ab. Sie erklärt, sie habe gerade etwas für sich eingekauft und wolle Studentin X nichts wegessen. Studentin X fühlt sich zurückgewiesen und glaubt, Studentin Y kann sie nicht leiden. Studentin Y ist irritiert, weil sie gewohnt ist, im Wohnheim nur zu bestimmten Anlässen und nach vorheriger Absprache gemeinsam zu essen. Sie vermutet, dass Studentin X die Einladung nicht wirklich ernst gemeint hat, sondern nur aus Höflichkeit gefragt hat. Außerdem braucht sie gerade ihre Ruhe und möchte beim Essen fernsehen.

Fallbeispiel 2: Beispiel für einen critical incident

keiten mit den Handlungsweisen der involvierten Charaktere zu erörtern und eventuelle Parallelen zu eigenen Erlebnissen aufzudecken.

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden anschließend im Plenum zusammengetragen und zum Ausgangspunkt genommen, Ansätze zur systematischen Beschreibung von Wertorientierungen im Sinne einer „Kulturgrammatik“ (Tuschinsky 2004) vorzustellen. So wird die bereits vorgestellte Dimension „monochron-polychron“ um weitere Dimensionen ergänzt und überprüft, welchen Erklärungswert letztere in Bezug auf die bearbeiteten *critical incidents* besitzen.

Die präsentierten Dimensionen werden so an einer Moderationstafel angeordnet, dass sie sich in der Mitte kreuzen. So ergibt sich ein Wertestern (s. Tafel 6: *Wertestern* im Anhang), der aufzeigen soll, dass sich die einzelnen Dimensionen zwar für Analysezwecke getrennt voneinander betrachten lassen, in Realkontexten aber ihr Zusammenspiel zu berücksichtigen ist. Zudem gilt für die Anwendung auf eigene interkulturelle Erlebnisse, dass der Wertestern kontinuierlich auszdifferenzieren ist, damit die Kategorien eine Orientierungsfunktion übernehmen können und sich nicht als wahrnehmungseinschränkende Stereotypen verfestigen. Die Problematik der Stereotypisierung ist mit den Teilnehmern auf einer Metaebene zu erörtern, indem ihnen weitere Kulturerfassungsansätze (Köppel 2002) wie das Konzept der Kulturdimensionen von Hofstede (1997) oder die Kulturstandardmethode von Thomas et al. (2003) vorgestellt werden. Vor- und Nachteile solcher Systematisierungs-

versuche sind mit Bezug auf die in der ersten Trainingseinheit erfolgten Erörterungen des Kulturbegriffs festzuhalten.

Im Anschluss an die Bearbeitung von *critical incidents* und die Reflexion multipler Interpretationsperspektiven folgt eine Metakontextualisierung, um zu vermeiden, dass die eingeführten konzeptuellen Werkzeuge lediglich träges Wissen bilden (Kammhuber 2000: 116). Die Teilnehmer sind nun aufgefordert, eigene interkulturelle Erlebnisse auszutauschen und zu analysieren, so dass sie den Erklärungswert der konzeptuellen Werkzeuge mit Bezug auf Beispiele ihrer eigenen Erfahrungswelt erkunden können. Damit das Erzählen eigener Erlebnisse nicht zu einer Serialisierung von Geschichten führt, wie sie für Stereotypenkommunikation charakteristisch ist (Nazarkiewicz 2000 und in diesem Band), erhalten die Teilnehmer eine Analyseanleitung in Form von Leitfragen zur Exploration situativer, kultureller und persönlich bedingter Einflussfaktoren (s. Handout 1: *Leitfragen zur Reflexion eigener interkultureller Erlebnisse* im Anhang). Nach dem Austausch der Analyseergebnisse müssen im gemeinsamen Dialog weitere Interpretationsperspektiven erschlossen werden, die im Deutungsprozess eigener Erlebnisse oft unberücksichtigt bleiben. So enthalten Erlebniserzählungen häufig Fehldeutungen kommunikativen Handelns aufgrund der Übertragung eigener Kategorien auf ungewohnte kommunikative Handlungsweisen. Sowohl bei fremd-erlebten als auch im Falle selbst-erlebter *critical incidents* ist also Folgendes zu berücksichtigen:

Sie können nicht als authentisierte Beschreibungen fremder Handlungssituationen gelten, sondern als Konstrukte, kognitive Geschichten, die aus der Perspektive eines *kulturspezifischen* Blickwinkels erstellt wurden und auf Situationen beruhen, die nicht additiv als Konglomerat kulturspezifischer Handlungen, sondern als interaktiv erstelltes Produkt von Handelnden gelten müssen. Beides, Perspektiven und Handlungen als Resultat und gleichzeitiges Produkt einer gemeinsamen Situation, müssen Gegenstand einer rekonstruierenden Analyse werden. (Müller 1995: 55 H. i. O.)

Dies bedeutet, dass dem kommunikativen Handeln und seinen Wirkungen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, um einer vorschnellen Psychologisierung und einer Übergeneralisierung von Kategorien der zuvor vorgestellten Kulturgrammatik vorzubeugen. Hierzu eignet sich der *Linguistic Awareness of Cultures* (LAC-)Ansatz von Müller-Jacquier (2000a), der Kategorien zur Analyse sprachlicher Handlungen und deren Wirkungen bereitstellt. Dieser Ansatz wird erst in der dritten Trainingseinheit zur Erkundung diskursiver Vielfalt vertiefend behandelt, lässt sich aber schon vorweg dazu nutzen, den Teilnehmern an ihren eigenen Erlebniserzählungen und Analysen aufzuzeigen, wie sich ihre Erklärungshypothesen erweitern lassen.

Je nach zur Verfügung stehender Zeit und Erfahrungsschatz der Teilnehmer ist vor Abschluss dieser Trainingseinheit noch zu erkunden, inwiefern sich die „Kulturgrammatik“ zur Analyse von Lebensbereichen außerhalb des Hochschulkontextes eignet oder es können weitere *critical incidents* mit dem Ziel behandelt werden, Handlungsalternativen für kritische Interaktionsverläufe zu erarbeiten. Zum Abschluss sind die erste und zweite Trainingseinheit dadurch zusammenzuführen, dass die Teilnehmer die anfangs entworfene Mindmap zu interkultureller Kompetenz vor dem Hintergrund der behandelten Inhalte weiter ausdifferenzieren. Den letzten Punkt bildet dann wieder das Modell interkultureller Kommunikation, das um die behandelten Werkzeuge ergänzt wird.

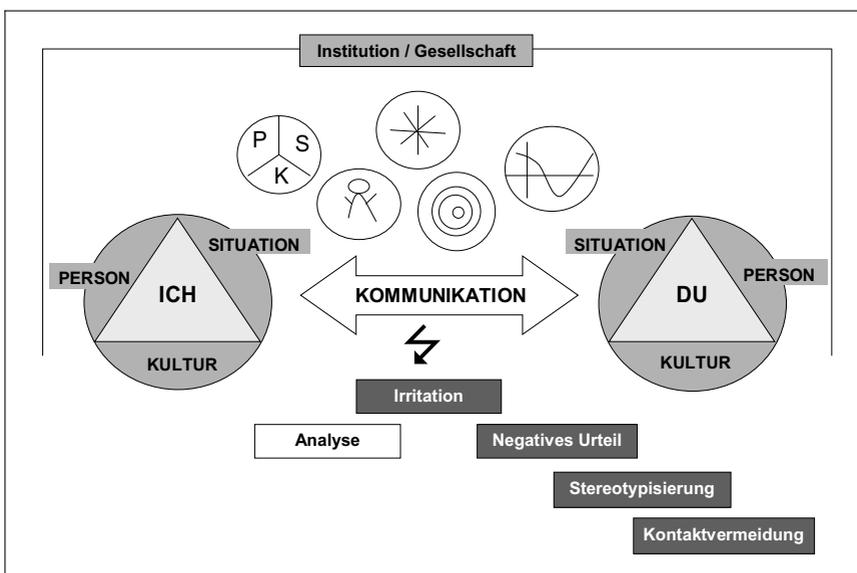


Abb. 5: Modell interkultureller Kommunikation (Konstellation 5)

3.3 Trainingseinheit 3: kommunikative Vielfalt

Den Einstieg in die letzte Trainingseinheit bildet eine Simulation interkultureller Teamarbeit, die den Verlauf interkultureller Kommunikation für die Teilnehmer erlebbar macht (Grosch / Groß 2005). Der Spielcharakter der Simulation, der sich aus Regelvorgaben für Kommunikationskonventionen zweier fiktiver „Kulturen“ ergibt, mag auf den ersten Blick dem Prinzip interkultureller Lernumgebungen widerspre-

chen, alltagsnahe Problembereiche aufzugreifen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich aber, dass Herausforderungen von Simulationen mit denen realer Kontexte bis zu einem gewissen Grad vergleichbar sind. So mögen zwar Regeln, Rollen, Kontext und die Möglichkeit, weitestgehend sanktionsfrei zu handeln, fiktiv sein – die emotionalen Reaktionen, Wahrnehmungsmechanismen und Bewertungsroutinen sind aber durchaus als real einzustufen. In Kombination mit dem Debriefing kann aus der Simulation deshalb eine viel versprechende Lernsituation werden. Wichtig ist allerdings, das spielerische Handeln in der Phase des Debriefings nicht anhand realer Maßstäbe als mehr oder weniger interkulturell kompetent zu beurteilen und zu kritisieren (Grosch / Groß 1995: 255). Vielmehr gilt es, die simulierte Interaktion als eben solche zu rahmen und gemeinsam zu untersuchen, welche Aspekte der Interaktionsdynamik Parallelen zum realen Handeln aufweisen und wie sie mit Hilfe konzeptueller Werkzeuge zu erklären und zu bearbeiten sind (s. Tafel 7: *Simulation interkultureller Teamarbeit* im Anhang).

An Simulation und Debriefing schließt sich die Bereitstellung von sozialpsychologischen Theorien an, die Prozesse der Stereotypisierung, Attribution und Gruppendynamik näher erklären (Jonas / Schmid Mast 2007). Um das vermittelte Wissen als flexibles Anwendungswissen verfügbar zu machen, wird das Wertequadrat nach Schulz von Thun auf interkulturelle Situationen übertragen (Kumbier / Schulz von Thun 2006) und seine Anwendung mit Hilfe von Beispielen und in Form einer Wertschätzungs-Übung veranschaulicht (s. Tafel 8: *Wahrnehmungsdynamik und Wertequadrat* im Anhang). Nicht zuletzt dient das Wertequadrat auch der Relativierung der am Vortag als Gegensatzpaare eingeführten Wertorientierungen, da diese nun als sich ergänzende „Schwestertugenden“ zusammengeführt werden können und im Hinblick auf ihre jeweiligen Stärken und Schwächen zu beurteilen sind (s. Tafel 9: *Beispiel für Stärken und Schwächen von Wertorientierungen* im Anhang).

Nach dieser psychologisch orientierten Auseinandersetzung mit der Dynamik interkultureller Kommunikation wird den Teilnehmern das Verfahren der Gesprächsanalyse (Helmolt 2007) mit Hilfe des bereits erwähnten LAC-Rasters von Müller-Jacquier (2000a) nahe gebracht.³ Hierzu wird ihnen zunächst bewusst gemacht, dass die Konstruktion von zwei verschiedenen Kulturen im Rahmen der Simulation allein auf Regeln für das jeweilige Gesprächsverhalten basierte. Im Kontakt führen diese Regeln dann zu unterschiedlichen Möglichkeiten der Gesprächsbeteiligung, was wiederum eine gewisse Dominanz der einen bzw. Unterordnung der anderen Grup-

³ Zum Einsatz der Gesprächsanalyse in interkulturellen Trainings siehe auch den Beitrag von Jandok in diesem Band.

pe nach sich zieht und insgesamt mit einer Zuschreibung von Charaktereigenschaften und Wertorientierungen einhergeht.

Durch eine linguistische Analyse dieser Dynamik können nun die Wirkungen fokussiert werden, zu denen der wechselseitige Umgang mit ungewohnten Handlungsweisen geführt hat, womit letztendlich der Blick für die Möglichkeiten einer „diskursiven Interkultur“ (Thije 2002) geöffnet wird. Das bedeutet, dass das kommunikative Handeln der Interagierenden weniger als Manifestation situationsübergreifender Wertorientierungen betrachtet wird, sondern zunächst nur als situative Reaktion auf vorausgegangene, potentiell fehlinterpretierte Handlungen des Gegenübers. Mit Hilfe des LAC-Rasters werden Unterschiede im Bereich der sozialen Bedeutung von Begriffen, der Realisierung von Sprechhandlungen, der Gesprächsorganisation sowie in Bezug auf non- und paraverbale Aspekte behandelt, um insgesamt eine „Diskriminationsfähigkeit für kommunikatives Handeln“ (Müller-Jacquier 2000b: 3) zu fördern.

Table 2: LAC-Raster

<p>Begriffe Begriffe haben kulturspezifische Bedeutungen.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Alltagsbegriffe – Internationalismen – Abstrakta 	<p>Sprechhandlungen Kommunikative Absichten werden in Form von Sprechhandlungen mit Hilfe kulturspezifischer sprachlicher Ausdrucksformen realisiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kontext, Abfolge, Häufigkeit – direkt – indirekt / explizit – implizit – Register
<p>Gesprächsorganisation Gesprächsabläufe werden formal und inhaltlich kulturspezifisch strukturiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gesprächsrahmen – Gesprächsphasen – Sprecherwechsel – Thema 	<p>Non- und Paraverbale Sprachliches Handeln wird durch kulturspezifische nonverbale und paraverbale Mittel ergänzt.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mimik, Gestik – Proxemik – Lautstärke, Intonation, Modulation – Pausen, Tempo, Rhythmus

Das LAC-Raster wird im Dialog mit den Teilnehmern um Beispiele für unterschiedliche Kommunikationskonventionen ergänzt und seine Anwendungsmöglichkeiten und Aussagekraft anhand der Analyse verfilmter *critical incidents* (Müller-Jacquier 2000b) erkundet.⁴

Diese linguistische Perspektive ergänzt die in der zweiten Trainingseinheit vermittelte psychologisch orientierte Herangehensweise insofern, als letztere mit der Betrachtung kultureller Unterschiede auf der Ebene von Werten und Einstellungen

⁴ Ein stärker handlungsorientiertes Vorgehen bei der Vermittlung von *Linguistic Awareness of Cultures* beschreibt Jandok in diesem Band.

vornehmlich Aussagen über die Voraussetzungen interkultureller Kommunikation ermöglicht. Die linguistische Herangehensweise öffnet wiederum den Blick für die eigentliche Interaktionsdynamik und verdeutlicht die kommunikativen Anforderungen spezifischer Kommunikationssituationen. Beide Analyseperspektiven werden schließlich zusammengeführt, indem den Teilnehmern das Transkript einer authentischen Gesprächssituation aus dem Hochschulkontext von Knapp (2009) vorgelegt wird, das es mit Hilfe der bereits in der zweiten Einheit genutzten Leitfragen zu analysieren gilt. Aufgabe ist, sowohl divergierende Wertorientierungen als auch Kommunikationskonventionen und deren Wirkungen zu bestimmen, um schließlich situationsspezifische Handlungsperspektiven zu entwerfen.

Den Abschluss des Seminars bildet eine letzte Ausdifferenzierung der Mindmap zu interkultureller Kompetenz, um die in der letzten Trainingseinheit entdeckten Perspektiven für Integration und Kooperation im Studienalltag festzuhalten. Die Trainer runden den Workshop schließlich durch die Zusammenfassung der Seminarinhalte im Modell interkultureller Kommunikation ab (s. Tafel 10: *Modell interkultureller Kommunikation* im Anhang).

Inwiefern sich Integration und Kooperation internationaler und einheimischer Studierender mit Hilfe des erläuterten Trainingskonzepts tatsächlich fördern lassen, ist nur durch eingehende Untersuchungen zur Trainingswirkung festzustellen. So sollte die Trainingsevaluation idealerweise über Befragungen zur Teilnehmerzufriedenheit hinausgehen und auf die längerfristige Bedeutung des Trainings für die Teilnehmer ausgerichtet sein. Hierzu erscheint insbesondere die Portfolio-Methode geeignet, mit der sich die Nachhaltigkeit von Trainings fördern lässt und Anhaltspunkte zu gewinnen sind, inwiefern Interpretations- und Handlungsperspektiven im Alltag umgesetzt werden (Bosse 2009). Im Sinne der einleitenden Bemerkungen dieses Beitrags bleibt allerdings hervorzuheben, dass von interkulturellen Trainings allein kaum ein Wandel in Richtung von *internationalisation at home* zu erwarten ist, wenn sie nicht mit anderen integrationsfördernden Maßnahmen verknüpft werden.

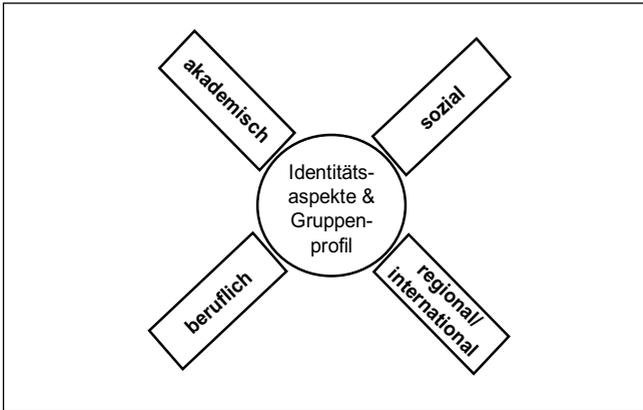
Literatur

- Bennett, M. (1993): Towards ethnorelativism. A developmental model of intercultural sensitivity. In: Michael Paige (Hg.): Education for the intercultural experience. 21–71. Yarmouth: Intercultural Press.
- Berry, W. (2005): Acculturation. Living successfully in two cultures. In: International Journal of Intercultural Relations. 29. 697–712.
- Bosse, E. / Harms, M. (2004): Förderung interkultureller Kompetenz von Studierenden: Ein hochschulübergreifendes Projekt in Hamburg. In: Bolten, J. (Hg.): Interkulturelles Han-

- deln in der Wirtschaft. Positionen – Perspektiven – Modelle. 318–329. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis.
- Bosse, E. (2009): Interkulturelle Qualifizierungsangebote für Studierende: mehrstufig, studienbegleitend & nachhaltig. In: Eß, O. (Hg.): Handbuch interkulturelle Handlungskompetenz. Münster: Waxmann.
- Crowther, P. et al. (2000): Internationalisation at Home. A Position Paper. URL: <http://www.eaie.nl/IaH/IAHPositionPaper.pdf> [letzter Zugriff: 08.09.2008].
- Grosch, H. / Groß, A. (2005). Entwicklung spezifischer Vermittlungsformen und Medien. In: Leenen, W. R. et al. (Hg.): Bausteine zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei. 227–271. Münster: Waxmann.
- Großkopf, S. / Trautmann, B. (2008): Sternstunden. Deutsch als Fremdsprache. Unterrichten ohne Materialien und Medien. Herne: Schäfer.
- Hall, E. T. (1959): *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hausendorf, H. (2000): Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Tübingen: Niemeyer.
- Hausendorf, H. (2007): Gesprächs- und Konversationsanalyse. In: Straub, J. et al. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. 403–415. Stuttgart: Metzler.
- Helmolt, K. v. (2007): Interkulturelles Training: Linguistische Ansätze. In: Straub, J. et al. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. 763–772. Stuttgart: Metzler.
- Hofmann, H. et al. (2005): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz. Arbeitsmaterialien für die Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hofstede, G. (1997): *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München: Beck.
- Jonas, K. / Schmid Mast, M. (2007): Stereotyp und Vorurteil. In: Straub, J. et al. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz 69–76. Stuttgart: Metzler.
- Kammhuber, S. (2000): Interkulturelles Lernen und Lehren. Wiesbaden: DUV.
- Knapp, A. (2009): Zur Interaktion kultureller und sprachlicher Faktoren in der universitären Lingua-franca-Kommunikation – ein Beispiel aus einer ingenieurwissenschaftlichen Lehrveranstaltung. In: Levy-Tödter, M. / Meer, D. (Hg.): Hochschulkommunikation in der Diskussion. 137–156. Frankfurt / Main: Peter Lang.
- Köppel, P. (2002): Kulturerfassungsansätze und ihre Integration in interkulturelle Trainings. Trier: Universität Trier.
- Kumbier, D. / Schulz von Thun, F. (2006): Interkulturelle Kommunikation aus kommunikationspsychologischer Perspektive. In: Kumbier, D. / Schulz von Thun, F. (Hg.): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek: Rowohlt.
- Leenen, W. R. et al. (2005) (Hg.): Bausteine zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei. Münster: Waxmann.
- Leenen, W. R. / Groß, A. (2007): Internationalisierung aus interkultureller Sicht: Diversitätspotentiale der Hochschule. In: Otten, M. et al. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Bd. 2: Ausbildung, Training und Beratung. 185–214 Frankfurt / Main: IKO-Verlag.
- Müller, B.-D. (1995): Sekundärerfahrung und Fremdverstehen. In: Bolten, J. (Hg.): *CrossCulture*. Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. 43–57. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis.
- Müller-Jacquier, B. (2000a): Linguistic awareness of cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, J. (Hg.): Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation. 20–49. Leipzig: Popp.
- Müller-Jacquier, B. (2000b): Internationales Teambuilding. Grundlagen eines Forschungsprojekts zur Erstellung von videogestützten Trainingsmaterialien. Hof: BFZ.
- Müller-Jacquier, B. (2004): Cross-Cultural versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Interaktion. In: Lüsebrink, H.-J. (Hg.): Konzepte der

- Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. 69–113. St. Ingbert: Röhrig.
- Nazarkiewicz, K. (2000): Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in Interkulturellen Trainings. In: Rösch, O. (Hg.): Stereotypisierung des Fremden. Wildauer Schriftenreihe Interkulturelle Kommunikation. 161–189. Berlin: News and Media.
- Oberg, K. (1960): Culture Shock. Adjustment to new cultural environments. In: *Practical Anthropology*. 7. 177–182.
- Otten, M. (2006): Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Bielefeld: Transkript.
- Roth, J. (2004): Eigene Kultur. In: Roth, J. / Köck, Ch. (Hg.): *Culture Communication Skills – Interkulturelle Kompetenz*. 11–20. München: Bayerischer Volkshochschulverband.
- Scheitza, A. (2007): Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Otten, M. et al. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*. Bd. 1: Grundlagen, Konzepte und Diskurse. 91–119. Frankfurt / Main: IKO-Verlag.
- Straub, J. et al. (2007) (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler.
- Thije, J. ten (2002): Stufen des Verstehens in der Analyse interkultureller Kommunikation. In: Kotthoff, H. (Hg.): *Kultur(en) im Gespräch. Studien zur Fremdheit und Interaktion*. 57–97. Tübingen: Narr.
- Thomas, A. et al. (2003) (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Bd. 1 & 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Triandis, H. C. (1975): Culture training, cognitive complexity and interpersonal attitudes. In: Brislin, R.W. et al. (Hg.): *Cross-cultural perspectives on learning*. 39–77. New York: Sage.
- Tuschinsky, C. (2004). Kulturgrammatik. In: Roth, J. / Köck, Ch. (Hg.): *Culture Communication Skills – Interkulturelle Kompetenz*. 75–88. München: Bayerischer Volkshochschulverband.
- Weidemann, D. (2007): Akkulturation und interkulturelles Lernen. In: Straub, J. et al. (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. 488–498. Stuttgart: Metzler.

Anhang



Tafel 1:
Identitätsaspekte &
Gruppenprofil

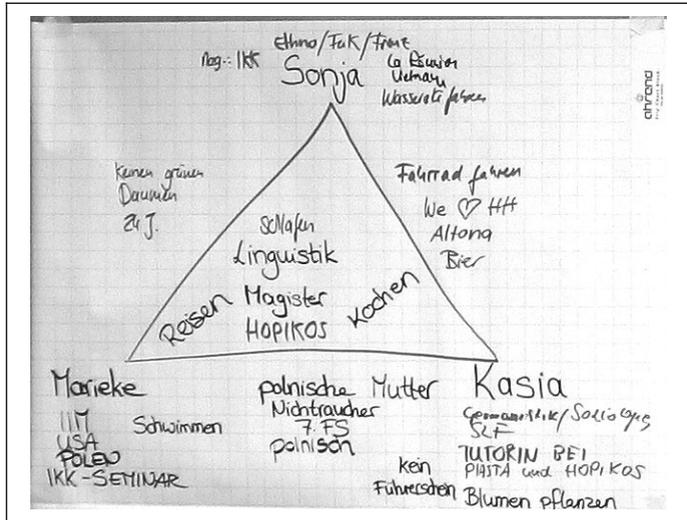
Zugehörigkeitskommunikation im Wohnheim

Es handelt sich um den Beginn eines Kennenlerngesprächs, das in einem Wiener Studentenwohnheim spielt:

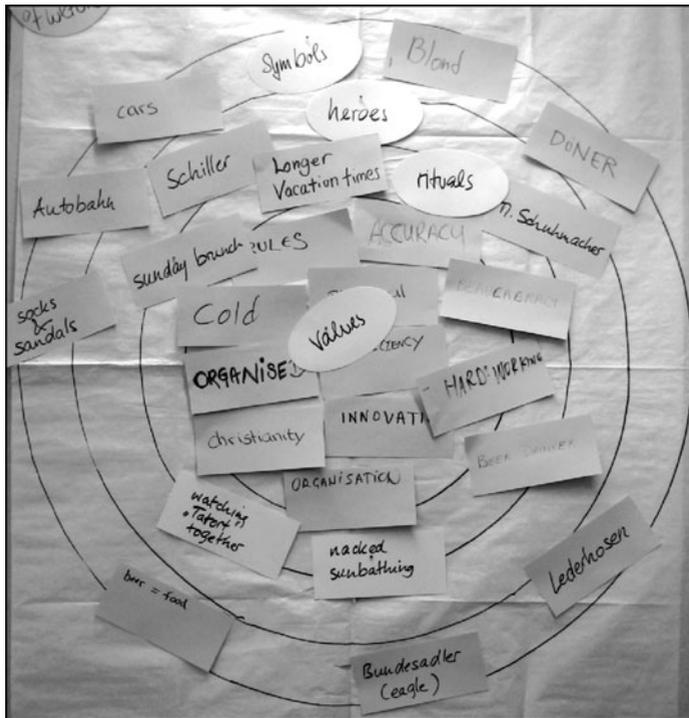
- 1 A: und wie heißt DU?
 2 B: florance
 3 A: wie?-ich kann es nicht AUSsprechen
 4 B: (betont) flo-rons
 5 A: (spricht nach) Flo-rons
 6 B: ja
 7 A: woher KOMMST du?
 8 B: frankreich
 9 A: natürlich . aber WO in frankreich?
 10 B: aus paris
 11 (ca. 3)
 12 A: aber deine . HAUTfarbe?
 13 B: hm?
 14 A: deine HAUTfarbe- du bist
 15 B: ah ja . jaja
 16 A: wo kommen deine Eltern her?
 17 B: ja . Aus guadeloupe . WEIßT du wo es ist?
 18 A: hm- sie sind-
 19 B: ja . hm
 20 (ca. 5)
 21 A: (schnell) aber es ist Super du brauchst
 kein SONnenstudio du bist immer so schön -
 gebräunt
 22 B: ja
 23 ((lachen))

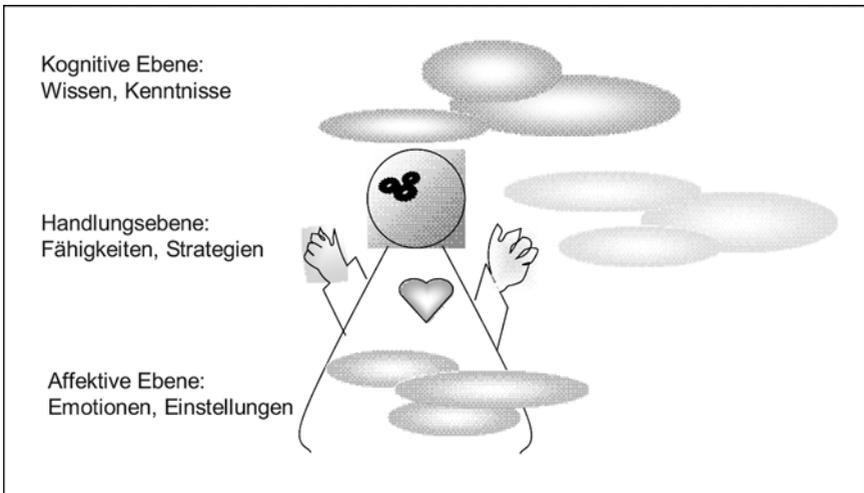
Fallbeispiel 1:
Erstkontaktgespräch
nach Hausendorf
(2007)

Tafel 2:
Beispiel für
„Dreieck der
Gemeinsam-
keiten“
(Trainerfortbildung
HOPIKOS,
Foto: Naida Meh-
medbegovic)



Tafel 3:
Beispiel für
Kulturzwiebel
(MA Intercultural
Conflict Manage-
ment,
Alice Salomon
Fachhochschule
Berlin,
Foto:
Berenike Kuschel)

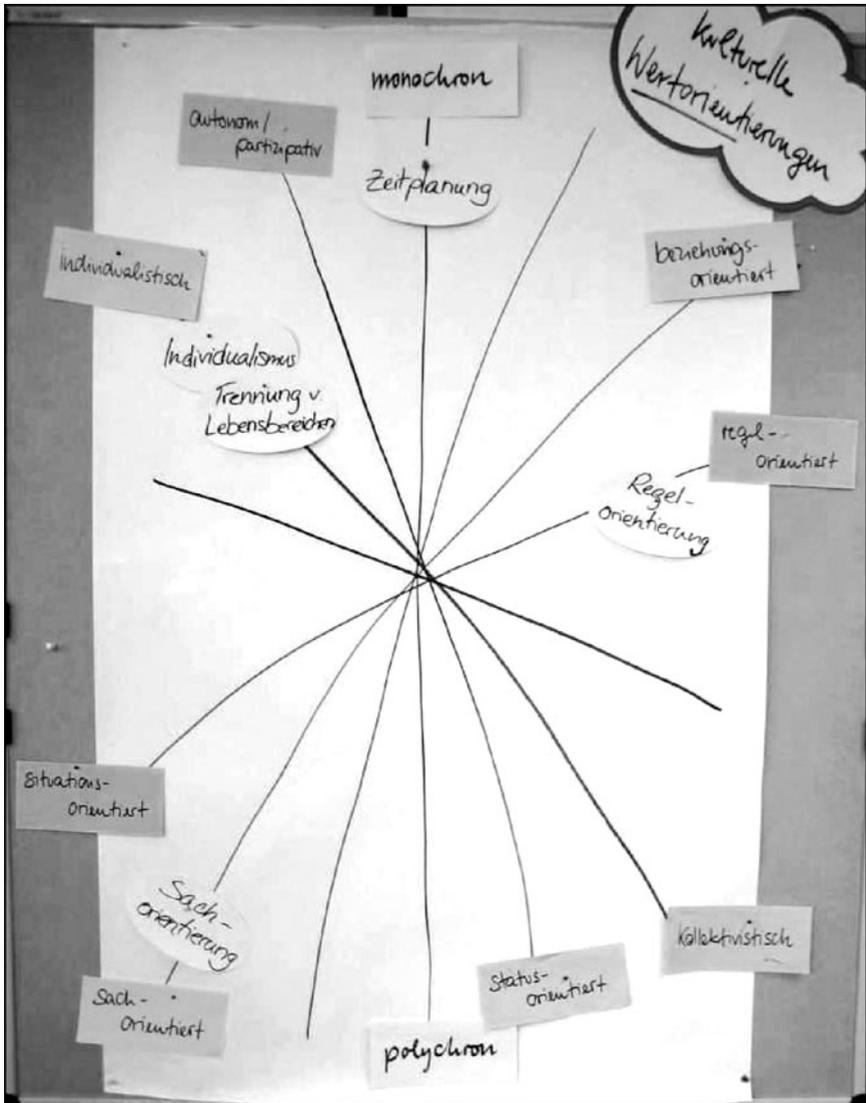




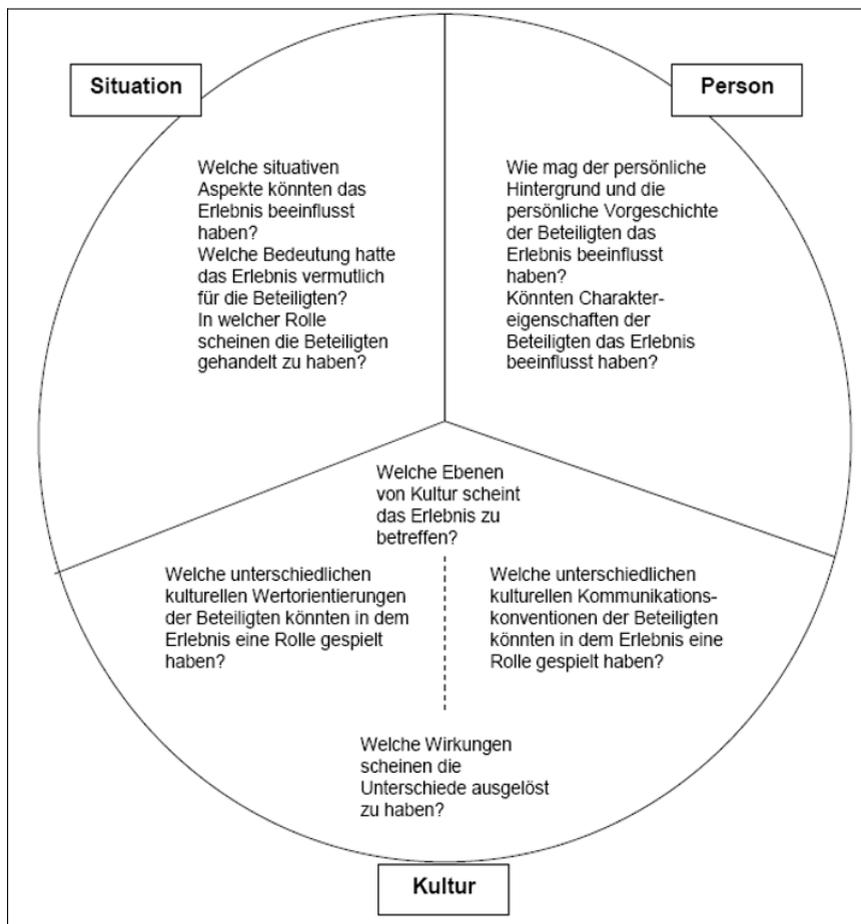
Tafel 4: Modell interkultureller Kompetenz



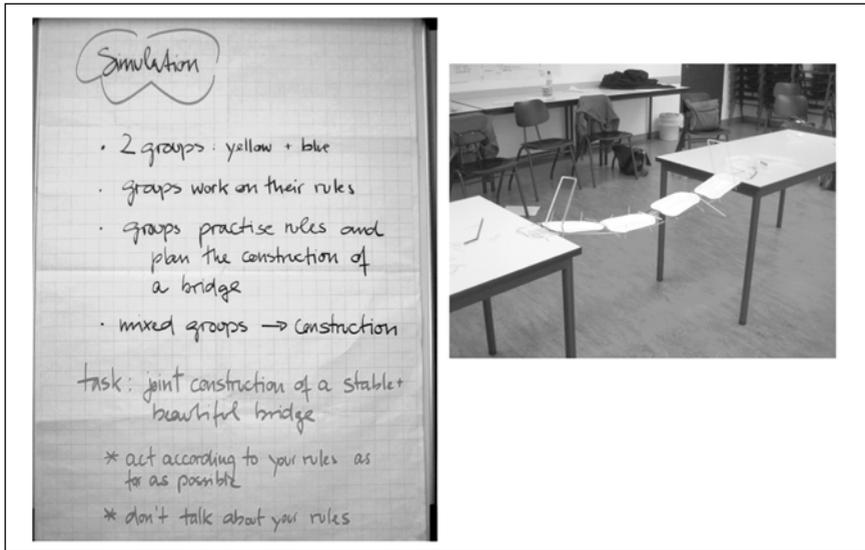
Tafel 5: Austausch interkultureller Biographien
(Trainerfortbildung HOPIKOS, Foto: Naida Mehmedbegovic)



Tafel 6: Wertestern

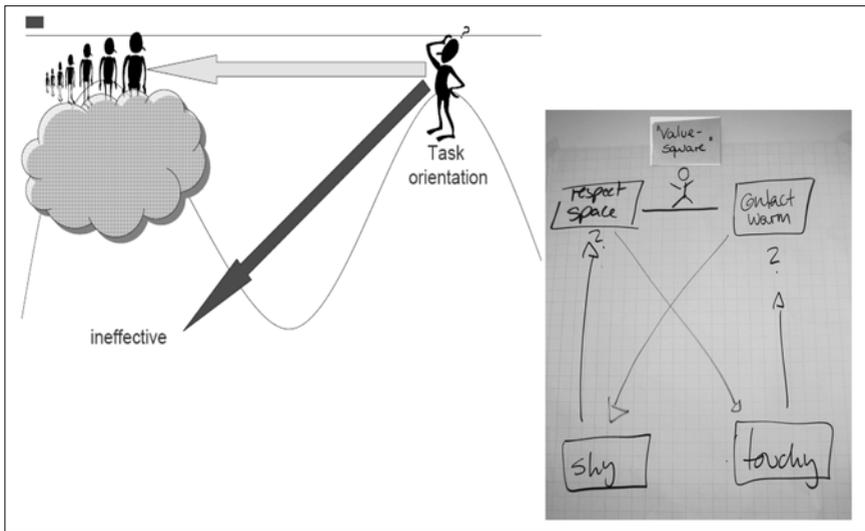


Handout 1: Leitfragen zur Reflexion eigener interkultureller Erlebnisse



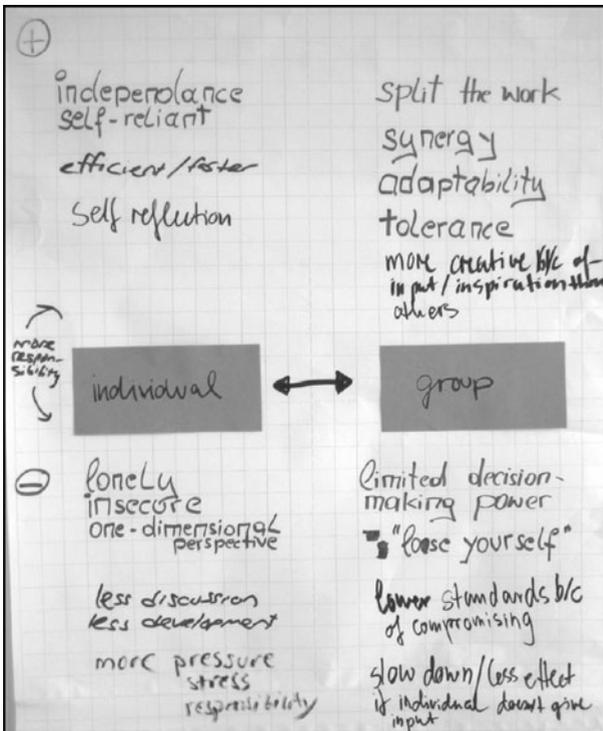
Tafel 7: Simulation interkultureller Teamarbeit

(MA Intercultural Conflict Management, Alice Salomon Fachhochschule Berlin, Foto: Berenike Kuschel)



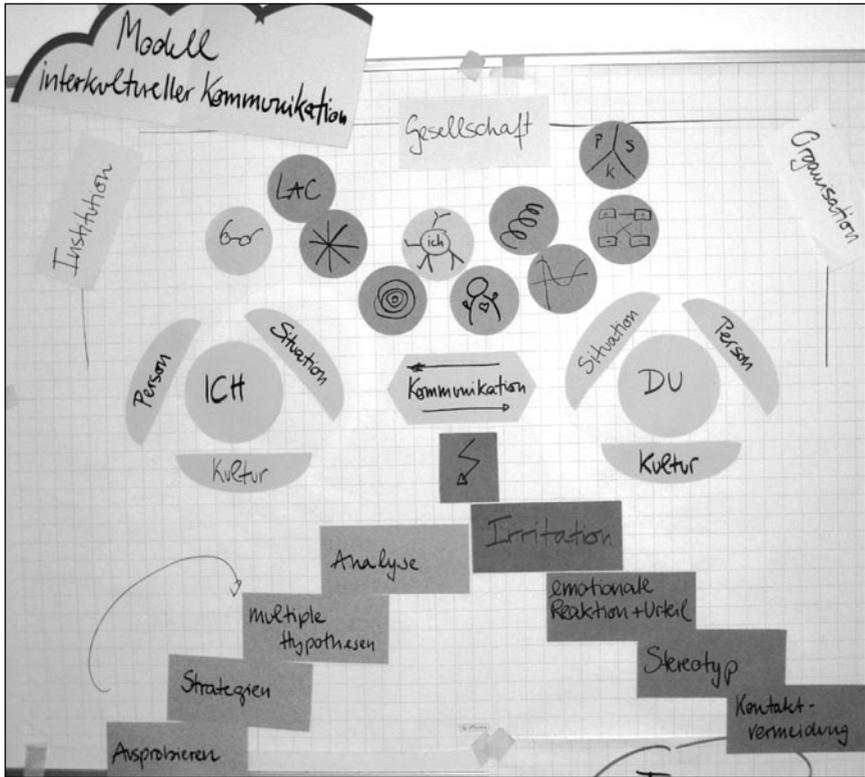
Tafel 8: Wahrnehmungsdynamik & Wertequadrat

(MA Intercultural Conflict Management, Alice Salomon Fachhochschule Berlin, Foto: Berenike Kuschel)



Tafel 9: Beispiel für Stärken und Schwächen von Wertorientierungen

(MA Intercultural Conflict Management, Alice Salomon Fachhochschule Berlin, Foto: Berenike Kuschel)



Tafel 10: Modell interkultureller Kommunikation
(Diversity & Interkulturelle Kompetenz, Universität Hamburg, Foto: Laura Zichonowitz)

Linguistic Community Training

Martina Liedke-Göbel

Interkulturelle Trainings im Hochschulkontext begründen sich aus dem allgemeinen Interesse, Studierende auf eine künftige internationale Zusammenarbeit im Berufsleben vorzubereiten. Kurzfristigere Interessen betreffen das Knüpfen von internationalen Kontakten sowie die Vorbereitung und Begleitung von Auslandsstudienaufenthalten, wobei mit *outgoing* und *incoming* zumeist voneinander getrennte Zielgruppen und Ausrichtungen von Trainings angesprochen sind. Das zunehmende Angebot an Kursen spiegelt die Erkenntnis, dass der Internationalisierungsprozess der Hochschulen nicht nur abstrakt auf Internationalisierung von Lehrplänen ausgerichtet sein kann, sondern vor allem auch soziale Momente des alltäglichen Umgangs miteinander umfasst. An die gesamtgesellschaftliche Diskussion um Multikulturalität wird im Hochschulkontext allerdings bislang kaum angeknüpft.

Im Folgenden wird mit dem *Community*-Ansatz demgegenüber ein Trainingskonzept vorgestellt, das Überlegungen der Migrationsforschung und interkulturellen Pädagogik aufnimmt (Auernheimer 2007). Damit verbunden ist eine veränderte Sichtweise: Nicht auf ein „Gastland“ oder den Umgang mit „Gaststudenten“ soll vorbereitet werden. Vielmehr wird die Hochschule als eine multikulturelle, multilinguale „Nachbarschaft“ verstanden, deren Vielfalt eine Ressource bildet, aus der sie schöpfen kann (Kap. 1). Die Schienen *outgoing* und *incoming* werden bei diesem Konzept zusammengeführt. Ein solcher Ansatz bietet ein Gegengewicht zu Trainings(-phasen), in denen das Unterschiedliche und Problematische interkultureller Kommunikation betont wird. Ziel ist es, eine gemeinsame Gruppenidentität im Hier und Jetzt zu entwickeln und zu stärken. Dabei wird der Sprache eine wesentliche integrative Rolle zugesprochen (Kap. 2).

Didaktisch-methodisch zielt der Trainingsansatz auf eine *linguistic awareness of cultures* ab (Müller-Jacquier 2000), die im entdeckenden Lernen entwickelt, durch verschiedene Impulsfragen angeregt und praktisch umgesetzt wird (Kap. 3). Angestrebt wird eine „minimale Mehrsprachigkeit“ der Trainingsgruppe. Der Ausdruck „minimal“ betont, dass die Wertschätzung und Anerkennung von Sprachkulturen bereits mit der Vertrautheit von Klängen und dem Erwerb einzelner Gesten, Wörter und Wendungen beginnt.

Praktische Übungen für eine „minimale Mehrsprachigkeit des Körpers“ werden in Kap. 4 vorgestellt. Angesprochen werden nonverbale kommunikative Basisverfahren wie Zählen, Bejahung und Verneinung. In Kap. 5 wird über bisherige Erfahrungen berichtet, die mit dem Ansatz in Trainingsseminaren für deutsche und internationale Studierende an der Ludwig-Maximilians-Universität München gemacht wurden.

1 Wer ist „wir“?

1.1 *Community Practice als soziales Lernen in der Nachbarschaft*

Mit dem Ausdruck *Community Practice* wird ein Rahmenkonzept der Sozialarbeit bezeichnet, das auf die Mobilisierung von Betroffenenengruppen in Selbsthilfe- und Nachbarschaftsprojekten „vor Ort“ abzielt (Campfens 1997; Banks et al. 2003; Weil 2005). Ziel des Ansatzes ist es, soziale Ungleichheiten zu beseitigen und den Einzelnen zu stärken:

“Community development involves a process of strengthening individuals, groups and organisations to gain knowledge and power to work towards change in their communities.” (Banks 2003: 12)

Bei einem *Community*-Projekt kommen Personen freiwillig zusammen, um auf der Basis eines gemeinsamen Verständnisses ihrer Bedürfnisse zu handeln (Stalwick 1997: 122). Zugehörigkeiten der Beteiligten zu verschiedenen, durch sprachlich-kulturelle Praktiken begründeten Gruppen werden dabei als etwas Bereicherndes angesehen. Laut Banks (2003: 19) umfassen die zugrunde liegenden Wertvorstellungen des *Community*-Ansatzes u. a. die Forderungen,

- Chancengleichheit zu ermöglichen (encourage equality of opportunity)
- kulturelle Vielfalt zu respektieren (respect cultural diversity)
- lebenslanges Lernen zu unterstützen (promote lifelong learning)
- die Autonomie von Individuen und Gruppen zu stärken (encourage the autonomy of individuals and community groups)
- soziale Einbeziehung zu ermöglichen (promote social inclusion)
- kooperatives Arbeiten anzuregen (encourage collaborative working)

Als Problem werden sprachlich-kulturelle Unterschiede nur dann betrachtet, wenn sie zu ungleichen sozialen Chancen der Einzelnen beitragen.

1.2 Kultur und Community

Die Wertschätzung sprachlich-kultureller Vielfalt im *Community*-Ansatz berücksichtigt individuelle und kollektive Zuschreibungsprozesse von Identität, wobei „Identität“ in Aufnahme der britischen Tradition der *cultural studies* plural konzipiert wird. Der Einzelne kann verschiedenen *Communities* angehören, die sich unter anderem durch eine gemeinsame Sprache und geteilte Erzählungen (Narrationen) konstituieren. Als besonderes gemeinschaftskonstituierendes Moment werden Prozesse der Hybridisierung angesehen. Ihnen entspricht der so genannte „dritte Ort“ als Ort der Begegnung.

In diesem Kontext hat auch der Kulturbegriff eine veränderte Auffassung erfahren. Das kontrastierende Kulturmodell, bei dem sich zwei oder mehrere, durch Bezug auf Nationalitäten definierte Einheiten gegenüberstehen, wird mit den Stichworten „Ethnisierung“ und „Kulturalisierung“ problematisiert. Es wird argumentiert, dass Abgrenzungen durch Bezugnahme auf entsprechende ideelle Größen unter Umständen nicht bearbeitet, sondern im Gegenteil erst geschaffen werden (Hu 1998; Rathje 2006). Alternative begriffliche Füllungen des Kulturkonzepts sind derzeit in Diskussion. Zum einen wird ein prozessorientiertes Konzept vertreten, das sich auf Herstellung von Gemeinsamkeiten bezieht. Interkulturelles Lernen bedeutet dann die Schaffung von Kommunikationsgemeinschaften, deren Basis durch weitere Interaktion ausgebaut wird (Knapp-Potthoff 1997). Zum anderen wird ein zweckbezogener Kulturbegriff vorgeschlagen. Als „kultureller Apparat“ wird ein Repertoire von Handlungspraxen erfasst, das Mitgliedern einer Gesellschaft zur Bearbeitung von Problemen zur Verfügung steht (Redder / Rehbein 1987).

Im interkulturellen Training kann es nicht darum gehen, sich auf „eine Definition von Kultur“ zu einigen. Vielmehr ist es sinnvoll, die drei verschiedenen Denkmodelle in ihrer Bedeutung für die eigene Situation zu diskutieren. So werden sich die Teilnehmer z. B. hinsichtlich ihrer nationalen Herkunft als Repräsentanten bestimmter „Kulturen“ verstehen, oder sie werden von anderen Teilnehmern als solche angesehen. Eine entsprechende Orientierung zeigt sich an der sprachlichen Oberfläche in Formulierungen wie „bei uns“, „für uns“, wobei das „wir“ ein exklusives ist, das heißt, sich nicht auf die Situationsbeteiligten erstreckt. Dieses exklusive „wir“ ist bei einem *Community*-Ansatz um das inklusive „wir“ zu ergänzen.

In diesem Zusammenhang sind die alternativen Füllungen des Kulturbegriffs interessant. Das Verständnis von „Kultur“ als etwas gemeinsam Herzustellendem verbindet sich mit einem inklusiven „wir“-Konzept. Es bringt zudem als Anspruch an das Training mit sich, in die eigene Praxis hinein zu wirken. Das Handlungsrepertoire der Gruppe stellt sich als ein auszuhandelndes und gegebenenfalls neu zu konzipierendes Moment dar; die Gruppe wirkt „kulturschaffend“.

Für den einzelnen Teilnehmer ergibt sich eine Vermittlerrolle zwischen exklusivem und inklusivem „wir“. Für diese Vermittlung erweist sich die dritte Füllung des Kulturbegriffs, das Verständnis von Kultur als Werkzeug, als nützlich. Kulturelle Praktiken stellen sich in diesem Rahmen als Formen dar, die bestimmte Zwecke und Funktionen erfüllen und auf allgemeinere Bedürfnisse bezogen sind. Indem entsprechende Zusammenhänge aufgedeckt werden, können kulturelle Praktiken verständlich gemacht werden.

2 Sprache als Problem, als Zugang und als Problemlösung

2.1 Aufweis von Differenzen

Als kulturelle Errungenschaft spiegelt Sprache die Lebenswirklichkeit ihrer Sprecher. Dabei ergeben sich aus den unterschiedlichen Begriffsverständnissen von „Kultur“ jeweils unterschiedliche Perspektiven auf Sprache und ihre Rolle im Zusammenhang eines interkulturellen Trainings.

Im Rahmen des kulturkontrastiven Ansatzes ist es naheliegend, den Zugang zu einer „fremden Kultur“ über deren Sprache zu suchen. So sind in den verschiedenen Sprachen Erfahrungen der jeweiligen Sprachgemeinschaft aufgehoben. Typische Beispiele sind Wörter, die sich nur mit Mühe übersetzen lassen, da sie kulturspezifische Konzepte bezeichnen. Sie umfassen z.B. Benennungen von Festen (*Ostern, Geburtstag, Namenstag* etc.), aber auch Wörter wie *Wohngemeinschaft, Frühstück* usw. In der interkulturellen Sprachdidaktik werden solche Ausdrücke als „Suchbegriffe“ verstanden, deren Bedeutungserklärung zum schrittweisen Aufdecken kulturgebundener Momente und zum Verstehen fremdkultureller Handlungspraxen führt (Müller 1994). Dieser Ansatz kann auch in interkulturellen Trainings genutzt werden. Typische Suchfragen wären dann z.B.: „Wie feiert man *Geburtstag*? Was bedeutet *Frühstück* in Deutschland/ in deinem Heimatland? Wie lebt man in einer *Wohngemeinschaft*? Wann hat man einen *kühlen Kopf*? Wie würdest du das Wort *Ehrenrunde* erklären?“

Bei dem kontrastiven Ansatz stehen typischerweise Sprachunterschiede im Mittelpunkt. Über die Wortung hinaus haben linguistische Analysen insbesondere folgende Momente als sprach(kultur)diferent und als mögliche Quellen interkultureller Missverständnisse thematisiert:

- unterschiedliche Normen im Blick auf Ausmaß und Art der kommunikativen Beteiligung von Personen;

- unterschiedliche Vorstellungen von Handlungsabläufen in Standardsituationen, z. B. Tischgespräch, Geschäftsbesprechung, Reklamation;
- unterschiedliche Vorstellungen bezüglich eines angemessenen Gesprächsthemas (z. B. Wetter, Geld, Familienstand);
- unterschiedliche Formen und Verwendungsweisen von Hörer-Rückmeldungen wie *hmhm*, *ja* usw.;
- unterschiedliche Vorstellungen von Pausenlängen im Gespräch;
- unterschiedliche Erwartungen im Blick auf den Einsatz von Blickkontakt, Lächeln, Lachen, Körperberührungen.

Bei multilingualen Trainingsgruppen kann davon ausgegangen werden, dass sich die angeführten Differenzen auch im Training selbst zeigen und dass ein entsprechendes vorhandenes Wissen durch Impulsfragen elizitiert werden kann.

2.2 Umgang mit Ungleichheit

Versteht man Kultur im Rahmen einer inklusiven „wir“-Perspektive, stellt sich über den Aufweis von Differenzen hinaus die Frage, wie mit diesen in interkulturellen Kontaktsituationen umgegangen werden kann und über welche gemeinsame(n) Sprache(n) die Teilnehmergruppe in der aktuellen Situation verfügt. Interkulturelle Kommunikation ist aus linguistischer Perspektive dadurch gekennzeichnet, dass mindestens einer der Kommunikationsbeteiligten in einer Sprache spricht, die nicht seine Muttersprache ist. Sich daraus ergebende Chancenungleichheiten umfassen auf Seiten des Fremdsprachensprechers unter anderem größere Schwierigkeiten bei der Wortfindung, Angst, Fehler zu machen oder Unsicherheit, welche sprachlichen Mittel z. B. zum Ausdruck von Überraschung, Mitgefühl oder Dank angemessen sind.

Im Rahmen eines *Community*-Ansatzes sind im Training zunächst Sprachdominanz in der aktuellen Gruppe zu diskutieren. Für einige der Beteiligten wird Deutsch die Muttersprache, für andere Beteiligten hingegen die Fremdsprache sein. Die sich dadurch ergebenden Verzerrungen der Kommunikationssituation gilt es, als solche bewusst zu machen. Entsprechende Impulsfragen sind z. B. „Bist du auf Deutsch / Englisch / Polnisch ... derselbe Mensch bzw. Typ?“, „Was wäre anders, wenn wir jetzt in deiner Muttersprache / in einer Fremdsprache sprechen würden?“. In der Gruppe selbst sind im Weiteren Verfahren zu entwickeln, wie sprachliche Ungleichheiten überwunden werden können. Als ideale Lösung ist dabei eine Gruppenmehrsprachigkeit anzusetzen, bei der zwischen verschiedenen Sprachen gewechselt werden kann (vgl. Punkt 3).

2.3 Sprachenvielfalt als Ressource

Der Auffassung von Kultur als überliefertem Set von Problemlösungen entspricht die – wesentlich ältere – Vorstellung von Sprache als Werkzeug (*organon*), mit dem die Sprechenden ihre Lebenswelt organisieren. Das Verfügen über verschiedene Sprachen bedeutet somit das Verfügen über mehrere Werkzeuge, die in einer gegebenen Situation Unterschiedliches leisten können.

Bezieht man dieses Verständnis auf die Verständigungsmöglichkeiten einer (multilingualen) Gruppe, so bietet die Sprachenvielfalt eine weitere Ressource, die zur Erfassung und Veränderung von Welt zur Verfügung steht. Für den Einzelnen kann dies bedeuten, dass z. B. in einer der anderen Sprache Wörter als Benennungen für Erfahrungen gegeben sind, zu deren Ausdruck in der eigenen Sprache die Mittel fehlen, oder dass man Handlungsweisen vorfindet, die in der eigenen Sprachkultur unüblich sind, aber den individuellen Neigungen besser entsprechen (z. B. das Vermeiden von Blickkontakt bei Schüchternheit). Hinzu kommt freilich ein weiterer Aspekt. Um ein Werkzeug zu benutzen, muss man lernen, es zu handhaben. Im Training ist neben dem Vergleich und der Vergemeinschaftung kommunikativer Mittel und Verfahren auch ein Schwerpunkt auf ihre (körperliche) Aneignung zu legen (vgl. Punkt 4).

3 Minimale Mehrsprachigkeit

Setzt man den *Community*-Ansatz als Ausgangspunkt des interkulturellen Trainings an, so ergibt sich aus der Sprachenvielfalt und mit diesen verbundenen Ungleichheiten, Missverständnis- und Entwicklungspotentialen die Forderung nach einem möglichst alle Teilnehmersprachen umfassenden Sprachenlernen. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, Anregungen aus authentischen mehrsprachigen Handlungszusammenhängen aufzunehmen, die herkömmlichen Vorstellungen vom Fremdsprachenerwerb widersprechen.

In seiner gegenwärtigen Form zielt der Fremdsprachenunterricht auf die möglichst perfekte Beherrschung einer Zielsprache ab. „Mehrsprachigkeit“ wird dabei analog zu einer einsprachigen Lebenswirklichkeit als nahezu „gleich gute“ einsprachige Beherrschung zweier Sprachen konzipiert. Tatsächlich ist die mehrsprachige Praxis aber durch den kreativen Umgang mit den Potentialen der beteiligten Sprachen, durch Sprachmischungen und *code switching* gekennzeichnet, also durch Momente, die im Fremdsprachenunterricht als zu vermeidende Phänomene angesehen werden.

Wie Roelands / ten Thije (2006) und Ribbert/ ten Thije (2007) am Beispiel von Mitarbeitern des Goethe-Instituts Amsterdam gezeigt haben, können mehrsprachige Teams sprachbedingte Chancenungleichheiten z. B. lösen, indem im Modus einer rezeptiven Mehrsprachigkeit gehandelt wird. Die Beteiligten greifen als Sprecher dann jeweils auf ihre eigenen Sprachen zurück und lassen sich als Zuhörer auf die Sprache des anderen ein. Wie es Klaus, eine der untersuchten Personen, ausdrückt: „Und wenn jeder seine Muttersprache sprechen darf, dann herrscht Demokratie“ (Roelands / ten Thije 2006: 51). Die Reduktion der Ansprüche auf passive Kompetenz kann das Fremdsprachenlernen bereits erheblich entlasten.

Für den interkulturellen Trainingszusammenhang bietet es sich zudem an, auf Konzepte von „Bilingualismus“ zurückzugreifen, denen zufolge Menschen bereits dann als mehrsprachig angesehen werden, wenn sie ein oder zwei Wörter einer anderen Sprache kennen.¹ Entsprechend ist nicht auf vollständige, sondern überhaupt auf Teilhabe an der anderen Sprache Wert zu legen.² Anders als im herkömmlichen Sprachunterricht sind Sprachmischungen dabei als gemeinschaftsherstellende Verfahren zu fördern.

3.1 Schlüsselwörter

Charakteristisch für den Kommunikationsmodus der rezeptiven Mehrsprachigkeit ist nach Roelands / ten Thije (2006), dass einige Begriffe oberhalb der Sprachenwahl stehen und auch bei einem Wechsel in die andere Sprache als „Fremdwörter“ beibehalten werden. Im untersuchten Handlungszusammenhang waren dies Ausdrücke wie *Intensivkurs* oder *toetsje* (*Testchen*). Roelands / ten Thije bezeichnen solche Begriffe als „Schlüsselwörter“, deren dauerhaft gemeinsame Bezeichnung geteilte Handlungszusammenhänge „ver-schlüsselt“.

Eine andere Füllung des Begriffs „Schlüsselwort“ ist in der linguistischen Diskussion um Alphabetisierung gebräuchlich. Im Anschluss an Paolo Freire werden als „Schlüsselwörter“ Wörter bezeichnet, die im Alltag der Betroffenen eine Rolle spielen und daher als Ausgangspunkte („generative Themen“) zur Erschließung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben gewählt werden.³

¹ Zur Diskussion verschiedener Bilingualismuskonzepte s. Fthenakis et al. (1985).

² Wie das in Trainings umgesetzt werden kann, zeigen auch die Sprachanimationsübungen von Bojanowska im Übungsteil dieses Bands.

³ Über Ansätze und Projekte der Literalisierung informiert die Homepage des Summer Institutes of Linguistics, SIL International (URL: <http://www.sil.org>).

Beide begriffliche Füllungen fließen in dem Konzept des „Suchbegriffs“ der interkulturellen Sprachdidaktik zusammen, dem zufolge Wörter als geronnene Handlungspraxis aufgefasst und im Lernprozess als solche rekonstruiert werden (vgl. Punkt 2.1). Für das interkulturelle Training ist es sinnvoll, die Metapher des „Schlüssels“ entsprechend in beiden begrifflichen Füllungen zu nutzen und die Trainingsbeteiligten zu fragen, welche Wörter sie der Gruppe beibringen wollen (Impuls: „Welches Wort in (einer) deiner Sprache(n) empfindest du als besonders aufschlussreich oder nützlich, und warum? Welche Wörter sollten wir (kennen) lernen?“). Ein deutsches Beispiel wäre etwa *Brotzeit*, ein niederländisches *lekker* (dt. *lecker*, verallgemeinerte Bedeutung ndl. *schön, toll, prima*), ein türkisches das Wortpaar *var / yok* (dt. *es gibt / es gibt es nicht*, z. B. Geld, Kaffee, Freizeit ...), das zum Ausdruck von dt. *haben* verwendet wird. Da die Einführung entsprechender fremdsprachlicher Wörter in den Gruppendiskurs mit der Frage ihrer Funktion verbunden ist, ergeben sich weiterführende Diskussionen über die Beschaffenheit von Welt und das eigene Selbstverständnis. So kann beispielsweise das in Abbildung 1 erfasste Wort *lernen* in American Sign Language⁴ als Ausgangspunkt für die weiterführende Suchfrage dienen, wie die Teilnehmer Lernen als Wissenserwerb charakterisieren.

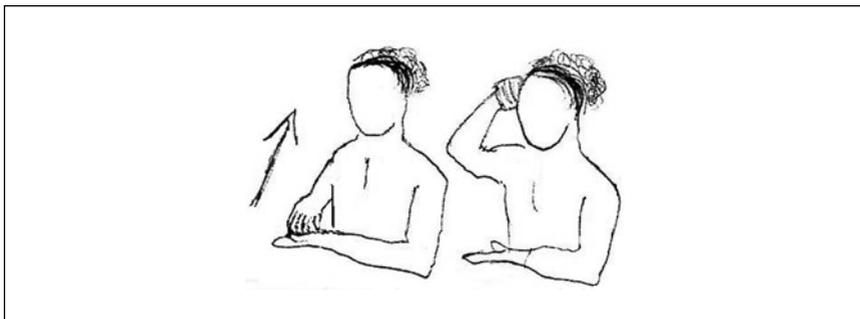


Abb. 1: Lernen (Wissen wird einem Buch entnommen und in den Kopf gebracht)

⁴ American Sign Language (ASL) wird hier als Beispiel für eine der rund 250 weltweit entwickelten Gebärdensprachen verwendet. Ein im Internet zugängliches Lexikon der ASL bietet die Michigan State University unter <http://commtechlab.msu.edu/sites/aslweb/browser.htm>. Eine Einführung in die Deutsche Gebärdensprache (DGS) findet sich unter <http://www.visuelles-denken.de>.

3.2 Sprachanker

In Bezug auf das Lernziel der minimalen Mehrsprachigkeit kann darüber hinaus ein noch kleinschrittiger Zugang gewählt werden. In diesem Zusammenhang schlage ich den Begriff „Sprachanker“ vor. Als „Sprachanker“ wird im Folgenden jegliche Art von Verknüpfung bezeichnet, die sich zu einer anderen Sprache herstellen lässt. Während „Schlüsselwörter“ bereits darauf abzielen, sich eine (oft recht komplexe) fremdkulturelle Handlungspraxis zu erschließen, operieren Sprachanker assoziativ. Ziel ist es, eine Verbundenheit mit einer anderen Sprache herzustellen, indem auf diese verwiesen, indem sie zitiert, „bekannt“ gemacht und im Wissen der Beteiligten *verankert* wird.

Sprachanker sollen emotionale Bezüge stiften, sie besitzen Wiedererkennungswert. Im vorliegenden Beitrag werden mit dem Beispiel „lernen“ und der in Kap. 4.1 beschriebenen Übungssequenz „zählen“ z. B. verschiedene Sprachanker zu Gebärdensprachen gesetzt und die Teilnehmer für visuelle Sprache sensibilisiert. Auf diese Weise wird punktuell mit der Gehörlosenkultur vertraut gemacht.

Einführungen von „nützlichen“ fremdsprachlichen Wörtern, Gesten oder Gebärdensprachen in den Gruppendiskurs (vgl. Kap. 2.1) bilden bereits recht umfangreiche Sprachanker. Einfachere Sprachanker betreffen z. B. das Wissen, dass ein Wort der eigenen Sprache den Ursprung in einer anderen Sprache besitzt („eingewanderte“ Wörter, z. B. *Tollpatsch* aus dem Ungarischen, *Kiosk* aus dem Türkischen). Eine andere Form einer solchen „einsprachigen Mehrsprachigkeit“ ist auch der Einbezug anderer Sprachen durch Übersetzung von Bildern und Redewendungen. (B1) gibt ein Beispiel aus der Mehrsprachigkeitspraxis in einem ungarndeutschen Dialekt.

(B1) Übernahme von sprachlichen Bildern (Földes 2005: 191)

Dr Hans hát d Fra:un a:ma gean:, dea wá:eißt scha, ván wa:s das: d Fluig vareckt.
Der Hans hat Frauen gern, der [weiß schon, von was dass die Fliege verreckt]. [= ungar. *mit allen Wassern gewaschen sein, alle Schliche kennen, wissen, wie man es anstellt*]

Weitere grundlegende Verankerungen betreffen z. B. die Fähigkeit, eine andere Sprache als eine bestimmte Sprache an ihrem Klang zu erkennen (z. B. Polnisch im Unterschied zu Russisch, Türkisch etc.) sowie überhaupt zunächst das Wissen, dass es bestimmte Sprachen (z. B. Gebärdensprachen) gibt, als erste Schritte der wertschätzenden Anerkennung, denen weitere Aneignungsschritte folgen können. Tabelle 1 stellt verschiedene Möglichkeiten zur Setzung von Sprachankern zusammen.

Tabelle 1: Setzen von „Sprachankern“

Modus	Verfahren	Impulsvorschläge
einsprachige Mehrsprachigkeit	Redewendungen, die als lustig oder treffend empfunden werden, in übersetzter Form einführen	<i>Spielerisches wiederaufnehmendes Zitieren nach zeitlichem Abstand (z. B. „Wissen Sie / wisst ihr jetzt, von was dass die Fliege verreckt?“)</i>
einsprachige Mehrsprachigkeit	„eingewanderte“ und „ausgewanderte“ Wörter thematisieren	<i>Herkunft von Wörtern raten lassen⁵</i>
minimale Fremdsprachigkeit	Klangerfahrungen sammeln: Sprachenraten	<i>Die Teilnehmer nennen ihre Muttersprachen bei der Vorstellung nicht, sondern sprechen sie und lassen sie erraten</i>
minimale Fremdsprachigkeit	Lexikalische Anbindung durch Aufweis sprachengemeinsamer Wörter bei ggf. leichten Lautungsunterschieden	<i>Auf Russisch / ... heißt das übrigens genauso, klingt aber etwas anders ...“; Wort ab da nur noch russisch / ... aussprechen</i>
minimale Fremdsprachigkeit	Häufige Familiennamen in verschiedenen Sprachen erfragen (Bedeutung, Klang, Aussprache); um Vornamen erweitern lassen	<i>„Was sind Europas häufigste Familiennamen?“ Ursprünge sind oft berufsbezeichnend, z. B. dt. Schmidt – poln. Kowalski⁶</i>
minimale Fremdsprachigkeit	Erlernen von einigen Wörtern, formelhaften Wendungen, Gesten, Gebärden	<i>Spielerisches Anwenden im weiteren Diskurs, z. B. „Schauen wir uns das mal in Ruhe an, Stress yok.“ „Wir wollen LERNEN.“ (Begriff gebärden)</i>

Je häufiger dabei eine Wiederholung erfolgt, umso stabiler wird die „Ankerkette“ geknüpft.

4 Minimale Mehrsprachigkeit des Körpers: *an einer Hand abzählen und Nägel mit Köpfen machen*

Um Sprachbarrieren zu überwinden, versucht man typischerweise zunächst, sich „mit Händen und Füßen“ zu verständigen. Zu den grundlegenden Problemen interkultureller Kommunikation gehören aber insbesondere auch nonverbale Formen der

⁵ Verschiedene Anregungen finden sich auf den Webseiten des Goethe-Instituts <http://www.goethe.de>.

⁶ Goethe-Institut: Linie E – das Sprachenquiz zu Europa. URL: <http://www.goethe.de/lrn/pro/linie-e/deutsch/start.html> [letzter Zugriff: 26. 09. 2009].

Interaktionsabwicklung (vgl. Punkt 2.1). Für das interkulturelle Training wird daher vorgeschlagen, sich auch mit „Körpersprache“ zu beschäftigen.

Dem *Community*-Ansatz gemäß kann es dabei nicht „nur“ darum gehen, um Unterschiede zu wissen, sondern auch darum, das Gruppenrepertoire zu erweitern und flexible Wahlen zuzulassen. Dies bedeutet, dass alternative Handlungsweisen geübt werden müssen. Da es sich bei Momenten wie dem Blickkontakt, Lächeln, Kopfnicken, -schütteln usw. um stark automatisierte kommunikative Verfahren handelt, ist zunächst eine Bewusstmachung des eigenen Handelns erforderlich. Dies kann z. B. – wie im folgenden Beispiel – über kurze Übungen zur Eigenerfahrung geschehen.

Impulsübung „Blickkontakt“

Durchführung: Paarübung, ggf. mit Beobachtern, Auswertung mit Partnern und im Plenum; Zeit: ca. 5 Min.

Aufgabe: Finden Sie möglichst viel über Ihren Gesprächspartner heraus. Vermeiden Sie während des Gesprächs den Blickkontakt. Zur Diskussion: Wie haben Sie sich gefühlt? Wie haben die Beobachter Sie wahrgenommen?

Die Durchführung und Reflexion von Übungen wie „Blickkontakt“ erfordern allerdings bereits einen hohen Grad an Bewusstheit und eignen sich nicht für Trainingsanfänger.

4.1 „Lernen“: von der Hand ...

Für Trainingsanfänger wird im Folgenden eine Übungssequenz vorgestellt, die die zitierte Gebärde *lernen* als Bewegung „von der Hand zum Kopf“ umsetzt und weitere Suchfragen zur nonverbalen Kommunikation generiert.

Die Hand ist einer bewussten Lenkung in hohem Maße zugänglich. Ein erster Zugang wird daher über die Hand vorgeschlagen: Die Teilnehmer werden gebeten, den Zahlenraum von 1 bis 10 mit ihren Händen darzustellen. Während deutsche Teilnehmer typischerweise mit dem Daumen zu zählen beginnen, werden z. B. amerikanische und chinesische Teilnehmer demgegenüber mit dem Zeigefinger anfangen. Abbildung 2 (s. S. 146) gibt ein Beispiel für die in der amerikanischen Gebärdensprache gebräuchliche Zählung. Ähnlich ökonomisch sind z. B. chinesische Zählverfahren.

„Abzählen an einer Hand“ kann als Sprachanker dienen und ein Werkzeug-Verständnis von „Kultur“ erlebbar machen. Anschließend wird sich die Frage nach der Rolle von Gesten und ihrem Einsatz in den verschiedenen Sprach- und Kulturräumen. Das entdeckende Lernen und Erproben von Verfahren in der Gruppe ermöglicht erste geteilte „Erzählungen“.

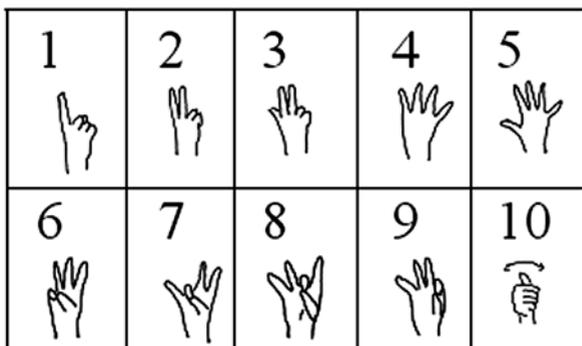


Abb. 2: Zählen mit der Hand (American Sign Language)

4.2 ... zum Kopf

Kopfgesten für *ja* und *nein* drücken häufige und grundlegende Sprechhandlungen aus. Sie eröffnen aber bereits innerhalb des Kulturraums Europa ein beträchtliches Missverstehenspotential, wobei eine Grenze quer durch Italien verläuft (Collett et al. 1979).

Unter anderem im Deutschen, Englischen und Russischen wird ein Nicken zum Ausdruck der Bejahung, eine mehrfache Drehbewegung des Kopfes zum Ausdruck der Verneinung verwendet. Demgegenüber ist es in Teilen Italiens, in Griechenland und der Türkei üblich, Bejahung durch Schrägneigung, Verneinung durch Anheben des Kopfes auszudrücken, Gesten, die in anderen Sprachkulturräumen z. T. mit Bedeutungen wie *vielleicht* oder *komm her!* verbunden sind.

Ungewohnte Gesten der Bejahung und Verneinung können eingeübt werden, indem man die Teilnehmer auffordert, auf Fragen ihres Gegenübers (z. B. zu Essens-

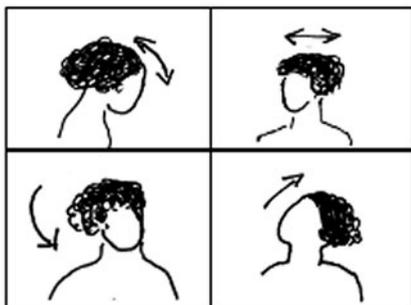


Abb. 3: Kopfgesten für *ja* und *nein*

gewohnheiten, Musikgeschmack etc.) mit ihnen zu reagieren. Die Diskussion des Verwechslungspotentials verweist auf die Notwendigkeit einer genaueren Betrachtung von Details in Handlungsausführungen und führt zur Bewusstmachung scheinbar „selbstverständlicher“ Momente der eigenen kommunikativen Praxis, auf die komplexere Übungen wie „Blickkontakt“ aufbauen können.

5 Zusammensetzung der Gruppe

Die sprachliche Diversität innerhalb der Trainingsgruppe bildet bei einem *Community*-Ansatz die Ressource, deren Umfang die Trainingsmöglichkeiten bestimmt.

Bisherige Erfahrungen in interkulturellen Trainings an der Ludwig-Maximilians-Universität München haben als ideale Gruppenzusammensetzung im Blick auf deutsche und internationale Studierende eine Relation von 30:70 erwiesen, wobei die Trainingsgruppe mindestens 5 bis 8 verschiedene Nationen umfasste. Mit der Relation 30:70 konnte einer Gruppenteilung in „Deutsche“ versus „Ausländer“ entgegengewirkt werden. Der hohe Diversitätsfaktor innerhalb der internationalen Studierenden erlaubte dabei Spiegelungsprozesse über „Kulturen“ hinweg. So empfanden z. B. sowohl deutsche als auch brasilianische und ungarische Studierende eine Übung wie „Blickkontakt vermeiden“ als „schwer“, während sich Gemeinsamkeiten zwischen osteuropäischen und asiatischen Studierenden ergaben. Die Frage nach dem Einsatz von Lächeln in privaten oder formellen Kontaktsituationen hingegen zeigte Gemeinsamkeiten zwischen deutschen und chinesischen Studierenden, während sich Differenzen zu russischen und polnischen Studierenden fanden. Die Diskussion von Verfahren der Bejahung und Verneinung (und die Frage, ob Verneinungen z. B. im Zusammenhang mit Aufforderungen oder in Diskussionen direkt ausgedrückt werden) ergab wiederum andere nationalitätenübergreifende und -binnendifferenzierende Konstellationen. Die Diversität der Gruppe trug also dazu bei, bestehende Dichotomien (z. B. „deutsch“ versus „ungarisch“) aufzulösen.

Ist eine multikulturelle Zusammensetzung der Trainingsgruppe nicht möglich, können *Community*-Aspekte über ein Trainerteam eingebracht werden, das dann mehrere Personen und verschiedene Nationalitäten umfassen sollte.

Literatur

- Auernheimer, G. (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Banks, S. (2003): The concept of ‘community practice’. In: Sarah Banks et al. (Hg.) (2003): 9–22.

- Banks, S. / Butcher, H. / Henderson, P. / Robertson, J. (Hg.) (2003): *Managing community practice. Principles, Policies and Programmes*. 9–22. Bristol: The Policy Press.
- Banks, S. et al. (Hg.) (2003): *Managing Community Practice. Principles, Policies and Programmes*. Bristol: Policy Press.
- Barkowski, H. (Hg.) (1998): *Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? Untersuchungen und Beispiel aus der Praxis*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Campfens, H. (Hg.) (1997): *Community development around the world. Practice, Theory, Research, Training*. Toronto et al.: University of Toronto Press.
- Collett, P.; Marsh, P.; Morris, D.; O’Shaughnessy, M. (1979): *Gestures*. New York: Stein & Day.
- Földes, C. (2005): *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Freire, P. (1977): *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Hamburg: Reinbek.
- Fthenakis, W. E. / Sonner, A. / Thurl, R. /Walbner, W. (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.
- Hu, A. (1998): *Das Fremde und das Eigene: leitendes Denkmodell für interkulturellen DaF-Unterricht oder ideologische Polarisierung?* In: Barkowski, H. (Hg.) (1998): 241–250.
- Kameyama, S. / Meyer, B. (Hg.) (2007): *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. 109–127. Frankfurt / Main: Peter Lang. 109–127.
- Knapp-Potthoff, A. (1997): *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel*. In: Knapp-Potthoff, A. / Liedke, M. (Hg.) (1997): 181–205.
- Müller, B. D. (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Müller-Jacquier, B. (2000): *Internationales Teambuilding. Grundlagen eines Forschungsprojekts zur Erstellung von videogestützten Trainingsmaterialien*. In: Müller-Jacquier, B. (Hg.) (2000).
- Müller-Jacquier, B. (Hg.) (2000): *Internationales Teambuilding*. Hof: Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) GmbH.
- Rathje, S. (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*. In: *Zs. für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (11/3). URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf> [letzter Zugriff: 27. 07. 2009].
- Redder, A. / Rehbein, J. (Hg.) (1987): *Arbeiten zur Interkulturellen Kommunikation*, OBST 38, Bremen: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie.
- Redder, A. / Rehbein, J. (1987): *Zum Begriff der Kultur*. In: Redder, A. / Rehbein, J. (Hg.) (1987): 7–21.
- Ribbert, A. / Ten Thije, J. D. (2007): *Rezeptive Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation am Arbeitsplatz*. In: Kameyama, S. / Meyer, B. (Hg.) (2007): 109–127.
- Roelands, A. / Ten Thije, J. D. (2006): *Rezeptive Mehrsprachigkeit in der institutionellen Kommunikation*. In: Wolff, D. (Hg.) (2006): 47–58.
- Stalwick, H. (1997): *Theory*. In: Campfens, H. (Hg.) (1997): 116–122.
- Weil, M. (Hg.) (2005): *Handbook of community practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wolff, D. (Hg.) (2006): *Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaften*. Frankfurt / Main: Peter Lang.

Gesprächsanalyse in interkulturellen Trainings

Peter Jandok

Seit ungefähr zehn Jahren versuchen Wissenschaftler, die Gesprächsforschung in interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen praxisorientiert zu etablieren. Mit den theoretischen Hintergründen der Funktionalen Pragmatik oder der Konversationsanalyse finden sich mittlerweile zahlreiche entsprechende Projektberichte, die häufig in Hochschulen (Berkenbusch 2009; vgl. Helmolt 2007) oder Behörden (Liedke et al. 1999; Lambertini / ten Thije 2004) institutionell verankert sind. Die Fokussierung auf diese Handlungsräume kann mit dem nicht unerheblichen Arbeitsaufwand, der mit einem gesprächsanalytischen Vorgehen in interkulturellen Trainings verbunden ist, erklärt werden. Die genannten Forschungsarbeiten spiegeln zum einen die zahlreichen anwendungsbezogenen aktuellen empirischen Ergebnisse aus der angewandten Linguistik wider; zum anderen wenden sie sich als alternatives oder komplementäres Angebot an die derzeit noch immer vorherrschende Stellung psychologischer und anthropologischer Konzepte in interkulturellen Trainings. Der organisatorische und inhaltliche Ablauf eines gesprächsanalytischen Trainings soll im Folgenden beschrieben werden. Im Anschluss daran wird ein Modul aus einem Training für Studierende skizziert, in dem die vorgestellten Ziele und Abläufe praxisnah umgesetzt werden.

1 Der Ablauf gesprächsanalytischer Trainings

Der erste Schritt eines gesprächsanalytisch orientierten Trainings besteht in der Aufnahme authentischer interkultureller Interaktionen „in professionellen Kontexten“ (vgl. Helmolt 2007: 764) der Trainees. Die Audio- oder Videodaten können entweder vom Trainer oder von den Trainees selbst gesammelt werden. Im zweiten Schritt folgt eine erste Durchsicht der Daten mit dem Ziel der Eruierung von immer wiederkehrenden interaktiven Phänomenen, welche zu kommunikativen Problemen führen. Nach dieser Ist-Stand-Analyse bestimmt entweder der Trainer allein oder mit den Trainees gemeinsam relevante Kommunikationssequenzen, die nun entweder nur

vom Trainer oder zusammen mit den Trainees transkribiert, d.h. verschriftet, werden. Wenn ein Trainee seine eigenen Interaktionen transkribiert, wird damit ein erheblicher Reflexionsprozess über das individuelle kommunikative Handeln angestoßen. Im dritten Schritt setzen sich der Trainer und die Trainees mit den Transkriptionen auseinander. Wichtig ist hierbei das laute Lesen der Transkripte, da so z.B. unterschiedliche Tonhöhenverläufe, Abbrüche, Pausen oder Rückmeldesignale in den Aufmerksamkeitsfokus rücken und die Wahrnehmung für allgemeine kommunikative Phänomene erheblich geschärft wird. Mit der Beschreibung und Bestimmung von interaktiven Phänomenen geht auch eine Terminologievermittlung einher, die einer vorschnellen psychologisierenden Attribution vorbeugt: Erst, wenn etwas verbalisierbar ist, ist es auch veränderbar. Der vierte Schritt besteht aus der konkreten Suche nach kommunikativen Handlungsalternativen zu den im Transkript eruierten Problemen. Sie können im fünften Schritt in Form einer Simulation des authentischen Falls (Becker-Mrotzek / Brüner 2002) ausprobiert, eingeübt und unter Umständen nochmals verändert werden. Der sechste Schritt, der bis jetzt noch nicht empirisch dokumentiert ist, bestünde in der nochmaligen Aufnahme und Analyse einer nach der Qualifizierungsmaßnahme aufgenommenen vergleichbaren authentischen Interaktionssituation.

Es wurde bereits angedeutet, dass die konsequente Umsetzung gesprächsanalytisch fundierter Trainingsdesigns einen erheblichen zeitlichen und damit auch finanziellen Aufwand darstellt. Nichtsdestotrotz erscheint dieser lohnenswert, wird doch durch die Konfrontation mit dem eigenen kommunikativen Handeln eine hohe Betroffenheit ausgelöst, die den Weg zur Veränderung erleichtert. Mit der Vermittlung einer metakommunikativen Terminologie zur Beschreibung von Interaktion gelingt es den Trainees, sich ein Vokabular anzueignen, das aus der oft zu beobachtenden Hilflosigkeit im praktischen Umgang mit so genannten ‚critical incidents‘ und der damit einhergehenden schnellen Psychologisierung heraushilft (vgl. Jandok 2008a). Zum Beispiel werden chinesische oder auch finnische Muttersprachler von Deutschen oft positiv als höflich-zurückhaltend oder negativ als „maulfaul“ attribuiert. Diese Psychologisierungen ließen sich vermeiden, wenn Trainees vermittelt würde, dass es redezuginterne Pausen und Redeübergabepausen gibt, die sprachspezifisch unterschiedlich lang sein können (vgl. Jandok 2008b). Wenn also z. B. ein deutscher Muttersprachler eine Redeübergabepause von 0,6 Sekunden macht, diese jedoch für einen chinesischen Muttersprachler nur als redezuginterne Pause wahrgenommen wird und er deshalb den Turn nicht übernimmt, wiederholt bzw. paraphrasiert der deutsche Muttersprachler systematisch Vorangegangenes. Dass der chinesische Muttersprachler den Turn nicht übernommen hat, hat also nichts mit chinesischer

Höflichkeit oder deutschem Selbstbewusstsein zu tun, sondern lediglich mit sprachspezifischen Interaktionskonventionen.

Scheinen die zeitlichen und finanziellen Aufwendungen im Kontext der Hochschullehre eine verhältnismäßig untergeordnete Rolle zu spielen, da praxisorientierte Seminare mit einer flexiblen zeitlichen Gestaltung möglich sind, können sie in Bereichen der Verwaltung bereits größere Hürden darstellen. Um gesprächsanalytisch fundierte interkulturelle Trainings auch für profitorientierte Unternehmungen attraktiv zu machen, muss ihnen ihr Nutzen noch deutlicher – z. B. durch empirisch fundierte Evaluationen – kommuniziert werden. Außerdem könnte ein zeitlich gestrecktes Coaching den ein- oder zweitägigen Trainings überlegen sein, da zwischen den Coachingeinheiten flexibel und individuell organisierbare Aufgaben für Trainees integrierbar wären.

2 Ablauf der gesprächsanalytisch orientierten Trainingseinheit „Sprechhandlung“

Im Folgenden soll ein Trainingsmodul vorgestellt werden, in dem die Sprachspezifik der Realisierung von Sprechhandlungen verdeutlicht wird. Die primären Lernziele dieses Moduls für die Studierenden, die auf ihr Auslandssemester vorbereitet werden, sind: (1) die analytische Trennung zwischen der verbalen Äußerung (Form) und der Funktion einer Sprechhandlung, (2) die Fähigkeit der unmittelbaren Benennung einer Sprechhandlung und (3) die Formulierung von sprachlichen Alternativen zu Sprechhandlungen, die in einer Simulation vorgenommen wurden. Es wird damit die generelle Erhöhung und Flexibilisierung der Sprachbewusstheit angestrebt, wobei gleichzeitig eine bestimmte Terminologie zur Beschreibung von Sprache vermittelt wird. Aus diesen Zielen wird deutlich, dass es sich vor allem um eine ‚self-awareness Übung‘ handelt. Die Aneignung von Wissen einer fremdkulturellen Sprachgemeinschaft bleibt dabei eher im Hintergrund.

Das im Folgenden vorzustellende Modul wird in einem zweitägigen Training mit sechs oder acht Modulen (à 1½ Stunden) in der vierten bzw. sechsten Einheit durchgeführt.¹ Dem gesamten Training liegen die theoretischen Ausführungen der „Linguistic Awareness of Cultures“ (Müller-Jacquier 2000) zugrunde. Vor dem Beginn der Einheit „Sprechhandlungen“ wurden grundsätzliche Begriffe wie Kultur, Kommunikation, Kulturschock und Kulturstandards bearbeitet. In der unmittelbar voran-

¹ Zur genaueren Beschreibung dieser Trainings vgl. Bosse (im Druck).

gegangenen Einheit wurden das theoretische Konzept des „sozialen Lexikons“ (vgl. Müller-Jacquier 2000) geklärt und Übungen zur Erstellung einer Mindmap zu den Begriffen „Universität“, „Studieren“ und „Professor“ durchgeführt, um kulturspezifische Vernetzungen von Begriffen beispielhaft zu veranschaulichen.

Die Einheit „Sprechhandlung“ setzt mit einem Trainerinput ein, in dem an Beispielen geklärt wird, dass die wörtlich übersetzte (Ausdrucks-)Form einer kommunikativen Handlung in unterschiedlichen Sprachen verschiedene Funktionen haben kann: „How are you?“ ist im amerikanischen Englisch ein Teil einer Begrüßung; seine russische Übersetzung „Как дела?“ fungiert jedoch tendenziell eher als eine echte Frage nach dem Befinden. Russische Muttersprachler, die von amerikanischen Muttersprachlern mit „How are you?“ begrüßt werden, dann aber entsprechend ausführlich auf eine „Frage nach dem Befinden“ antworten, können also von amerikanischen Muttersprachlern als „emotional“ oder „ausschweifend“ attribuiert werden. Umgekehrt gilt es, zu Beginn der Trainingseinheit zu verdeutlichen, dass z. B. die Sprechhandlung „Bitte zum Öffnen der Tür“ im Deutschen in Frageform z. B. mit „Kannst du mal die Tür aufmachen?“, im Spanischen jedoch im Imperativ mit „¡Abre la puerta, por favor!“ realisiert werden kann. Eine wörtliche Übersetzung des Letzteren ins Deutsche wäre keine Bitte, sondern eine Aufforderung, die u. U. eine bestimmte hierarchische Beziehung voraussetzt.

Nach einer kurzen Übung, in der anhand von Beispieldialogen Sprechhandlungen bestimmt werden, soll eine kleine Simulation zweimal mit je zwei Trainees durchgeführt werden, um einen Vergleich zwischen den beiden Simulationen zu ermöglichen (vgl. dazu auch die Übungsanleitung von Jandok in Teil 3 dieses Bands). Außerdem wird so deutlich, dass es immer mehrere Möglichkeiten einer Aufgabenbearbeitung gibt. In der Simulation handelt es sich um ein Telefonat zwischen zwei Kommilitonen, die gemeinsam ein Referat vorbereitet haben. Referatspartner A soll seinem Referatspartner B jedoch kurz vor dem Seminar telefonisch absagen, da seine Schwester einen schweren Fahrradunfall hatte. Deshalb müsse er sofort zu ihr ins Krankenhaus. Bei dieser Simulation handelt es sich also nicht um eine Rolle mit Verhaltensregeln, die die Interaktanten annehmen müssen, sondern um eine kommunikative Aufgabe, die gemeinsam in freier Gestaltung der Situation zu lösen ist. Während die Simulation zweimal vorgespielt wird, erhalten die anderen Trainees die Aufgabe, alle gehörten Sprechhandlungen zu beobachten und aufzuschreiben. Nachdem beide aufgezeichneten Durchgänge nochmals vorgespielt wurden, werden die Sprechhandlungen am Flipchart gesammelt. In einem zweiten Schritt wird überlegt, welche Sprechhandlungen auch anders hätten realisiert werden können. Eine generelle Reflexion über das gehörte sprachliche Handeln in der Simulation schließt sich im dritten Schritt an.

Im Folgenden soll der Anfang einer aufgezeichneten Simulation betrachtet und sein vielfältiges Reflexionspotenzial erarbeitet werden.

- 01 Nina: hallo- hier ist nIna. du Anne=ich kann heut nicht
 02 zur Uni kommen,
 03 Anne: wIE jetzt. (0,5 sek)
 04 Nina: ähm (.) meine schwester hatte ein (0,5 sek)
 05 fAHrradunfall' und liegt im krAnkenhaus und ich
 06 muss da jetzt sofort hIn, (0,7 sek)
 07 Anne: na sUper, (.) ja ähm: (0,5 sek) <<acc> das tut mir
 08 jetzt natürlich leid für deine schwEster aber wie
 09 wolln wir das jetzt machen mit dem: > mit dem
 10 referA't. (1,5 sek)
 11 Nina: jA, weiß ich AUch nicht so genau (.)
 12 Anna: hm:. (.) kannst nicht v=vielleicht danach' gehen?

Die Nachbesprechung beginnt mit der Sammlung der gehörten Sprechhandlungen. Diese sind im angeführten Transkriptauszug z. B. eine Begrüßung, eine Selbstidentifizierung, eine Problemdarstellung, eine Nachfrage, eine Begründung, eine Mitleidsbekundung oder eine thematische Umfokussierung. Nach der Bestimmung von Sprechhandlungen werden im Plenum oft bezugnehmend auf die vorangegangene Trainingseinheit die kulturspezifischen Verknüpfungen von Begriffen wie „Familie“ oder „Referat“ diskutiert, schließlich scheint für Anne das gemeinsame Referat wichtiger zu sein als Ninas Schwester im Krankenhaus. Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls oft angesprochen wird, ist der Rückgriff auf die Einheit „Kulturstandards“ (vgl. Schroll-Machl 2002). Hierbei fällt besonders die „Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen“ in Annas Argumentation auf (Z. 07–09), aber auch eine Art von „Individualismus“ fällt auf.

Nach mehrmaliger Durchführung dieser Einheit konnte festgestellt werden, dass in der Anschlussdiskussion zahlreiche Lerneffekte nachweisbar waren: Durch die unmittelbare Gegenwart der Interaktion und die nicht vorgegebenen Interaktionsregeln wird ein Höchstmaß an Authentizität erzielt. So bauen die Trainees eine sehr konkrete Betroffenheit zum eigenen kommunikativen Handeln auf. Diese Betroffenheit bringt ein starkes Potenzial an Reflektionsbereitschaft und u. U. auch einen entsprechenden Veränderungswillen mit sich. Damit öffnen sich die Trainees auch den Ausführungen des Trainers, der in dieser Übung anmerken kann, dass z. B. die Ausführlichkeit von Begründungen oder die Explizitheit von Ablehnungen sprach- und damit auch kulturspezifisch ist.

Die Grenzen des dargestellten Vorgehens lassen sich ebenfalls aus Kommentaren der Trainees ablesen: In der anschließenden Diskussion zu der oben ausschnitthaft transkribierten Interaktion sagte eine Trainingsteilnehmerin, dass sie hoffe, in der „Wirklichkeit“ werde der kranken Schwester etwas mehr Empathie entgegen gebracht. Hieraus ergibt sich, dass die Simulation von den Teilnehmern nur ansatzweise als ein Abbild von authentischem kommunikativen Handeln angesehen wird. Dies ließe sich unter Umständen vermeiden, wenn man eine vorangegangene Gruppenarbeit aufzeichnen und diese unter dem Aspekt der Sprechhandlungen im Training besprechen würde. Durch das Fehlen sowohl von Situationsbeschreibungen als auch von Verhaltensregeln könnte die Akzeptanz zur kritischen Auseinandersetzung mit eigenem kommunikativen Handeln weiter erhöht werden.

Die eben beschriebene Einheit wurde auch im Rahmen einer Sommeruniversität mit internationalen Studierenden in Deutschland durchgeführt, wobei die Unterrichtssprache Deutsch war. Unterschiedliches kommunikatives Handeln, das sich sowohl auf die entsprechende Muttersprache, aber auch auf die Bedingung der Fremdsprachigkeit zurückführen lässt, wird in Simulationen, die in dieser Konstellation stattfinden, für die Trainees besonders deutlich. Im pädagogischen und institutionellen Rahmen des Trainings lässt sich in der Auswertung auch bedenkenlos metakommunikativ arbeiten, d. h., dass die Gefahr eines „Gesichtsverlustes“ beim Sprechen über Kommunikation gering ist, da das Gespräch in einem offiziellen Lehr-/Lernkontext, und nicht im Informellen stattfindet. Es ist jedoch vor einer zu schnellen „Kulturalisierung“ kommunikativen Handelns zu warnen, da Simulationen für Trainees aus vielen Ländern unbekannt sind. In der Auswertung muss also möglichst sauber zwischen den Lösungen der kommunikativen Aufgaben „Simulation als Lernform bewältigen“ und z. B. „Absage eines Co-Referats“ getrennt werden. Die sehr häufig anzutreffende Verwunderung der Trainees über Handlungsalternativen zu den eigenen Normalitätserwartungen verstärkt erfahrungsgemäß ihre Lernbereitschaft deutlich. Mit ihr sind die Förderung der Wahrnehmungserweiterung, die neutrale Beschreibungsfähigkeit und die systematisch-analytische Interpretation kommunikativer Handlungen eng verknüpft.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. / Brüner, G. (2002): Simulation authentischer Fälle (SAF). In: Brüner, G. / Fiehler, R. / Kindt, W. (Hg.): Angewandte Diskursforschung Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche. 72–80. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Berkenbusch, G. (2009): Konversationsanalyse als methodischer Zugang zum interkulturellen Lernen – Bericht über ein extracurriculares Projekt zum forschenden Lernen [34 Absätze].

- Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 33.
URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901335> [letzter Zugriff: 05.08.2009].
- Bosse, E. (im Druck): Interkulturelle Qualifizierungsangebote für Studierende: mehrstufig, studienbegleitend und nachhaltig. In: Eß, O. (Hg.): Handbuch interkulturelle Handlungskompetenz. Münster: Waxmann.
- Helmolt, K. v. (2007): Interkulturelles Training: Linguistische Ansätze. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. 763–773. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Jandok, P. (2008a): Vermittlung interkultureller Kompetenzen mit linguistischen Mitteln oder: Wann waren Sie eigentlich zum letzten Mal direkt?. In: Mondial. SIETAR Journal für interkulturelle Perspektiven 1/08. 24–26.
- Jandok, P. (2008b): Deutsch-chinesische Interaktion. Eine Sechs-Minuten-Analyse interkultureller Kommunikation und der Nutzen für den Chinesisch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: CHUN – Chinesischunterricht. 23. 27–47.
- Lambertini, L. / ten Thije, J. D. (2004): Die Vermittlung interkulturellen Handlungswissens mittels der Simulation authentischer Fälle. In: Becker-Mrotzek, M. / Brünner, G. (Hg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. 175–198. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Liedke, M. / Redder, A. / Scheiter, S. (1999): Interkulturelles Handeln lehren – ein diskursanalytischer Trainingsansatz. In: Brünner, G. / Fiehler, R. / Kindt, W. (Hg.): Angewandte Diskursforschung Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche. 148–179. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller-Jacquier, B. (2000): Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, J. (Hg.): Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation. 20–49. Leipzig: Popp.
- Schroll-Machl, S. (2002): Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

PeerNet: Ausbildung zum studentischen Integrations-Coach

Svenja Dietze

Unter Mitarbeit von Elke Bosse, Gundula Gwenn Hiller und Bettina Strewe

Der vorliegende Bericht hat zum Ziel, das erstmalig durchgeführte Training zur Ausbildung studentischer Integrations-Coachs im Rahmen des hochschulübergreifenden Projekts PeerNet in seinem Aufbau und seiner Wirkung nachzuzeichnen. Er basiert auf den Beobachtungen einer Praktikantin, die während der Ausbildungsdauer anwesend war und den Seminarverlauf dokumentierte. Als Co-Autorinnen des Beitrags wirkten die PeerNet-Trainerinnen mit.¹

Das fünftägige Training erfolgte in zwei Blöcken zu je 2,5 Tagen. Der erste Block fand vom 17. bis zum 19. Juli 2009 in Potsdam und der zweite vom 18. bis zum 20. September 2009 in Buckow bei Berlin statt. Für die zweimonatige Zeit zwischen den beiden Präsenzterminen erhielten die Teilnehmer eine Projektarbeit, die selbstorganisiert in Kleingruppen bearbeitet werden sollte.

Der Aufbau des Berichts folgt dem chronologischen Ablauf des Trainings; die beiden Trainingsblöcke werden in separaten Kapiteln behandelt. Beide Kapitel werden durch die Darstellung der spezifischen Rahmenbedingungen eingeleitet. Die Schilderung des ersten Trainingsblocks hat zum Ziel, das Trainingskonzept und dessen Rezeption durch die Teilnehmer nachzuvollziehen. Die Darstellung des zweiten Trainingsblocks umreißt einleitend den Trainingsablauf und versucht anschließend eine Gesamtauswertung der Peernet-Ausbildung. Zur Verdeutlichung der Trainingskonzeption ist die Darstellung des Trainingsverlaufs entsprechend den einzelnen Modulen in thematische Blöcke untergliedert.

¹ Detaillierte Angaben zu den Trainingskonzepten von Elke Bosse und Bettina Strewe finden sich in deren Beiträgen in diesem Band; von Gundula Gwenn Hiller in Hiller / Woźniak (2009).

1 Der erste Trainingsblock

Rahmenbedingungen

Der erste Trainingsblock der insgesamt fünftägigen Ausbildung zum studentischen Integrations-Coach fand vom 17. bis 19. Juli 2009 in Potsdam statt. Die Teilnehmerzahl betrug 21 Personen, darunter vier Männer und 17 Frauen. Das Verhältnis zwischen in Deutschland und in anderen Ländern aufgewachsenen Teilnehmern betrug ca. 1:1. Einen Migrationshintergrund besaßen nach eigenen Angaben ca. 20% der Teilnehmer. Ihre universitäre Herkunft verteilte sich auf nahezu ganz Deutschland, so etwa von Passau bis Kiel bzw. von Saarbrücken bis Chemnitz. Über eine Vorauswahl durch den Veranstalter, das Zentrum für Interkulturelles Lernen der Europa-Universität Viadrina, waren Teilnehmer mit als ähnlich einzustufenden interkulturellen Erfahrungen in das Training aufgenommen worden. Dennoch war genügend Heterogenität für Wissenszuwachs und Raum für vielfältige Blickwinkel geboten. Im Bereich der interkulturellen Kommunikation sowie Trainingserfahrung hatten die Teilnehmer allerdings unterschiedliche Kenntnisse. Das PeerNet-Training selbst wurde durch zwei erfahrene Trainerinnen durchgeführt. Es handelte sich einerseits um Frau Dr. Bettina Strewe, Dozentin für Interkulturelle Kommunikation an verschiedenen Hochschulen und in der Weiterbildung, und andererseits um Frau Dr. Gundula Gwenn Hiller, Leiterin des Zentrums für Interkulturelles Lernen der Europa-Universität Viadrina und Initiatorin des hochschulübergreifenden PeerNet-Projekts.

1.1 Trainingsverlauf und -einheiten

Block 1: Kennenlernen

Das Training wurde mit einer Einführung in den Themenbereich eingeleitet. Diese beinhaltete verschiedene Erläuterungen zum hochschulübergreifenden Projekt „PeerNet“, zu seinen Teilprojekten und der Entstehung des Projekts, sowie zum Veranstalter, der Europa-Universität Viadrina. Zum Kennenlernen erstellten die Teilnehmer Steckbriefe zu ihrer Person anhand einer bereitgestellten Vorlage, welche zur offenen Einsicht an eine Seminarwand geheftet wurden.

Zur Auflockerung der Vorstellungs- und Kennenlern-Phase wurde eine Übung angeboten, bei der eine Aufstellung der Teilnehmer gemäß ihrer persönlichen Antwort (Ja/Nein) zu geschlossenen Fragen zu ihrem interkulturellen Hintergrund erfolgte. Im Anschluss erhielten die Teilnehmer einige Minuten Zeit zur Diskussion, in

denen sie in ihrer Gruppe die individuellen Gründe für ihre Positionierung im Raum erörtern sollten. Die Erwartungen der Teilnehmer an das Seminar stellten sich als relativ homogen heraus. Es dominierte der Wunsch nach Vermittlung von Trainingsmethoden und -konzepten, nach Schulung zum Umgang mit Stereotypen sowie nach Ideen- und Erfahrungsaustausch und einer Vernetzung der Teilnehmer untereinander. Eine Erwartung, die von allen Teilnehmern gleichermaßen geteilt wurde, bestand in dem Wunsch nach einer Anleitung zum Umgang mit Kulturkonzepten (im Sinne der Kategorisierung von „Kultur“ als Nationalkultur). Als Nächstes leiteten die Trainerinnen eine Diskussion im Plenum zum Thema „Vor- und Nachteile interkultureller Trainings“ ein.

Block 2: Ausländische Studierende, Integrations-Coachs, interkulturelle Kompetenz

Der nächste Block wurde durch Basisinformationen zur Situation ausländischer Studierender in Deutschland eingeleitet. Häufige Probleme von ausländischen Studierenden in Deutschland wurden im Plenum diskutiert. Als essentielle Probleme nannten die Teilnehmer Sprachbarrieren und fehlende Kontakte / Netzwerke. Weiterhin fielen Schlagworte wie „Diskriminierung“, „fehlende Offenheit deutscher Studierender“ sowie „fehlendes Wissen über das Gastland Deutschland und das deutsche bürokratische (Universitäts-)System“. Mit einer Diskussion im Plenum wurde daraufhin der Begriff „Integration“ durch die Teilnehmer kritisch analysiert. Art und Umfang der Integration seien ziel- und zeitabhängig. Eine erfolgreiche Integration stelle die Einbringung der Eigen- in die Fremdkultur und die Fähigkeit zur Partizipation an der Fremdkultur dar. Außerdem sei die Bedeutung der emotionalen Komponente, der „Wohlfühlkomponente“ ein weiterer Indikator für das Ausmaß an Integration. In Kleingruppen nahmen die Teilnehmer eine Gedankensammlung auf Plakaten zu der Frage „Welche Kompetenzen brauchen Sie als Integrations-Coachs?“ vor. Alle Gruppen ermittelten gleichermaßen die Fähigkeit zur Empathie, die theoretische Versiertheit im Bereich der interkulturellen Kommunikation, interkulturelle Sensibilität und eigene Auslandserfahrung sowie Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz als Kernkompetenzen. Darüber hinaus wurde methodischem und didaktischem Vermögen, Führungsfähigkeiten, Flexibilität und der Verfügbarkeit von fachlichen Netzwerken große Bedeutung beigemessen. Auf der Ebene des Persönlichen sollte der ideale Integrations-Coach Mut zur exponierten Stellung gegenüber der Teilnehmergruppe sowie ein authentisches Auftreten und Handeln besitzen.

Die nächste Übung bezog sich auf die Zuhilfenahme von universellen Bildern und Assoziationen in multikulturellen Teilnehmergruppen. Dazu diente das Bild

einer Ziege auf einem Flipchart. In einer Diskussion wurde die Funktion eines solchen universalen Bildes als Erleichterung für die Einführung von Übungen verdeutlicht, da die Ziege in sehr vielen Kulturen bekannt ist. Als Beispielübung diente der Zungenbrecher „Zehn zottelige Ziegen zogen zehn Zentner Zucker zur Zeche Zollern Zwei.“ vor. Es folgte eine Erörterung des Begriffes „Zungenbrecher“ und seinen äquivalenten Bezeichnungen in anderen Sprachen. Anhand dieser Sprachübung auf Basis des Zungenbrechers erfuhren die Teilnehmer, wie wichtig Körperhaltung sowie Stimme und Sprache für die erfolgreiche Durchführung eines Trainings sind.

Block 3: Interkulturelle Trainings und Lernkulturen

In frei wählbaren Kleingruppen sollten zwei Leitfragen durch Gedankensammlung auf einem Plakat beantwortet werden. Die erste Frage bezog sich auf die Ziele interkultureller Trainings, während die zweite auf Alternativen zu interkulturellen Trainings ausgerichtet war, die dieselben Ziele erfüllen könnten. In so genannten „Wirbelgruppen“² präsentierten die Teilnehmer sich gegenseitig ihre Ergebnisse. Die Teilnehmer fragten im folgenden Auswertungsgespräch, wie ein Trainer vorgehen muss, um die interkulturelle Sensibilität der Teilnehmer zu stärken, ohne dabei Vorurteile auszubauen oder eine Reduzierung auf Nationalkulturen zu fördern. Die Trainerinnen zeigten Alternativen zu Trainings auf (z. B. ein internationaler Kochabend in Eigenregie der Teilnehmer). Ohnehin sei es wichtig, interkulturelle Begegnungen zu begleiten. Sie erläuterten die Klassische Kontakthypothese am Beispiel einer deutschen Europa-Schule und wiesen auf Studien hin, die zeigten, dass es trotz des Kontaktes zur Verstärkung von Vorurteilen und Abgrenzungstendenzen kommen kann (Amir 1969). Abschließend wurden die Komponenten interkultureller Kompetenz auf der Basis des Bertelsmann-Modells (nach Deardorff 2006) vorgestellt und diskutiert.

In der nächsten Übung setzte sich ein Teilnehmer auf einen „Heißen Stuhl“ in die Mitte des Plenums. Er wurde im Anschluss von den übrigen Teilnehmern zu frei wählbaren Themen befragt. Die Teilnehmer schätzten den Lehrstil „Heißer Stuhl“ für den betroffenen Lerner als sehr offensive und daher stressige und unangenehme Methode ein. Sie erzeuge ein hohes Maß an Spannung zwischen Befragter und Be-

² Ein Gruppenmitglied verbleibt als „Experte“ des jeweiligen Gruppenbeitrags bei deren Präsentation. Die einzelnen Präsentationen bilden „Stationen“, die reihum von den übrigen Gruppenmitgliedern besucht werden. Das Verfahren garantiert eine Auseinandersetzung mit den Gruppenarbeitsergebnissen durch jeden einzelnen Teilnehmer und ist überdies hinaus wenig zeitintensiv.

antworter. Zudem sei ein enormes Vorwissen des Befragers Voraussetzung für den Erfolg der Befragung. Als Ergebnis wurde festgehalten, dass unterschiedliche, auch kulturell normierte Vorgehensweisen bei der Ausübung verschiedener Lehr- und Lernstile von erheblicher Relevanz für das Gelingen eines Trainings seien, da sie – wie am Beispiel des „Heißen Stuhls“ verdeutlicht – kulturabhängig mehr oder weniger akzeptiert würden. Ein Brainstorming der Teilnehmer zu diversen Lernstilen leitete in einen Theorieteil zu verschiedenen Lernkulturen über. In diesem wurde der Schwerpunkt auf Lernkulturen im Zusammenhang mit der Trainingsgestaltung und den an den Trainer gerichteten Erwartungen gesetzt.

In einer sich anschließenden Partnerdiskussion reflektierten die Teilnehmer ihre eigenen Lern- und Lehrstile.

Block 4: Methodenauswahl für interkulturelle Trainings

Die Teilnehmer diskutierten kritisch über die Methodenauswahl hinsichtlich des Trainingsziels in Abhängigkeit von kulturell-normierten Erwartungen der Teilnehmer. Zu Beginn der Diskussion wurde „Methode“ definiert als „Vermittlungsart und -weise“. Die Trainerinnen sprachen elementare Trainingstypen an.

Anschließend bildeten die Teilnehmer Kleingruppen, deren Aufgabe es war, auf Plakaten die Vor- und Nachteile von verschiedenen interkulturellen Trainingsmethoden darzustellen. Die Methoden Lehrfilm, Area Study, Fallstudie / Critical Incident, Simulation einer kritischen Interaktionssituation, Culture Assimilator, Simulationspiel, Rollenspiel und Lecture wurden vorgestellt (Flechsig 1998; Fowler / Blohm 2004; Losche 1995; Simon 2006). Die Teilnehmer konzentrierten sich bei der Vorstellung dieser Trainingsverfahren auf deren jeweilige methodische Abgrenzung voneinander, die Abwägung des Anspruchsgrades und die Bestimmung einer idealen Zielgruppe.

Block 5: Simulation zum Thema Gruppendynamik bzw. Integration

Im Folgenden soll die Übung „Die drei Freiwilligen“³ etwas ausführlicher beschrieben werden, da sie einen besonderen Eindruck auf die Teilnehmer machte. Außerdem griff sie ein zentrales Thema der Ausbildung auf, nämlich „Integration“: Die Simulation erforderte drei Freiwillige, die während der Vorbereitung von den übrigen Teilnehmern getrennt wurden. Danach wurden sechs Beobachter ernannt, die

³ Entnommen aus Ulrich et al. (2001).

das Verhalten der Spieler beobachten sollten. Die restlichen Anwesenden bekamen die Anweisung, als „geschlossene Gruppe“ aufzutreten. Zusätzlich sollte sie drei Merkmale bestimmen, die die Gruppenzugehörigkeit anzeigten. Dabei sollte das erste Merkmal ein äußeres Kennzeichen sein, woraufhin sich die Gruppe für ein „Armband“ entschied. Das zweite Zugehörigkeitsmerkmal erforderte ein potentiell brisantes Diskussionsthema, dem sich die Gruppe während der Simulation widmen sollte. Das dritte Merkmal entsprach der Ausführung von zwei Gesten auf dazu gehörige Signalwörter hin. Anschließend nahm die Gruppe in einem geschlossenen Stuhlkreis Platz. Unter den Augen der Beobachter wurden die drei Freiwilligen einzeln hineingebeten. Die Freiwilligen versuchten nach eingehender Beobachtung der geschlossenen Gruppe, sich eine Möglichkeit zur Integration in den Stuhlkreis und die Diskussion zu verschaffen. Dabei sprachen die einzelnen Freiwilligen einzelne Gruppenmitglieder an, wurden jedoch oft ignoriert oder verbal abgewehrt. Die Gruppe entwickelte im Verlauf der lebhaften Diskussion ein drittes Codewort. Sie ignorierte fast vollständig die Anwesenheit der drei Freiwilligen und zeigte auch keine Tendenz, die drei Neuankömmlinge in die Diskussion mit einzubeziehen. Einer der Freiwilligen erkannte im Verlauf der Simulation das erste Merkmal, das „Armband“, zögerte aber, sich selber und seinen Mitstreitern ein solches Armband anzulegen. Jener ergriff auch kurz vor Ende der Simulation die Initiative und setzte sich mit den beiden anderen Freiwilligen in die Mitte des Stuhlkreises und beobachtete weiter das Verhalten der Spieler. Er testete verschiedene Wörter auf ihren Signalwortcharakter aus. Bis zum Ende der Simulation gelang es den drei Freiwilligen jedoch nicht, alle Merkmale der geschlossenen Gruppe zu erkennen und sich in die Gruppe und das Gespräch zu integrieren.

Nach Ende der Simulation folgte die Auswertung. Die Freiwilligen-Gruppe habe Unsicherheit, Unbehagen und Sprachlosigkeit dabei empfunden, die richtigen Kommunikationsmittel zu der Gruppe zu finden, und das Bedürfnis gespürt, aus der unangenehmen Situation „fliehen“ zu wollen. Sie fühlte sich ausgeschlossen und unerwünscht. Die Gruppe dagegen habe die drei Neuankömmlinge als zu offensiv empfunden und sie für „Störenfriede“ oder auch für „Saboteure“ gehalten. Die Berichte der Gruppenteilnehmer wiesen starke Merkmale des „Group-Think“ Phänomens auf: Isolation im Sinne eines geschlossenen Kreises, Stress durch die konzentrationsintensive Code-Benutzung, Konzentration auf das gemeinsame Ziel (den Code nicht explizit zu offenbaren), Anleitung durch eine charismatische Führungsperson (die sich im Verlaufe der Übung als solche erwiesen hatte), Angst vor Sanktionen und Glaube an die Einmütigkeit. Trotz der relativen Offenheit durch die wenigen Regeln, die der Gruppe auferlagen, fühlte sich diese zusätzlichen Regeln verpflichtet,

die jedoch zu keinem Zeitpunkt von den Trainerinnen genannt worden waren. Während der Auswertung kam es zu einer spannungsgeladenen verbalen Konfrontation zwischen der Führungsperson der Gruppe und den übrigen Anwesenden. Eine Eskalation konnte durch die Trainerinnen abgewendet werden. Die Simulation wurde auf den expliziten Wunsch der Teilnehmer (inklusive der Führungsperson der Gruppe) mit einer Entspannungsübung abgeschlossen. Anhaltende Gruppenkonflikte waren im weiteren Trainingsverlauf nicht zu bemerken.

Die Trainerinnen erläuterten nach der Simulation, dass sie eine verhältnismäßig komplexe Version des vorliegenden Simulationsspiels angewendet hatten, da sie das Vorwissen und die Motivation der Teilnehmer als sehr hoch einschätzten. Sie wiesen darauf hin, dass solche Simulationen eine explosive Gruppendynamik zur Folge haben können und eine Wendung der Gruppe gegen den Trainer in Folge eines Gesichtsverlusts eines oder mehrerer Teilnehmer möglich sei. Voraussetzungen für die erfolgreiche Durchführung dieser Simulation sei eine offene und lernbereite Teilnehmergruppe sowie erfahrene Trainer, die potentielle Gruppenpannungen abfangen bzw. entschärfen können. Nach einem derartigen Simulationsspiel könne eine angeleitete Reflexion über kulturelle Unterschiede wie z.B. die „Betzavta“ (hebr.) Methode sinnvoll sein, um kulturelle Abgrenzungen abzubauen (Ulrich et al. 2001). Die Trainerinnen rundeten die Simulation mit einer Lehrinheit über Theorie und Modelle der Gruppendynamik ab. Die Teilnehmer diskutierten anschließend mit einem Partner über ihr eigenes Rollenverhalten. Die Auswertung erfolgte im Plenum und ging auf Initiative der Teilnehmer in eine Diskussion über Nutzen und Gefahr von solchen Trainingseinheiten zu Gruppenrollen und Gruppendynamik über.

Block 6: Trainingsvorbereitung und -anforderungen an den Trainer⁴

Der nächste Block war der theoretischen Vorbereitung eines Trainings gewidmet. Dazu eignet sich das Vorgehen nach sechs methodischen und praxisorientierten Schritten. Diese sind: Bestimmung der äußeren Gegebenheiten, sachlich-inhaltliche Vorbereitung, Festlegung des methodisch-chronologischen Vorgehens, sprachliche Aufbereitung des Trainings, Festlegung der Darstellungsformen der Trainingsinhalte und Organisatorisches vor Ort (Vorbereitung der Trainingsmaterialien, Umorganisation bei „Pannen“, etc.). Jeder Vorbereitungsschritt wurde dabei im Plenum im Hinblick auf die notwendigen Überlegungen und Probleme besprochen.

⁴ S. dazu den Beitrag von Strewe in diesem Band.

Die Teilnehmer diskutierten außerdem Einschränkungen für einen erfolgreichen Wissenstransfer. So behindere eine unpassende Rhetorik, zu wenig oder zu komplexer Inhalt sowie eine fehlende Verknüpfung verschiedener Darstellungsformen den erfolgreichen Transfer von Wissen. Hierzu wurden im Plenum verschiedene Methoden und mögliche Kombinationen zusammengetragen und anhand eines Fallbeispiels veranschaulicht.

Block 7: Übungseinheit zur Trainingskonzeption

Der Theorie folgte eine mehrstündige Übung in Kleingruppen zur Trainingsfeinplanung. Die Übung bestand darin, einen Trainingsfeinplan für eine 1,5 Stunden lange Trainingseinheit zu erstellen, der als Übung für die spätere Gruppen-Projektarbeit in der Trainingspause zwischen dem ersten Block im Juli und dem zweiten im September gedacht war. Hierzu wurden sechs für ihre spätere Tätigkeit als studentische Integrations-Coachs relevante Themen vereinbart:

1. Sensibilisierung für interkulturelle Kommunikation und Interaktion
2. Eingliederung von ausländischen Studenten in den Lernprozess deutscher Studenten
3. Förderung des Abbaus der Kommunikationsbarrieren zwischen deutschen und ausländischen Studenten
4. Bewusstwerdung von eigenen Stereotypen
5. Bessere Orientierung im deutschen Universitätssystem
6. Verständnisfähigkeit für fremde Kulturen

Mögliche Rahmenbedingungen für ein durchzuführendes Training wurden von den Gruppen festgelegt. Die Gruppenbildung erfolgte gemäß den Interessen der Teilnehmer und legte die Gruppenzusammensetzung für die spätere Projektarbeit fest. Die anschließende Auswertung ergab, dass vielen Teilnehmern die Komplexität der Vorbereitung eines Trainings bewusst geworden war.

Block 8: Rollenspiel zum Konfliktmanagement

Auf Wunsch der Teilnehmer wurde eine Trainingseinheit zum Thema Konfliktmanagement ergänzt. In einem nachgespielten Szenario ging es um verschiedene Konstellationen sozialer Konflikte, z. B. den Konflikt zwischen einem einzelnen Teilnehmer und dem Trainer oder Konflikte innerhalb einer Teilnehmergruppe.

Zwei mal fünf Teilnehmer bildeten für das Rollenspiel eine Gruppe von Austauschstudenten. Die Gruppen erhielten eine kurze Einweisung bezüglich der im

späteren Spiel zu vertretenden Werte. Diese wurden konträr zueinander ausgewählt, sodass eine spätere Polarisierung der Einstellungen und der Ausbruch eines offenen Konflikts zwischen den blockbildenden Teilnehmern gemäß der nachzustellenden Trainingssituation möglich war. Weiterhin wurden zwei Moderatorenrollen und zwei Beobachterrollen verteilt.

Die beiden Moderatoren agierten zu Beginn des Rollenspiels als exponierte Charaktere in der Mitte des Stuhlkreises, in dem die Austauschstudenten sich in zwei Blöcken gegenüber saßen. Die Moderatoren versuchten die ausartende Diskussion zu moderieren, vermochten aber nicht, dem heftigen und ungeregelten Wortwechsel der beiden gegnerischen Blöcke entgegenzuwirken. Erst als sie sich kurz aus der Runde herausnahmen und berieten, wurde es ihnen in Folge ihrer nächsten Anweisung wieder möglich, aktiv in den Prozess einzugreifen. Sie wiesen die Teilnehmer an, in Zweiergruppen mit einem Partner aus dem gegnerischen Block weiterzudiskutieren. Diese Anweisung mündete in einer Entschärfung des Konflikts.

Die Auflösung der Blockbildung der Konfliktparteien mittels Zweiergruppen kann ein geeignetes Mittel bei einem Konflikt mit gegnerischen Parteien sein (Motamedi 1999). Die Erstellung eines Fragenkatalogs kann die Moderatorenrolle erleichtern. Weiterhin könnten die Festlegung von strikten (Diskussions-)Regeln sowie gezielte Teambuilding-Übungen vorbeugend wirken und eine Metakommunikation die Betroffenen stärker sensibilisieren.

Block 9: Interkulturelle Projekte, Projektarbeit und Evaluation

Zum Ausklang des ersten Trainingsblocks erfolgte eine Vorstellung der verschiedenen Projekt- und Trainingsmöglichkeiten für studentische Trainer. Es wurden ebenfalls Organisationen, Initiativen und Anreizsysteme vorgestellt, die bei der Entwicklung eines eigenen Projekts hilfreich sein könnten. Die Teilnehmer bildeten Wirbelgruppen mit wechselndem „Expertenstamm“ zum Erfahrungsaustausch über integrative und interkulturelle Projekte an ihren Heimatuniversitäten. Anforderungen und Aufbau der Projektarbeit für die Trainingspause zwischen dem ersten Trainingsblock im Juli und dem zweiten im September wurden erläutert. Jede Gruppe hatte eine 1,5- bis 2,5-stündige Seminareinheit auf Basis des vorgestellten Planungsrasters zu konzipieren. Materialrecherche zum Thema, ein detailliertes „Handout“ als Leitfaden und die Präsentation eines etwa 45-minütigen Ausschnitts aus dem Trainingskonzept stellten weitere Teilaufgaben der Projektarbeit dar. Die Vorstellung und Evaluierung erfolgte im September.

Zur nachhaltigen Evaluation des Pilotprojektes „PeerNet“ diente ein Evaluationsbogen. Zudem erfolgte eine verbale Feedbackrunde, die mit Hilfe von Streich-

hölzern zeitlich limitiert wurde: Jeder Teilnehmer entzündete ein Streichholz, dessen Brenndauer seine Redezeit anzeigte. Die Rückmeldungen der Teilnehmer in der Trainingsauswertung waren überwiegend positiv. So wurde der angestrebte Ausgleich zwischen Theorievermittlung und praktischen Übungsteilen als sehr positiv empfunden, wobei gleichermaßen der Wunsch nach noch mehr praktischen Empfehlungen und Übungen sowie der Ausgabe von Begleitmaterialien ausgedrückt wurde.

2 Der zweite Trainingsblock

Rahmenbedingungen

Der zweite Trainingsblock der insgesamt fünftägigen Ausbildung zum studentischen Integrations-Coach fand vom 18. bis zum 20. September 2009 in Buckow (Märkische Schweiz) statt. Während des 2,5-tägigen Workshops waren 20 Teilnehmer und 2 Praktikantinnen anwesend. Neben Frau Dr. Gundula Gwenn Hiller vom Zentrum für Interkulturelles Lernen der Viadrina komplettierte Frau Elke Bosse, Mitarbeiterin des Instituts für Interkulturelle Kommunikation der Universität Hildesheim und freiberufliche Trainerin, das Trainer-Duo.

2.1. Trainingsverlauf und -einheiten

Block 1: Momentabfrage, Gruppenprofil und Expertenbörse

Im Zentrum des zweiten Trainingsblocks stand die Vorstellung der von den Teilnehmern vorbereiteten Trainingseinheiten. Zudem wurde der Frage nachgegangen, wie sich einzelne Trainingseinheiten unter lerntheoretischen Gesichtspunkten in einem Gesamtkonzept zusammenführen lassen.

Als Einstieg in den zweiten Trainingsblock diente eine Aktivität zur Abfrage der Einstellungen und Erwartungen der Teilnehmer mit Hilfe der Frage: „Was zieht Sie weg – Was hält Sie hier?“. Dabei waren die Teilnehmer aufgefordert, sich im Raum zu positionieren und auf diese Weise sichtbar zu machen, ob sie eher mit Vorfreude oder Skepsis angeeignet waren. Die Mehrheit (ca. 70%) ordnete sich in einer mittleren Position ein und etwa 10% standen dem zweiten Trainingsblock mit positiven Gefühlen gegenüber. Als Grund für die positive Erwartungshaltung wurde insbesondere die Freude auf das Wiedersehen mit den anderen Teilnehmern hervorgehoben. 20% der Teilnehmer gaben dagegen eine eher negative Haltung an, da sie aufgrund studienbezogener und nebenberuflicher Tätigkeiten unter großem Zeitdruck standen.

Zur Vertiefung des Kennenlernens leiteten die Trainerinnen eine Übung ein, die der Erstellung eines Gruppenprofils diente, in das die Teilnehmer Angaben zu vier verschiedenen Identitätsaspekten einbringen sollten (s. den Beitrag von Bosse in diesem Band). Die Teilnehmer waren aufgefordert, sich gegenseitig zu ihrem akademischem, beruflichen, regionalen bzw. internationalen und ihrem sozialen Hintergrund zu befragen und die Antworten in Stichworten auf Moderationskarten zu notieren. Anschließend stellten sich die einzelnen Teilnehmer nacheinander vor und die Karten wurden nach den Bereichen sortiert als Gruppenprofil an einer Moderationstafel zusammengestellt.

Zur Überleitung in die Auseinandersetzung mit den vorbereiteten Trainingseinheiten folgte die Übung „Expertenbörse“. In den Gruppen, die in der Projektarbeitsphase eine Trainingseinheit vorbereitet hatten, hielten die Teilnehmer auf Plakaten fest, über welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie in Bezug auf den von ihnen bearbeiteten Themenbereich verfügten und in welchen Bereichen sie weiteren Lernbedarf sahen.

Block 2: Interkulturelle Kommunikation und Anchored Inquiry

An die Vorstellung der Gruppenergebnisse schloss sich eine theorieorientierte Einheit an, in der das Phasenmodell zur Konzeption interkultureller Lernumgebungen von Kammhuber (2000: 107 und in diesem Band) vorgestellt wurde. Gemeinsam wurde erörtert, inwiefern die von den Teilnehmern vorbereiteten Einheiten zu einem Gesamtkonzept zusammengefügt werden könnten. Dabei ergab sich die folgende Reihenfolge der Themenbereiche, mit denen sich die einzelnen Gruppen beschäftigt hatten:

1. Kulturmodelle und kulturelle Unterschiede
2. Wahrnehmungen und Stereotypen
3. Linguistic Awareness of Cultures
4. Macht und Diskriminierung
5. Handlungsperspektiven für interkulturelle Kommunikation

Im Anschluss ging es um die Frage, wie sich die Ziele der verschiedenen Lernsequenzen im Trainingsverlauf transparent machen lassen. Am Modell interkultureller Kommunikation (s. den Beitrag von Bosse in diesem Band) wurde den Teilnehmern die Visualisierung möglicher Risiken und Chancen interkultureller Kommunikation verdeutlicht. Zudem wurde gezeigt, wie das Modell im Trainingsverlauf als „roter Faden“ dienen kann, indem die in einer Trainingseinheit erarbeiteten theoretischen

Ansätze als „Werkzeuge“ zur Lösung von Problemen interkultureller Kommunikation in Form von Symbolen in das Modell integriert werden.

Darüber hinaus wurde darauf eingegangen, wie sich einzelne Trainingseinheiten nach dem Modell der Anchored Inquiry von Kammhuber (s. Beitrag in diesem Band) gestalten lassen. Dies wurde den Teilnehmern im Rahmen einer Übung demonstriert, bei der eine kritische Interaktionssituation (s. Fallbeispiel 1 im Beitrag von Bosse in diesem Band) den Ausgangspunkt bildete. Sämtliche Aktivitäten / Übungen / Theorieeinheiten wurden durch eine Diskussion auf der Meta-Ebene über Möglichkeiten der Trainingsgestaltung abgerundet. Anschließend bekamen die Teilnehmer Gelegenheit, die Präsentation ihrer eigenen Trainingseinheiten vorzubereiten, wobei sie sich am Modell interkultureller Kommunikation und den Gestaltungsprinzipien von Kammhuber orientieren sollten.

Block 3: Projektarbeiten und Evaluation

Die Präsentation der Projektarbeiten erfolgte im Rahmen von ca. 45-minütigen Einheiten an die sich jeweils ein ausführliches Feedback anschloss. So hatten die einzelnen Gruppen Gelegenheit, das Gesamtkonzept ihrer jeweiligen Trainingseinheit vorzustellen und einzelne Übungen mit der Gesamtgruppe durchzuführen. Auf diese Weise konnten sich die jeweils für eine Einheit verantwortlichen Teilnehmer als Trainer ausprobieren, während die anderen die Teilnehmerrolle übernahmen.

Im Anschluss an die Präsentationen erfolgte jeweils eine dreistufige Auswertung, für die zu Beginn Feedbackregeln aufgestellt wurden. Zunächst wurden die Projektgruppen selbst um ein Feedback gebeten, die zweite Stufe sah eine kritische Rückmeldung durch die übrigen Teilnehmer vor und zuletzt äußerten sich die Trainerinnen aus ihrer professionellen Perspektive.

Positiv hervorgehoben wurden u. a. sicheres und authentisches Auftreten bei der Moderation, kritisiert wurden dagegen rhetorische Schwächen wie das Stellen von Suggestivfragen oder die mangelnde Verknüpfung von einzelnen Trainingseinheiten. Weiterhin achteten die Teilnehmer auf den Rednerwechsel in den Trainerteams, Zeitmanagement, Methodenauswahl und -umsetzung sowie Metakommunikation über Trainingsziel und -konzeption und gaben dazu konstruktives Feedback.

Das Feedback zu den Inhalten der vorgestellten Trainingseinheiten wurde am Ende von den Trainerinnen vertieft. Zum einen wurde am Modell interkultureller Kommunikation verdeutlicht, worauf bei der methodisch-didaktischen Aufbereitung theoretischer Ansätze im Einzelnen zu achten ist. Zum anderen wurde die Gedankensammlung des ersten Trainingsblocks in Bezug auf die Fertigkeiten eines Integrations-Coachs erweitert.

Block 4: Trainingsabschluss

Zum Abschluss des Trainings wurde die Aktivität „Was zieht Sie weg – Was hält Sie hier?“ nochmals durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass sich die anfängliche Haltung der Teilnehmer in eine positive Richtung verschoben hatte. Als Grund hierfür wurde insbesondere der hohe Anteil praktischer Elemente des zweiten Trainingsblocks angeführt. Nach dieser Form der Rückmeldung wurde die Ausbildung zum studentischen Integrations-Coach schließlich durch eine letzte schriftliche wie mündliche Auswertungsrunde beendet.

3 Trainingsresultat

Während es das Ziel des ersten Trainingsblocks war, Kenntnisse der Teilnehmer im Bereich der interkulturellen Kommunikation und Teamanalyse anzugleichen und ein profundes theoretisches Fundament für die spätere Trainertätigkeit zu legen, zielte der zweite Veranstaltungsblock auf die Aneignung praktischer Trainerkompetenzen ab.

In der mündlichen wie auch schriftlichen Auswertung der Trainingsblöcke durch die Teilnehmer ergab sich eine eindeutige Präferenz für den stark praktisch orientierten zweiten Block. Einige Teilnehmer meinten, dass ihnen viel von den theoretischen Einheiten des ersten Blocks bereits aus dem Studium bekannt gewesen wäre. Sie empfahlen, theoretische Kenntnisse in Zukunft vorauszusetzen und vorbereitende Lektüre für Teilnehmer mit geringeren Vorkenntnissen anzubieten. Allerdings hatte sich im Trainingsverlauf gezeigt, dass die rechtzeitig zur Vorbereitung des zweiten Blocks versandte Literatur aus zeitlichen Gründen von den meisten Teilnehmern nicht gelesen werden konnte. Die ins Leben gerufenen Themengruppen auf den gängigen Web 2.0-Plattformen wurden ebenfalls kaum für Netzwerkaufbau und -pflege benutzt. Für ihre Projektarbeiten nutzten die Teilnehmer vielmehr E-Mail und Telefon sowie die Vorbereitungszeit innerhalb des zweiten Trainingsblocks.

Die Teilnehmer zeigten sich begeistert von der Gelegenheit, sich als Trainer in einer realen Trainingssituation zu bewähren und waren sehr an Kritik und Verbesserungsvorschlägen interessiert. Das gegenseitige Feedback unter den Teilnehmern fiel dabei überwiegend positiv aus, während den Trainerinnen die Rolle zukam, auch kritische Aspekte der präsentierten Trainingseinheiten anzumerken und Weiterentwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dennoch empfanden die Teilnehmer die Auswertungsrunden als äußerst konstruktiv und motivierend; einige hätten sich jedoch zusätzlich ein persönliches Auswertungsgespräch mit den Trainerinnen ge-

wünscht. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass ein Fortschritt von Präsentation zu Präsentation zu beobachten war, da es den Gruppen gelang, das jeweils vorangegangene Feedback bei ihrer Präsentation zu berücksichtigen.

Der während der Trainingsblöcke mehrmals thematisierte Vernetzungsgedanke wurde von den Teilnehmern bereitwillig aufgenommen, dennoch betonten die Teilnehmer gleichermaßen den Wunsch nach weiterer Unterstützung unter professioneller Anleitung. Als zentraler Kritikpunkt von Seiten der Teilnehmer erwies sich die kurze Ausbildungsdauer von fünf Tagen, da die Projektarbeit organisatorisch nicht leicht zu bewerkstelligen war. Für die Zukunft empfahlen einige Teilnehmer deshalb ein einwöchiges „Trainingslager“. Doch auch hier gingen die Meinungen auseinander. Denn einige Teilnehmer lobten in ihrem Feedback gerade die Aufteilung auf zwei Trainingsblöcke, da sie sich so in Projektarbeit auf Distanz üben konnten.

4 Resümee

Der weitere Ausbau eines studentischen Integrations-Coach-Netzwerkes bleibt abzuwarten. Sowohl die Teilnehmer als auch die Trainerinnen stellten sich am Ende des zweiten Trainingsblocks die Frage, ob für die Ausbildung studentischer Integrations-Coachs fünf Trainingstage tatsächlich ausreichend waren. Fest steht, dass die zur Verfügung stehende Zeit sowohl von den Trainerinnen als auch den Teilnehmern optimal genutzt wurde. Insgesamt besteht aller Anlass, optimistisch in die Zukunft zu sehen, da sich ein bis nach Ungarn⁵ reichendes Netzwerk von interkulturell sensibilisierten Studierenden gebildet hat.

Aus ihrer Beobachterposition heraus wagt die Praktikantin die Einschätzung, dass das Trainingskonzept der Initiatorin Frau Dr. Hiller und ihrer Kolleginnen Frau Dr. Strewe und Frau Bosse erfolgreich war: Bereits durch die konsequente Teilnehmer-Vorauswahl konnte eine produktiv-harmonische, hoch motivierte und engagierte Teilnehmergruppe zusammengestellt werden, die ihre Vorkenntnisse zum Nutzen aller eingebracht und unter der Anleitung der erfahrenen Trainerinnen weiterentwickelt hat. Insgesamt lieferte das Pilotprojekt „PeerNet“ wichtige Anstöße zur Entwicklung einer Generation von studentischen Integrations-Coachs, von denen die Förderung interkultureller Kompetenz an deutschen Hochschulen in Zukunft hoffentlich profitieren wird.

⁵ Eine Teilnehmerin plant den Transfer der erworbenen Kompetenzen an ihre Heimatuniversität in Budapest.

Literatur

- Amir, Y. (1969): Contact hypothesis in ethnic relations. In: *Psychological Bulletin*. 71. 319–342.
- Flechsig, K.-H. (1998): *Methoden interkultureller Trainings*. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik e. V.
- Fowler, S. / Blohm, J. (2004): An analysis of methods for intercultural training. In: Landis, D. / Bennett, J. / Bennett, M. (Hg.) (2004): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Hiller, G. G. / Woźniak, M. (2009): Developing an intercultural competence program at an international cross-border university. URL: <http://www.movingbeyondmobility.org/> [letzter Zugriff: 24. April 2009]. Will be published in: *International Journal of Intercultural Education* in 2009.
- Losche, H. (1995): *Interkulturelle Kommunikation: Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. Alling: Verlag J. Sandmann.
- Motamedi, S. (1999): *Konfliktmanagement. Vom Konfliktvermeider zum Konfliktmanager. Grundlagen. Techniken. Lösungswege*. 2. Auflage. Offenbach: GABAL Verlag.
- Simon, W. (2006): *GABALs großer Methodenkoffer. Grundlagen der Kommunikation*. 2. Auflage. Offenbach: GABAL Verlag.
- Ulrich, S. / Henschel, T. R. / Oswald, E. (2001): *Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks „Miteinander“ von Uki Maroshek-Klarmann*. 3. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Teil III:
Trainingsmethoden

Einführung in den methodischen Teil: Überblick über klassische Vermittlungsformen in interkulturellen Trainings

Stefanie Vogler-Lipp

1 Einleitung

Interkulturelles Lernen ohne Impulse und Motivation? Das funktioniert nicht, denn Lernen braucht Impulse von außen und Motivation von innen. Beides kann in interkulturellen Trainings durch den gut gewählten Einsatz von Methoden gefördert werden.

Fowler / Blohm (2004) diskutieren, dass das erfolgreiche Auswählen einer Trainingsmethode gleichzeitig an das gewünschte (Lern-)Ergebnis des Trainings gekoppelt ist (ebd.: 45). Es sollte unbedingt *vor* dem Training geklärt werden, welche Lernziele¹ erreicht werden sollen. Nur so ist eine passende Methodenauswahl für Trainer, aber auch für die Teilnehmer zu realisieren.

Wichtig für den erfolgreichen Verlauf des Trainings ist außerdem, dass die Motivation der Teilnehmer gegenüber interkulturellen Trainings „stimmt“. Für einen Trainer ist es schwer, mit einer Seminargruppe zusammenzuarbeiten, bei der die Motivation für die interkulturelle Austauschsituation fehlt, unabhängig davon, wie gut die Methode ausgewählt wurde. An dieser Stelle argumentiert Holzkamp (1995), dass Lernende immer einen „guten Grund“ benötigen, damit sie überhaupt einen Lernprozess beginnen (vgl. auch Kammhuber in diesem Band). Daher sollte ein Trainer dort anknüpfen, wo die Teilnehmer stehen, ihnen durch entsprechende Impulse verdeutlichen, warum sie interkulturelle Kompetenzen erwerben sollen und Inputs und Übungen inhaltlich und methodisch klug auswählen.

Aufgrund der großen Bedeutung einer guten Methodenauswahl in interkulturellen Trainings soll dieser Artikel angehenden interkulturellen Trainern eine Orientie-

¹ Diese Lernziele sollten daher in Form von Fragerunden, Umfragen, Partnerinterviews, (bunten) Kärtchen, etc. abgefragt werden.

rungshilfe zur Methodenauswahl bieten und gleichzeitig den Aufbau des Praxisteils dieses Handbuchs erläutern. Es werden Auswahlkriterien und bestehende Methodeinteilungen vorgestellt, um den Trainern überblicksartig eine methodische Einordnung bzw. Kategorisierung der klassischen Vermittlungsformen in interkulturellen Trainings zu geben.

Das breitgefächerte Methodenspektrum liefert dem Trainer das richtige Handwerkszeug, um ein Training den äußerlichen Gegebenheiten entsprechend (s. u., Auswahlkriterien in Trainings) zu gestalten und eine optimale Vorbereitung für das Training zu treffen. Der Trainer sollte bestrebt sein, den bestmöglichen Lerneffekt sowie Motivation und Interesse für die interkulturellen Aspekte von Kommunikation und Interaktion bei den Teilnehmern zu erzielen.

Die Methodik bestimmt den Aufbau der Trainingseinheiten, der die Teilnehmer wie ein roter Faden durch das Training leitet. Durch die methodische Entscheidung des Trainers werden sie idealerweise motiviert am Sensibilisierungsprozess bzw. am interkulturellen Austausch teilzunehmen sowie Fertigkeiten zu trainieren, die sie interkulturell kompetent machen.²

Wenn nun aber Einstellungen der Teilnehmer verändert werden sollen, müssen die interkulturellen Übungen an die Glaubenssysteme der Teilnehmer heranreichen. Gleichzeitig geben Fowler / Blohm (2004) zu, dass es schwer ist, Einstellungen der Teilnehmer zu messen oder deren Veränderungen zu spezifizieren (vgl. ebd.: 46). Daher bieten sich Feedbackrunden als Abschluss eines jeden Trainings an. Solche Auswertungsrunden geben dem Trainer Rückmeldung über die inhaltliche und methodische Umsetzung in interkulturellen Trainings und präsentieren im idealsten Fall die Einstellungsveränderungen der Teilnehmer. So hat er wiederum die Möglichkeit, seine Methodenauswahl abschließend auszuwerten und zu reflektieren.

2 Definition

Eine akzeptable Definition von Methode in der Fachliteratur zu finden, stellt sich als eher schwierig heraus. Gugel (1999) definiert Methoden auf folgende Weise: „Methoden sind Verfahren, mit deren Hilfe sich alle Beteiligten mit einem Thema so auseinandersetzen, dass sie zu neuen Einsichten und Kompetenzen gelangen können.“ (Gugel 1999). Weiterhin wird bei Gugel darauf verwiesen, dass der Einsatz von

² Hierzu Hillers Beitrag „Was machen Sie denn da eigentlich?“ – oder: FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen“ in diesem Band.

Methoden und Praktiken besonders abwechslungsreich sein sollte. Die bedachte Auswahl der Trainingsmethoden ist m. E. aus folgenden Gründen außerordentlich wichtig:

- (1) Durch eine gute Methodenauswahl können die Teilnehmer während des Trainings immer wieder neu motiviert werden.
- (2) Eintönigkeit der Methodenauswahl führt zu Monotonie und somit zu Langeweile. Der Lerneffekt beim Einsatz der immer gleichen Methoden wäre sehr gering.
- (3) Die Teilnehmer tragen neben dem Trainer die Verantwortung für ein gutes Training und werden durch eine gute Methodenauswahl zusätzlich am Training motiviert.
- (4) Die Wahl der Methode wirkt sich auf die Teilnehmer verschiedenartig aus. Durch die Vielfalt an Methoden können unterschiedliche Lernertypen (vgl. Kolb 1984) angesprochen werden.

Fowler / Blohm (2004) bestätigen die Bedeutung der Vielfalt in der Methodenauswahl in Trainings:

„Methods are no more or no less important than the content and design of a training program. (...) Mastering a variety of methods is essential because no single method will work all of the time with every client for all desired outcomes.“ (ibd.: 37)

3 Auswahlkriterien in interkulturellen Trainings

So weist jedes interkulturelle Training bestimmte Grundvoraussetzungen und Gegebenheiten für die Durchführung auf. Der Einsatz von Methoden hängt daher stark von folgenden Einflussfaktoren ab:

- Seminarkonstellation (Größe, Charakteristika der Teilnehmer, etc.)
- Zielgruppe
- Zeitumfang (Tagesseminar, Wochenendseminare, etc.)
- Sprachkenntnisse der Teilnehmer
- Vorkenntnisse / Erfahrungen der Teilnehmer bezüglich interkultureller Trainings bzw. Kompetenz
- Anlass für das Training bzw. gewünschtes Trainingsziel
- Bedürfnisse und Erwartungen der Teilnehmer

- Motivation und Offenheit der Teilnehmer (fakultative oder obligatorische Teilnahme am Training)
- technische Rahmenbedingungen (Größe des Raums, Materialien, etc.)
- kultureller Hintergrund und Prägung der Teilnehmer

4 Interkulturelles Lernen

Zu dem inhaltlichen Anspruch an interkulturelle Trainings kommt, dass die Methoden, wie oben angesprochen, unterschiedliche Ebenen des Lernens ansprechen. Dieser Hinweis findet sich bei Kolb (1984), der auf unterschiedliche Lernertypen hinweist. Demnach lernt und nimmt jeder Mensch Gegenstände, Bilder, Erlebnisse oder Situationen unterschiedlich wahr und variiert die verschiedenen (Lern-)Phasen. Ausgehend von dieser Tatsache lassen sich vier konkrete Lernertypen ableiten: (1) Divergierer, (2) Assimilierer, (3) Konvergierer und (4) Akkomodierer. Kolb (1984) selbst definiert Lernen als einen zyklischen Prozess: (1) concrete experience (konkrete Erfahrung), (2) reflective observation (reflektierende Beobachtung), (3) abstract conceptualisation (abstrakte Begriffsbildung) und (4) active experimentation (aktives Experimentieren). Je nach Persönlichkeit werden diese Phasen unterschiedlich kombiniert (ebd.: 40ff.). Bei den Divergierern handelt es sich um Menschen, die mit konkreten Erfahrungen und durch reflektierendes Beobachten lernen. Hierbei ist die Vorstellungskraft der Lernenden sehr stark ausgeprägt. Die Assimilierer bevorzugen reflektiertes Beobachten und abstrakte Begriffsbildung. Ihre Talente liegen überwiegend in der Kreation von theoretischen Modellen. Die Konvergierer favorisieren aktives Experimentieren, da sie in ihrem Denken zu hypothetisch-deduktiven Schlussfolgerungen tendieren. Und die Akkomodierer schließlich neigen zu aktivem Experimentieren und der Bildung konkreter Erfahrungen. Sie befassen sich lieber mit konkreten Sachgegenständen und verlassen sich eher auf eigene Fakten als auf bloße Theorien.

In interkulturellen Trainings wird daher versucht, auf die unterschiedlichen Lernertypen einzugehen, denn nicht jeder Teilnehmer lernt gleich gut mit einer Methode. So wird wahrscheinlich der Divergierer sehr gut mit der meditativen Methode „Visual Imagery“ oder der Wahrnehmungsübung „Was siehst du?“ zurecht kommen, der Assimilierer dem theoretischen Anspruch der analytischen Verfahren besser entsprechen und der Konvergierer sowie der Akkomodierer werden den produktionsorientierten Verfahren oder Bewegungs- und Gesellschaftsspielen zugetan sein.

5 Bestehende Methodenmodelle

Das Methodenmodell von Grosch et al. (2000) zeigt besonders gut die Varietät der Methoden in interkulturellen Trainings. Es beinhaltet zehn unterschiedliche Verfahren (ebd.: 23ff.): (1) explorative, (2) aufsuchende, (3) analytische, (4) rezeptive, (5) kreative, (6) produktionsorientierte, (7) selbstreflexive, (8) Simulations-, (9) interaktive und (10) meditative Verfahren.

Dieses Methodenspektrum ist enorm weitgefächert und bietet über Sozialstudien (exploratives Verfahren), Vorträge oder Präsentationen (rezeptive Verfahren), Szenario-Technik oder Delphi-Technik (kreative Verfahren) bis hin zu Konfliktlösungs- oder Kennenlernübungen (interaktive Verfahren) noch viel mehr an (für detaillierte Beschreibungen der einzelnen Verfahren siehe Grosch et al. 2000).

Flehsig (1998) dagegen kategorisiert das Methodenspektrum wie folgt: (1) Fallmethode, (2) Simulation, (3) Erkundung, (4) Lernprojekt und (5) Übungen.

Nach der Methodeneinordnung von Fowler / Blohm (2000: 47ff.) gibt es 4 unterschiedliche Methodenansätze: den kognitiven, den interaktiven, den interkulturellen und andere. Zu den kognitiven Methoden zählen Vorträge, Arbeit mit Schreibmaterialien, computergestützte Trainings, Filme, Selbsteinschätzungen, Fallstudien und Critical Incidents. Als interaktive Methoden benennen Fowler / Blohm Rollenspiele, Simulationsspiele und interkulturelle Übungen. Zu den so genannten „intercultural methods“ zählen Fowler/ Blohm kulturkontrastive Übungen, den Kulturassimilator, die interkulturelle Analyse (*cross-cultural analysis*), den interkulturellen Dialog (*cross-cultural dialogue*), Feldstudien und das direkte „Eintauchen“ in das Leben vor Ort (*immersion*). Zu den nicht weiter definierten (anderen) Methoden werden die Visual Imagery-Methode und künstlerische / kulturelle Aspekte (*art and culture*) zugeordnet.

Aus diesen drei erwähnten Methodenaufteilungen kristallisiert sich die Kategorisierung von Grosch et al. (2000) als besonders geeignet heraus, weil wir ihre differenzierte und strukturierte Aufteilung für unsere Methodeneinteilung für am praktikabelsten erachten. Da wir mit vielen innovativen Übungen neue Perspektiven auf bestehende Trainingsmethoden einnehmen wollen, liefert das Modell von Grosch et al. (2000) die umfassendste Spannweite an Eingliederungsmöglichkeiten für die Vielfalt unserer Methoden. Das breite Angebot an Methoden gibt uns die Möglichkeit, neben den klassischen Vermittlungsformen, wie z. B. Critical-Incident-Analyse, Rollenspiel, Simulationsspiele, Kulturassimilator oder Interaktionsspiele auch neuere Methoden, wie z.B. die Visual Imagery-Methode, den Einsatz von Musik oder die Assessment-Simulation einzugliedern.

6 Methodeneinteilung in diesem Handbuch

Unsere Übungen sind in folgende Kategorien bzw. Unterkategorien³ gegliedert:

(1) interaktive Verfahren: Kennenlern-, Kooperations- und Kommunikationsübungen, Sprachanimation, Einsatz von Bildern, Bewegungsspiele, Gesellschaftsspiele und Diskussionsübungen

- *Kennenlernübungen* sollen den Anfang bzw. Einstieg von interkulturellen Trainings erleichtern und eine eher integrative Wirkung haben.
- *Kooperationsübungen* ermöglichen allen Teilnehmern, das Gruppenerleben, die Gruppendynamik sowie ein Zusammenfinden der Gruppe zu verstärken.
- *Kommunikationsübungen* sollen den Kommunikationsprozess in der Gruppe und die Interaktion der Teilnehmer untereinander fördern.
- *Sprachanimationsübungen* helfen, Sprachbarrieren abzubauen und das Interesse für eine Fremdsprache zu wecken.
- Beim *Einsatz von Bildern* haben die Teilnehmer die Möglichkeit, verbal ein Bild zu beschreiben, ohne eine Interpretation und Wertung vorzunehmen.
- *Bewegungsspiele* sind körperlich aktive Spiele, die auf eine Interaktion aufgrund von Sport und Bewegung hinzielen, und oft gleichzeitig einen „Spaßfaktor“ aufweisen.
- *Gesellschaftsspiele* fördern die Kooperation und Kommunikation der Teilnehmer in Spielsituationen (ähnlich einer klassischen Brettspielsituation).
- *Diskussionsübungen* sollen den kommunikativen Austausch der Teilnehmer anregen und ihre Erfahrungen, Gedanken und Emotionen verbal zum Ausdruck bringen.

(2) selbstreflexive Verfahren: Wahrnehmungs- und Reflexionsübungen

- *Wahrnehmungsübungen* zielen auf die Wahrnehmungsfähigkeit der Teilnehmer ab und bieten ihnen die Möglichkeit, ihre Sinneseindrücke und Beobachtungsgabe zu trainieren.
- *Reflexionsübungen* sollen die Teilnehmer dabei unterstützen, sich ihrer eigenen Gedanken, Gefühle, erlebten Situationen, etc. bewusst zu werden.

³ In dem Übungsteil befinden sich zu einigen ausgewählten Methoden (Sprachanimation, filmische Critical Incidents, Filmanalyse, Visual Imagery, Rollenspiele sowie Kulturassimilator) vor den dazugehörigen Übungen Methodenkurzdarstellungen, die die jeweilige Methode noch ausführlicher erläutern.

(3) produktionsorientierte Verfahren: Theater / Pantomime und Malen / Zeichnen

- Übungen mit *Theater / Pantomime* verwenden schauspielerische Elemente und trainieren das Selbstbewusstsein und Auftreten der Teilnehmer vor einer Gruppe.
- Verfahren mit *malerischen* oder *zeichnerischen* Elementen sollen die Teilnehmer zu künstlerischer Kreativität anregen.

(4) analytische Verfahren: filmische Critical Incidents, Filmanalyse, Gesprächsanalyse, Geschichtsübungen

- Übungen mit *filmischen Critical Incidents* sollen Impulse für Diskussionen liefern und bringen die Teilnehmer dazu, auf Basis vorproduzierter, visueller und kritischer Situationen ihre analytischen Fähigkeiten zu trainieren und sich auf einen Perspektivwechsel zu fokussieren.
- Die *Filmanalyse* versucht, die Teilnehmer durch bewegte Bilder auf kulturelle und landesspezifische Merkmale aufmerksam zu machen und Klischees bzw. vermittelte Fremdbilder zu reflektieren.
- Die *Gesprächsanalyse* nutzt das spezifische Analysieren von Gesprächssituationen dazu, um interkulturelle Handlungskompetenzen zu erwerben.
- In *Geschichtsübungen* werden zwei Nationen mit ihrer gemeinsamen Vergangenheit sowie (Gegenwarts-)Geschichte konfrontiert und sollen sich verbal zu praktischen Erfahrungen, gemeinsamen Erlebnissen und politischen Entscheidungen äußern.

(5) meditative Verfahren: Visual Imagery und Einsatz von Musik

- In der *Visual Imagery*-Methode wird der Teilnehmer durch verschiedene Sinnesindrücke dazu gebracht, Bilder in seinem Kopf sowie Emotionen zu erzeugen.
- Der *Einsatz von Musik* soll die Wahrnehmung der Teilnehmer mit Hilfe eines Musikstücks anregen und das Bewusstsein für die eigenen Emotionen schärfen.

(6) Simulationsverfahren: Rollenspiele, Kulturassimilator, Critical-Incident-Analyse und Simulationsspiele

- *Rollenspiele* bringen die Teilnehmer in fiktive Situationen und sollen sie auf der erfahrungsbildenden Ebene interkulturell trainieren.
- In *Kulturassimilator*-Übungen werden die Teilnehmer mit kritischen Interaktionssituationen konfrontiert und gewinnen einen Eindruck darüber, wie unterschiedlich man auf diese Situationen reagieren kann, da sie häufig impulsartig zunächst auf Basis ihrer kulturspezifischen Interpretationsmuster handeln.

- Anhand einer *Critical-Incident-Analyse* werden die Teilnehmer für verschiedene Interpretationsperspektiven geschult, die im Deutungsprozess eigener Erlebnisse oft unberücksichtigt bleiben.
- *Simulationsspiele* reproduzieren eine Situation, die die Teilnehmer auf spielerische Art und Weise animieren soll, sich mit interkulturellen Unterschieden und Missverständnissen auseinander zu setzen.

Innerhalb der einzelnen Methoden haben wir Unterkategorien bestimmt, die von Grosch et al. (2000) übernommen worden sind. Dazu zählen die „klassischen“ Kategorien wie Critical Incidents, Rollenspiele, Bewegungsspiele, Kommunikationsübungen, etc. Bei den Critical Incident-Übungen sollte an dieser Stelle besonders hervorgehoben werden, dass man mit solchen kritischen Interaktionsmomenten auf ganz unterschiedlichen Ebenen arbeiten kann, z. B. mit Fettnäpfchen (Filmische Critical Incidents), mit einem Perspektivwechsel („Von Störchen und Statistik“), Situationsanalyse („Im Zug Wroclaw – Berlin“) oder auch beim Kulturassimilator („Deutsche Administration“).

In einzelnen Fällen wurden zusätzlich zu den Kategorien von Grosch et al. (2000) Unterkategorien von den Herausgeberinnen ergänzt, da sich manche der innovativen Übungen nicht in die klassischen Methoden eingliedern ließen.

7 Zusätzliche Kategorien

Die *interaktiven Verfahren* ergänzen wir um die Vermittlungsformen Sprachanimation, Einsatz von Bildern, Bewegungsspiele und Gesellschaftsspiele. Insbesondere die Bewegungs- und Gesellschaftsspiele zielen auf eine Interaktion zwischen den Spielern ab. Über die didaktischen Ziele hinaus haben sie oft auch eine integrative und spaßfördernde Wirkung. Den Bewegungsspielen liegen folgende Kriterien zugrunde: (1) körperliche Betätigung innerhalb der Übung bzw. aktive Bewegungsabläufe seitens der Teilnehmer, (2) das gemeinsame Entdecken, Ausprobieren und Durchführen bestimmter Aktivitäten und (3) die gemeinsame Abschlussdiskussion. Den Gesellschaftsspielen liegt folgende allgemeingültige Definition zugrunde: Sie sind „eine von zwei oder mehr Personen unternommene spielerische Aktivität zum Zwecke des kooperativen, interkulturellen und kommunikativen Austauschs, in den meisten Fällen am Tisch durchzuführen“. Die Arbeit mit Bildern basiert auf einem visuellen Impuls und zielt auf die interaktive Auseinandersetzung und Unterscheidung von Bildbeschreibung, Bildinterpretation und Bildwertung ab. Dagegen sind die Sprachanimationsübungen auf das interaktive Lernen von (Fremd-)Sprachen bzw. das Überwinden der Sprachbarriere spezialisiert.

Innerhalb der *produktionsorientierten Verfahren* wurde Malen / Zeichnen hinzugefügt, wobei die künstlerische Aktivität des Malens oder Zeichnens eindeutig einer Tätigkeit des Schaffens zugeordnet werden kann und andere Lern- und Wahrnehmungsebenen anspricht als etwa die rein kognitiven Übungen.

Die analytischen Verfahren werden durch die Kategorien Gesprächsanalyse und Geschichtsübung ergänzt. Alle Verfahren beinhalten eine Analyse oder Auseinandersetzung mit einem bestimmten Themengebiet (z. B. Geschichte).

Meditative Verfahren werden durch die Visual Imagery-Methode vertreten. Visual Imagery ist eine Methode, die mental-suggestiv abläuft. Die visuellen Bilder werden allein durch den Denkprozess in den Köpfen der Teilnehmer erzeugt (vgl. Fowler / Blohm 2004: 75). Als eine weitere meditative Methode ergänzen wir den Einsatz von Musik(stücken) in interkulturellen Trainings.

Simulationsverfahren beinhalten die klassischen Methoden wie Rollenspiel, Kulturassimilator und Critical-Incident-Analyse. Die Simulationsspiele werden in diesem Band extra unterteilt, da die Assessment-Simulation separat von den „üblichen“ Simulationen betrachtet werden sollte. Mit der Assessment-Simulation wurde ein kreatives Verfahren entwickelt, das auf Basis einer Simulation ermöglicht, dass Studierende die interkulturelle Kompetenz ihrer „Peers“ bewerten.⁴

8 Charakterisierung der „Art der Übung“

In diesem Band haben wir eine Neuerung innerhalb der Methodenzuordnung eingeführt. Wir wollten, um die differenzierte Methodenauswahl zu vereinfachen, die Art jeder einzelnen Übung definieren und gut sichtbar hervorheben. Dazu haben wir sechs Charakteristika bestimmt, nach denen ein Trainer eine Übung besser (und schneller) einordnen kann.

erfahrungsorientiert	○ ○ ○ ○ ○	reflexiv	○ ○ ○ ○ ○
kreativ / spielerisch	○ ○ ○ ○ ○	kognitiv	○ ○ ○ ○ ○
kulturspezifisch	○ ○ ○ ○ ○	dynamisch	○ ○ ○ ○ ○

⁴ In der Übung werden neben der Selbstbewertung der Teilnehmer die Erwartungen des anderskulturellen Gegenübers als ein wichtiges Evaluationskriterium interkulturell kompetenten Handelns dargestellt. Der Assessment-Simulation archivum 2060 liegt ein Verständnis von interkultureller Kompetenz zugrunde, das sie als eine Kombination aus drei konstitutiven Bestandteilen begreift: 1. interkulturell kompetentes Wissen; 2. interkulturell kompetente Fähigkeiten; 3. interkulturell kompetente Werte (vgl. Woźniak 2009: 55).

Unter „erfahrungsorientiert“ verstehen wir die aktive und individuelle Beteiligung des Teilnehmers. Der Teilnehmer „durchlebt“ die Übung und durchläuft aufgrund seiner eigenen Erfahrung einen Lernprozess. „Kreativ / spielerische“ Übungen verstehen sich als kreative Übungen, bei denen die Teilnehmer schöpferisch aktiv sein müssen und/oder auf spielerische Art und Weise lernen. Die Teilnehmer durchlaufen einen Prozess des Gestaltens, des Geistig-Kreativen oder des Ausprobierens. Unter „kulturspezifischen“ Übungen verstehen wir den Grad der Kulturbezogenheit. In den „reflexiven“ Übungen müssen die Teilnehmer über sich selbst nachdenken und ihre eigene Kultur als Referenzkultur nehmen und vergleichen. „Kognitiv“ dagegen meint, dass die Teilnehmer Zusammenhänge erkennen und entdecken müssen. Bei stark „kognitiven“ Übungen sollen demzufolge intellektuelle Erkenntnisprozesse der Teilnehmer angestoßen werden, oft durch Übungen, bei denen Diskussionen im Vordergrund stehen. „Dynamische“ Übungen verstehen sich als Übungen, wobei die Teilnehmer – oft auch körperlich – aktiv in den Spielprozess mit einbezogen werden. Diese Übungen sind häufig mit Spaß und Bewegung verbunden und eignen sich zur Aktivierung der Teilnehmer.

Jedes Charakteristikum kann mit höchstens fünf Punkten bewertet werden. Null oder ein Punkt bedeuten, diese Eigenschaft trifft überhaupt nicht oder nur wenig zu, und fünf Punkte bedeutet, dass diese Übung hinsichtlich dieses Merkmals stark ausgeprägt ist.

An unserem Übungsteil haben ca. 45 deutsche und internationale Autoren mitgewirkt, sodass eine breite bzw. vielfältige Perspektive auf interkulturelle Übungen und deren Umsetzung eingenommen wird. Zwar haben wir alle Übungen einem einheitlichen Muster angepasst, doch die unterschiedliche Herkunft der Autoren bringt eine stilistische Heterogenität mit sich, die wir bewusst beibehalten haben. Diese Vielfalt an Perspektiven, Themen und methodischer Realisierung macht unsere Übungssammlung einzigartig und trägt der Diversität der Europa-Universität Viadrina sowie der Zielgruppe der Übungen, nämlich deutsche und internationale Studierende, Rechnung.

Literatur

- Flechsig, K.-H. (1998): Methoden interkultureller Trainings. Internes Arbeitspapier des Instituts für Allgemeine und Interkulturelle Didaktik, Göttingen.
- Fowler, S. M. / Blohm, J. M. (2004): An analysis of methods for intercultural trainings. In: Landis, D. / Bennett, J. M. / Bennett, M. J. (Hg.) (2004): 37–84.

- Grosch, H. / Groß, A. / Leenen, W. R. (2000): Methoden interkulturellen Lernens. Saarbrücken: ASKO Europa-Stiftung.
- Gugel, G. (1999): Praxis politischer Bildungsarbeit. Methoden und Arbeitshilfen. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik e.V. URL: <http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/3040> [letzter Zugriff: 24.09.2009].
- Holzcamp, K. (1995): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt / Main: Campus.
- Kolb, D. A. (1984): Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Landis, D. / Bennett, J. M. / Bennett, M. J. (Hg.) (2004): Handbook of intercultural training. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Woźniak, M. (2009): Der Komunicode. Der Schlüssel für ein erfolgreiches webbasiertes Training zur Entwicklung interkultureller Kompetenz? Masterarbeit an der Europa-Universität Viadrina, unveröffentlicht.

Interkulturelle Übungen

Übung: Speed Dating

Joanna Karolina Prędką

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Kennenlernübung)

Thema: Kennenlernen

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer müssen in einer sehr kurzen Zeit bestimmte Informationen über andere Teilnehmer bzw. über ihre Erwartungen oder Erfahrungen sammeln und präsentieren.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ○ ○ ○	reflexiv	● ● ○ ○ ○
kreativ / spielerisch	● ● ○ ○ ○	kognitiv	● ● ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ● ●

Ziele der Übung:

- gegenseitiges Kennenlernen
- Erwartungen / Erfahrungen der Teilnehmer abfragen
- Spaß und Gruppenbildung unter den Teilnehmern
- Gruppendynamik entwickeln

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, „open-mindedness“, Neugierde

Vorkenntnisse der Teilnehmer: –

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	je nach Anzahl der Teilnehmer ca. 20–40 Minuten
Teilnehmerzahl:	8–16 Personen
Sozialform:	2 Kleingruppen in konzentrischen Kreisen

Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Fragen auf der Tafel / oder Kärtchen mit Fragen
Vorbereitung:	Fragen und Varianten je nach Gruppe überlegen, Fragen auf Kärtchen bzw. auf der Tafel schreiben

Beschreibung der Übung:

Einführung

Die Teilnehmer teilen sich in zwei Gruppen auf und bilden zwei Kreise. Gruppe A formt einen kleineren inneren Kreis, und die Gruppe B bildet einen größeren, äußeren Kreis darum herum, sodass die Teilnehmer der Gruppe B gegenüber den Teilnehmern der Gruppe A sitzen.

Die Teilnehmer beider Gruppen haben jeweils zwei Minuten Zeit, um bestimmte Informationen zu sammeln (s. Vorschläge für Phase 1). Nach jeder Runde rücken die Teilnehmer der Gruppe A um einen Platz nach rechts / links, sodass jeder Teilnehmer der Gruppe A mit jedem Teilnehmer der Gruppe B spricht. Nachdem jeder Teilnehmer der Gruppe A mit jedem Teilnehmer der Gruppe B gesprochen hat, sollte sich die Gruppe A in einer Reihe auf die rechte Seite des Raumes und die Gruppe B in einer Reihe auf die linke Seite des Raumes setzen. Jede Gruppe hat nun fünf Minuten Zeit, um Fragen zu beantworten (s. Vorschläge für Phase 2). Jede Gruppe wählt einen Sprecher, der die Ergebnisse im Plenum präsentiert.

Vorschläge für Phase 1

Welche Sprachen spricht ihr?	Welches ist euer nächstes Urlaubsziel?	Was erwartet ihr von diesem Training?
Welche Nationalität besitzt ihr?	Wo wollt ihr euer Auslandssemester absolvieren?	Wie heißt ihr?
Was studiert ihr?	Welche Länder habt ihr schon besucht?	Was wollt ihr in diesem Training lernen?

Vorschläge für Phase 2

Wie viele Teilnehmer der Gruppe A / B sprechen Spanisch / Englisch etc.?	Welche Länder haben die Mitglieder der Gruppe A / B schon besucht?	Warum sind die Teilnehmer der Gruppe A / B zum Training gekommen?
Wie viele Teilnehmer der Gruppe A / B studieren BWL, Germanistik etc.?	Was erwarten die Teilnehmer der Gruppe A / B von dem Training?	Wo wollen die Teilnehmer der Gruppe A / B ein Auslandssemester verbringen?

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war besonders schwierig / einfach in dieser Übung?
- Haben euch Antworten von anderen Teilnehmern sehr überrascht?
- Welche Gemeinsamkeiten habt ihr?

Varianten:

Die Fragen kann man ganz unterschiedlich modifizieren und dadurch für unterschiedliche Ziele anwenden, z.B. könnte man die Übung in der Endphase des Trainings durchführen, um über die im Training erhaltenen Eindrücke oder gelernte Inhalte zu diskutieren.

Hinweise:

Aufgrund des größeren Zeitaufwands es ist nicht empfehlenswert, die Übung in großen Gruppen durchzuführen, es sei denn, man hat genug Zeit zur Verfügung.

Kommentar der Verfasserin:

Diese Übung ist ein guter Eisbrecher. Die Teilnehmer können zwar zunächst überrascht oder negativ eingestellt sein, da bereits zu Beginn des Trainings eine aktive Interaktion gefordert wird. Es ist aber dennoch empfehlenswert, die Übung ganz am Anfang durchzuführen.

Übung: Info-Lauf: Face-to-Face

Patrick Kowal

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Kennenlernübung)

Thema: Wahrnehmung

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer müssen sich im Dialog eine vorgegebene Frage innerhalb eines kurzen Zeitrahmens gegenseitig beantworten.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ○ ○ ○	reflexiv	● ● ○ ○ ○
kreativ/spielerisch	● ● ○ ○ ○	kognitiv	● ● ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ● ●

Ziele der Übung:

- Kennenlernen
- Teilnehmer aktivieren
- Wahrnehmung verschiedener Erfahrungen, Deutungen und Erwartungen

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, aktive Teilnahme, sensibilisierte Wahrnehmung für eigenes bzw. fremdes Erleben, Toleranz

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 20–25 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig (eine gerade Anzahl für die Bildung von Paaren ist optimal)
Sozialform:	Paare
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl

- Material: Musikanlage, notierte Fragen, Uhr zum Zeitstoppen, Stühle
- Vorbereitung: Fragen notieren, Stuhlpaare im Raum verteilen, Musikanlage vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Einführung

Es werden einander gegenüber stehende Stuhlpaare in ausreichender Zahl im Raum verteilt. Die Teilnehmer werden nun aufgefordert, sich ziellos im Raum bzw. zwischen den Stuhlpaaren zu bewegen. Dazu wird Musik eingespielt. Sobald die Musik verstummt, muss sich jeder Teilnehmer auf den ihm nächstgelegenen Stuhl setzen, so dass er einem anderen Teilnehmer gegenüber sitzt. Nun wird vom Trainer eine Frage vorgelesen, z. B. „Was wisst ihr über diesen Ort?“, „Was verspricht ihr euch von der Teilnahme an diesem Seminar?“, „Was könnte eurem Gegenüber Spaß machen in eurem Land / kulturellen / religiösen Kontext zu erleben?“. Nun hat jeder 1 Minute Zeit, seinem Gegenüber die Frage zu beantworten. Nach 1 Minute muss der Partner auf dieselbe Frage antworten.

Mögliche Fragestellungen:

<i>In Bezug auf etwas Neutrales</i>	<i>In Bezug auf sich selbst</i>	<i>In Bezug auf den Partner</i>	<i>In Bezug auf das Seminar</i>
Wie habt ihr die Anreise erlebt?	Was könnte eurem Gegenüber Spaß machen in eurem Land / kulturellen / religiösen Kontext zu erleben?	Welche Stadt im Land eures Gegenübers würdet ihr gerne besuchen?	Wie kamt ihr zu der Teilnahme am Seminar / Projekt?
Verreist ihr gerne? Warum (nicht)?	Welche Stereotypen kennt ihr über eure Nationalität / kulturelle Gruppe / Studienrichtung / Beruf?	Welches nationale oder kulturelle Ritual eures Gegenübers würdet ihr gerne miterleben?	Was verspricht ihr euch von der Teilnahme an diesem Seminar / Projekt?
Was wisst ihr über diesen Ort?	In welcher Situation seid ihr aufgrund von kulturellen Aspekten ins „Fettnäpfchen“ getreten?	Könnt ihr etwas in der Sprache eures Gegenübers sagen? Wo und wie habt ihr es gelernt?	Was könnte euch bei dem Seminar enttäuschen?

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war überraschend an der Übung?
- Gab es Unterschiede / Gemeinsamkeiten bei den Antworten? Bei welchen genau?

Varianten:*Variante 1:*

Es kann auf Stühle verzichtet werden. So müssen sich die Teilnehmer keinen Stuhl, sondern einen Partner suchen.

Variante 2:

Die Fragen können inhaltlich so variiert werden, dass sie eher dem Kennenlernen oder bereits der Auseinandersetzung mit dem Seminarthema dienen (s. mögliche Fragestellung).

Kommentar des Verfassers:

Die Übung hat den Vorteil, dass alle Teilnehmer gleichermaßen beteiligt werden. Das ist vor allem zu Beginn eines Seminars wichtig, da so auch die passiveren Teilnehmer in den Gruppenbildungsprozess miteinbezogen werden.

Übung: Was haben wir gemeinsam?

Zuzanna Skoczylas

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Kennenlernübung)

Thema: Nonverbale Kommunikation, Gemeinsamkeiten

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer sollen anhand bestimmter Kriterien Gruppen bilden, ohne miteinander zu sprechen.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ●	reflexiv	○ ○ ○ ○ ○
kreativ/spielerisch	● ● ● ● ●	kognitiv	○ ○ ○ ○ ○
kulturspezifisch	○ ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ● ●

Ziele der Übung:

- Gegenseitiges Kennenlernen und Gruppenbildung
- Bedeutung nonverbaler Signale für die Kommunikation verdeutlichen
- Erkennen, dass die nonverbale Kommunikation und das menschliche Verhalten kulturell geprägt sind

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Sensibilisierung für nonverbale Kommunikation

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	60–90 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Plenum
Räumliche Bedingungen:	ein Raum, ausreichend groß für Bewegung

Material:	Papier, Stifte
Vorbereitung:	Kriterien (Beispiele s. Beschreibung der Übung)

Beschreibung der Übung:

Einführung

Die Teilnehmer sollen anhand verschiedener Kriterien kleine Gruppen bilden. Der Trainer sagt die Kriterien laut an und lässt den Teilnehmern Zeit, andere Teilnehmer mit dem passenden Kriterium zu finden. Verbale Kommunikation ist verboten. Die Teilnehmer sollen zunächst herausfinden und sich dann merken, welche Personen zu ihrer Gruppe gehören.

Beispiel:

Kriterium: „ALTER“ – alle 20-Jährigen bilden eine Gruppe, alle 22-Jährigen bilden eine andere Gruppe usw.

Kriterium: „STUDIENFACH“ – alle BWL-Studierenden gehören zu einer Gruppe, alle Medizin-Studierenden zu einer anderen Gruppe usw.

Kriterien:

- Alter
- Studienfach
- Herkunft – Land / Bundesland / Stadt
- Land des Auslandsaufenthalts
- Begrüßungsform
- Was bringt man mit, wenn man zum Abendessen eingeladen ist?
- Was ist eine bequeme Distanz zum Gesprächspartner?

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Wie habt ihr euch gefühlt?
- Hat euch die verbale Kommunikation gefehlt?
- Was war leicht an der Übung und was war schwierig?
- Könnt ihr sagen, wer mit euch studiert? Wer aus derselben Stadt kommt? Wer dieselben Gesten benutzt? Habt ihr gemerkt, was ihr gemeinsam habt?

Varianten:

Sprechen und Schreiben ist verboten. Die Teilnehmer müssen die Antworten auf Papier zeichnen. Der Kriterienkatalog kann je nach Gruppengröße- oder Zusammenstellung variiert und/oder ergänzt werden.

Kommentar der Verfasserin:

Papierblätter und Stifte sind zugelassen. Es wird aber den Teilnehmern nicht gesagt, dass sie diese Materialien während der Übung benutzen können. Die Kommunikationsweise hängt von den Teilnehmern ab.

Als Variante kann der Trainer den Teilnehmern sagen, dass sie nicht nur ihre Körpersprache, sondern auch die Schreib- und Malfähigkeit nutzen können. Vor allem geht es aber darum, dass die Teilnehmer im Kommunikationsprozess ihre Kreativität nutzen sollten.

Übung: Gib mir deine Hand und ich sage dir alles

Aneta Oberbek

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Kennenlernübung)

Thema: Der erste Eindruck

Kurz und knapp:

In dieser Übung geht es darum, herauszufinden, welchen ersten Eindruck eine Person auf andere gemacht hat.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ○	reflexiv	● ● ○ ○ ○
kreativ / spielerisch	● ● ● ● ○	kognitiv	● ● ● ● ○
kulturspezifisch	○ ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ○ ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Feststellung, ob Teilnehmer gegenüber anderen Vorurteile haben oder nicht
- Vergleich des ersten Eindrucks einer Person mit der Wirklichkeit
- Überlegungen zum Thema: Wie entstehen Stereotypen?
- Welche Wirkungen haben Vorurteile auf das Leben?
- Wie kann man gegen Vorurteile vorgehen?

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Empathiefähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, „open-mindedness“

Vorkenntnisse der Teilnehmer: –

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	20–30 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Plenum

Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Papier, Kugelschreiber
Vorbereitung:	–

Beschreibung der Übung:

Jeder Spieler zeichnet die Form seiner Hand auf ein Blatt Papier und schreibt seinen Namen darüber. Dann gibt der Teilnehmer die Zeichnung den anderen Mitspielern, die vermutete Charaktereigenschaften dieser Person auf die Hand schreiben. Wenn alle Mitspieler ihre subjektive Meinung (zum Beispiel: intelligent, klug, arrogant) auf den Zetteln geäußert haben, werden diese den „Inhabern“ zurückgegeben und dieser fängt eine Diskussion über die ihm zugeschriebenen Charaktereigenschaften an. Dabei ist zu beachten, dass die Person, über die sich andere äußern, schweigt während die ihr zugeschriebenen Eigenschaften von den anderen diskutiert werden und erst am Ende ihre Argumente vorstellt.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Welche Überraschungen gab es bei der Übung?
- Was haben die Teilnehmer gefühlt, wenn andere ihre Meinungen äußerten?
- Ist es richtig, dass der Schein oft trügt?
- Wie kommen unsere Einschätzungen zustande?

Hinweise:

Wenn jeder sein Blatt nach einem Rundlauf zurückerhalten hat, beginnt der Trainer eine auswertende Diskussion. Die Teilnehmer stellen die ihnen zugeschriebenen Charaktereigenschaften kurz vor. Die anderen können erläutern, wie sie zu ihrer Einschätzung gelangt sind. Die eingeschätzten Teilnehmer können abschließend die ihnen zugeschriebenen Eigenschaften bestätigen oder revidieren.

Kommentar der Verfasserin:

Es wird empfohlen, diese Übung am Anfang eines Seminars durchzuführen, wenn sich die Leute zum ersten Mal treffen und einander noch nicht gut kennen.

Übung: Die rettenden Engel

Aneta Oberbek

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Kooperationsübung)

Thema: Kooperation unter schwierigen Bedingungen

Kurz und knapp:

Ein Teilnehmer muss seine Gruppe retten, ohne seine Muttersprache zu benutzen.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ○	reflexiv	○ ○ ○ ○ ○
kreativ/ spielerisch	● ● ● ● ●	kognitiv	● ○ ○ ○ ○
kulturspezifisch	○ ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ● ●

Ziele der Übung:

- Erkenntnis, dass man nicht nur auf das bereits Bekannte fokussiert sein darf, sondern auch für bisher unbekannte Dinge offen sein soll (denn der Fremde kann unsere eigenen Codes eventuell auch deuten)
- Umgang mit Unbekanntem
- Bedeutung von Kooperation
- Tatsache, dass jeder zu unserer Gruppe gehören kann
- Spaß und Gruppenbildung unter den Teilnehmern

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Perspektivwechsel, Ambiguitätstoleranz, Verhaltensflexibilität, Neugierde

Vorkenntnisse der Teilnehmer: –

Technische Hinweise:

Zeitraumen: ca. 30–40 Minuten

Teilnehmerzahl: mind. 9 Personen

Sozialform:	Kleingruppen von 4–5 Personen
Räumliche Bedingungen:	ein Raum pro Gruppe während des ersten Teils der Übung, ein gemeinsamer Raum mit Hindernisbahn für alle Gruppen während des zweiten Teils der Übung
Material:	Zettel mit Aufgabenstellung, Möbel für Hindernisbahn (ein Stuhl, ein Tisch und ein Schlüssel sind notwendig)
Vorbereitung:	Zettel mit Aufgabenstellung sowie Hindernisbahn vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Infos für alle Teilnehmer:

1. Arbeitsschritt: Einführung der Übung

Nach einem Unfall eines Raumschiffs gibt es mindestens drei Gruppen von Überlebenden im Weltall. Jede Gruppe besteht aus drei Personen und einem rettenden Engel. Die Aufgabe ist, dass der rettende Engel einen Schlüssel finden muss, der die Rettung der Gruppe ermöglicht.

2. Arbeitsschritt: Ziel der Gruppe und der Engel

Finden einer gemeinsamen Codesprache (s. Arbeitsblatt). Die Engel sind leider keiner Fremdsprache mächtig, deshalb muss eine spezielle Codesprache gefunden werden, um mit dem rettenden Engel zu kommunizieren. Diese Codesprache besteht aus zehn Kommandos, die individuell für jede Gruppe, d.h. die Gruppenmitglieder und den dazugehörigen Engel, festgelegt und schriftlich auf einem Zettel festgehalten werden. Jede Gruppe soll in einer Phantasiesprache sprechen und darf keine wirklichen Worte benutzen. Bestandteile der Phantasiesprache können Mimik, Gestik, Betonung, Lautstärke, etc. sein. Diese Kommandos lassen den rettenden Engel verschiedene Bewegungen ausführen und sollen so den rettenden Engel zum Ziel der Hindernisbahn führen.

Die Augen der rettenden Engel werden NICHT verbunden. Wenn Kommandos nicht korrekt sind, darf sich der Engel nicht bewegen. Die vertauschten Engel bewegen sich auf die Kommandos ihrer neuen Gruppe hin auch dann, wenn die neuen Gruppen gar nicht verstanden haben, dass die Engel vertauscht wurden.

Infos nur für den Trainer:

1. Arbeitsschritt:

Nachdem jede Gruppe eine eigene Codesprache erlernt hat, versammelt der Trainer alle Gruppen (ohne Engel) in einem Raum mit einer Hindernisbahn (der Weg zum Schlüssel ist mit Stühlen und Tischen verstellt, wobei diese in verschiedenen Positionen angeordnet sein können) und zeigt den Weg zu dem Schlüssel (die Gruppe sagt die Kommandos vom Zettel, die den Engeln helfen, die Hindernisbahn zu überwinden). Dann kommt der Trainer zu den rettenden Engeln zurück, tauscht sie aus (ohne das Wissen der anderen Beteiligten). Die neu zugeordneten rettenden Engel erlernen die Codesprache der neuen Gruppe, der sie nun ja angehören. Die Engel müssen ihre ursprüngliche Codesprache vergessen. Die Engel haben die ganze Zeit die Zettel mit der Codesprache der neuen Gruppe und verstehen nur noch diese Sprache.

2. Arbeitsschritt:

Danach beginnt das Spiel und jede Gruppe versucht zunächst, ihren ursprünglichen rettenden Engel der Gruppe zum Ziel zu führen, doch dieser reagiert nicht mehr, weil er die verabredete Codesprache nicht mehr versteht. Das wundert die Gruppe und verursacht zunächst Verwirrung. Die Schwierigkeit der Gruppe besteht nun darin, zu erkennen, dass die Engel vertauscht wurden und nun zu einer anderen Gruppe gehören.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war überraschend an der Übung?
- Wie habt ihr euch gefühlt, als euer rettender Engel nicht reagierte?
- Nach welcher Methode war es möglich, die Schwierigkeiten zu überwinden?

Hinweise:

Ziel ist es zu erkennen, dass der Gruppe ein neuer rettender Engel zugeordnet wurde. Wer am schnellsten erkennt, dass nun ein anderer rettender Engel zum Ziel geführt werden kann, gewinnt das Spiel.

Anhang

Arbeitsblatt

NAME DER GRUPPE:

CODESPRACHE:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Übung: Was ist normal?

Anna Goshchinskaya

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Kommunikationsübung)

Thema: Umgang mit Konfliktsituationen

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer trainieren aktives Zuhören, während sie sich über konfliktträchtige Themen unterhalten.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ●	reflexiv	● ● ○ ○ ○
kreativ/spielerisch	● ● ● ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ●
kulturspezifisch	○ ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ● ○

Ziele der Übung:

- aktives Zuhören üben, Vorteile des aktiven Zuhörens für Konfliktsituationen erkennen
- Lernen, sich über konfliktträchtige Themen auszutauschen
- Wahrnehmung von Meinungs- und Wertevielfalt in einer monokulturellen Gruppe

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit in konfliktbeladenen Situationen, Empathiefähigkeit, Perspektivwechsel, aktives Zuhören

Vorkenntnisse der Teilnehmer:

Die Teilnehmer sollen mit der Technik des aktiven Zuhörens (Loopen, Spiegeln) bereits vertraut sein. Diese Übung baut auf leichteren, kürzeren Übungen für das aktive Zuhören auf.

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 40–50 Minuten
Teilnehmerzahl:	max. 26 Personen (gerade Anzahl)
Sozialform:	Arbeit mit Bildern (nonverbal), anschließend Paargespräche und Auswertung im Plenum
Räumliche Bedingungen:	großer Raum ohne Schall
Material:	Jedes Bild aus dem Bilderset, das dieser Übung beigelegt ist, auf ein DIN A4-Blatt kopieren; eine ca. 2–3 Meter lange Linie (z.B. Kreppband) auf den Boden kleben; die Enden mit „Normal“ und „Nicht normal“ beschriften
Vorbereitung:	Bilderset liegt neben der Linie

Beschreibung der Übung:*Teil 1*

Die Teilnehmenden werden gebeten, die Bilder, die konflikträchtige Themen / Phänomene darstellen, auf der Linie zwischen den Polen „Normal“ bis „Nicht normal“ zu verteilen (s. Bilderset im Anhang). Sie sollen dabei hartnäckig ihre persönliche Meinung ausdrücken, indem sie das Bild auf die Stelle verschieben, die ihrer Meinung nach für dieses Bild die richtige ist. Sprechen ist nicht erlaubt. Es folgt ein Tumult, ständiges Hin- und Herschieben der Bilder. In der Regel beruhigt sich die Gruppe nach 10–15 Minuten wieder. Das ist ein günstiger Moment, um die Aufgabe für abgeschlossen zu erklären.

Teil 2

Jeder Teilnehmer wird gebeten, mit der Person ein Paar zu bilden, mit der er starke Meinungsunterschiede über den Platz eines bestimmten Bildes auf der „Normalitätsskala“ hat. Über dieses Bild werden sie gleich sprechen dürfen. Die Paare werden ohne den Einsatz verbaler Kommunikation gebildet.

Die Paare verteilen sich im Raum so, dass ein ungestörtes Gespräch möglich ist.

In den folgenden 10 Minuten wird eine Person über das Bild und seinen Platz auf der Normalitätsskala reden, die andere Person wird aktiv zuhören (loopen, spiegeln) ohne dabei ihre eigene Meinung zu äußern. Der Trainer gibt ein Signal, wenn 10 Minuten abgelaufen sind. In den darauffolgenden 10 Minuten werden die Rollen getauscht. Während dieser Phase kann der Trainer zu verschiedenen Paaren gehen und deren Gesprächen lauschen, um sich ein Bild davon zu machen, wie gut die Teilnehmenden die Technik des aktiven Zuhörens beherrschen.

Auswertung / Diskussionshilfen:

Die Teilnehmer kommen zur Auswertung im Plenum zusammen.

Auswertungsfragen für den 1. Teil der Übung

Die Teilnehmenden werden gebeten, nur an die erste Phase der Übung zu denken.

- Was ist während der ersten Phase der Übung passiert, als die Bilder auf der Normalitätlinie platziert werden mussten?
- Wie ging es euch in der ersten Phase der Übung?
- Was habt ihr über die anderen und ihre Meinungen gedacht?
- Was war besonders schwierig zu akzeptieren?
- Wie wurden die Kompromisse gefunden, falls sie gefunden wurden?

Auswertungsfragen für den 2. Teil der Übung

- Wie hat das aktive Zuhören funktioniert?
- Wie war es, aktiv gehört zu werden?
- Wie war es, aktiv zuzuhören?
- Was kann das aktive Zuhören bewirken?
- Was nehmt ihr für den Umgang mit Konfliktsituationen aus dieser Übung mit?

Varianten:

Alternativ kann die Auswertung in Kleingruppen erfolgen. In diesem Fall bekommt jede Gruppe ein Blatt mit den Auswertungsfragen.

Kommentar der Verfasserin:

Abhängig von der Spezifik der Gruppe kann das Bilderset mit anderen Bildern ergänzt werden, bzw. bestimmte Bilder können aus dem Set herausgenommen werden. Der Trainer sollte im Vorfeld einschätzen können, welche Bilder Meinungsunterschiede in der Gruppe hervorrufen werden.

Der Trainer soll die Technik des aktiven Zuhörens sicher beherrschen und diese den Teilnehmern bereits gut erklärt bzw. beigebracht haben.

Theoretische Grundlagen:

Technik des aktiven Zuhörens [vgl. Rogers (1981); Bay (2008) und Steil (1986)]

Weiterführende Literatur

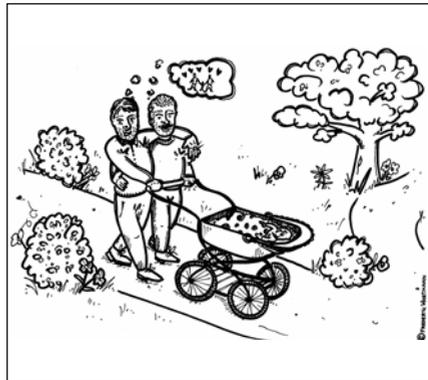
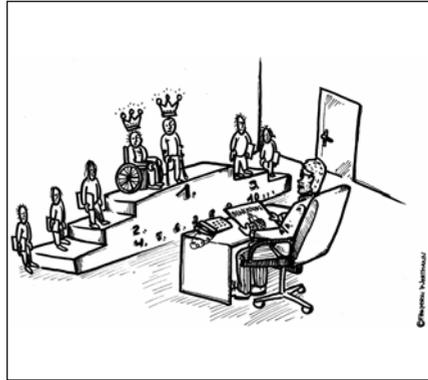
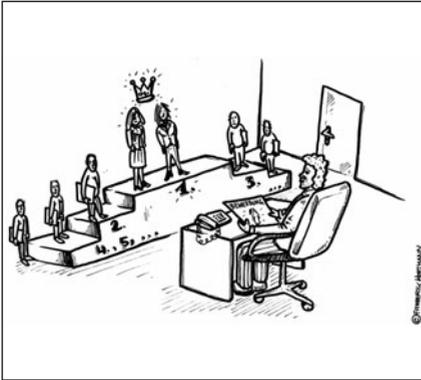
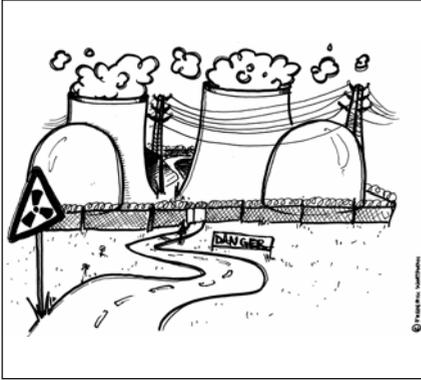
Bay, R. H. (2008): Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören. Renningen: Expert Verlag.

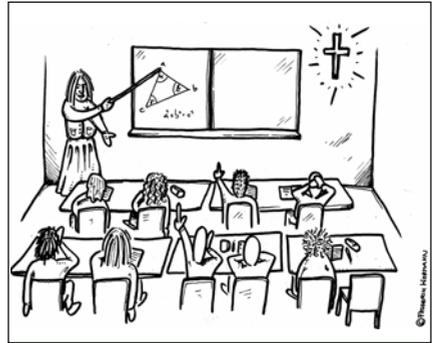
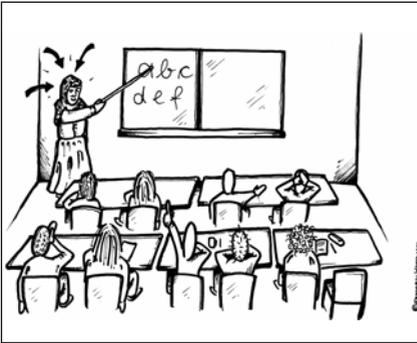
Rogers, C. R. (1981): Die nicht-direktive Beratung. München: Kindler.

Steil, L. K. / Summerfield, J. / Mare, G. de (1986): Aktives Zuhören. Eine Anleitung zur erfolgreichen Kommunikation. Heidelberg: Sauer Verlag.

Ulrich, S. (2001): Achtung (+) Toleranz: Wege demokratischer Konfliktregelung. Praxishandbuch für die politische Bildung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Anhang





Illustrationen: Frederik Wortmann

Hinweis:

Die Bilder können unter der Verlagshomepage www.vs-verlag.de; OnlinePLUS, Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“ heruntergeladen werden.

Übung: Interkultureller Früchtesalat

Agnieszka Blaszczyk

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Kommunikationsübung)

Thema: Identität und Vielfalt

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer sollen im Kommunikationsprozess Informationen über die eigene und die fremde Kultur austauschen und dabei ein Selbst- und Fremdbild entwickeln.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ○ ○	reflexiv	● ○ ○ ○ ○
kreativ/spielerisch	● ● ● ● ●	kognitiv	● ● ● ○ ○
kulturspezifisch	○ ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ● ○

Ziele der Übung:

- Faszination für kulturelle Vielfalt wecken
- Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede
- Bedeutung interkultureller Kooperation zeigen
- Fremdheit ohne Bewertung anerkennen lernen

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Lernbereitschaft, Akzeptanz, Toleranz, Umgang mit Fremdem, Respekt

Technische Hinweise:

Zeitrahmen:	ca. 20–30 Minuten
Teilnehmerzahl:	mind. 10 Personen
Sozialform:	5 Kleingruppen
Räumliche Bedingungen:	keine

Material:	Kärtchen mit Alternativwörterbuch (s. u.), Messer, Schale, Früchte (Kiwi, Banane, Apfel, Pfirsich, Grapefruit)
Vorbereitung:	Kärtchen mit Alternativwörterbuch vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Jede Gruppe bekommt ein Blatt, auf dem auf einer Seite ihre Fruchtkultur mit Wörtern, die sie zunächst noch nicht kennen, beschrieben ist. Da es ein paar Dialekte in dieser Sprache gibt, steht auf der Rückseite ein alternatives Wörterbuch zur Verfügung, in dem die wichtigsten Wörter der anderen Fruchtkulturen erklärt werden.

Im nächsten Schritt soll jede Gruppe mit Hilfe von Fragen an die anderen Gruppen die Beschreibung der eigenen Fruchtkultur dekodieren. Dazu muss sich jede Gruppe zuerst eine Strategie ausdenken, wie sie Informationen von der anderen Gruppe erhält. Dies wird hier am Beispiel der Malus-Gruppe gezeigt:

Die Gruppe muss fünf Wörter: *Malus*, *Asalenrizent*, *oerabrafgtt*, *talgt* und *velusanir* dekodieren, die ihre Fruchtkultur beschreiben, damit sie wissen, woher sie stammen, was für ihre Kultur charakteristisch ist, wie sie aussehen und wie ihr Name lautet.

Auf der Rückseite ihrer Karte stehen fünf Wörter, die jeweils eine andere Kultur beschreiben, z. B. *Persium*, *Rutaceae*, *enlrrimokaa*, *Musa*, *rugmekmte*.

Nach dem Prinzip *Fremdbilder als Spiegel des Selbstverständnisses* (vgl. Bolten 2007) soll sich jede Gruppe in die Position der anderen versetzen. Dazu müssen die Mitglieder jeder Kultur im Kommunikationsprozess Fragen stellen. Zum Beispiel trifft die *Malus*-Gruppe die *Persium*-Gruppe und sagt: „Hallo, wir sind *Malus*. Kennt ihr zufällig das Wort *Asalenrizent*?“. „Nein, das kennen wir nicht. Aber wir wissen, was *Malus* heißt.“ usw.

Nachdem alle Wörter dekodiert wurden, beschreibt jede Gruppe ihre Frucht im Sinne einer Kultur aus der Wir-Perspektive, z. B. sagt die *Malus*-Gruppe: „*Wir kommen aus Zentralasien, wir sind rotgefärbt und glatt. Man könnte auch sagen, wir sind vielfältig und weltberühmt.*“ und die anderen Gruppen erraten die Fruchtssorte.

Dann soll jede Gruppe aus einem Korb ihre Frucht (Symbol der Zugehörigkeit) nehmen, kleinschneiden und in eine Schale legen.

Zum Schluss sollen die Teilnehmer die geschnittenen Früchte mischen und den interkulturellen Früchtesalat essen.

Am Ende soll eine Auswertung und Diskussion über die im Spiel aufgetauchten interkulturellen Probleme durchgeführt werden.

Kärtchen mit Alternativwörterbuch:

Frontseite	Rückseite
<u>Malus</u>	Persium = Pfirsich
Asalenrizent	Rutaceae = Grapefruit
oerabrafgtt	enlrrimokaa = kalorienarm
talgt	Musa = Banane
velusanir	rugmekmte = gekrümmt
<u>Persium</u>	Malus =Apfel
icahn	inrotubr = rubinrot
etiolorgebh	rueng = grün
txiosech	tigsfa = saftig
abarerht	keuhgdatic = dickhäutig
<u>Actinidia</u>	asalenrizent = Zentralasien
enusataril	icahn = China
valo	oerabrafgtt = rot gefärbt
enlrrimokaa	arafik = Afrika
rueng	siostane = Ostasien
<u>Musa</u>	talgt = glatt
arafik	etiolorgebh = rötlich-gelb
hgebllic	abarerht _ = behaart
suses	Actinidia = Kiwi
rugmekmte	enusataril = Australien
<u>Rutaceae</u>	velusanir = universal
siostane	txiosech = exotisch
inrotubr	valo = oval
tigsfa	hgebllic = gelblich
keuhgdatic	suses = süß

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Welche Beobachtungen habt ihr während der Übung an euch selbst / an den anderen gesehen?
- Gab es Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit anderen Gruppen?
- Was war wichtig bei der Schaffung des Gemeinschaftsgefühls? Haben die Symbole der Zugehörigkeit das gemeinsame Ziel unterstützt / gehemmt?

Varianten:

Anstelle von realen Früchten können Früchte aus Papier verwendet werden.

Hinweise:

Jedes Wort, das die jeweilige Kultur beschreibt, ist aus vermischten Buchstaben des richtigen Wortes gestaltet. Die Namen (*Malus, Persium, Actinidia, Musa, Rutaceae*) sind dagegen aus dem Lateinischen abzuleiten. Sollen es mehr Gruppen als fünf sein, kann man nach diesem Muster weitere Kärtchen vorbereiten.

Kommentar der Verfasserin:

Die Teilnehmer müssen in Kleingruppen Informationen über ihre kulturelle Zugehörigkeit gewinnen (Identitätsfindung), ihre eigene Kultur vorstellen und andere beobachten (Wahrnehmung), ein Symbol ihrer kulturellen Zugehörigkeit finden (Identifizierung), zusammen einen interkulturellen Salat machen (Kooperation), mischen (Akzeptanz) und essen (Beziehung).

Der Übung liegt die Annahme zugrunde, dass man aus dem gemeinsamen Mischen des Früchtesalats das Akzeptanzgefühl generieren kann. Bei diesem Prozess bemerkt man, dass Kulturen Einfluss aufeinander haben und sich mischen. Durch diese Multikulturalität entsteht etwas Neues, etwas „Buntes“.

Weiterführende Literatur

Bolten, J. (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

Übung: Suomi

*Tomasz Lis*¹

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Kommunikationsübung)

Thema: Verbale Kommunikation, Sprachbarriere

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer müssen Sätze in einer ihnen unbekannten Sprache formulieren.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ●	reflexiv	● ● ○ ○ ○
kreativ/spielerisch	● ● ● ● ○	kognitiv	● ● ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ● ● ● ○	dynamisch	● ● ● ● ○

Ziele der Übung:

- Bedeutung der Sprache beim Kommunizieren
- Vermittlung verbaler Inhalte mit Hilfe von einem unbekanntem Code
- Spaß und Gruppenintegration

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Sensibilisierung für Verwendung neuer Codes beim Kommunizieren, Fremdheitserlebnis, Gruppenintegration

Technische Hinweise:

Zeitrahmen:	ca. 15–20 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Plenum
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Arbeitsblatt (s. u.)
Vorbereitung:	Arbeitsblätter (s. u.) für die Teilnehmer vorbereiten

¹ Inspiriert von Elena Dormann.

Beschreibung der Übung:

Die Teilnehmer stehen in einem Kreis. Jeder stellt sich nacheinander in die Mitte des Kreises und mit Hilfe eines Arbeitsblattes formuliert er einen Satz auf Finnisch. Dadurch vermittelt er eine bestimmte Information über sich nach dem gegebenen Muster, z. B.:

- a) Minä olen leijona. = Mein Sternzeichen ist Löwe.
- b) Minun mieliväri on punainen. = Meine Lieblingsfarbe ist rot.
- c) Minä puhun suomea. = Ich spreche finnisch.

Die Teilnehmer, die dieselben Sätze formulieren würden (weil sie dieselben Sternzeichen nennen würden, dieselben Lieblingsfarben haben oder dieselben Sprachen sprechen) kommen in die Mitte des Kreises und müssen die im Zentrum stehende Person anfassen. Dank dessen kommen sie in Berührung, was der besseren Gruppenintegration dient. Die Hauptaufgabe besteht aber darin, dass man einen bestimmten verbalen Inhalt in Form eines ungewöhnlichen Codes vermitteln muss.

Arbeitsblatt

Minä olen...

... Widder	... oinas
... Stier	... härkä
... Zwillinge	... kaksonen
... Krebs	... rapu
... Löwe	... leijona
... Jungfrau	... nietsyt
... Waage	... vaaka
... Skorpion	... skorpioni
... Schütze	... jousimies
... Steinbock	... kauris
... Wassermann	... vesimies
... Fische	... kalat

Minun mieliväri on...

... weiß	... valkoinen
... rot	... punainen
... gelb	... keltainen

... grün	... vihrea
... schwarz	... musta
... braun	... ruskea
... grau	... harmaa

Minä puhun...

... Deutsch	... saksaa
... Polnisch	... puolaa
... Französisch	... ranskaa
... Englisch	... englantia
... Russisch	... venäjää
... Spanisch	... espanjaa
... Türkisch	... turkkia
... Finnisch	... suomea
... Schwedisch	... ruotsia
... Ungarisch	... unkaria
... Norwegisch	... norjaa
... Ukrainisch	... ukrainaa
... Weißrussisch	... valkovenäjää

Hinweise zur Aussprache:

- in der Regel wird im Finnischen die erste Silbe betont
- **ä** ist ein sehr helles *a* wie im engl. *that*
- in Diphthongen behält jeder Bestandteil seine Qualität,
z. B. *ei* = *e* + *i*, *ie* = *i* + *e*
- **r** wird als Zungenspitzen-r ausgesprochen
- doppelte Konsonanten sind als solche zu sprechen
- weitere Hinweise s. Putz (2002)

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Wie ging es euch mit der Übung?
- Was war überraschend an der Übung?
- Was war dabei schwierig?
- Welche Rolle spielte die Sprache in der Übung?

Varianten:

Die Übung kann in verschiedenen sprachlichen Versionen realisiert werden.

Kommentar des Verfassers:

Es ist empfehlenswert, diese Übung in der Mitte des Trainings anzubieten. Die Teilnehmer haben sich schon ein bisschen kennen gelernt und in dieser Phase soll die Übung sie noch besser integrieren, die noch existierenden Barrieren letztendlich überwinden und zum weiteren Mitmachen ermuntern. Wichtig ist, dass die Berührungen durch die Annäherung oder das Eintreten in die Mitte des Kreises ersetzt werden, wenn die Teilnehmer Repräsentanten von Kulturen sind, in denen der körperliche Kontakt eher vermieden wird.

Theoretische Grundlagen:

Verbale Kommunikation, Codieren und Decodieren von verbalen Inhalten

Weiterführende Literatur

- Burkart, R. / Hömberg, W. (Hg.) (1995): Kommunikationstheorien: Ein Textbuch zur Einführung. Wien: Wilhelm Braumüller.
- Faßler, M. (1997): Was ist Kommunikation? München: Wilhelm Fink Verlag.
- Krallmann, D. / Ziemann, A. (2001): Grundkurs Kommunikationswissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Pürer, H. (2003): Publizistik- und Kommunikationswissenschaft: Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Putz, M. (2002): Finnische Grammatik. Edition Praesens Verlag für Literatur- und Sprachwissenschaft.

Übung: Das ist mir lieb und teuer

Kristin Draheim

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Kommunikationsübung)

Thema: Werte

Kurz und knapp:

Zuerst werden in Einzelarbeit verschiedene Sprichwörter gesammelt und die darin enthaltenen Werte herausgefiltert. Diese werden dann im Plenum vorgestellt und in einer „Auktion der Werte“ versteigert. Abschließend erfolgen Auswertung und Diskussion.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ○
kreativ/ spielerisch	● ● ● ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ○
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	● ● ○ ○ ○

Ziele der Übung:

Die Teilnehmer erkennen eigene Werte, die sie in Form von Sprichwörtern über ihre Sprache in ihrer Kultur erlernt haben.

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Wissenserwerb, Respekt für Andersartigkeit, Toleranz

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 90 Minuten
Teilnehmerzahl:	ca. 8–16 Personen (mono-, bi- oder multikulturell)
Sozialform:	Einzelarbeit und Plenum
Räumliche Bedingungen:	groß genug für Einzelarbeit und Sitzkreis im Plenum

Material: Whiteboard und Marker (alternativ: Flipchart und Edding), Moderationskarten, Stifte, Schere, eventuell Requisiten für Versteigerung, z.B. Holzhammer und Brett (o. Ä.)

Vorbereitung: –

Beschreibung der Übung:

1. Arbeitsschritt: Sammeln von Sprichwörtern

Zunächst werden die Teilnehmer gebeten, in Einzelarbeit 10–15 Minuten lang nachzudenken und zwei für sie besonders wichtige Sprichwörter in ihrer Muttersprache aufzuschreiben. Dabei ist wichtig, dass die Sprichwörter ihnen etwas bedeuten, d. h., eine emotionale Resonanz bei ihnen bewirken. Es können z. B. Sprichwörter sein, die sie von ihren Eltern oder Großeltern übernommen haben und mit denen sie aufgewachsen sind. Es können aber auch Sprichwörter sein, die häufig in den Medien erscheinen oder die aus ganz anderen Gründen eine zentrale Rolle für sie spielen.

2. Arbeitsschritt: Vorstellung der Sprichwörter und ihrer Verwendung

Die Teilnehmer stellen reihum ihre Sprichwörter im Plenum vor und erklären, wie, wann und wo man sie üblicherweise verwendet und was sie für sie persönlich bzw. eventuell auch für die Menschen ihrer Heimatkultur bedeuten. Die Zuhörer haben die Gelegenheit, Rückfragen zu stellen.

3. Arbeitsschritt: Herausfiltern der Werte

Anschließend wird gemeinsam in der Gruppe überlegt, welche Werte in den Sprichwörtern stecken, d. h., zu was sie ermahnen oder worauf sie hinweisen. In manchen Sprichwörtern sind diese Werte mit einem Begriff zu erfassen, in anderen Fällen ist es sinnvoll, mehrere Begriffe zu benutzen.

Einige Beispiele für Werte in deutschen Sprichwörtern sind:

<i>Spruchwörter</i>	<i>Werte</i>
Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied.	z. B. Eigenverantwortung
Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert.	z. B. Geld, Sparsamkeit
Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach.	z. B. Genügsamkeit, Bescheidenheit
Geld allein macht nicht glücklich.	z. B. Freundschaft, Gesundheit

Diese Wertbegriffe (z. B. Liebe, Freundschaft, Ehrlichkeit) werden gesondert und für alle sichtbar unter- oder nebeneinander an einer Tafel bzw. dem Flipchart notiert. Insgesamt sollte die im Plenum entstandene Werteliste 20–30 Werte umfassen.

4. Arbeitsschritt: Ranking der Werte

Nun soll jeder einzelne Teilnehmer eine persönliche Werteskala erstellen, d. h. ein Ranking aller genannten Werte. Diese Skala dient als Grundlage für die nachfolgende Auktion der Werte, bei der die Teilnehmer die Werte, die ihnen besonders wichtig sind, ersteigern sollen. Ihnen stehen dafür jeweils 10.000 Valutas (Auktionswährung) zur Verfügung, die sie auf beliebig viele Werte verteilen können. Während die Teilnehmer ihr persönliches Ranking vornehmen, schreibt der Trainer die gemeinsam erarbeiteten Wertebegriffe auf einzelne Moderationskarten, die er später in der Auktion versteigert.

5. Arbeitsschritt: Auktion der Werte¹

Die Stühle werden nun in Reihen hintereinander aufgestellt. Vor der ersten Reihe wird ein Tisch als Auktionspult platziert, um so die Atmosphäre einer offiziellen Auktion zu kreieren. Die Teilnehmer nehmen in den Stuhlreihen Platz. Der Trainer schlüpft nun in die Rolle des Auktionators und moderiert die Versteigerung, indem er die einzelnen Werte aufruft und nach den Geboten dafür fragt. Der meistbietende Teilnehmer erhält jeweils den Zuschlag. Dies kann – wie bei einer richtigen Auktion – mit einem Hammerschlag auf ein Brett verkündet werden. Die Auktion ist beendet, wenn alle Werte versteigert sind.

Auswertung / Diskussionshilfen:

Zunächst werden Arbeitsschritte 1–3 der Übung ausgewertet:

- Wie einfach / schwierig war es, zwei Sprichwörter auszuwählen?
- Werden Sprichwörter in euren Kulturen und Sprachen häufig / weniger häufig benutzt?
- Waren euch die Werte bewusst, die in den Sprichwörtern enthalten sind?
- Wie einfach oder schwierig war es, Inhalt und Bedeutung von Sprichwörtern in einer anderen Sprache zu erklären (falls zutreffend)?

Mögliche Auswertungsfragen der Arbeitsschritte 3 und 4 der Übung sind:

- Fiel es euch leicht / schwer, ein persönliches Werte-Ranking zu erstellen?
- Wie einfach / schwierig war es, die ersteigerungswürdigen Werte auszuwählen?

¹ Die Idee zu dieser Übung ist zurückzuführen auf Grundzüge der Methode „Werteauktion“, (gelesen in: Brenner, G. / Brenner K. 2005).

- Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr nicht genug Geld hattet, um für einen Wert zu bieten, der euch besonders am Herzen liegt?
- Was dachtet ihr, als Werte, die ihr für unwichtig hieltet, ein hohes Gebot erzielten?
- Wie zufrieden seid ihr mit dem Ausgang der Versteigerung?
- Entsprechen die von euch ersteigerten Werte denen in euren Sprichwörtern?
- Was sagen eure Gebote über euch selbst aus? Was habt ihr über euch erfahren?

Varianten:

Je nach Spielbereitschaft könnte die Auktion der Werte bei einigen Teilnehmergruppen weniger sinnvoll sein (z. B. wenn diese sich nicht ernsthaft auf die Auktion einlassen können). In diesem Fall kann der Trainer statt einer Auktion eine Gruppenarbeit einleiten: Nachdem jeder Teilnehmer für sich ein individuelles Ranking erstellt hat, würden Kleingruppen gebildet werden, in denen über die individuellen Rankings diskutiert und ein gemeinsames Ranking erstellt werden soll.

Hinweise:

Während der Auktion der Werte sollte der Trainer mit seinem schauspielerischen Talent und seiner Motivationsfähigkeit eine entsprechende Auktionsatmosphäre schaffen, die die Teilnehmer mitreißt und Emotionen erzeugt. Spätestens zu Beginn der Auswertungsrunde jedoch sollte die eventuell hitzig-emotionale Ebene der Auktion verlassen werden, um auf die Meta-Ebene zu gelangen. Das Erreichen der Meta-Ebene ist notwendig für die Teilnehmer, um Werte für alle Menschen individuell wichtig anerkennen zu können und den engen Zusammenhang zwischen Werten und Verhalten zu akzeptieren, was wiederum die Grundlage für den Respekt vor Werten anderer darstellt.

Theoretische Grundlagen:*Werte in Sprichwörtern*

Jede Kultur verfügt über für sie charakteristische Eigenheiten, zu denen u. a. die Wahrnehmung und Bewertung der sie umgebenden Welt (...) gehören. Diese gesellschaftlichen Bewertungen finden u. a. in Sprichwörtern und Redewendungen Eingang in die Sprache, mit deren Hilfe sie in das kulturelle Gedächtnis aufgenommen und dort konserviert werden. Die in Sprichwörtern überlieferten Aussagen werden von den Kultur- und Sprachträgern häufig nicht in Frage gestellt, sondern als gelernte Muster ins Alltagsleben transferiert. Nicht zuletzt wegen ihrer Kürze und Einprägsamkeit eignen sich Sprichwörter dazu, das über Jahrhunderte tradierte, scheinbar

universell gültige Werteverständnis einer Kultur, ihr Wissen und ihre Weisheit von Generation zu Generation zu tradieren (Draheim 2007).

Werte, in Anlehnung an Bakirov (1988) verstanden als „systemgebundene Wertevorstellungen, die das Handeln (...) des Menschen real beeinflussen, sich im praktischen Verhalten äußern und die qualitative Eigenheit der Lebenstätigkeit der Persönlichkeit bestimmen“ (ebd.: 152), sind insofern von besonderer Bedeutung für die interkulturelle Kommunikation, als sie unmittelbar auf das Alltagsleben der Menschen Einfluss nehmen, so z.B. auf Bewertungen und Entscheidungen und damit auch auf Handlungen. Demzufolge bieten Werte, nicht zuletzt in Form von Gesetzen, ein hohes Maß an Orientierung und sind von hoher Relevanz für das Alltagsleben der Kulturträger. Wenn also in allen Kulturen bestimmte Wertesysteme existieren, dann stellt deren Kenntnis eine zentrale Grundlage für das Verständnis der Kultur (ihrer Äußerungen und Handlungen) dar, da sie den Entscheidungen und Handlungen zugrunde liegenden Sinn nachvollziehbar macht. Durch dieses tiefere Verständnis wird eine Basis für den gemeinsamen, konstruktiven Umgang mit kulturellen Unterschieden ermöglicht.

Literatur

- Bakirov, V. S. (1988): *Zennostnoe sosnanie I aktivisazija čelovečeskogo faktora*. 152. Charkov: Vysha Shk. CHGU.
- Brenner, G. / Brenner K. (2005): *Fundgrube Methoden I – für alle Fächer in der Sekundarstufe I und II*. 148. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Draheim, K. (2007): *Russische Sprichwörter als Schnittstelle zwischen Sprachen und Kultur – Zum Frauenbild in russischen Sprichwörtern*. Halle/Saale: Martin-Luther-Universität, Einleitung.

Methodenkurzdarstellung: Sprachanimation

Joanna Bojanowska

Sprachanimation stellt eine Methode dar, die die Kommunikation und Integration innerhalb einer internationalen Gruppe unterstützen kann. Zudem ermöglicht sie es, Sprachbarrieren abzubauen und das Interesse für eine Fremdsprache und andere Kultur zu wecken. Dank dieser Methode kann eine Fremdsprache in internationale Begegnungen mit einbezogen werden, ohne dass ein traditioneller Sprachkurs angeboten werden muss. Die Übungen basieren auf kommunikativen Sprachspielen, die den Teilnehmern dabei helfen, sich für die Fremdsprache zu öffnen und fördern den kreativen Umgang mit der Sprache mit sehr geringen Mitteln. Dank der Methode werden den Teilnehmern unterschiedliche Kommunikationsstrategien bewusst gemacht und die interkulturelle Begegnung gefördert.

Um die beste Anwendung der Methode gewährleisten zu können, sollte man die drei Phasen der Sprachanimation bei der Programmplanung beachten.

Die erste Phase: Abbau von Hemmungen – Erstkontakt mit der Fremdsprache

In der ersten Phase der Sprachanimation spielt das Aufzeigen von unterschiedlichen Kommunikationsformen (verbale und nonverbale Kommunikation) eine große Rolle. Ziel ist es, die Teilnehmer zu motivieren, die neue Sprache anzuwenden und innerhalb der Gruppe Kontakte zu knüpfen. Hier werden solche Sprachübungen ausgewählt, die das Kennen lernen der Gruppe und die Kommunikation mit wenigen Wörtern in der Fremdsprache ermöglichen. Das ausgewählte Vokabular sollte den Alltag betreffen, um eine natürliche Situation zu schaffen, in der die Fremdsprache gelernt wird und der eingeführte Wortschatz sofort angewendet werden kann. Um anfängliche Sprachbarrieren abzubauen, sollten die Sprachübungen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen aufzeigen. Das hilft den Teilnehmern, sich an erlernte Wörter zu erinnern, nachdem sie einmal mit ihnen in Berührung gekommen sind.

Die zweite Phase: Fremdspracherwerb

In der zweiten Phase sollen Sprachübungen angeboten werden, die den Teilnehmern erlauben, kreativ mit der Fremdsprache umzugehen sowie eigenständig Sätze zu bauen. Ziel ist es, Situationen zu provozieren, in denen die Teilnehmer kommunizieren und den neu gelernten Wortschatz anwenden können. Es ist nicht wichtig, fehlerlos zu sprechen, sondern die Kommunikation zur Priorität zu machen! Eine große Rolle spielt auch, den Teilnehmern nicht nur die Fremdsprache zugänglich zu machen, sondern auch die Kultur des jeweiligen Landes. Die angebotenen Methoden sollten auch einen landeskundlichen und interkulturellen Schwerpunkt haben, um die Gruppe für die fremde Kultur zu öffnen und Interesse an ihr zu wecken.

Die dritte Phase: Systematisierung

In der dritten Phase ist es besonders wichtig, Methoden auszuwählen, durch die das bereits erlernte Vokabular in unterschiedlichen Kontexten angewendet wird. Der Systematisierungsprozess soll abwechslungsreiche Präsentations- und Wiederholungsmethoden beinhalten, die es den Teilnehmern ermöglichen, das Gelernte zu strukturieren und die Lust „auf mehr“ zu steigern. Das innerhalb des Projektes aufgebaute Interesse an der fremden Sprache und Kultur sollte weiter unterstützt werden. Dies kann durch Informationen über Folgeprojekte, Sprachkurse oder Angebote für Studierende im Internet geschehen.

Übung: Schenk mir einen Buchstaben

Joanna Bojanowska

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Sprachanimation)

Thema: Sprache und Kommunikation

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer lernen ihre Vornamen sowie Begrüßungsformeln in der Fremdsprache kennen.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ●	reflexiv	○ ○ ○ ○ ○
kreativ/ spielerisch	● ● ○ ○ ○	kognitiv	○ ○ ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ● ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ○ ○

Ziele der Übung:

- Abbau zwischenmenschlicher Distanz und Sprachbarrieren
- Kennenlernen der Vornamen und ihrer Schreibweise
- Gruppenintegration
- Erweiterung individueller Kontakte

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Sensibilisierung für die Fremdsprache, Neugierde

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	15 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Plenum
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Kärtchen, Klebeband, bunte Filzstifte
Vorbereitung:	Poster mit dem Satz: „Hallo, ich bin Und du?“ vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Jeder Teilnehmer erhält ein Kärtchen und einen Stift. Auf dem Kärtchen kennzeichnet er mit kleinen Strichen, aus wie viel Buchstaben sich sein Vorname zusammensetzt (z. B. Anna = _ _ _ _). Als Nächstes präsentiert der Trainer den folgenden Satz: „Hallo, ich bin Und du?“.

Während der Vorstellung geben sich die Gesprächspartner die Hand. Die Teilnehmer bewegen sich frei im Raum und begrüßen sich in der Fremdsprache solange, bis sie die Buchstaben für ihren Vornamen gesammelt haben. Das Sammeln der Buchstaben geschieht durch das Abfragen des Vornamens. Wenn die Vornamen der Teilnehmer einen gemeinsamen Buchstaben haben, können sie sich diesen gegenseitig „schenken“, d. h., sie schreiben diesen an die richtige Stelle auf dem Kärtchen des Partners.

Danach verabschieden sie sich und stellen Kontakt zu der nächsten Person her. Sie begrüßen den nächsten Gesprächspartner mit dem gewohnten Satz: „Hallo, ich bin Und du?“ Ziel ist es, alle Buchstaben seines Namens zu erhalten. Dabei muss jeder Buchstabe von einer anderen Person geschrieben werden, sodass man auf diese Weise so viele Personen wie möglich kennen lernt.

Für den Fall, dass ein bestimmter Buchstabe im Vornamen des Teilnehmers nicht auftritt, wird eine Person im Team festgelegt, die diese Buchstaben verteilt (sogenannte Bonusbuchstaben). Der Teilnehmer meldet sich bei diesem Teammitglied am Schluss des Spiels und bittet um das Aufschreiben des Buchstabens auf seinem Kärtchen.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war schwierig an der Übung?
- Habt ihr neue Wörter bei der Übung kennen gelernt? Wenn ja, welche? Welche Wörter / Wendungen haben euch bei der Namensvorstellung gefehlt?
- Welche Besonderheiten wies diese Art der Kommunikation auf?

Varianten:

Die Kommunikationssprache kann am Anfang des Spiels vom Trainer festgelegt werden. Dabei kann der Trainer sich für eine Landessprache entscheiden, die für alle Teilnehmer eine Fremdsprache ist. Bei binationalen Gruppen ist es möglich, zwei Kommunikationssprachen zu wählen. Dabei sollte jeder Teilnehmer in der für ihn fremden Sprachen kommunizieren.

Kommentar der Verfasserin:

Es ist möglich, in der Auswertungsrunde die Wendungen zu sammeln, die die Teilnehmer in „freien“ Gesprächen gesammelt haben. Wie zum Beispiel: „Ich habe (k)einen Buchstaben“, „Schade / Prima“, „Tschüss / Auf Wiedersehen“. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Sprachanimationsübungen den nötigsten Wortschatz zur Kommunikation zur Verfügung stellen. Diese Übung lässt sehr viel Freiraum für die eigenständige Ergänzung des Vokabulars.

Sehr oft kann es vorkommen, dass ein Teilnehmer in den Vornamen der anderen nicht die Buchstaben finden kann (sogenannte Bonusbuchstaben), die mit seinem übereinstimmen. Dies können Buchstaben sein, die typisch für eine Sprache sind. In der deutschen Sprache sind das zum Beispiel die Umlaute. Die sprachliche Besonderheit kann der Trainer im Plenum thematisieren.

Übung: Symbole

Joanna Bojanowska

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Sprachanimation)

Thema: Vertrauensbildung

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer werden Richtungsanweisungen in der Fremdsprache kennen lernen. Dabei sind die Kooperation und Entscheidungsfindung der Gruppe gefragt.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ●	reflexiv	○ ○ ○ ○ ○
kreativ/spielerisch	● ● ● ● ●	kognitiv	● ○ ○ ○ ○
kulturspezifisch	○ ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ● ●

Ziele der Übung:

- Spracherwerb (Richtungsanweisungen)
- Gruppenarbeit (Kooperation, Entscheidungsfindung, Kommunikation, Vertrauen bilden)

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Neugierde, Akzeptanz

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	45 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Plenum und in Paaren
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Augenbinden, Knete für die Symbole, Schnur für die Eingrenzung des Terrains

Beschreibung der Übung:

Die Gruppe teilt sich in Paare auf. Die Teilnehmer suchen sich einen Partner, der aus einem anderen Land kommt und außerdem eine ähnlich große Handfläche hat.

Der Trainer bittet jedes Paar darum, ein Symbol aus Knete zu formen, das man durch Erasten erkennen kann (die Augen werden verbunden sein).

Nun wird die Aufgabenstellung erklärt:

„Gleich wird der Trainer sich zurückziehen, so dass ihr selbst für die Kommunikation in der Gruppe verantwortlich sein werdet. Das Ziel des Spiels ist es, euer Symbol in einem von uns abgesteckten und euch unbekanntem Terrain mit verbundenen Augen wieder zu finden. Auf diesem eingegrenzten Terrain dürfen nur die ‚Blinden‘ gehen, während die anleitenden Personen aus der Ferne Anweisungen geben werden. Die Kommunikation mit den ‚Blinden‘ darf ausschließlich in der Fremdsprache erfolgen. Denkt immer daran, dass ihr Paare aus unterschiedlichen Ländern seid und achtet deshalb auf eure Kommunikation. Überlegt euch gut, welche Wendungen ihr braucht, um in dieser Situation ‚zu überleben‘. Entscheidet selbst, wer von euch der ‚Sehende‘ und wer der ‚Blinde‘ ist. Gebt uns Bescheid, wenn ihr die Vorbereitungen abgeschlossen habt. Die Aufgabe ist erfüllt, wenn alle ‚Blinden‘ ihre Symbole gefunden haben. Überlegt euch also eine Strategie für die ganze Gruppe.“

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war besonders schwierig an der Übung?
- Habt ihr eine bestimmte Strategie verfolgt? Wenn ja, warum gerade diese?
- Was würdet ihr beim nächsten Mal anders machen?

Varianten:

Der Trainer bleibt im Raum und unterstützt die Gruppe bei der Kommunikation und bei der Strategieüberlegung.

Kommentar der Verfasserin:

Sehr wichtig ist, dass vorher schon Vertrauen innerhalb der Gruppe aufgebaut wurde, z. B. durch vertrauensbildende Übungen zur Kooperation, die keine intensive verbale Kommunikation erfordern.

Die oben beschriebene Variante setzt voraus, dass sich die Gruppendynamik an einem Punkt befindet, die es dem Trainer erlaubt, sich aus den Strategieplanungen zurückzuziehen.

Sofern möglich, wird empfohlen, das Spiel draußen durchzuführen. Wörter, die die Gruppe am häufigsten wählt:

nach rechts, nach links, nach vorne, Stopp, langsam, hier, Achtung.

Übung: Auktion

Joanna Bojanowska

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Sprachanimation)

Thema: Zahlwörter lernen

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer wiederholen die Zahlen in der Fremdsprache. Die Aussprache wird indirekt korrigiert.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ○ ○	reflexiv	○ ○ ○ ○ ○
kreativ/spielerisch	● ● ● ● ○	kognitiv	● ● ● ○ ○
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	● ● ● ● ○

Ziele der Übung:

- Einprägen der Zahlen in der Fremdsprache

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Lernbereitschaft, Fremdsprache

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 20 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Plenum
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	lustige Gegenstände oder Fotos von Objekten, die bei einer Auktion zu ersteigern sind, Spielgeld (kopiert oder aus Plastik), Fleischhammer (als Auktionshammer zu benutzen)
Vorbereitung:	benötigte Gegenstände für die Auktion zurechtlegen

Beschreibung der Übung:

Zunächst werden die Rollen in der Gruppe verteilt: Es gibt einen Leiter der Auktion, einen Assistenten, der die Gegenstände präsentiert und einen Bankmitarbeiter, der das Geld für die ersteigerten Gegenstände annimmt. Die übrigen Teilnehmer versuchen, die Gegenstände zu ersteigern.

Jeder Teilnehmer erhält einen Umschlag mit Spielgeld im Wert von z. B. 10 €. Dies ist zugleich die höchste Summe, die bei der Auktion geboten werden kann.

Der Assistent zeigt den ersten Gegenstand, dessen Vorzüge von dem Auktionsleiter angepriesen werden. Ausgangspunkt einer jeden Auktion ist ein Preis von einem Euro. Die Auktion beginnt und die Teilnehmer überbieten sich gegenseitig mit immer höheren Zahlen bzw. Preisen. Den Gegenstand bekommt, wer im Rahmen der Auktion den höchsten Preis genannt hat. In diesem Moment schlägt der Leiter mit dem Auktionshammer auf den Tisch.

Der Trainer wiederholt ständig die angebotenen Zahlen und Preise und korrigiert damit indirekt immer wieder die Aussprache der Teilnehmer.

Auswertung / Diskussionshilfen:

1. Wie ging es euch bei dem Spiel?
2. War es einfach / schwierig, die Fremdsprache zu benutzen?
3. Habt ihr euch zufällig (neue) Wörter gemerkt, die der Leiter der Auktion in der Fremdsprache erwähnt hat?
4. Welche Wörter / Wendungen haben euch bei der Auktion gefehlt?

Hinweise:

Auf spielerische Weise können hier die Zahlwörter einer Fremdsprache trainiert werden.

Kommentar der Verfasserin:

Der Trainer wiederholt ständig die angebotenen Zahlen und Preise und korrigiert damit indirekt immer wieder die Aussprache der Teilnehmer. Diese Art der Sprachkorrektur ist sehr unauffällig (indirekte Korrektur) und baut die Sprachhemmungen ab.

Bei dem Spiel ist der Spaßfaktor sehr hoch! Die lustigen Gegenstände bei der Auktion verstärken den gemeinsamen Spaß.

Bei binationalen Gruppen ist es wichtig, die Auktion nur in einer Fremdsprache zu spielen. Die Sprache wird am Anfang der Auktion festgelegt. Falls das Spiel bei den Teilnehmern beliebt ist, kann man am nächsten Tag die Übung wiederholen und eine andere Sprache festlegen.

Übung: Bildbeschreibung

Bettina Strewe

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Einsatz von Bildern)

Thema: Bewusstheit für voreilige Interpretationen / Bewertungen

Kurz und knapp:

Die Teilnehmenden beschreiben ein Bild mit dem Ziel, zwischen Beschreiben, Interpretieren und Werten unterscheiden zu lernen und zu können.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ○ ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ○
kreativ/ spielerisch	● ○ ○ ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ●
kulturspezifisch	○ ○ ○ ○ ○	dynamisch	○ ○ ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Die Teilnehmer können zwischen „beschreiben“, „interpretieren“ und „werten“ unterscheiden
- Die Teilnehmer können verbal ein Bild beschreiben, ohne eine Interpretation und eine Wertung vorzunehmen
- Die Teilnehmer können sprachliche Formulierungen zur möglichst neutralen Beschreibung eines Objektes oder Sachverhaltes anwenden und übertragen (Transfer).

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Neugierde, Lernbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Bewusstheit über Komplexität von Interaktion und mögliche Einflüsse

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	20–30 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig

Sozialform:	Plenum oder Paare oder Kleingruppen von 3–4 Personen
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Bild und Blatt / Folie mit Aufgabenstellung, Laptop, Beamer, Notizblätter, Stifte
Vorbereitung:	Bild und Blatt mit Aufgabenstellung

Beschreibung der Übung:

Phase 1 – Beschreibung

Es wird allen Teilnehmern ein Bild gezeigt. Sie haben drei bis fünf Minuten Zeit, es zu beschreiben und sollen sich dazu Notizen machen. Dann stellt der Trainer die Frage: Was siehst du auf diesem Bild? – In dieser Phase 1 ist wichtig, bei der Darstellung der Beschreibung genau auf die sprachliche Ausdrucksweise der Beschreibungen der Teilnehmer zu achten und alle Interpretationen herauszufiltern. Bsp.: Teilnehmerin antwortet auf die Frage, was sie sieht: „Ich sehe eine schöne Frau, die sich am Meer entspannt.“ Beschreibend wäre: „Ich sehe eine Frau, die am Meer sitzt (oder liegt).“ Eventuell nur: „Ich sehe eine Person / einen Menschen.“ Die Einordnung „schön“ ist bereits eine Wertung, ebenso wie die Aussage, dass die Person / Frau sich entspanne, eine Interpretation ist. In dieser Phase ist die möglichst neutrale Beschreibung wichtig. Geübt werden die Fähigkeit zur feinen Beobachtung und die sprachlich präzise Ausdrucksweise bei der Beschreibung.

Phase 2 – Interpretation

Frage des Trainers: „Was glaubt ihr, stellt das Bild dar?“

Nun dürfen die Teilnehmer ihrer Phantasie freien Lauf lassen. Häufig lösen Bilder ganz unterschiedliche Assoziationen und Phantasien bei den Betrachtern aus, so dass hier die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Akzeptanz anderer Perspektiven sowie Sensibilisierung zum Abbau von Stereotypen geübt werden können. Eventuell kommt es zu Diskussionen wie: „Das ist doch eindeutig ein Hund und kein Wolf.“ „Nein, ein Hund hat doch ..., das ist ganz klar ein Wolf.“ etc. In dieser Phase ist darauf zu achten, dass die Darstellung sprachlich die subjektive Einschätzung wiedergibt, z. B. „Für mich ist das ein Hund.“ etc.

Phase 3 – Wertung

Frage des Trainers: „Wie wirkt das Bild auf euch?“

Jetzt können die Teilnehmer ihren subjektiven Eindruck schildern, der ebenfalls sehr unterschiedlich ausfallen kann, so dass hieran die Ambiguitätstoleranz geübt werden

kann. Eindrücke wie „Auf mich wirkt das Bild sehr warm und freundlich“ können variieren mit „Nein, ich finde, das Bild ist unruhig und traurig.“ etc. In dieser Phase braucht der Trainer nicht zu intervenieren. Unterschiedliche Wirkungen auf die Teilnehmer können bestehen bleiben.

Auswertung der Übung:

- Auflösung: Was stellt das Bild dar (Urheber, Zeit, Ort, Szene, etc.)?
- Reflexion durch Fragen des Trainers an die Teilnehmer, z. B.: Wie war es, das Bild nach diesem Verfahren zu beschreiben?
- Ermöglichung zur Erkenntnis der Bedeutung von genauer Beobachtung und Trennung von Beobachten, Interpretieren und Werten für die interkulturelle Arbeit sowie der sprachlich korrekten Ausdrucksweise.

Varianten:

Variante 1: Die gleiche Aufgabenstellung kann auch in Kleingruppen a) mit jeweils dem gleichen Bild und schriftlich gegebenen Fragen durchgeführt werden, die später im Plenum aufgelöst werden oder b) mit jeweils einem anderen Bild für die einzelnen Gruppen, die sich später gegenseitig anhand des obigen Schemas befragen (für Fortgeschrittene).

Variante 2: Die gleiche Aufgabenstellung kann mit Teilen von Bildern, deren fehlende Teile später ergänzt werden und damit einen (manchmal anderen) Sinn ergeben, durchgeführt werden.

Hinweise:

Die Abbildung kann von der Verlagshomepage www.vs-verlag.de; OnlinePLUS, Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“ heruntergeladen werden.

Kommentar der Verfasserin:

Als Hilfestellung für den Transfer könnten noch einmal Formulierungen zusammengefasst oder gegenübergestellt werden, die a) beschreibend, b) interpretierend und c) wertend sind.

Nicht selten kommt es zu emotionalen Diskussionen, von daher ist es sinnvoll, nach dieser Übung eine Pause zu machen.

Zudem sollte der Trainer in der Technik der Strukturierung eines erarbeitenden Gespräches sowie in zielführender Fragestellung erfahren sein, sollte das Bild und seine Bedeutung kennen.

Weiterführende Literatur

Hofstede, G. J. / Pedersen, P. B. / Hofstede, G. (2003): Exploring culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures. 17–21. Yarmouth: Intercultural Press.

Intercultural Communication Institute:

Bennett, J. M. / Bennett, M. (1977): Intercultural Communication Workshop Facilitator's Manual. Portland, OR: Portland State University. URL: <http://www.intercultural.org> [letzter Zugriff: 28.09.2009].

Anhang



Foto: Cordula Pohl

Übung: Überraschungsball

Dayana Dreke

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Bewegungsspiel)

Thema: Stereotype und Kulturstandards

Kurz und knapp:

Ballspiel, bei dem der jeweilige Fänger spontan mit Assoziationen zu seinem Land (z. B. Deutschland) und in der zweiten Runde zum Land der anderen Gruppe (z. B. Polen) antworten soll.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ○
kreativ/ spielerisch	● ● ● ○ ○	kognitiv	● ● ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	● ● ● ○ ○

Ziele der Übung:

- Bewusstmachen der eigenen Kulturwahrnehmung und Fremdzuschreibungen durch Andere
- Erkennen der Vorurteile und Stereotype in Bezug auf andere Kulturen
- Auseinandersetzung mit Ursachen für Stereotypisierungen
- Aufzeigen von Tabus und Wertvorstellungen

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Selbstwahrnehmung und -reflexion, Empathiefähigkeit und kulturelle Sensibilität

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	40–60 Minuten
Teilnehmerzahl:	15–25 Teilnehmer
Sozialform:	zwei Gruppen je 8–12 Personen

Räumliche Bedingungen:	zwei getrennte Räume für das Ballspiel
Material:	Ball, Flipchart, farbige Stifte (zwei verschiedene Farben)
Vorbereitung:	–

Beschreibung der Übung:

Die Teilnehmer werden entsprechend der verschiedenen Kulturen in zwei Gruppen aufgeteilt und auf zwei Räume verteilt. Jede Gruppe stellt oder setzt sich in einen Kreis und wählt zwei Freiwillige, die sich mit zwei großen Blättern und zwei verschiedenen Farbstiften in die Kreismitte setzen. Nun wird ein Ball von Teilnehmer zu Teilnehmer geworfen und der jeweilige Fänger soll spontan etwas nennen, was ihm zu seinem Heimatland / Kultur (z. B. Deutschland) einfällt. Die beiden Freiwilligen in der Kreismitte schreiben das Genannte nieder (positive Assoziationen in einer Farbe, negative in einer anderen Farbe). Nach etwa 10 Minuten Spielzeit sollen die Teilnehmer nun Assoziationen zum jeweils anderen Land sammeln (z. B. die Deutschen über Polen und umgekehrt). Dafür haben sie ebenfalls 10 Minuten Zeit. Danach kommen beide Gruppen wieder zusammen zur Vorstellung der gesammelten Assoziationen und einer anschließenden gemeinsamen Auswertung der Ergebnisse mit Fokus auf Stereotypisierungen und einer Diskussion über deren Ursachen.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Fiel es euch leicht, spontan zu antworten?
- Waren die Überlegungen zur eigenen / fremden Kultur schwierig?
- Seid ihr überrascht von den Ergebnissen? Warum / warum nicht?
- Was empfindet ihr bei dem entworfenen Bild der eigenen Kultur (Fremd- und Selbstbild)?
- Inwieweit könnt ihr euch mit den Ergebnissen identifizieren?
- Welche Aussagen der anderen verletzen euch? Warum?
- Welche Vorurteile stellt ihr bei euch selbst über andere fest?
- Könnt ihr sagen, woher ihr eure Ansichten habt und wie sie sich entwickelt haben?

Kommentar der Verfasserin:

Der Trainer sollte zu Beginn die Teilnehmer zu Offenheit und Spontaneität anregen, um ausreichend Diskussionsmaterial für die abschließende Auswertung zu haben. Während des Spielverlaufs kann der Trainer Stichworte wie ‚Aussehen‘, ‚Charaktereigenschaften‘, ‚Werte‘, ‚Kultursymbole‘, etc. als Hilfestellung einwerfen. Bei der Abschlussdiskussion ist eine sensible Moderation notwendig, besonders wenn verletzende Vorurteile und Stereotypen zur Sprache kommen.

Übung: Kulturskala

Anna Maria Toczyska

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Gesellschaftsspiel)

Thema: Selbstbild, Identität

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer tauschen sich anhand eines Würfelspiels über ihre eigene Herkunft und ihre Einstellung zu Fremden aus.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ○ ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ●
kreativ/ spielerisch	● ● ● ● ○	kognitiv	● ● ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	● ● ○ ○ ○

Ziele der Übung:

Entdeckung von Unterschieden zwischen der eigenen und anderen Kulturen innerhalb der Gruppe.

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Reflexionskompetenz, Toleranz, Perspektivwechsel

Vorkenntnisse der Teilnehmer: –

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 1 Stunde
Teilnehmerzahl:	6 bis 20 Personen (Hinweis: bei Gruppen über 10 Personen würfelt zunächst jede zweite Person, anschließend kann dann die Übung je nach zeitlichen Möglichkeiten und Interessen fortgesetzt werden)
Sozialform:	Kleingruppe und Plenum

Räumliche Bedingungen:	großer Raum zur freien Bewegung
Material:	ein Würfel (je größer, desto besser), eine Leine, die als Skala ausgelegt wird, bei zwei Kulturen sechs Zettel mit den Nummern von 1 bis 6 und den Satzanfängen (s. Vorbereitung); sind mehr Kulturen in der Gruppe vorhanden, dann entsprechend mehr Zettel vorbereiten
Vorbereitung:	In der Mitte des Raumes wird eine Skala aufgemalt. Dies kann eine hingelegte Leine mit einem Plus an einem Ende und einem Minus am anderen Ende sein. Im Raum werden sechs (oder entsprechend mehr) Stationen mit Nummern und Zetteln vorbereitet. Auf den Zetteln steht jeweils ein Satzanfang und dazu zugeordnet eine Nummer, wie folgt: 1 Typisch für meine Kultur / an mir ist ... 2 Nur in meinem Land wird ... 3 Meine Sprache ist ... 4 Fremd für mich ist, wenn jemand ... 5 Deutsche sind ... 6 Bulgaren sind ... 7 ... sind ... etc.

Beschreibung der Übung:

Schritt 1: Bilden einer Reihe

Der Trainer bittet die Teilnehmer, ihre Schuhe auszuziehen und sich, ohne miteinander zu sprechen, der Schuhgröße nach in eine Reihe einzuordnen. Dabei sollen sie die Größe ihrer Füße vergleichen. Nachdem sich alle in einer Reihe aufgestellt haben, bittet der Trainer die Teilnehmer, die Schuhgröße laut zu sagen. Dabei besteht die letzte Chance, die eigene Position in der Reihe noch zu korrigieren. Die Teilnehmer werden darum gebeten, sich zu merken, neben wem sie stehen.

Schritt 2: Würfeln

Die Person mit dem kleinsten Fuß, die am Anfang der Reihe steht, wirft den Würfel. Daraufhin geht sie zu der Station mit der Nummer, die sie gewürfelt hat und vollendet den an der Station befindlichen Teilsatz. Wenn beispielsweise ein Deutscher die Nummer 1 gewürfelt hat, geht er zum Zettel mit der Nummer 1 und vollendet den Satz: „Typisch deutsch an mir ist ...“. Die anderen Teilnehmer gehen zur Skala (z. B. einer Leine, die im Raum liegt und mit „+“ an einem Ende und „-“

am zweiten Ende markiert ist) und ordnen sich je nachdem, inwieweit sie sich mit dem ausgesprochenen Satz identifizieren können, auf der Skala ein. Wenn jemand dies möchte, kann er erläutern, warum er an dem jeweils gewählten Punkt der Skala steht. Anschließend nehmen alle ihre Ausgangspositionen wieder ein (nach der Schuhgröße geordnet) und die nächste Person ist mit dem Würfeln an der Reihe.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war schwer für euch? Was hat euch überrascht?
- Welche Situationen aus dem Alltagsleben kennt ihr, in denen ihr euch fremd gefühlt habt?
- Würdet ihr gern noch mal an solch einer Übung teilnehmen? Warum?

Varianten:

Variante 1:

Die Sätze können vor dem Spiel von der Gruppe umformuliert werden. Dazu haben die Teilnehmer 15 Minuten Zeit. Die Gruppe wird in Dreiergruppen aufgeteilt und bekommt die Aufgabe, kulturspezifische Fragen zu formulieren. Die Beispiele der Satzanfänge aus dieser Übung werden dabei genannt, so dass sich die Teilnehmer an der Form der Sätze orientieren können.

Variante 2:

Die Übung kann mit Musik begleitet werden. Wenn der Trainer die Musik ausschaltet, ist dies das Signal dafür, dass die Teilnehmer wieder ihre Ausgangspositionen einnehmen sollen. Durch den Einsatz von Musik können sich Teilnehmer ab und zu kurz entspannen und sind dadurch aufnahmefähiger.

Variante 3:

In einer auswertenden Blitzlichtrunde zum Schluss, bei welcher der Würfel als Anzeiger des Rederechts von Hand zu Hand kreist, kann jeder einen Satz zur Übung sagen. So haben die Teilnehmer die Möglichkeit, sich zur Übung zu äußern und die Meinung der anderen Teilnehmer zu hören.

Hinweise:

Die Übung gelingt am besten nach dem Hinweis an die Teilnehmer, sich zu konzentrieren und der Bitte, während der Übung nicht miteinander zu sprechen. Die Teilnehmer können dadurch genauer wahrnehmen, was die anderen sagen und wo sie stehen. Dies ist eine gute Hilfe für die Selbstwahrnehmung der Teilnehmer.

Theoretische Grundlagen:

Einführung zu Stereotypenkommunikation (vgl. Nazarkiewicz 1999 sowie Nazarkiewicz in diesem Band)

Weiterführende Literatur

Nazarkiewicz, K. (1999): Die Reflexivität der Stereotypenkommunikation, in: Bergmann, J. / Luckmann T. (Hg.), Kommunikative Konstruktion von Moral. Bd. 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Übung: Fremde Esskultur

Eva-Maria Frohnwieser und Maria Vaskova

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Gesellschaftsspiel)

Thema: Kulinarische Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt

Kurz und knapp:

Mit den Teilnehmern wird ein Brett- und Würfelspiel zum Thema „Fremde Esskultur“ durchgeführt, bei dem zwei Aufgabentypen bewältigt werden müssen: mit einer heiklen Situation bei Tisch umgehen und fremdes Essen probieren.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ●	reflexiv	● ○ ○ ○ ○
kreativ/ spielerisch	● ● ○ ○ ○	kognitiv	● ● ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ● ○ ○ ○	dynamisch	● ● ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Training des Umgangs mit unangenehmen Situationen bei Tisch
- spielerischen Umgang mit einer fremden Esskultur erlernen
- Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt (besonders für Personen mit wenig Erfahrung bezüglich der Essgewohnheiten des jeweiligen Landes)

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Frustrationstoleranz, Empathiefähigkeit, Konfliktlösungs- und Anpassungsfähigkeit, Humor, Neugierde, „open-mindedness“

Vorkenntnisse der Teilnehmer: –

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	40–60 Minuten
Teilnehmerzahl:	zwischen 9 und 12 Personen

Sozialform:	Kleingruppen von 2–3 Personen
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Beamer, PC, Tierbilder, Moderationskarten, Brettspiel (d. h. Spielbrett, Spielfiguren und Würfel), fremdes Essen
Vorbereitung:	Bildpräsentation von Tieren (z. B. Pferd, Schlange, Känguru, Ente, Kaninchen, Hund, Skorpion), Gestaltung des Brettspiels (Entwerfen des Spielbretts), Erstellung von Karten mit Aufgabenstellungen (Beschreibung heikler Situationen bei Tisch), exotisches Essen (z. B. für deutsche Teilnehmer: Buchweizen, türkische Süßigkeiten, chinesisches Reisbrot, etc.)

Beschreibung der Übung:

Vor Beginn des Brettspiels kann eine Präsentation zur thematischen Hinführung stattfinden und das Anregen einer Diskussion mit Austausch von Erfahrungswerten erfolgen. Dabei werden verschiedene Tierbilder gezeigt und die Frage gestellt, in welchen Ländern diese Tiere typischerweise gegessen werden.

Das interkulturelle Brettspiel funktioniert in seinen Grundzügen wie herkömmliche Brettspiele:

Die Teilnehmer werden in 3–4 Kleingruppen aufgeteilt. Der Reihe nach würfelt jede Kleingruppe und geht mit der Spielfigur entsprechend der angezeigten Augenzahl den Spielpfad entlang. Innerhalb der Kleingruppen wechseln sich die Teilnehmer mit dem Würfeln reihum ab.

Der auf dem Spielbrett gezeichnete Pfad enthält mehrere Felder mit zwei unterschiedlichen Aufgabentypen: „Situationen“ und „Probieren“. Beim Aufgabentyp „Situationen“ erhält die jeweilige Gruppe den Auftrag, den übrigen Seminarteilnehmern die auf den Kärtchen beschriebene verzwickte Situation zur Esskultur vorzulesen und innerhalb der Kleingruppe einen Lösungsvorschlag dafür zu finden. Beim Aufgabentyp „Probieren“ wird die Kleingruppe dazu angehalten, eine ihnen fremde Speise zu probieren.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Wie ging es euch während der Übung?
- Was war überraschend an der Übung?
- Was war einfach / schwierig dabei?
- Hat die Übung zu einer kritischen Selbsteinschätzung beigetragen?

- Hat die Übung zur Sensibilisierung für Praktiken fremder Esskulturen beigetragen?
- Hat die Übung zur Vorbereitung eures Auslandsaufenthaltes beigetragen?

Hinweise:

Die Abbildungen bzw. Arbeitsmaterialien können von der Verlagshomepage www.vs-verlag.de; OnlinePLUS, Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“ heruntergeladen werden.

Kommentar der Verfasserinnen:

Es ist empfehlenswert, höchstens vier Kleingruppen zu bilden. Das Spielfeld soll am besten auf dem Hintergrund einer Weltkarte oder der Karte eines speziellen Landes erstellt werden, um die geografische Verbindung mit den fremden Essgewohnheiten herzustellen (s.u.).

Zudem soll eine ausreichende Zahl von Situationen für die Spielfelder „Situationen“ bereitgestellt werden. Damit kann verhindert werden, dass die das Spiel beginnende Kleingruppe durch ihren Vorsprung sehr viele Felder vor den nachrückenden Gruppen abarbeitet und keine Aufgaben mehr durch die Nachfolger bearbeitet werden können.

Hilfreich ist auch, den Teilnehmern, die eine fremde Speise probieren müssen, ausreichend Wasser bereitzustellen.

Quellen

Günther, A. / Wilcke, A.: Ich und das Fremde: Welche Tiere kann man essen? Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen / interculture.de. URL: http://www.ikkompetenz.thueringen.de/selbsttest/ich_und_fremde/gerichteindex.htm [letzter Zugriff: 02.07.2009].

Weltatlas Internetpräsenz: Weltkarte. URL:

<http://www.welt-atlas.de/datenbank/karten/karte-0-9000.gif> [letzter Zugriff: 16.08.2009].

Anhang



Abb. 1: Beispiel für das Spielbrett. Internetquelle s. o. unter „Quellen“



Abb. 2: Heuschrecke
 © Hanspeter Bollinger / PIXELIO



Abb. 3: Affe
 © Daniel Litziner / PIXELIO



Abb. 4: Schlange
© Ernst Rose / PIXELIO



Abb. 5: Ente
Foto: Jan Hoffmann

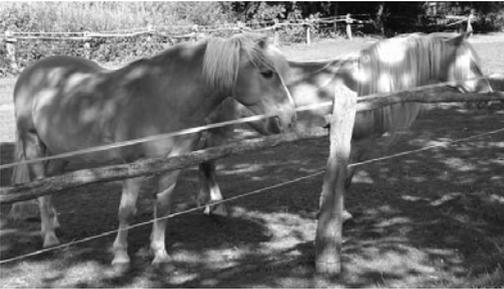


Abb. 6: Pferde



Abb. 7: Katze



Abb. 8: Hund
Bildnachweise Abb. 6–8: Maria Vaskova



Abb. 9: Schnecke
© Johannes Heide / PIXELIO

Arbeitsblatt 1**Beispielsituationen für das Brettspiel „Fremde Esskultur“ (in Deutsch)****Situation 1: Internationaler Tag an der Universität**

Du gehst zum Internationalen Tag an der Uni und triffst dort deine argentinische Freundin am Lateinamerikastand. Natürlich werden auch jede Menge Spezialitäten angeboten. Deine Freundin möchte, dass du unbedingt eine mit Curry gewürzte Ananas isst, doch alleine beim Hinsehen wird dir davon schlecht. Was tust du, um ihr Angebot auszuschlagen, aber trotzdem nicht als engstirnig dazustehen? Oder wirst du das Angebot annehmen, obwohl du es eigentlich nicht möchtest?

Situation 2: Zu Gast in Portugal

In deiner ersten Woche als Praktikant wirst du von einem Kollegen zu einem Geburtstagsabendessen eingeladen. Das Essen schmeckt vorzüglich, die Stimmung ist sehr entspannt. Du kommst mit deinen Arbeitskollegen ins Gespräch. Auch als du schon völlig satt bist, isst du aus Höflichkeit deinen Teller leer. Auf einmal fällt dir auf, dass dich alle Gäste komisch anschauen und der Gastgeber immer wieder eine neue Portion auf deinen Teller lädt, obwohl du das nicht möchtest. Du bemerkst, dass irgendetwas nicht stimmt; was könnte der Auslöser für die Situation sein?

Situation 3: Essen in Russland

Du bist als Austauschstudent im Wintersemester an der Universität in Moskau und brauchst vor Vorlesungsbeginn dringend einen schönen heißen Kaffee. Als du in den Hörsaal kommst, wirst du sofort kritisch beäugt. Du denkst dir nicht viel dabei, nimmst den ersten Schluck und jetzt bist du bereit für deine erste Vorlesung in Russland. Als der Professor den Saal betritt, sieht er dich zunächst sehr böse an. Du weißt nicht recht wie dir geschieht. Woran könnte das liegen und was wirst du nun tun?

Situation 4: Hochzeitsessen in Italien

Seit einem Jahr bist du mit deinem italienischen Freund Francesco zusammen und wirst bei der Hochzeit seiner Schwester offiziell der Familie vorgestellt. Da dein Italienisch noch ziemlich dürftig ist, du aber generell die italienische Küche

liebst, lässt du dich voller Vorfreude mit dem Essen überraschen. Die Hochzeitsgäste sind bester Laune und der Vater deines Freundes empfiehlt dir eine italienische Delikatesse. Der Geschmack des scharf gewürzten Fleisches in Weißweinsauce mit Knoblauch und Zwiebeln ist ziemlich ungewohnt für dich. Du ziehst dich mit dem Wörterbuch kurz auf die Toilette zurück. Dort trifft dich der Schlag: Du hast soeben Stierhoden gegessen!! Was tust du, um deine Schwiegereltern in spe nicht vor den Kopf zu stoßen?

Situation 5: Entomophagie

Du hast nach deinem Studienabschluss einen tollen Job bei einer international bekannten Unternehmensberatung bekommen. Schon nach 3 Wochen sollst du in Bangkok an einem wichtigen Meeting teilnehmen. Natürlich wirst du dort auch zum Essen eingeladen. Da du die Sprache nicht beherrschst, wählst du ebenfalls das Gericht, das deine Kollegen bestellt haben. Der Kellner bringt das Essen. Du siehst einen Haufen Schaben vor dir. Deine Kollegen beginnen genüsslich zu essen, doch dir wird heiß und kalt. Nun stehst du vor der Wahl: stoße ich meine Geschäftspartner vor den Kopf oder überwinde ich mich, die Insekten zu essen? Was tust du?

Arbeitsblatt 2

Example situations for the board game “Dining Culture” (in English)

Situation 1: International Day at the university

You join the International Day at your university and meet an Argentinian friend of yours at the Argentinian stand. Of course there are a lot of different gastronomic specialties to try. Your friend asks you to try a piece of pineapple with curry. Only from looking at it you feel like throwing up. How would you react? What would you do? Would you be polite and try it or would you tell him directly that it is not your kind of taste?

Situation 2: As a guest in Portugal

During your first week of your internship in Portugal you are invited to one of your colleagues' home. The food is incredibly tasty, the atmosphere is quite relaxed and you have a very nice chat with your colleagues. You are already full, but in order

to be polite you finish all the food on your plate. All of a sudden you notice that the guests around you stare at you in a very strange way. The host is offering one more portion, although you actually don't want anymore food. You have the feeling that there is something wrong... What do you think it could be?

Situation 3: Eating in Russia

You are an exchange-student in the winter term 2010/11 at the State Moscow University and you absolutely need a cup of hot coffee before the lecture starts. When you enter the auditorium with your hot coffee, you are starred at critically. You don't think that much about it, drink the first sip and prepare for your first lecture in Russia. When the professor enters the auditorium, he also looks at you very critically, but you have no idea about what is wrong. What could be the reason for it? And what will you do now?

Situation 4: Wedding dinner in Italy

For one year you have been together with your Italian boyfriend and you will be introduced to his family at the wedding of his sister. Your Italian is still poor, you generally love Italian cuisine and with pleasant anticipation you look forward to this dinner. The guests are in the best spirit and the father of your boyfriend advises you to try an Italian delicacy. The taste of the strongly spiced meat in white wine sauce with garlic and onion is strangely unknown to you. To figure out what kind of meat you are eating you go to the toilet and check the word in a dictionary. You are shocked: you just have eaten Rocky Mountain oysters!!! What are you going to do now? Will you finish the food out of sympathy for your parents-in-law?

Situation 5: Entomophagy

Immediately after graduation from your university you got a great job offer in an international and well-known company. After 3 weeks of work you leave for a business trip to Bangkok to participate in a meeting. After the meeting you are invited for dinner. You don't speak the language, so you rely on the choice of your Thai business partners. The waiter serves a plate full of insects. You see your partners eating them it with pleasure and you are getting cold and hot with disgust ... You have to choose now, whether to force yourself to taste the food or place a new order. How would you decide and why?

Übung: Die andere Spielkarte

Aneta Oberbek

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Gesellschaftsspiel)

Thema: Kooperation, Kommunikation

Kurz und knapp:

Alle Teilnehmer müssen herausfinden, was für eine Spielkarte andere Mitspieler in der Gruppe haben. Wer das am schnellsten errät, gewinnt das Spiel.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ○ ○	reflexiv	○ ○ ○ ○ ○
kreativ/ spielerisch	● ● ● ● ●	kognitiv	● ● ○ ○ ○
kulturspezifisch	○ ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ○ ○

Ziele der Übung:

- Bedeutung von Kooperation verdeutlichen
- Spaß und Gruppenbildung unter den Teilnehmern

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kooperation, Kommunikationsfähigkeit

Vorkenntnisse der Teilnehmer: –

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 50–60 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	mind. 2 Kleingruppen à 5–7 Personen
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	1 Kartenspiel pro Kleingruppe bzw. Zettel mit verschiedenen Symbolen, Kugelschreiber
Vorbereitung:	eventuell Zettel mit verschiedenen Symbolen vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Der Trainer teilt die Teilnehmer in mindestens zwei Gruppen. Die Teilnehmer sitzen auf Stühlen in zwei Stuhlkreisen. Jeder Teilnehmer hat einen kleinen Zettel und einen Kugelschreiber bei sich.

Aus jeder Gruppe wird eine Person gewählt. Diese stellt sich in die Mitte des Stuhlkreises und ist individueller Moderator der Gruppe. Zuerst geht sie mit verdeckten Spielkarten im Kreis herum und lässt die Teilnehmer jeweils eine Karte auf die Art und Weise ziehen, dass nur sie das Symbol darauf sehen können.

Dann gibt der Moderator die folgende Anweisung: „eure Aufgabe ist, zu erfahren, was für eine Spielkarte die anderen Mitspieler in eurer Kleingruppe haben. Je schneller, desto besser, denn wer zuerst alle Karten der anderen kennt, gewinnt das Spiel. Es dürfen keine Fragen gestellt werden, aber es ist erlaubt, sich untereinander Zettel mit Fragen (und Antworten) zu senden. Die Zettel kann aber nur ich weitergeben. Alles klar? Start!“

Der Trainer sollte bei diesem ersten Durchlauf keine Vorbereitung ermöglichen, d. h. keine Zeit für Kommunikation zwischen den Teilnehmern lassen. Er kann nur auf eventuelle Fragen antworten. Ein Durchgang von ca. 5–10 Minuten wird gespielt.

Nach diesem Durchgang stellt der Moderator den Gruppen dieselbe Aufgabe noch einmal, doch im Unterschied zum ersten Durchgang haben sie vorab 10 Minuten Zeit, um gemeinsam ein gutes Kommunikationssystem vorzubereiten. Auch jetzt steht der Moderator in der Mitte des Kreises und gibt die Zettel unter den Teilnehmern weiter. Bei dieser Aufgabe ist das Einhalten des Zeitrahmens sehr wichtig. Nach diesem Teil wird der Übungsverlauf ausgewertet, der Weg zum Ziel diskutiert und abschließend entschieden, welches Kommunikationssystem besser geeignet war, um das Ziel zu erreichen.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Wie habt ihr euch in den Gruppen während des ersten bzw. zweiten Teils der Übung verständigt?
- Hat das gemeinsame Kommunikationssystem etwas verändert?
- Kommen solche Situationen wie im ersten Teil der Übung im Leben vor? Wenn ja, in welchen Bereichen?

Kommentar der Verfasserin:

Es ist empfehlenswert, dass der Trainer jedem Teilnehmer in der Auswertungsrunde ermöglicht, seine Meinung und Ideen zu äußern.

Übung: Leerer Stuhl

Aneta Oberbek

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Diskussionsübung)

Thema: Umgang mit Stereotypen

Kurz und knapp:

Es soll eine Diskussion über ein peinliches Thema durchgeführt werden, um eigene Meinungen zu äußern.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ○
kreativ/ spielerisch	● ● ○ ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ○
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	● ● ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Welche Auswirkungen haben Vorurteile auf das Leben?
- Wie kann man Vorurteilen entgegenwirken?
- Bedeutung von Kooperation
- Bedeutung der kritischen Meinungsäußerung und des Zuhörens

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Perspektivwechsel

Vorkenntnisse der Teilnehmer: –

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 30–40 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Kleingruppen

Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Kärtchen mit Stereotypen
Vorbereitung:	Kärtchen mit Stereotypen vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Es gibt 4 Blätter mit verschiedenen Stereotypen zum Thema POLEN – DEUTSCHLAND

- Polnische Frauen sind die schönsten.
- Jeder Deutsche lebt nach dem Motto: „Ordnung muss sein“.
- Dein Auto ist früher in Polen als du selbst.
- Die Deutschen sind verschlossen.

Diese Blätter sind an verschiedenen Plätzen im Raum ausgelegt. Nachdem die Teilnehmer die Aussagen gelesen haben, wählen sie eine von ihnen aus, mit der sie sich identifizieren können und die sie verteidigen wollen. Auf diese Art und Weise entstehen Kleingruppen.

Jede Gruppe bespricht den gemeinsamen Standpunkt und wählt einen Repräsentanten. Dann werden fünf Stühle in die Mitte des Raumes gestellt, die Repräsentanten der Kleingruppen nehmen auf den Stühlen Platz (ein Stuhl bleibt leer) und alle anderen Teilnehmer setzen sich im Kreis um sie herum. Die Repräsentanten beginnen eine Diskussion, tragen ihre Aussagen und Standpunkte vor und begründen diese. Sie sollen versuchen, ihre eigenen Meinungen zu äußern und sollen auch auf die Meinungen der anderen Repräsentanten eingehen. Die restlichen Personen hören SCHWEIGEND der Diskussion zu. Sie haben kein Recht auf Teilnahme an der Repräsentanten-Diskussion von ihrem Platz aus, sondern können nur mitdiskutieren, wenn sie sich auf den leeren Stuhl im Kreis der Repräsentanten setzen. Nachdem sie dort ihre Aussagen und Argumente vorgebracht haben, kehren sie zurück auf ihren Platz im Stuhlkreis.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war schwierig an der Übung?
- Mit welcher Methode war es möglich, die Schwierigkeiten zu überwinden?
- Was bedeuten Stereotype für das interkulturelle Miteinander?

Varianten:

Eine andere Variante des Spiels ist die Möglichkeit, über die Probleme, die in einem konkreten Lebensbereich auftreten, zu sprechen.

Hinweise:

Ziel ist es, zu erkennen, dass jeder Mitspieler seine eigene Meinung äußern, andere Argumente hören und diese nachvollziehen kann.

Der Trainer sollte vorher mit der Gruppenkonstellation vertraut sein, da die Themen, welche diskutiert werden, eventuell für einige Teilnehmer peinlich oder unangenehm sind. Die Themen sollten sorgfältig ausgewählt werden.

Kommentar der Verfasserin:

Der Trainer sollte rechtzeitig reagieren und einschreiten, falls die Diskussion zu hitzig und emotional wird und die Teilnehmer anfangen zu streiten. Es kann außerdem sinnvoll sein, ein strukturiertes Feedback (nach vorher besprochenen Regeln) anzuschließen. Es ist sehr wichtig, dass die Teilnehmer konkrete Argumente benutzen und nicht nur leere Worte, wenn verschiedene Meinungen vorgebracht werden und Ansichten ausgetauscht werden. Die Übung sollte gründlich ausgewertet werden.

Theoretische Grundlagen:

Stereotypenforschung (vgl. Thomas 2006)

Einführende Literatur

Thomas, A. (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. In: *Intercultural Journal* 5(2): 3–20 s. unter URL: http://www.interculture-journal.com/download/issues/2006_02.pdf [letzter Zugriff: 28.09.2009].

Übung: Stereotypediskussion

Paulina Krzikalla

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Diskussionsübung)

Thema: Stereotype

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer zweier Kulturen sprechen und diskutieren über positive und negative Stereotypen, die ihrer Kultur zugeschrieben werden.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	reflexiv	<input checked="" type="radio"/>
kreativ/spielerisch	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	kognitiv	<input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
kulturspezifisch	<input checked="" type="radio"/>	dynamisch	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Ziele der Übung:

- Spaß und Gruppenbildung unter den Teilnehmern
- Austausch über das Empfinden anderer Kulturen
- Minderung von Vorurteilen und Missverständnissen gegenüber anderen Kulturen
- Sensibilisierung für festgefahrene Denkmuster und Stereotypen

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit fremden Kulturen, Lernbereitschaft, Neugierde, „open-mindedness“

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	45–60 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Plenum oder Kleingruppen
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl

Material: mind. zwei Flipcharts und verschiedenfarbige Stifte
Vorbereitung: –

Beschreibung der Übung:

Die Teilnehmer bilden zunächst kulturell homogene Gruppen. Ihre Aufgabe besteht darin, innerhalb von 15 Minuten sowohl positive als auch negative Stereotypen über die andere Kultur zu sammeln und diese auf dem Flipchart zu notieren. Nach Ablauf der Zeit werden die Flipcharts gut sichtbar an der Wand befestigt. Ein Vertreter der Gruppe stellt die aufgelisteten Punkte allen vor. Anschließend sucht sich jeder einen Partner aus der anderen anwesenden Kultur und setzt sich mit ihm zusammen.

Innerhalb von ca. 20 Minuten sprechen oder diskutieren die Partner über Stereotypen, die sie besonders geärgert, gefreut oder irritiert haben. Wichtig ist, dass die angesprochenen Stereotypen ausreichend diskutiert werden.

Zum Schluss stellen die Gesprächspartner die Hauptpunkte aus den Einzelgesprächen im Plenum vor und erhalten von den anderen Teilnehmern ein Feedback.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Wie habt ihr euch bei der Konfrontation mit den Stereotypen gefühlt?
- Habt ihr euch durch negative Vorurteile verletzt oder angegriffen gefühlt?
- Wie können Stereotype beseitigt werden bzw. wie können wir mit ihnen umgehen lernen?
- Woher könnten Stereotype stammen?

Kommentar der Verfasserin:

Das Ziel der Übung kann nicht die komplette Beseitigung der Stereotypen sein. Es geht vielmehr darum den Teilnehmern zu zeigen, dass jeder von uns welche hat. Das Entscheidende ist, wie man mit ihnen umgeht.

Es sollte besonders darauf geachtet werden, dass sich niemand durch dieses Spiel verletzt oder angegriffen fühlt. Des Weiteren sollte beachtet werden, dass beide Seiten ausreichend Zeit bekommen, ihre Sichtweise zu erläutern.

Theoretische Grundlagen:

Stereotypenforschung (vgl. Thomas 2006)

Einführende Literatur

Thomas, A. (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. In: Intercultural Journal 5(2): 3–20 s. unter URL: http://www.interculture-journal.com/download/issues/2006_02.pdf [letzter Zugriff: 28.09.2009].

Übung: In den Urlaub fahren

Aleksandra Atanasova

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Diskussionsübung)

Thema: Stereotype

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer sind in zwei oder mehrere Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe repräsentiert eine andere Kultur.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ○	reflexiv	● ● ● ○ ○
kreativ/ spielerisch	● ● ● ● ○	kognitiv	● ● ● ● ●
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	● ● ● ○ ○

Ziele der Übung:

- Abbau von Stereotypen über andere Kulturen
- kritische Auseinandersetzung mit der fremden und der eigenen Kultur
- Entwickeln eines verbesserten gegenseitigen Verständnisses

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Verständnis für das Fremde, „open-mindedness“

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 60–120 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Klein- oder Großgruppen
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Flipcharts zur Visualisierung der Ergebnisse
Vorbereitung:	–

Beschreibung der Übung:

Die Übung besteht aus zwei kurzen Teilen, die typische Situationen der Vorbereitung und Erlebnisse einer Reise beschreiben. Jeder Teil dauert ca. 30 Minuten, die Übungen selbst 10 Minuten und die Erarbeitung der Ergebnisse 20 Minuten. Zwei Gruppen, Gruppe A und Gruppe B, erhalten die Aufgabe, sich einige Situationen vorzustellen, die während einer Reise eintreten können. Jede Gruppe stellt sich vor, wie sich die Mitglieder von Kultur A und Kultur B benehmen, wenn sie mit einer bestimmten Situation während der Reise konfrontiert werden. Nach jedem Teil werden die übereinstimmenden Assoziationen / Ideen / Vorschläge innerhalb der Gruppe aufgeschrieben.

Es sollen nun Szenen im Zusammenhang mit der Reise gespielt werden, d. h., die Teilnehmer überlegen sich, welche der gesammelten Aspekte sie gerne szenisch darstellen würden. Zur Vorbereitung haben sie 15 Minuten Zeit, danach spielen sie ca. fünf Minuten.

Hierbei entstehen Abbildungen der beiden Kulturen, je zwei aus der Perspektive der Mitglieder von Kultur A und von Kultur B. Danach können Stereotype und pauschalisierte Vorstellungen über die Kulturen analysiert werden. Alle Ergebnisse werden auf einem Flipchart festgehalten.

Teil 1: Vor der Reise

Ein typischer A und ein typischer B (Mitglieder der Kultur A und Kultur B) entscheiden sich für eine Reise. Sie fahren in ein Land, in dem sie noch nie zuvor gewesen sind. Die Teilnehmer sollen die Wahl begründen und später folgende Fragen beantworten:

Welches wäre das favorisierte Zielland für A und für B? Wieso reisen sie dorthin? In welchem Gebiet machen sie Urlaub? Welche Art von Urlaub unternehmen A und B? Mit wem reisen sie? Was machen typische As und Bs vor der Reise? Wie planen sie ihre Reise? Wie packen sie ihre Koffer?

Teil 2: Während der Reise

A und B haben den Urlaub schon begonnen. Sie befinden sich zur Zeit in dem Land, das sie gewählt haben.

Wie läuft ein typischer Urlaubstag für A und für B ab? Haben sie schon jemanden kennen gelernt? Wenn ja, wen? Worüber denken sie während der Reise nach? Welche Vorstellungen haben sie jetzt von dem Urlaubsland?

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Welche Assoziationen sind zu den Kulturen entstanden und warum?
- Welche Stereotype wurden deutlich?
- Welche Gemeinsamkeiten / Unterschiede traten auf?

Varianten: –

Kommentar der Verfasserin:

Die Teilnehmer sollen zu Beginn der Übung informiert werden, dass es dabei um den Abbau der Stereotype geht, damit sie keine Hemmungen haben, ihre Meinungen frei zu äußern. Die kritische Auseinandersetzung mit den beiden Kulturen soll gefördert werden.

Typische Klischees in Bezug auf beide Kulturen können visualisiert werden. In der Auswertung sollen Gemeinsamkeiten betont und mögliche Verletzungen aufgrund der Ergebnisse gemildert werden. Diese Abmilderung kann in einer strukturierten Feedbackrunde (unter Einhaltung der Feedbackregeln) durchgeführt werden. Zusätzlich können die Teilnehmer ihre Eindrücke zu Papier bringen und gegebenenfalls diskutieren. Es ist sinnvoll, dafür extra Zeit einzuplanen.

Der Trainer sollte mit den beiden Kulturen vertraut sein.

Theoretische Grundlagen:

Stereotypenforschung (vgl. Thomas 2006), Feedbackregeln (vgl. Floßbach 2009; König / Schattenhofer 2007), Feedbackmethoden (vgl. Stangl 2009)

Weiterführende Literatur

- Floßbach, H. (2009): Feedbackregeln: Geben und Nehmen. URL: <http://www.officeorga.de/magazin/feedbackregeln.htm> [letzter Zugriff: 29.09.2009].
- Institut für Pädagogik und Psychologie: Johannes Kepler Universität Linz. URL: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/> [letzter Zugriff: 29.09.2009].
- König, O. / Schattenhofer, K. (2007): Einführung in die Gruppendynamik. 83–88. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Stangl, W. (2009): Arbeitsblatt Kommunikation. URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/FeedbackPraxis.shtml> [letzter Zugriff: 29.09.2009].
- Thomas, A. (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. In: *Intercultural Journal* 5(2): 3–20 s. unter URL: http://www.interculture-journal.com/download/issues/2006_02.pdf [letzter Zugang: 28.09.2009].

Übung: Wie reagierst du?

Jenny Mews

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Diskussionsübung)

Thema: Kulturvergleich, Kulturstandards, Vorurteile

Kurz und knapp:

Den Teilnehmern werden alltägliche Situationen und verschiedene mögliche Reaktionen (jeweils eine besonders ablehnende Haltung, eine besonders unterstützende Haltung und ein Mittelweg) präsentiert. Sie müssen sich für eine entscheiden, die der ihren am besten entspricht.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ○	reflexiv	● ● ● ● ●
kreativ/spielerisch	● ● ○ ○ ○	kognitiv	○ ○ ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ● ○ ○ ○	dynamisch	● ● ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Betrachtung der eigenen Person als Mitglied einer kulturellen Gruppe
- Aufdecken von Vorurteilen gegenüber anderen kulturellen Gruppen

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Perspektivwechsel, Sensibilisierung für Konfliktsituationen, Verhaltensflexibilität, Bewusstsein über Komplexität von Interaktion und mögliche Einflüsse

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 30–40 Minuten
Teilnehmerzahl:	8–10 Personen
Sozialform:	erst Einzelarbeit, dann Plenum
Räumliche Bedingungen:	Platz für Dreiteilung des Raumes

Material:	Karten mit Situationsbeschreibung und den Antworten, drei farbige Karten zum Markieren der Antworten im Raum
Vorbereitung:	Situationen aus der Beschreibung nehmen oder eigene überlegen

Beschreibung der Übung:

Situationen

1. Im Bus sind alle Plätze besetzt. Ein weiterer Fahrgast (ein älterer Herr) steigt ein und schaut sich suchend um.
Mögliche Reaktionen:
 - a) Ich biete dem Fahrgast meinen Platz ohne weiteres an.
 - b) Ich warte, bis der Fahrgast mich anspricht, dann gebe ich ihm sicher meinen Platz.
 - c) Ich verstecke mich hinter meiner Zeitung. Warum sollte ich meinen Platz aufgeben, wenn ich einen langen Arbeitstag hatte und müde bin? Jemand anderes wird ihm sicher seinen Platz anbieten.
2. In meinem Job treten Probleme mit dem Vorgesetzten auf. Es scheint, als würde er mich nicht besonders mögen und darum benachteiligen.
Mögliche Reaktionen:
 - a) Ich spreche ihn direkt darauf an, dass ich genauso wie alle anderen Mitarbeiter behandelt werden möchte.
 - b) Ich tausche mich mit einem Kollegen darüber aus. Vielleicht kann er mich in der nächsten kritischen Situation unterstützen.
 - c) Ich versuche, nicht daran zu denken und einfach meine Arbeit gut zu machen. Vielleicht bessert sich das Verhältnis auch von allein.
3. Ich bin mit jemandem verabredet und warte nun schon seit 20 Minuten, ohne eine Nachricht von ihm erhalten zu haben.
Mögliche Reaktionen:
 - a) Ich bin selbst schon 10 Minuten zu spät am Treffpunkt. Das passiert eigentlich dauernd, deshalb bin ich noch nicht ungeduldig.
 - b) Ich schaue abwechselnd auf meine Uhr und auf das Telefon und ärgere mich darüber, dass ich schon wieder zu früh am Treffpunkt war.
 - c) Ich bin stinksauer schon wieder warten zu müssen und gehe einfach.
4. Der Papst ist in meiner Heimatstadt und hält eine Rede / einen Gottesdienst.
Mögliche Reaktionen:
 - a) Ich fahre natürlich dorthin und versuche den bestmöglichen Platz in seiner Nähe zu bekommen.

- b) Ich schaue mir die Übertragung im Fernsehen an, weil es mich interessiert.
- c) Ich interessiere mich nicht für den Papst.

Ablauf

Zu Beginn bearbeitet jeder Teilnehmer die Situationen für sich. Danach werden die Reaktionen interaktiv ausgewertet. Für jede Antwort (a, b oder c) steht ein Ort im Raum zur Verfügung, der markiert ist. Nun stellen sich bei jeder Situation (der Übungsleiter liest diese nun einzeln laut vor) die Teilnehmer an den Ort, den sie persönlich bevorzugen. Anschließend können die Teilnehmer über die Antworten diskutieren. Dabei soll man besonders darauf achten, ob sich die Antwort aus der Rolle der Einzelperson heraus von der unterscheidet, die man als Teil einer bestimmten kulturellen Gruppe geben würde.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Welche Antworten waren für euch besonders überraschend?
- Welche Vorurteile hattet ihr in Bezug auf die Antworten anderer Teilnehmer?
- Konnten eure Vorurteile aufgedeckt oder zerstreut werden?
- Werden anhand der Übung Kulturstandards deutlich? Wenn ja, worin genau bestehen sie?
- Feedback: Sind die Situationen exemplarisch für kulturelle Unterschiede?

Varianten:

Statt als Einzelperson zu antworten, kann man die Perspektive einer Person einer anderen (d. h. nicht der eigenen) kulturellen Gruppe übernehmen. Dabei ist es möglich, das Augenmerk auf die schon vorherrschenden Vorurteile bestimmter Kulturgruppen zu legen.

Kommentar der Verfasserin:

Wenn man von Kulturen spricht, generalisiert man automatisch. Man sollte vorher mit den Teilnehmern über Kulturstandards sprechen, damit während der Übung keine Grundsatzdiskussionen entstehen, die wertvolle Zeit kosten.

Je nach dem Vorwissen der Teilnehmer über die Kulturen kann der Trainer Hintergrundinformationen vermitteln.

Mit Hilfe der Teilnehmer sammelt man weitere Situationen, die für spätere Übungen verwendet werden können. Entweder jeder Teilnehmer schreibt sie anonym auf oder man spricht offen in der Gruppe darüber.

Theoretische Grundlagen:

Dieser Übung kann man die Kulturstandards von Thomas zugrunde legen (vgl. Thomas 2003).

Einführende Literatur

Thomas, A. (2003): Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, A. / Kinast, E. / Schroll-Machl, S. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1. Grundlagen und Praxisfelder. 19–31. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Übung: Leih mir deine Stimme

Jana Otto

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Diskussionsübung)

Thema: Vorurteile, Stereotype

Kurz und knapp:

Zwei (spezifische) Kulturen leihen sich gegenseitig ihre Stimme, um gegenseitige kulturell bedingte Vorteile / Stereotype zu erkennen und sie abzubauen.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ●
kreativ/spielerisch	● ○ ○ ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ○
kulturspezifisch	● ● ● ● ○	dynamisch	● ○ ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Sensibilisierung und Umgang für kulturbedingte Vorurteile / Stereotype
- Funktionen der Vorurteile / Stereotype aufdecken
- Sensibilisierung für Gefühle der Angst, Unsicherheit, Schuld und Scham als Motor für fremdkulturelle Stigmatisierungen
- Überraschung darüber, wie es sich anfühlt, für die andere Kultur zu sprechen, um eigenkulturelle Stigmatisierungen zu erklären

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

interkulturelle Fremd- und Selbstwahrnehmung, Kommunikationsfähigkeit, Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Perspektivwechsel

Technische Hinweise:

Zeitrahmen:	ca. 90–120 Minuten
Teilnehmerzahl:	4–12 Personen

Sozialform:	Einzel- und Gruppenarbeit im Plenum
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl, Schreibmöglichkeiten
Material:	Karten in zwei Farben (z. B. blau und rot), Klebeband, ein Stift pro Person
Vorbereitung:	Stifte und Karten an die Teilnehmer verteilen

Beschreibung der Übung:

Alle Teilnehmer versuchen gemeinsam, nach dem Zuruf des Trainers, die Begriffe „Vorurteil“ und „Stereotyp“ zu benennen und/oder zu definieren. Danach bittet der Trainer alle Teilnehmer sich eine Situation zu überlegen, in der ihnen eine Person mit einem anderen kulturellen Hintergrund mit einem positiven oder negativen Vorurteil / Stereotyp begegnet ist.

Sie sollen die Situationen in Ruhe auf die blauen Kartenfarben schreiben. Der Trainer fordert sie auf, sich dabei folgende Fragen zu stellen:

- Welche Aussage oder welches Verhalten habt ihr als Vorurteil empfunden. Warum?
- Gab es Umstände, die euer Empfinden unterstützt haben?
- Wie habt ihr reagiert? Wie habt ihr euch das Verhalten der anderen erklärt? Was hat euch geholfen damit umzugehen?
- Habt ihr die andere Person darauf aufmerksam gemacht, dass ihr euch durch seine Aussage oder Verhalten stigmatisiert gefühlt habt?

Anschließend versammeln sich alle Teilnehmer, um die Ergebnisse, für alle sichtbar, an die Wand zu heften. Sie bekommen Zeit, um sich die Karten durchzulesen.

Danach kommen die roten Karten zum Einsatz. Jeder Teilnehmer schreibt seinen Namen darauf und heftet ihn an eine der mit Erlebnissen beschriebenen Karten an der Wand. Es geht darum, seinen Namen an ein Erlebnis zu heften, von dem man nachempfinden kann, wie es zu diesem Vorurteil gekommen sein könnte. Findet eine Person kein passendes Vorurteil, kann sie ihre Namenskarte weglassen und am Ende im Plenum darüber diskutieren, warum sie denkt, dass die genannten Vorurteile nicht existieren.

Als letzter und wichtigster Schritt werden die Ergebnisse im Plenum diskutiert. Die beschriebenen Erlebnisse von Vorurteilen / Stereotypen der Teilnehmer werden von jeweils der Person (oder den Personen) mit dem anderen kulturellen Hintergrund vorgestellt, die ihren Namen an das Erlebnis geheftet hat. Diese erklärt, wie das Vorurteil entstanden sein könnte oder begründet, warum sie denkt, dass dieses Vorurteil

nicht existiert. D. h., es reden immer Teilnehmer aus beiden Kulturen miteinander über ein Stereotyp / Vorurteil und die anderen hören zu. Der Trainer kann dazu auch eine Gruppendiskussion eröffnen, indem er Fragen stellt wie: „Wer stimmt diesem Vorurteil zu? Oder wer ist diesem Vorurteil bereits begegnet?“ Dann können die Teilnehmer gemeinsam herausfinden, wieso der Empfänger die Situation als Vorurteil empfunden hat und wo es herkommen könnte.

Vorurteile / Stereotype, die auftauchen, können von den Teilnehmern aktiv durch ihr Selbstbild als Gegenentwurf konstruiert werden. Die interkulturelle Perspektive wird von zwei Seiten beleuchtet. Durch die, die ein Vorurteil als solches wahrnehmen und die, die das Vorurteil konstruieren bzw. von denen erwartet wird, dass sie es konstruieren. Jeder Teilnehmer darf Perspektiven beschreiben und/oder dekonstruieren, positive sowie negative.

Am Ende gilt es zu besprechen, wie die Gruppe den erarbeiteten Vorurteilen / Stereotypen vorbeugen kann (dazu kann die Kärtchenwand der Teilnehmer benutzt werden), vor allem wie jede einzelne Person dazu beitragen kann, solche Vorurteile zu verdeutlichen und Missverständnisse zu verhindern. Eventuell entstehen Ideen zu Aktionen wie Begegnungstagen beider Kulturen oder gemeinsame Projekte, bei denen das Problem von Vorurteilen und Stereotypen thematisiert werden kann.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war einfach / schwierig daran, über Vorurteile / Stereotype zu reden?
- Wie könnt ihr Vorurteile / Stereotype vermeiden? Wie könnt ihr in Zukunft besser damit umgehen?

Kommentar der Verfasserin:

Der Trainer sollte unparteiisch vorgehen und seine Akzeptanz ausschließlich als methodisch Verantwortlicher für den Arbeitsprozess suchen. Dabei ist es wichtig, nicht zu viele Gemeinsamkeiten vorauszusetzen. Deshalb sollte der Trainer den Teilnehmern Zeit und Raum dafür geben, sich selbst überlegen und mitteilen zu können, was es für sie bedeutet, aus der eigenen Kultur zu stammen. Der Trainer sollte versuchen, den Teilnehmer erkennen zu lassen, was sie an sich selbst als typisch für ihre Kultur empfinden. Denn die kulturelle Identität wird auch über die Art der Gesprächsführung, der Formulierungsweisen oder dem direkten sowie indirekten Umgang mit Themen ausgedrückt. Genauso kann dabei deutlich werden, dass Verhaltensweisen nicht nur kulturell, sondern auch sozial und persönlich geprägt sein können.

Theoretische Grundlagen:

Stereotypenforschung (vgl. Thomas 2006)

Einführende Literatur

Thomas, A. (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln.
In: Intercultural Journal 5(2): 3–20 s. unter URL: http://www.interculture-journal.com/download/issues/2006_02.pdf [letzter Zugriff: 28.09.2009].

Übung: Was siehst du?

Stefanie Vogler-Lipp

Methodische Einordnung: Selbstreflexives Verfahren (Wahrnehmungsübung)

Thema: Wahrnehmung

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer sollen anhand von vorgegebenen Bildern in Zweiergruppen ihre Eindrücke beschreiben und Stereotype diskutieren, und gegebenenfalls lernen, Vorurteile abzubauen.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ○ ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ●
kreativ/spielerisch	● ● ○ ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ○
kulturspezifisch	● ● ○ ○ ○	dynamisch	○ ○ ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Bewusstwerden über die unterschiedliche Wahrnehmung von Situationen, Menschen, Ereignissen und Symbolen
- Abbau von Vorurteilen gegenüber fremden Kulturen
- Steigerung der Empathiefähigkeit
- Gemeinsames Erschließen von Unterschieden und Stereotypen

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

interkulturelle Sensibilisierung, Bewusstsein über Komplexität von Interaktionen und mögliche Einflüsse, Umgang mit Vorurteilen, Relativierung von Referenzrahmen, „open-mindedness“

Vorkenntnisse der Teilnehmer:

Die Teilnehmer müssen vor Übungsbeginn mit dem Modell „Wahrnehmungsrad“ bekannt gemacht werden (s. Abb. 1, S. 268). Sie sollten die Frage: „Aus welchen

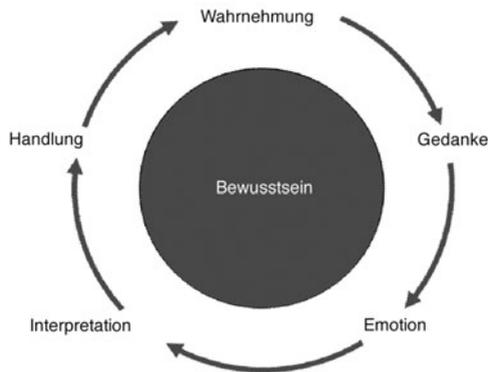


Abb. 1: Wahrnehmungsrad (nach König / Schattenhofer 2007)

Quelle: König, O. / Schattenhofer, K. (2007): Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Schritten besteht das Wahrnehmungsrad?“ beantworten können. Die Vermittlung des Modells kann in einer kleinen Präsentation durch den Trainer erfolgen.

Technische Hinweise:

Zeitraumen: ca. 90 Minuten

Teilnehmerzahl: ab 6 Personen

Sozialform: Paarübung

Räumliche Bedingungen: genug Platz zur Betrachtung der Bilder und zum Diskutieren

Material: Laptop / Beamer oder Bildmaterial (pro Paar ein Bild, d. h. mind. 6 farbige Fotokopien)

Vorbereitung: –

Beschreibung der Übung:

Es finden sich jeweils Paare zusammen, die aus unterschiedlichen Nationalitäten stammen. Alle Paare erhalten die gleichen Bildmotive.

1. Hochzeitspaar, Bräutigam trägt die Braut über die Schwelle
2. Nackter Mann mit Adonisblatt
3. Kinder in Trachten
4. Kirche reich verziert, bunte Türmchen
5. Party, Diskothek mit vielen Tanzenden

6. Gedeckter Kaffeetisch in einem konservativen Wohnzimmer mit Tisch und Vase
7. Steriles Krankenzimmer
8. Junge Punks bettelnd auf der Straße
9. Gedeckter Frühstückstisch
10. Kontraste: Gebiss und Apfel
11. Bauernidylle versus Einkaufszentrum
12. Goldene Armreifen
13. Kirche mit goldenen Türmen
14. Skyline einer Großstadt
15. Gefaltete Hände

Nacheinander müssen die Paare die verschiedenen Bildmotive wahrnehmen und ihre Wahrnehmungsabläufe dem Partner schildern. Pro Bild sollte man vier bis sechs Minuten Zeit einplanen. Die Teilnehmer sollten sich nach der Hälfte der Zeit abwechseln, so dass jeder zu jedem Motiv etwas sagen kann. Die Paare haben dann Zeit, um über ihre Eindrücke zu diskutieren. In einer Diskussion können eventuelle Unterschiede aufgegriffen und thematisiert werden. Nach spätestens fünf Minuten wird die Diskussion in den Paaren beendet und das nächste Bild wird gezeigt.

Auswertung / Diskussionshilfen:

Insgesamt sollte das Spiel nicht länger als 60 Minuten dauern, denn es soll noch eine Diskussion darauf folgen. Hierbei sollten alle zusammen herausfinden, ob sie sich die kulturellen Unterschiede bewusst gemacht haben.

- Habt ihr die Bewertung des Bildes unabhängig von eurer eigenen Kultur getroffen?
- Habt ihr die Bildmotive überhaupt einem bestimmten Land / einer bestimmten Nation zugeordnet?
- Waren die Phasen des Wahrnehmungsrades für euch nachvollziehbar?
- Gab es bei bestimmten Bildmotiven Probleme in der Wahrnehmung? Konntet ihr mit einem Motiv überhaupt nichts anfangen?
- Welche Bildmotive wurden in der Paardiskussion besonders kritisch / sehr wenig diskutiert?

Varianten / Alternativen:

Man kann je nach den zeitlichen Rahmenbedingungen die Bildauswahl variieren, jedoch sollten nicht mehr als max. zehn Bildmotive insgesamt gezeigt werden, denn

eine Überflutung mit Bildern und Eindrücken wirkt möglicherweise sehr ermüdend auf die Teilnehmer.

Hinweise:

Da die Bilder der Hauptbestandteil der Übung sind, sollte der Seminarleiter dafür sorgen, dass die Technik am Seminarort zuverlässig funktioniert und alle Teilnehmer die Bilder anschauen können. D. h., entweder befindet sich ein Laptop und Beamer im Raum, so dass die Bilder an die Wand projiziert werden können oder die Bilder stehen zuvor als Bildmaterial farbig (!) ausgedruckt zur Verfügung.

Die Bilder können von der Verlagshomepage www.vs-verlag.de; OnlinePLUS, Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“ heruntergeladen werden.

Kommentar der Verfasserin:

Es sollten mindestens drei Paare gebildet werden, so dass anschließend eine rege Diskussion geführt werden kann.

Kommentarbeispiel:

Ein Kommentar zu Bild (13), dem Kirchenbild, könnte z. B. wie folgt aussehen:

„Ich sehe eine Kirche im klassischen Stil mit goldener Verzierung. Ich empfinde dies als sehr ästhetisch und freue mich über diesen Anblick. Ich vermute, dass sich die Kirche irgendwo in Europa befindet, möglicherweise in Deutschland. Dies beurteile ich als wenig überraschend, deswegen lege ich das Bild wieder weg.“

Theoretische Grundlagen:

Die theoretische Grundlage bildet das Wahrnehmungsrad, welches von dem Modell von König / Schattenhofer (2007) abgeleitet ist. Das Wahrnehmungsrad beinhaltet den Zyklus unserer Sinne und dessen Wahrnehmung. Als Erstes nehmen wir Menschen oder Dinge wahr, z. B. visuell (mit den Augen), auditiv (mit den Ohren), olfaktorisch (mit der Nase), gustatorisch (über Geschmack) oder haptisch (tastend). Daraufhin entwickeln wir unsere Meinung gegenüber diesem Gegenstand und bewerten ihn. Erst im Anschluss daran werden wir uns unserer Handlung bewusst und treten in Aktion: Wir stimmen ihm zu, widersetzen uns, freuen uns, nehmen nicht Teil, laufen weg, etc. Die Liste ist endlos, da es Tausende von Möglichkeiten gibt, wie bestimmte Eindrücke auf uns Menschen wirken, und wie sie sich daraufhin ihre Meinung bilden und reagieren. Dabei ist es sehr wichtig, dass uns als Betrachter der

Fakt der Andersartigkeit bewusst wird. Diese Bewusstwerdung ist der Schlüssel zum interkulturellen Verständnis. Wir wissen, dass eine andere Person aus einer anderen Kultur möglicherweise Assoziationsketten und Gedanken hat, die von unseren persönlichen abweichen. Vor diesem Hintergrund, dem Bewusstmachen unterschiedlicher Wahrnehmungsmechanismen, entsteht die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit fremden Kulturen.

Weiterführende Literatur

König, O. / Schattenhofer, K. (2007): Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Anhang



Bild 1: Hochzeitspaar, Bräutigam trägt die Braut über die Schwelle
© martina gade / PIXELIO



Bild 2: Nackter Mann mit Adonisblatt
© Jutta Anger / PIXELIO



Bild 3: Kinder in Trachten
© Lothar Henke / PIXELIO

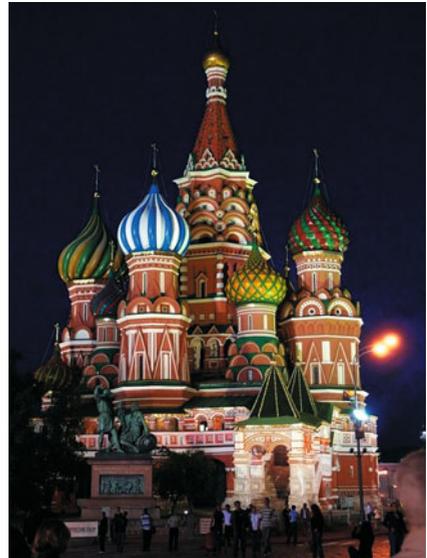


Bild 4: Kirche reich verziert
© ugub / PIXELIO

Bild 5:
Party, Diskothek mit
vielen Jugendlichen

© RainerSturm / PIXELIO



Bild 6: Gedeckter Kaffeetisch in einem
konservativen Wohnzimmer mit Tisch und Vase

© Michael Ottersbach / PIXELIO

Bild 7:
Steriles Krankenzimmer

© by-sassi / PIXELIO





Bild 8:
Junge Punks lungern bettelnd
auf der Straße

© Peter Hebgen / PIXELIO



Bild 9:
Gedeckter Frühstückstisch

© Lizzy Tewordt / PIXELIO

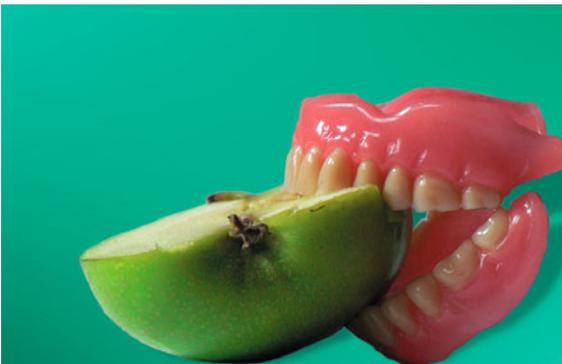


Bild 10: Gebiss und Apfel

© Michael Oswald / PIXELIO

Bild 11:
Bauernidylle versus
Einkaufszentrum

© Thommy Weiss / PIXELIO



Bild 12:
Goldene Armreifen

© Michaela Weber / PIXELIO



Bild 13: Kirche

© Kerstin Schütz / PIXELIO

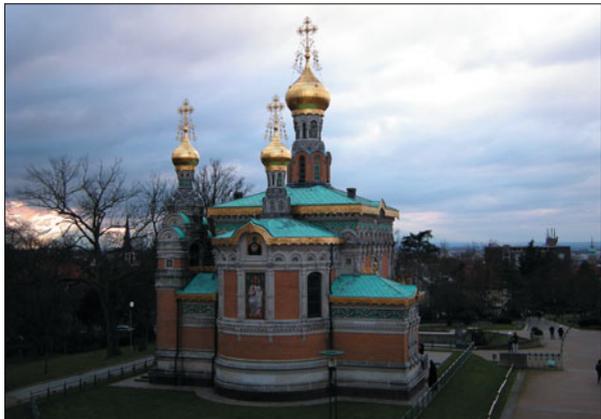




Bild 14: Großstadt

© Ulla Trampert / PIXELIO



Bild 15:
Gefaltete Hände

© Grace Winter / PIXELIO

Übung: Frustrationstoleranz

Magdalena Dommasch, Nadejda Grigorova und Juliane Zöller

Methodische Einordnung: Selbstreflexives Verfahren (Reflexionsübung)

Thema: Emotionale Rolle für das Handeln im interkulturellen Kontext

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer reflektieren anhand von Beispielgeschichten ihre Fähigkeit, Emotionen zu kompensieren, die sie in enttäuschenden Situationen empfinden.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ●
kreativ/spielerisch	● ● ● ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ●
kulturspezifisch	○ ○ ○ ○ ○	dynamisch	○ ○ ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Bewusstwerdung über die Rolle der Emotionen für das Handeln im interkulturellen Kontext
- Reflexion der eigenen Emotionen seitens der Teilnehmer

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Frustrationstoleranz, „open-mindedness“, Empathiefähigkeit, Bewusstheit über Komplexität von Interaktion und mögliche Einflüsse

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 30–40 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Plenum
Räumliche Bedingungen:	beliebig

Material:	Flip-Chart und Stift(e); Kärtchen und Stifte für die Teilnehmer
Vorbereitung:	mind. 3 Geschichten vorbereiten; Austeilen der Kärtchen und Stifte an die Teilnehmer

Beschreibung der Übung:

Als Einstieg in die Übung dienen anekdotenhaft vorgetragene (persönliche) Geschichten (Beispiele dazu s. u. im Anhang zur Übung). Allen Geschichten sind konfliktreiche, zwischenmenschliche Konfrontationen in (interkulturellen Kontaktsituationen) gemein. Jede Erzählung bricht ab, sobald der Frustrationshöhepunkt erreicht ist.

Daraufhin werden die Teilnehmer gebeten, spontan mindestens eine Emotion pro Geschichte zu notieren, welche sie der/den Person/en aus den Geschichten zu schreiben können. Die Ergebnisse werden einander vorgestellt und in der Gruppe diskutiert.

Daran anknüpfend folgt eine theoretische Ausführung zu Emotionen im Allgemeinen und deren Auswirkung auf den Menschen (s. u.).

In Anlehnung an die vorgetragenen Anekdoten werden die von den Teilnehmern notierten Emotionen kontextualisiert. Hierzu verdeutlicht die Kulturschock-Theorie, dass die Kompetenz der ‚Frustrationstoleranz‘ besonders im interkulturellen Kontakt wichtig ist.

Am Ende der Reflexionsübung nimmt der Trainer Bezug auf die anfangs vorgelegten Geschichten.

Zudem haben die Teilnehmer erneut die Möglichkeit zur Diskussion. Sie sind eingeladen, eigene Geschichten, Überlegungen und Lösungsansätze für den erfolgreichen Ausgang konfliktreicher Situationen zu äußern und reflektieren.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Welche Emotionen wurden von euch am häufigsten genannt?
- Welche persönlichen Situationen fallen euch ein?
- Welche Auswege aus den jeweiligen Situationen schlägt ihr vor?

Varianten:

Auch Situationen innerhalb einer Kultur können zur Debatte gestellt werden. Anhand solcher Beispiele erkennen die Teilnehmer, dass die Fähigkeit der ‚Frustrationstoleranz‘ nicht nur auf interkulturelle Kontaktsituationen beschränkt ist. Zudem kann diskutiert werden, inwieweit der Name ‚Frustrationstoleranz‘ für die zu erlernende Eigenschaft sinnvoll gewählt oder vielmehr verwirrend ist.

Kommentar der Verfasserinnen:

Für die kognitive Einheit der Übung ist es notwendig, dass der Trainer über theoretisches Basiswissen zu Emotionen verfügt.

Bezugnahme zwischen theoretischem Wissen und „Frustrationstoleranz“:

Die Erkenntnis, dass man auf seine Emotionen keinen Einfluss hat, ist fundamental. Emotionen überkommen einen, sie beeinflussen das Urteilsvermögen und das menschliche Gedächtnis, lösen also eine physiologische Reaktion im Menschen aus. Sie spielen dadurch eine herausragende Rolle in der Kommunikation mit anderen und darin, wie die Haltung jedes Einzelnen gegenüber anderen in bestimmten Situationen ist.

Ein erster Schritt ist es also, sich darüber klar zu werden, dass und inwieweit Emotionen und Verhalten zusammenhängen, beziehungsweise einander wechselseitig bedingen. Genau an diesem Punkt ist anzusetzen: am Verhalten. Denn auf die Emotion selbst hat man keinen Einfluss. Der Umgang mit Emotionen kann jedoch erlernt und trainiert werden.

Die *eigenen Emotionen zu erkennen*, benennen und voneinander unterscheiden zu können, ist daher essentiell. Dabei ist es hilfreich, vermehrt auf die eigenen körperlichen Reaktionen zu achten.

Es ist möglich, das eigene emotionale Bewusstsein zu steigern, indem man sich über Emotionen informiert (Bücher, Filme, etc.). Das Führen eines Tagebuchs, indem Emotionen in Worte gefasst und somit nachvollzogen werden, kann ebenso zur Steigerung des Bewusstseins beitragen.

Im nächsten Schritt geht es darum, die *Emotionen der anderen erkennen* und angemessen auf sie zu reagieren. Durch aktives Zuhören und das Beobachten der Reaktionen im Gespräch, das Entwickeln von Empathie und die Auseinandersetzung mit den kulturellen Eigenheiten des Gegenübers sind entscheidende Grundsteine für eine erfolgreiche Kommunikation gelegt.

Bei aufkommenden Missverständnissen, vor allem in interkulturellen Kontaktsituationen, kann es hilfreich sein, das Gesagte neu zu formulieren oder zu wiederholen: ‚Du meinst also, wir sollen es soundso machen, und ich denke, soundso wäre es gut ...‘.

In Bezug auf die vorgetragenen Anekdoten fällt auf, dass die empfundenen Gefühle negativ konnotiert sind und Unbehagen bei den Personen auslösen. Sie werden als Frustration empfunden. Um einen für beide Seiten optimalen Ausweg aus der Situation zu finden, ist zuallererst eine Toleranz diesem eigenen Frustrationsgefühl gegenüber zu entwickeln. Die Fähigkeit, mit Enttäuschungen oder unerfüllten Wünschen umzugehen, kann auf verschiedenste Art und Weise trainiert werden: durch

positives Denken, das Beibehalten von Heiterkeit bei unliebsamen Tätigkeiten, Ruhe bewahren und immer wieder das Einschätzen der eigenen Gefühlswelt, wie auch die des Gegenübers.

Theoretische Grundlagen:

Definition Frustrationstoleranz:

„Frustrationstoleranz ist die Fähigkeit, Enttäuschungen zu kompensieren oder Bedürfnisse aufzuschieben, ohne dabei in Aggression oder Depression zu verfallen. [...] Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, mit Ablehnung umzugehen, sind Bausteine zur Erhöhung der Frustrationstoleranz und können zu einem großen Teil erlernt bzw. trainiert werden.“

[URL: <http://www.soft-skills.com/glossar/frustrationstoleranz.php> (letzter Zugriff: 18. Juni 2008)]

Definition Emotion:

„Eine Emotion ist eine plötzliche Reaktion unseres gesamten Organismus, die physiologische (unseren Körper betreffend), kognitive (unseren Geist betreffend) und Verhaltenskomponenten (unser Handeln betreffend) enthält.“ (Lelord et al. 2005)

Als Grundgefühle werden Interesse, Wut, Trauer, Angst und Freude bezeichnet. Alle anderen Gefühlstönungen stuft der Autor als Mischgefühle oder gradmäßige Varianten der Grundgefühle ein (Ciompi 2005: 78–84).

Bei der Definition der Grundemotionen besteht folgender Konsens:

1. Grundemotionen kennzeichnen sich dadurch, dass sie abrupt einsetzen: eine Emotion ist immer eine Reaktion auf ein Ereignis oder einen Gedanken.
2. Sie sind von kurzer Dauer: lang anhaltender Zustand von Traurigkeit ist demnach keine Emotion mehr, sondern eher eine Stimmung.
3. Sie müssen schon bei Babys vorkommen: hier unterscheiden sie sich schon deutlich von anderen Emotionen.

Zu dieser Übung kann auch das Wahrnehmungsrad (nach König / Schattenhofer 2007) vorgestellt werden (s. in der Übung „Was siehst du?“ von Vogler-Lipp in diesem Band).

Weiterführende Literatur

- Gullahorn, J. T. / Gullahorn, J. E. (1963): An extension of the U-Curve hypothesis. In: *Journal of Social Issues*. 19(3). 33–47.
- Ciompi, L. (2005): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- König, O. / Schattenhofer, K. (2007): Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Lelord, F. / André, Ch. / Pannowitsch, R. (2005): Die Macht der Emotionen und wie sie unseren Alltag bestimmen. München: Piper.
- Soft Skills: Frustrationstoleranz. URL: <http://www.soft-skills.com/glossar/frustrationstoleranz.php> [letzter Zugriff: 18. Juni 2008].

Anhang

Anekdoten der Autorinnen:

1) Magdalena Dommasch

In meiner Volleyball-Mannschaft spielen auch Nadine und Melanie.

Nadine ist immer sehr engagiert, hilft mit beim Netzaufbau und Wegräumen. Und sie ist immer beim Training anwesend. Sie fehlt fast nie. Und wenn doch, dann hat das einen triftigen Grund.

Melanie allerdings ist das ganze Gegenteil von ihr. Sie ist immer die Letzte, die zum Training kommt und die Erste, die wieder geht. Das heißt: wenn sie überhaupt mal zum Training kommt.

Jedenfalls hat der Trainer neulich für unser Trainingsspiel Nadine überhaupt nicht spielen lassen. Nachdem sie das ganze Spiel auf der Bank saß, kam Nadine nach dem Spiel zu mir und meinte, dass Melanie nur spielen durfte, weil sie sich beim Trainer beliebt gemacht hätte. Deswegen durfte sie auf der Position von Nadine spielen. Und Nadine kam gar nicht zum Einsatz.

2) Nadejda Grigorova

Als ich als Erasmus-Studentin nach Deutschland kam, wohnte ich mit einer Deutschen zusammen. Wir verstanden uns so gut, dass sie mir sogar anbot, die Weihnachtsfeiertage bei ihr und ihrer Familie zu verbringen.

Ausgehend von der Erfahrung in meiner Heimat Bulgarien, wo sich gute Freunde gegenseitig manchmal auch sehr private Fragen stellen, habe ich sie während dieser Zeit etwas gefragt, was sie und ihren Freund betraf. Damit wollte ich ihr zeigen, dass ich sie als eine gute Freundin betrachtete. Plötzlich war sie aber ganz sauer geworden und mit einer schon veränderten Stimme hatte sie gesagt: „Das geht dich doch überhaupt nichts an!“

Sie hat meine Frage als unpassend eingeschätzt und als ein Einmischen in ihr Privatleben empfunden. Es war eine peinliche Situation für mich, in der ich von mir selbst enttäuscht war. Ich habe mich zurückgezogen und habe den Fehler bei mir gesucht. Ich hatte die Situation falsch eingeschätzt und unseren Kulturunter-

schied vollends ignoriert. Später haben wir darüber geredet und die Situation aufgeklärt.

3) Juliane Zöllner

Als ich nach meinem Abitur in die USA gereist bin, um da ein Jahr lang als Au-Pair auf die Kinder meiner Gastfamilie aufzupassen, dachte ich, dass mein Englisch ganz gut wäre. Ich stellte schnell fest, dass ich alles verstand – wenn auch nicht jedes Wort, dann aber auf jeden Fall den Zusammenhang. Und ich konnte, dachte ich, alle meine Gedanken und Bedürfnisse mitteilen. Nach dem ersten neugierigen Anstasten, Kennenlernen, Staunen merkte ich schnell, dass mich meine Gastfamilie doch nicht richtig verstand.

Wussten die überhaupt, wer ich war?

Immer und immer wieder, so zumindest hatte ich das Gefühl, befand ich mich immer häufiger in Situationen, in denen mir auf Deutsch spontan etwas in den Sinn kam, ein Wortwitz, Ironie, irgendeine kurze Anekdote, die ich zum Gespräch beitragen wollte. Es gelang mir jedoch nicht, das ins Englische zu übersetzen. Meine Äußerungen blieben platt und ich nahm immer weniger an Gesprächen teil; saß manchmal nur daneben und dachte darüber nach, was ich alles sagen könnte, wenn ich es könnte.

Ich hatte das Gefühl, dass ein wichtiger Teil meiner Persönlichkeit verborgen blieb und, schlimmer noch, sogar verloren ging, weil mir die Worte fehlten, oder ein Zwischen-den-Zeilen-Reden fehlte. Ich wurde unsicher und ruhiger, ich zog mich unverstanden zurück.

Übung: Schlüsselwörter

Julia Gerstenberg

Methodische Einordnung: Produktionsorientiertes Verfahren (Theater / Pantomime)

Thema: Umgang mit Sprachbarrieren

Kurz und knapp:

Teilnehmer aus zwei verschiedenen Sprachkulturen stellen Wörter der jeweils anderen Sprache pantomimisch dar. Die Teilnehmer der angesprochenen Sprachkultur raten, um welches Wort es sich handelt. Vorbereitung in einsprachigen Gruppen, Auswertung im zweisprachigen Plenum.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ○	reflexiv	● ● ○ ○ ○
kreativ / spielerisch	● ● ● ● ●	kognitiv	● ● ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	● ● ● ● ●

Ziele der Übung:

- Bedeutung nonverbaler Kommunikation veranschaulichen
- Überwinden von Sprachbarrieren
- Überraschung darüber, wie nonverbale Inhalte vermittelt werden
- sich bewusst machen, welches Wissen über das andere Land / die andere Sprache besteht
- Reflektieren der eigenen Einstellungen zum anderen Land / zur anderen Sprache
- Spaß und Gruppenbildung unter den Teilnehmern

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Bewusstheit über Komplexität von Interaktion und mögliche Einflüsse

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 60 Minuten
Teilnehmerzahl:	bis 12 Personen, möglichst jeweils die Hälfte pro Sprache
Sozialform:	zwei Gruppen von bis zu 6 Personen, Plenum
Räumliche Bedingungen:	genug Platz für die Gruppen, um ungestört zu arbeiten
Material:	Flipchartpapier, Stifte
Vorbereitung:	Papier und Stifte für zwei Gruppen bereitlegen

Beschreibung der Übung:*Teil 1: Wortsuche in einsprachigen Kleingruppen*

Es wird je Sprache eine Gruppe gebildet. Jede Gruppe sammelt auf einem großen Blatt Papier alle Worte, die ihr spontan in der jeweils anderen Sprache einfallen. Für dieses Brainstorming haben sie 15 Minuten Zeit. Falls eine Gruppe Schwierigkeiten hat, Wörter zu finden, kann die Suche auch auf Worte begrenzt werden, die direkt etwas mit dem Land zu tun haben. Für Deutschland können das z. B. „Goethe“ oder das „Brandenburger Tor“ sein, für Polen „Poznań“ oder „Solidarność“. Es dürfen auch Wörter sein, die man nur aufgeschnappt hat und dessen Bedeutung man nicht weiß, oder persönliche Lieblingswörter in der Fremdsprache. Bei diesem Teil des Spiels geht es darum, sich bewusst zu machen, wie viele Wörter man in der anderen Sprache kennt und sich zu fragen ‚Was weiß ich vom anderen Land?‘.

Teil 2: Pantomimische Darstellung von Wörtern der jeweils anderen Sprache für die Gruppe, zu deren Sprache diese Wörter gehören

Im zweiten Teil sucht jede Gruppe drei Wörter aus ihrer Sammlung aus, die sie der anderen Gruppe pantomimisch oder als Standbild darstellen wird. Für die Vorbereitung der Wortdarstellung stehen 20 Minuten zur Verfügung. Währenddessen können die Teilnehmer überlegen, ob ihr Blick auf das andere Land verzerrt oder klischeehaft ist und ob ihre ausgewählten Begriffe vor den Muttersprachlern vertretbar sind. Die Gruppen wechseln sich dann mit den Darstellungen ab. Die jeweils andere Gruppe versucht das Wort zu erraten und soll sich dabei bewusst sein, dass die andere Gruppe vielleicht einen Begriff darstellt, den sie anders interpretiert. Die Teilnehmer sollen sich in Rücksicht aufeinander üben. Anerkennung für die gestischen Bilder gibt es auf jeden Fall, auch wenn das Wort von den Muttersprachlern nicht erraten wurde. Die pantomimische Darstellung soll die Erkenntnis vermitteln, dass man trotz Sprachschwierigkeiten auch über Gestik und Mimik kommunizieren kann.

Teil 3: Zweisprachige Auswertungsrunde

Im dritten Teil des Spiels findet eine auswertende Gesprächsrunde statt, bei dem alle Teilnehmer in einem Stuhlkreis, sprachlich möglichst gemischt, zusammensitzen und ihre Eindrücke austauschen und diskutieren. Mit Einverständnis aller Teilnehmer kann die Diskussion zweisprachig geführt werden. Denn was bis dahin Aufwärmung war, soll nun auf höherem Niveau angewendet werden. Jeder Einzelne darf entscheiden, in welcher Sprache er seine Kommentare abgibt oder ob er sie in beiden Sprachen sagt. Die Teilnehmer können sich gegenseitig helfen, aber es soll möglichst keinen einzelnen Übersetzer geben. Dadurch sollen möglichst alle in der Fremdsprache zu Wort kommen. Gestik und Mimik sind gerne gesehen. Beiträge, die nur in einer Sprache abgegeben werden, sollen nicht übersetzt werden. Durch diese Maßnahme, soll angeregt werden, Nichtverstehen auszuhalten, und sich auf die andere Sprache einzulassen. Zudem wird an die Höflichkeit der Teilnehmer appelliert, die Beiträge für alle verständlich in beiden Sprachen abzugeben, um damit letztendlich zweisprachige Unterhaltungen zu fördern.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war überraschend an der Übung?
- Was war dabei schwierig?
- Was war einfach?
- Welche unterschiedlichen Wahrnehmungen sind euch aufgefallen?
- Welche neuen Einsichten habt ihr gewonnen?

Kommentar der Verfasserin:

Wichtig! Den Teilnehmern werden die Regeln der einzelnen Spielteile erst vor Beginn dieser erklärt, das heißt, dass sie während der Pantomime noch nicht wissen, dass sie sich später zweisprachig unterhalten sollen.

Zur Qualifikation des Trainers bei dieser Übung gehört, dass er sowohl beide der anwesenden Sprachen beherrscht als auch mit dem kulturellen Hintergrund vertraut ist.

Ebenso sollten die Teilnehmer zumindest geringe Kenntnisse der jeweils anderen Sprache mitbringen.

Übung: Wenn der Erdbewohner ein Marsbewohner und der Marsbewohner ein Erdbewohner wäre

Caroline Mekelburg

Methodische Einordnung: Produktionsorientiertes Verfahren (Theater / Pantomime)

Thema: Stereotype und Vorurteile, Selbst- und Fremdbild

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer werden sich ihrer Vorurteile gegenüber einer anderen, ihnen bekannten Kultur bewusst und versetzen sich in diese Kultur hinein.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ○
kreativ/spielerisch	● ● ● ● ●	kognitiv	● ● ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	● ● ● ● ○

Ziele der Übung:

- sich bewusst werden, dass man trotz interkultureller Erfahrungen immer noch seine kulturelle Brille auf hat
- Hineinversetzen in die andere Kultur
- gemeinsam mit Teilnehmern der anderen Kultur über die eigenen Wahrnehmungen sprechen

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Selbstreflexion, Empathiefähigkeit, Perspektivwechsel, Respekt

Technische Hinweise:

Zeitraumen: ca. 90 Minuten

Teilnehmerzahl: jeweils mind. 8 Personen aus zwei verschiedenen Kulturen (d. h. jeweils 4 aus jeder Kultur)

Sozialform:	Kleingruppen und Plenum
Räumliche Bedingungen:	4 getrennte Räume für die Gruppenarbeit sind optimal
Material:	einzelne Ausdrücke der 4 Aufgabenstellungen
Vorbereitung:	Ausdrücke mit den Aufgabenstellungen vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Einführung

Die Teilnehmer teilen sich in vier gleich große Gruppen: zwei ‚Erdbewohner‘ (also Vertreter der Kultur A) und zwei ‚Marsbewohnergruppen‘ (Vertreter der Kultur B) à mind. vier Teilnehmer. Dann erhalten alle Gruppen ihre jeweilige Aufgabenstellung und haben 30 Minuten Zeit zur Bearbeitung.

Danach treffen sich alle Teilnehmer im Plenum wieder und präsentieren ihre Standbilder sowie Pantomimedarstellungen. Nach jeder Gruppenpräsentation können Darsteller und Zuschauer darüber diskutieren.

Aufgabenstellungen

1. Erdgruppe: Stellt in vier Standbildern zwei positive und zwei negative Merkmale eines Marsbewohners dar (so wie der Marsbewohner auf der Erde wahrgenommen wird)! Entwickelt anschließend eine Pantomimedarstellung, die eine Begegnung zwischen beiden Kulturen an einem neutralen Ort zeigt. Der Titel soll „Alltäglich und doch fremd“ lauten. Die Hauptperson soll ein Erdbewohner sein und die Geschichte soll aus seiner Sicht erzählt werden.

2. Erdgruppe: Stellt in vier Standbildern zwei positive und zwei negative Merkmale eines Erdbewohners dar (so wie der Erdbewohner – vermutlich – auf dem Mars wahrgenommen wird)! Entwickelt anschließend eine Pantomimedarstellung, die eine Begegnung zwischen beiden Kulturen an einem neutralen Ort zeigt. Der Titel soll „Alltäglich und doch fremd“ lauten. Die Hauptperson soll ein Marsbewohner sein und die Geschichte soll aus seiner Sicht erzählt werden.

1. Marsgruppe: Stellt in vier Standbildern zwei positive und zwei negative Merkmale eines Erdbewohners dar (so wie der Erdbewohner auf dem Mars wahrgenommen wird)! Entwickelt anschließend eine Pantomimedarstellung, die eine Begegnung zwischen beiden Kulturen an einem neutralen Ort zeigt. Der Titel soll „Alltäglich und doch fremd“ lauten. Die Hauptperson soll ein Marsbewohner sein und die Geschichte soll aus seiner Sicht erzählt werden.

2. Marsgruppe: Stellt in vier Standbildern zwei positive und zwei negative Merkmale eines Marsbewohners dar (so wie der Marsbewohner – vermutlich – auf der Erde wahrgenommen wird)! Entwickelt anschließend eine Pantomimedarstellung, die eine Begegnung zwischen beiden Kulturen an einem neutralen Ort zeigt. Der Titel soll „Alltäglich und doch fremd“ lauten. Die Hauptperson soll ein Erdbewohner sein und die Geschichte soll aus seiner Sicht erzählt werden.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Wie habt ihr euch in euren Rollen gefühlt?
- Wie empfanDET ihr die Arbeit in Gruppen?
- Wie habt ihr euch während der Präsentationen der anderen gefühlt?
- Inwiefern unterscheiden / ähneln sich die Standbilder und die Pantomimedarstellungen? Welche Rolle spielen Stereotype im Alltag?
- Haben interkulturell erfahrene Erd- und Marsbewohner weniger oder andere Vorurteile gegenüber der jeweils anderen Kultur als Bewohner, die viel weniger mit anderen Kulturen in Kontakt stehen?

Kommentar der Verfasserin:

Es ist für die Übung wichtig, dass in der Teilnehmergruppe zwei Kulturen vertreten sind, wobei die Teilnehmer bereits mit der jeweils anderen Kultur Kontakt gehabt und Erfahrungen gesammelt haben sollten. Die Bezeichnungen ‚Erd-‘ bzw. ‚Marsbewohner‘ kann man den jeweiligen Umständen entsprechend anpassen (z. B. Deutsche und Polen oder Skandinavier und Mitteleuropäer).

Übung: Spiegel der Kulturen

Claudia Jutte

Methodische Einordnung: Produktionsorientiertes Verfahren (Theater / Pantomime)

Thema: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Stereotype

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer einer binationalen Gruppe schlüpfen in die Rolle der jeweils anderen Nation und stellen einander eine imaginierte, für sie landestypische Situation vor. Im Anschluss soll über das Gesehene im Plenum diskutiert werden.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ○ ○
kreativ/spielerisch	● ● ● ● ○	kognitiv	● ● ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	● ● ● ○ ○

Ziele der Übung:

- Bewusstwerden über herrschende Vorurteile und Stereotypen
- Konfrontation mit Stereotypen Anderer über die eigene Kultur
- Überwindung festgefahrener „Ich und die Anderen“-Denkansätze

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Empathiefähigkeit, Neugierde, Akzeptanz, Toleranz, „open-mindedness“

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	30–40 Minuten
Teilnehmerzahl:	max. 30 Personen
Sozialform:	Plenum und Kleingruppe
Räumliche Bedingungen:	mittelgroßer Seminarraum sowie ein kleinerer Raum
Material:	Flipchart, Stifte, Tisch und Stühle
Vorbereitung:	–

Beschreibung der Übung:

Die Gruppe wird entsprechend ihrer nationalen Zusammensetzung aufgeteilt. Anschließend verlässt eine der Gruppen den Raum, so dass die Teilnehmer der Kleingruppen getrennt voneinander ihre Vorstellungen von der anderen Nation zusammentragen und schriftlich auf einem Flipchart festhalten können. Anhand der zusammengetragenen Ergebnisse überlegen sich die Teilnehmer eine landestypische Situation, die ihr Bild der anderen Nation am besten veranschaulicht. Diese Situation soll im Anschluss sketchartig vorgetragen werden.

Nun kommen alle wieder zusammen. Abwechselnd stellen die Gruppen ihre zuvor ausgearbeiteten „Schauspiele“ einander vor – es wird sich gegenseitig ein „Spiegel“ vorgehalten. Nach den Präsentationen erfolgt die Auswertung.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Welchen Eindruck habt ihr: War die Präsentation Spiegel- oder Trugbild?
- Sind Stereotype erkennbar? Aus welchem Grund habt ihr gerade diese Situation ausgewählt?
- Wie haben sich die jeweils Anderen gefühlt, als ihnen ein „Spiegel“ vorgehalten wurde?
- Was glaubt ihr, woher beziehen wir unsere Bilder über die „Anderen“?
- Wozu dienen Stereotype? Woher kommen sie?

Varianten:

Das Rollenspiel kann ergänzt werden durch eine kontrastive Darstellung der gleichen Situation, in der die Teilnehmer ihre eigene Nation darstellen. Ein solcher Vergleich kann anhand der Frage diskutiert werden, inwiefern sich die Gruppen über existente Stereotypen der eigenen Nation bewusst sind.

Kommentar der Verfasserin:

Diese Übung ist geeignet für binationale Gruppen, die sich im Rahmen eines Austausches zum ersten Mal begegnen.

Theoretische Grundlagen:

Stereotypenforschung (vgl. Thomas 2006)

Einführende Literatur

Thomas, A. (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. In: *Intercultural Journal* 5(2): 3–20 s. unter http://www.interculture-journal.com/download/issues/2006_02.pdf [letzter Zugriff: 27.09.2009].

Übung: Gastgeber

Stefanie Vogler-Lipp

Methodische Einordnung: Produktionsorientiertes Verfahren (Theater / Pantomime)

Thema: Vorannahmen, Vorstellungen

Kurz und knapp:

Es handelt sich hier um ein Spiel, bei welchem sich die Teilnehmer des Seminars in die jeweils andere teilnehmende Nation hineinversetzen sollen. Der Schwerpunkt liegt auf der Sensibilisierung für landestypische Unterschiede.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ●	reflexiv	● ● ○ ○ ○
kreativ/spielerisch	● ● ● ● ●	kognitiv	● ○ ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ● ● ● ○	dynamisch	● ● ● ○ ○

Ziele der Übung:

- Kulturstandards kennen lernen
- Vermeidung von Stereotypisierung
- angemessenes Verhalten in kulturfremden Situationen trainieren
- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Schärfung des Bewusstseins für kulturelle Unterschiede

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Empathiefähigkeit, Akzeptanz des Anderen, Toleranz, Sensibilisierung für Vorurteilsbildung und Stereotypisierung

Vorkenntnisse der Teilnehmer: –

Technische Hinweise:

Zeitraumen: ca. 90 Minuten (15 Minuten Vorbereitung, 30 Minuten Simulation, max. 45 Minuten Diskussion)

Teilnehmerzahl:	mind. 8 Personen
Sozialform:	Kleingruppen von 3 bis 5 Personen
Räumliche Bedingungen:	1 oder 2 Räume, so dass sich die Teilnehmer ungestört vorbereiten können oder ein großer Raum
Material:	Rollenanweisungen (s. Arbeitsblatt 1 und 2), Stifte und Papier
Vorbereitung:	–

Beschreibung der Übung:

Die Teilnehmer sollen sich mit den potentiellen kulturellen Eigenheiten der anderen auseinandersetzen und sich Gedanken über mögliche Verhaltensunterschiede machen. Die Gruppen sollen sich in die Gastgeberperspektive einer anderen Nation hineinversetzen und überlegen, wie die Nation eine befreundete Familie aus diesem Land empfangen würde. Die Übung eignet sich besonders gut für Seminargruppen mit Teilnehmern aus nur zwei Ländern.

1. Arbeitsschritt: Gruppenbildung

Es werden homogene Teams gebildet (pro Team 3 bis 4 Spieler aus einem Land), bei einer geraden Anzahl von Gruppen.

2. Arbeitsschritt: Einführung

Der Trainer erklärt die Spielregeln vor der gesamten Gruppe. Er gibt die Rollenanweisungen aus und weist darauf hin, dass er keine durchgängige Betreuung für jede einzelne Gruppe garantieren kann. Vertrauen und Selbstständigkeit sind bei dieser Simulation äußerst wichtig.

3. Arbeitsschritt: Durchführung

Die Gruppen haben nun für die Vorbereitung der Simulation 15 Minuten Zeit. Zunächst sollen sie Besonderheiten oder Eigenarten der anderen Nation ermitteln und diese in kurzen Stichpunkten festhalten. Danach sollen die Gruppen ihre Ergebnisse vor den anderen präsentieren, am besten in einer möglichst kreativen Form (z. B. Vorbereitung auf den Besuch der anderen Familie in einer kurzen Aufführung darstellen).

4. Arbeitsschritt: Diskussion

Am Anfang der Diskussion sollten die Ergebnisse von jeder Gruppe kurz visualisiert werden, dies erleichtert die Diskussion. Man kann gegebenenfalls wieder auf die Stichpunkte zurückkommen. Es sollte eine Präsentation einer Gastgebersituation folgen und gleich danach die Auswertung der jeweiligen Aufführung.

Wichtig ist, dass man in der gemeinsamen Auswertungsrunde nicht auf eine persönliche Ebene gelangt. Es geht nur um die Eindrücke aus den spielerischen Darstellungen.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Welche Gefühle waren während der Übung besonders ausgeprägt?
- Welche Arbeitsschritte waren einfach / schwierig?
- Was hat euch beim Spielen überrascht?

Varianten:

Existieren mehr als zwei Nationen in der Seminargruppe, kann versucht werden, das Spiel mit mehreren Nationalitäten zu spielen.

Kommentar der Verfasserin:

Die Ergebnisse der Gruppen sind Resultat ihrer Überlegungen und ihrer gemeinsamen Einschätzung. Die offene Runde soll für alle interessant und informativ sein. Es geht nicht darum, die andere Nation zu verletzen oder vorwurfsvoll zu sein. Sinn und Zweck ist es, aufzuzeigen, wie die Gruppen von den anderen gesehen werden und herauszufinden, warum sie diese Meinung haben. Sicherlich kommt es zu einer Stereotypisierung, aber genau dies soll in der anschließenden Diskussion widerlegt und geklärt werden.

Folgende Rollenanweisungen sollten für die Teilnehmer in ausreichender Anzahl verteilt werden:

Arbeitsblatt 1**Anweisung für Land 1** (= ihr spielt die Gastgeber aus dem Land der Gruppe 2)

Stellt euch vor, eure Familie (Mutter, Vater und zwei Kinder, 14 und 18) erwartet an einem Sonntag Besuch von Gruppe 2 (Mutter, Vater und ein 16-Jähriger). Der Besuch ist eine alte Urlaubsbekanntschaft, und die Familien haben sich Jahre nicht gesehen. Nachdem der Kontakt wieder hergestellt ist, wollen sie sich unbedingt wiedersehen und alte Erinnerungen aufleben lassen.

Versetzt euch in die Gastgeberfamilie und versucht, nachzuspielen und nachzuvollziehen, wie sich jemand aus Land 2 bei einem Besuch von euch (Land 1) typischerweise verhalten würde.

- Was treten, eurer Meinung nach, in Land 2 für Eigenschaften auf?
- Sticht eine Charaktereigenschaft besonders hervor?
- Wie bereitet sich die Familie aus Land 2 auf den Besuch der Familie aus Land 1 vor?
- Was wird im Vorfeld innerhalb der Familie besprochen?
- Welche Gesprächsthemen würden sie wählen?
- Gibt es eine klare Rollenverteilung in der Familie?
- Haben die Kinder ein Mitspracherecht bei der Planung des Tages?
- Was will die Familie aus Land 2 der anderen Familie überhaupt zeigen?
- Gibt es ein großes Mahl, oder gehen sie lieber mit ihnen in der Stadt essen?
- Wie sieht, eurer Meinung nach, Gastfreundschaft in Land 2 aus?

Die Gastgeber aus Land 2 stehen hierbei nicht im Mittelpunkt. Bitte setzt euch mit den landestypischen Gewohnheiten der Gastgeber auseinander und findet heraus, welches Verhalten ihr für typisch in Land 2 haltet!

Ihr habt für diese Simulation 30 Minuten Zeit. Bitte haltet in kurzen Stichpunkten fest, was ihr für Besonderheiten oder Eigenarten ermittelt habt.

Danach präsentiert den anderen das, was ihr erarbeitet habt, in einer kreativen Form!

Arbeitsblatt 2

Anweisung für Land 2 (= ihr spielt die Gastgeber aus dem Land der Gruppe 1)

Stellt euch vor, eure Familie (Mutter, Vater und zwei Kinder, 14 und 18) erwartet an einem Sonntag deutschen Besuch (Mutter, Vater und ein 16-Jähriger). Der Besuch ist eine alte Urlaubsbekanntschaft, und die Familien haben sich Jahre nicht gesehen. Nachdem der Kontakt wieder hergestellt ist, wollen sie sich unbedingt wiedersehen und alte Erinnerungen aufleben lassen.

Versetzt euch in die Gastgeberfamilie und versucht, nachzuspielen und nachzuvollziehen, wie sich jemand aus Land 1 bei einem Besuch von euch (Land 2) typischerweise verhalten würde.

- Was treten, eurer Meinung nach, in Land 1 für Eigenschaften auf?
- Sticht eine Charaktereigenschaft besonders hervor?
- Wie bereitet sich die Familie aus Land 1 auf den Besuch der Familie aus Land 2 vor?

- Was wird im Vorfeld innerhalb der Familie besprochen?
- Welche Gesprächsthemen würden sie wählen?
- Gibt es eine klare Rollenverteilung in der Familie?
- Haben die Kinder ein Mitspracherecht bei der Planung des Tages?
- Was will die Familie aus Land 1 der anderen Familie überhaupt zeigen?
- Gibt es ein großes Mahl, oder gehen sie lieber mit ihnen in der Stadt essen?
- Wie sieht, eurer Meinung nach, Gastfreundschaft in Land 1 aus?

Die Gastgeber aus Land 1 stehen hierbei nicht im Mittelpunkt. Bitte setzt euch mit den landestypischen Gewohnheiten der Gastgeber auseinander und findet heraus, welches Verhalten ihr für typisch in Land 1 haltet!

Ihr habt für diese Simulation 30 Minuten Zeit. Bitte haltet in kurzen Stichpunkten fest, was ihr für Besonderheiten oder Eigenarten ermittelt habt.

Danach präsentiert den anderen das, was ihr erarbeitet habt, in einer kreativen Form! (z. B. in kleinen Szenen)

Übung: Meine Weltkarte

Joanna Karolina Prędką¹

Methodische Einordnung: Produktionsorientiertes Verfahren (Malen / Zeichnen)

Thema: Geografische Wahrnehmung anderer Länder

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer sollen ihre eigenen Weltkarten malen und präsentieren.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert

● ● ● ○ ○

reflexiv

● ● ● ● ●

kreativ/spielerisch

● ● ● ● ●

kognitiv

● ● ● ○ ○

kulturspezifisch

○ ○ ○ ○ ○

dynamisch

● ● ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- unterschiedliche Wahrnehmungsmuster aufzuzeigen
- Ethnozentrismus verdeutlichen und definieren

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Sensibilisierung für unterschiedliche Wahrnehmungsmuster und Perspektiven, Perspektivwechsel, Empathiefähigkeit, Neugierde

Vorkenntnisse der Teilnehmer: –

Technische Hinweise:

Zeitraumen: ca. 30–40 Minuten

Teilnehmerzahl: beliebig

Sozialform: Plenum

¹ Inspiriert von Dr. Marcin Poprawski, Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder)

Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Papier, bunte Stifte
Vorbereitung:	unterschiedliche Weltkarten mitbringen (z. B. als Powerpoint-Präsentation oder als Bild); idealerweise Weltkarten, die von der europäischen Standardweltkarte abweichen, z.B. Karten, in deren Zentrum Australien oder Südamerika steht bzw. alte Weltkarten, auf denen Amerika noch nicht abgebildet ist

Beschreibung der Übung:

Die Teilnehmer erhalten ein Blatt Papier und bunte Stifte und haben 10–15 Minuten Zeit, um eine Weltkarte zu malen. Sie sollten markieren:

- *Blau*: die Länder, in denen sie schon mal waren
- *Grün*: alle Länder, die sie besuchen möchten
- *Rot*: die Länder, die sie auf keinen Fall besuchen wollen

Nach 15 Minuten sollten die Teilnehmer ihre eigene Weltkarte vorstellen. Nach der Präsentation zeigt der Trainer seine unterschiedlichen Weltkarten.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Sind alle Weltkarten gleich?
- Was für Unterschiede kann man zwischen den Weltkarten bemerken?
- Welche Regionen waren einfach zu zeichnen?
- Welche Regionen kommen uns besonders unbekannt vor? Warum?
- Was steht im Zentrum der Weltkarte? Warum?
- Wie groß sind die Länder? Wurden alle Proportionen beibehalten?
- Wenn nein, woran könnte das liegen?
- Habt ihr Länder / Regionen vergessen? Falls ja, warum?

Hinweise:

Die Übung ist sehr gut für internationale Gruppen geeignet, in denen Unterschiede besonders deutlich auffallen.

Kommentar der Verfasserin:

Die Übung ist sehr spielerisch, sodass manche Personen die Übung als kindisch empfinden können. Deswegen ist es wichtig, die Diskussion gut zu gestalten, um die Ziele der Übung zu verdeutlichen.

Übung: Villa Kunterbunt

Ingrid Fuchs

Methodische Einordnung: Produktionsorientiertes Verfahren (Malen / Zeichnen)

Thema: Kulturelles Selbst- und Fremdbild

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer zeichnen ein Haus, in dessen Räumen typische Aspekte der eigenen Kultur dargestellt werden.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ●
kreativ / spielerisch	● ● ● ● ●	kognitiv	● ● ○ ○ ○
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	● ● ● ○ ○

Ziele der Übung:

Auf spielerische und kreative Weise sollen Stereotype und Vorurteile offengelegt und die Teilnehmer für diese Problematik sensibilisiert werden. Dabei sollen sowohl positive als auch negative Funktionen von Stereotypen erarbeitet werden.

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

„open-mindedness“, Neugierde, Perspektivwechsel, Kommunikationsfähigkeit

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 60 Minuten
Teilnehmerzahl:	max. 20 bis 25 Personen
Sozialform:	Gruppen 5 bis 10 Personen
Räumliche Bedingungen:	je nach Teilnehmerzahl ein bis zwei Seminarräume
Material:	Flip-Charts, ausreichend (Bunt-)Stifte, Plakate
Vorbereitung:	–

Beschreibung der Übung:

Die Teilnehmer werden in homogene (Kultur-)Gruppen eingeteilt. In diesen Gruppen zeichnen die Teilnehmer ein Haus, dessen Räume typische Aspekte der eigenen Kultur darstellen. D. h., jedes Zimmer steht unter einem Oberbegriff (z. B. *Ordnung*, *Sauberkeit*, *Toleranz*, etc.), zu welchem die Gruppenmitglieder weitere Gedanken und Aspekte (z. B. *Zuverlässigkeit*, *Pünktlichkeit*) sammeln und diese anschließend zeichnen (z. B. eine Uhr als Symbol für Pünktlichkeit) oder aufschreiben. Dabei „möblieren“ die Teilnehmer die Zimmer mit den zum Oberbegriff passenden Eigenschaften. Für die „Möblierung“ können Gegenstände, d. h. Symbole, Zeichen oder auch Situationen verwendet werden. Die Teilnehmer haben dafür ca. 25 bis 30 Minuten Zeit. Der Oberbegriff eines Raumes wird von der Gruppe zunächst nicht laut benannt, da dieser bei der anschließenden Präsentation der Ergebnisse von den Mitgliedern der anderen Gruppen erraten werden soll.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Fiel es euch leicht, sich auf bestimmte Begriffe zu einigen?
- Was war für euch an der Übung generell schwierig / einfach?
- Ist es einfacher, Aspekte der eigenen oder einer anderen Kultur zu thematisieren?

Varianten:

Als Alternative können die Teilnehmer zwischen den kulturellen Merkmalen unterscheiden, d. h. zwischen den Eigenschaften, die sie an der eigenen Kultur besonders schätzen und denen, die sie nicht mögen.

Besonders interessant ist dieses Spiel, wenn mehr als zwei Kulturen daran teilnehmen. Dadurch wird die Darstellung der einzelnen Begriffe noch bunter.

Kommentar der Verfasserin:

Da die Anzahl und Größe der Räume des zu zeichnenden Hauses variieren werden, empfiehlt es sich, den Teilnehmern mitzuteilen, dass sie Zimmer für Zimmer zeichnen sollen. Erst am Ende sollten die Gesamtgröße und Form des Hauses festgelegt werden.

Methodenkurzdarstellung: Filmische Critical Incidents

Von Erik Malchow

Bekannte Filme wie „Lost in Translation“ oder „L'auberge espagnole“ thematisieren interkulturelle Begegnungen direkt, indem der Umgang mit anderen Kulturen aus der eigenen Sichtweise präsentiert wird. Die Tendenz interkultureller Begegnungen im Film ist steigend. Speziell in Zeiten der Globalisierung finden diese Themen immer mehr Raum in aufwendigen Filmproduktionen, da es vermehrt zu interkulturellen Kontakten und somit auch zu Missverständnissen kommt. Diese Missverständnisse, auch Critical Incidents (kritische Vorfälle) genannt, werden im interkulturellen Training häufig benutzt, um einen Perspektivwechsel zu erreichen; d. h., den anderen sozusagen dazu zu bringen, seine eigene „kulturelle Brille“, durch die andere Kulturen oftmals wahrgenommen werden, abzusetzen bzw. diejenige des Gegenübers aufzusetzen.

Das Medium Film eignet sich in besonderer Weise, diesen Perspektivenwechsel zu fördern und sich mit der eigenen ethnozentrischen Sichtweise auseinander zu setzen. Auf spielerische Art und Weise können Filme Einblicke in andere Welten geben, indem sie fremde Traditionen und Lebensweisen zeigen und kulturelle Ausdrucksformen widerspiegeln. Sie wecken unterhaltsam Empathie, Achtsamkeit und Respekt gegenüber unterschiedlichen Denk- und Lebensweisen. Filme laden außerdem dazu ein, Situationen aus der Perspektive der handelnden Personen wahrzunehmen, so dass die eigene Sichtweise hinterfragt werden kann.

Die folgenden vier Übungen beschäftigen sich mit der filmischen Umsetzung von Critical Incidents. Mithilfe der Dokumentation eines Experimentes, in dem es um verschiedene Begrüßungsszenarien geht (*Nice to greet you*), einem interkulturellen Abendessen (*Culture for Dinner*), einer dramatischen Liebesgeschichte (*Love Story*) und einem Film über interpersonale kulturelle Identitäten (*Where are you from?*) werden kritische Interaktionssituationen teilweise verzerrt dargestellt und sollen als Grundlage für eine anschließende Diskussion dienen.

Alle Filme wurden zum Zweck der internationalen Nutzung in englischer Sprache aufgezeichnet, bedürfen allerdings keiner ausgeprägten Sprachkompetenz.

Die Storyboards der vier Projekte wurden von insgesamt zehn internationalen Studierenden im Rahmen eines Praxisseminars des Interkulturellen Zentrums / PROFIN an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) im Sommer 2009 erstellt und anschließend gemeinsam verfilmt.

Weiterführende Literatur

- Bolten, J. (2000) (Hg.): Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation. 20–49. Leipzig: Popp.
- Müller-Jacquier, B. (2000) (Hg.): Internationales Teambuilding. Trainingsmodule mit linguistisch begründeten Analysen interkultureller Situationen. Bayreuth: TMT.
- Han, S.-G. / Müller, B.-D. (1998): Nonverbale Kommunikation. Ein videogestütztes Trainingsmodul (einschl. Drehbuch; Filmproduktion in Vorbereitung).

Übung: Where are you from?

Von Erik Malchow

Methodische Einordnung: Analytisches Verfahren (Filmische Critical Incidents)

Thema: Aussehen, Identität, voreilige Zuweisungen

Kurz und knapp:

Der Film „Where are you from?“ beschäftigt sich mit dem Problem der Zugehörigkeitszuweisung. Die anschließende Übung zielt auf eine Sensibilisierung hinsichtlich Zugehörigkeit, Identität und Vielfalt.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ○
kreativ/spielerisch	○ ○ ○ ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ○
kulturspezifisch	● ● ○ ○ ○	dynamisch	● ○ ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Aufbau von Toleranz
- Abbau von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus
- Abgrenzung ethnische / nationale Zugehörigkeit
- Sensibilisierung für Diversity (Vielfalt)

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

„open-mindedness“, Akzeptanz, Toleranz, Respekt

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	20–30 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Plenum oder Kleingruppen
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl

Material:	Film, Beamer, Papier, Stifte
Vorbereitung:	technische Ausrüstung für Filmvorführung auf Funktionsfähigkeit prüfen und vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Die Frage „Where are you from?“ wird im Film auf verschiedene Arten gestellt und beantwortet. In der ersten Situation fragt der Dozent die Protagonistin im Seminar und wiederholt rhetorisch leicht ungläubig seine Frage. In der zweiten Situation in der Mensa wird der Unglaube direkt ausgedrückt („I didn’t think so.“). Später, in einer Szene vor dem Hörsaal wird angenommen, die Protagonistin spreche kein Deutsch. Im Club am Ende, tanzend mit einem Mexikaner, fällt es ihr schwer, sich frei zu entfalten.

Die Teilnehmer sollen die vier Situationen anhand der unten beschriebenen Fragen diskutieren und anschließend den Personen auf den unten dargestellten Bildern eine Identität und Zugehörigkeit zuweisen.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Inwieweit ist Zugehörigkeit ein Teil der Identitätskonstruktion?
- Welche Überschneidungen gibt es zwischen ethnischer und nationaler Zugehörigkeit?
- Was hat Zugehörigkeit mit Diversity (Vielfalt) zu tun?
- Habt ihr Freunde, die sich in verschiedenen Kulturen zu Hause fühlen, bzw. ähnliche Identitätsprobleme haben wie die Protagonistin?



Abb. 1

Abb. 2

Abb. 3

Abb. 4

Abb. 5

- Könnt ihr den abgebildeten Personen Charaktereigenschaften zuweisen? Woher könnten sie stammen? Welchem Beruf gehen sie nach? Etc.

Hinweise:

Der Film kann kostenlos von der Verlagshomepage www.vs-verlag.de; OnlinePLUS, Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“ heruntergeladen werden.

Kommentar des Verfassers:

Für diese Übung ist eine Arbeit in Kleingruppen am sinnvollsten. Auf den Bildern sind abgebildet: (v.l.n.r.) Ägyptische Ärztin, Türsteher vor einem Bordell in Tijuana, Mexiko, Interkultureller Trainer aus Berlin, Medizinstudent und Mitarbeiter des Roten Kreuzes aus Ruanda, deutsche Leichtathletiktrainerin.

Bildnachweise:

Abb 1, 2, 4 und 5: Fotos von Erik Malchow

Abb 3: Foto von Christine Fiedler.

Literatur

Bendl, R. / Hanappi-Egger, E. / Hofmann, R. (2006) (Hg.): Agenda Diversität: Gender- und Diversitätsmanagement in Wissenschaft und Praxis. Hampp. München.

Übung: Nice to greet you

Erik Malchow

Methodische Einordnung: Analytisches Verfahren (Filmische Critical Incidents)

Thema: Interkulturelle Unterschiede bei Begrüßungssituationen

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer notieren die im Film „Nice to greet you“ vorkommenden Begrüßungsszenarien und diskutieren anschließend in der Gruppe, in welchen Situationen sie mit welchen kulturellen Gruppen ähnliche Erfahrungen gesammelt haben.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	reflexiv	<input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
kreativ/spielerisch	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	kognitiv	<input checked="" type="radio"/>
kulturspezifisch	<input checked="" type="radio"/>	dynamisch	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Ziele der Übung:

- Hinweis auf die Bedeutung nonverbaler Kommunikation
- Darstellung, wie nonverbale Inhalte vermittelt werden können
- Thematisierung kultureller Unterschiede in Bezug auf Nähe / Distanz

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Ambiguitätstoleranz, Bewusstheit über Komplexität von Interaktion und mögliche Einflüsse, Neugierde

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 20–30 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Plenum oder Gruppen von 4–6 Personen
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl

Material:	Film, Beamer, Papier, Stifte
Vorbereitung:	technische Ausrüstung für Filmvorführung auf Funktionsfähigkeit prüfen und vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Der Film dokumentiert eine interkulturelle Übung, welche sich mit Begrüßungssituationen im interkulturellen Erstkontakt beschäftigt. Neun freiwillige internationale Studenten der Europa-Universität Viadrina mit z. T. verschiedenen kulturellen Hintergründen wurden gebeten, einander zu begrüßen und sich wenig später wieder voneinander zu verabschieden. Dabei wurde die Sicht der sich begrüßenden Teilnehmer mit Stellwänden an den Seiten vor der Begrüßung so blockiert, dass sie sich erst kurz vor ihrer Begrüßung sehen. Die dargestellten Situationen sind demnach latent und spontan. Einerseits sieht man Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, die teilweise bei der ersten Begrüßung Probleme haben, andererseits auch Begrüßungen homogener Gruppen. Die Aussagen der Probanden untermauern und erklären die dargestellten Situationen mit anschaulichen Beispielen.

Es ist empfehlenswert, die Teilnehmer vorher zu bitten, sich den Film genau anzusehen bzw. die dargestellten Begrüßungsszenarien zu notieren. Die Teilnehmer haben nach dem Film fünf Minuten Zeit, um ihre Notizen zu ordnen und die verschiedenen Reaktionen bei den Begrüßungsszenarien zusammenzufassen.

Danach bilden sie Gruppen von 4 bis 6 Personen und tauschen sich etwa zehn Minuten lang aus. Anschließend ist eine Diskussion in der ganzen Gruppe angemessen, wobei man auf extreme Kontraste wie die Begrüßung von Mexikanern im Vergleich zu Russen, aber auch kleine Unterschiede wie die zwischen Deutschen und Polen hinweisen kann.

Protagonisten

Harun (Türkei)	Temis (Mexico)	Lena (Russland)
Burak (Türkei)	Alina (Rumänien)	Monze (Mexiko)
Angela (Russland)	Alexander (Deutschland)	Cenk (Mexiko)

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war einfach / schwierig bei der Begrüßung?
- Konntet ihr euch mit einem der Protagonisten identifizieren? Wenn ja, mit wem?
- Wie geht ihr mit den demonstrierten Problemen um?
- Gibt es auch intrakulturelle Unterschiede bei der Begrüßung? Wenn ja, welche?

Hinweis:

Der Film kann kostenlos von der Verlagshomepage www.vs-verlag.de; OnlinePLUS, Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“ heruntergeladen werden.

Kommentar des Verfassers:

Es kann Bezug zu persönlichen Erfahrungen der Teilnehmer genommen werden. Haben die Teilnehmer ähnliche Situationen erlebt? Wie würden sie mit den dargestellten Problemen umgehen bzw. wie sind sie schon damit umgegangen? Jeder Teilnehmer hatte schon mit Begrüßungsritualen zu tun. Daher ist es hier besonders praktisch, die ganze Gruppe mit einzubeziehen und nicht nur aktive Mitglieder zur Sprache kommen zu lassen. Außerdem ist es hilfreich, das Thema Nähe bzw. Distanz zu thematisieren. Dieses Thema kann anhand weiterer Übungen vertieft werden.

Weiterführende Literatur

- Gibson, R. (2002): *Intercultural Business Communication*. Oxford Handbook for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Zakharine, D. (2005): *Von Angesicht zu Angesicht. Der Wandel direkter Kommunikation in der ost- und westeuropäischen Neuzeit* Historische Kulturwissenschaft. Bd. 7. Konstanz: UVK.
- Stegmaier, W. (2008): *Philosophie der Orientierung*. Berlin: De Gruyter.

Übung: Culture for Dinner

Erik Malchow

Methodische Einordnung: Analytisches Verfahren (Filmische Critical Incidents)

Thema: Klassische „Fettnäpfchen“

Kurz und knapp:

Im Film treffen Vertreter vier verschiedener Kulturen beim Abendessen aufeinander. Von der Begrüßung bis zum Abschluss entstehen Critical Incidents. Ziel der Übung ist es, diese Critical Incidents zu erkennen, sie in ihren jeweiligen kulturellen Kontext einzuordnen und die auf beiden Seiten entstandenen Missverständnisse zu diskutieren.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	reflexiv	<input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
kreativ/spielerisch	<input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	kognitiv	<input checked="" type="radio"/>
kulturspezifisch	<input checked="" type="radio"/>	dynamisch	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Ziele der Übung:

- Erkennen von Critical Incidents
- *cultural awareness* (interkulturelle Sensibilisierung)
- *cultural relativity* (Verständnissensibilisierung für die Erklärung verschiedener Verhaltensweisen)
- Kulturdimensionen erarbeiten

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Empathiefähigkeit, Akzeptanz, Toleranz, Respekt, Konfliktlösungsfähigkeit, Bewusstheit über Komplexität von Interaktion und mögliche Einflüsse

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 20–30 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig

Sozialform:	Plenum
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Film, Beamer, Papier, Stifte
Vorbereitung:	technische Ausrüstung für Filmvorführung auf Funktionsfähigkeit prüfen und vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Der Film zeigt ein interkulturelles Abendessen. Die Türkin Lehman und ihr Landsmann Ahmet laden ihre Freunde aus Deutschland, Mexiko und Polen ein. Jeder Charakter handelt kulturspezifisch. In der interkulturellen Begegnung verstärken sich zudem diese kulturspezifischen Handlungsweisen.

Der Trainer befragt die gesamte Gruppe, welche Critical Incidents ihr aufgefallen sind und notiert diese (Tafel, Flipchart, etc.). Nachdem alle Critical Incidents gesammelt sind, sollen die Teilnehmer gemeinsam die einzelnen Handlungsweisen in den Critical Incidents genauer untersuchen und versuchen, beide beteiligten Parteien nachzuvollziehen und deren Perspektiven einzunehmen.

Alternativ ist es möglich, die Teilnehmer in Kleingruppen aufzuteilen und jeder Gruppe einen Critical Incident zuzuweisen bzw. sie selbst einen aussuchen zu lassen. Die Gruppen sollen den Fall diskutieren, beide Seiten analysieren, eine Lösungsstrategie erstellen und ein ähnliches Beispiel für die beschriebene Situation finden.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Welche kritischen Situationen sind euch aufgefallen?
- Wie hätte man die Situationen umgehen können? Wie lauten eure Lösungsstrategien?
- Ist die Handlung der Personen eurem Empfinden nach typisch für ihre Kultur?
- Welche euch bekannten Kulturstandards werden angesprochen?
- Habt ihr schon einmal ähnliche Erfahrungen gemacht?

Varianten:

Die Situationen können auch nachgespielt werden, wobei die Teilnehmer aufgefordert werden, die Rolle „interkulturell kompetent“ zu spielen.

Hieran kann sich eine Diskussion zu adäquatem Umgang mit kritischen Situationen bzw. zu interkultureller Kompetenz im Allgemeinen anschließen.

Hinweis:

Der Film kann kostenlos von der Verlagshomepage www.vs-verlag.de; OnlinePLUS, Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“ heruntergeladen werden.

Kommentar des Verfassers:

Mithilfe des Filmes soll diskutiert werden, inwieweit kulturelle Spezifika unbedingt zutreffen. Im Film kommt die Deutsche überpünktlich, der Mexikaner eine Stunde später als verabredet. Bei der Begrüßung zeigen sich verschiedene Rituale wie der Handgruß, der Kuss, Doppelkuss oder Dreifachkuss. Manche ziehen die Schuhe aus, manche lassen sie an. Beim Essen wird mit Raki angestoßen, doch eine in der Runde findet das Getränk zu stark. Später wird am Tisch geschnäuzt und scharf gewürzt. Währenddessen macht die Frau die Arbeit, der Mann unterhält sich mit der Gesellschaft. Die Willkommensgeste wird mehrfach wiederholt, genauso wie die Frage, ob alle satt geworden sind. Am Ende waschen sich einige die Hände, andere nicht.

Weiterführende Literatur

- De Frankrijker, H. (1998): Cross-cultural learning from incidents, the critical incident method: some applications concerning the practice of teacher education and parent support. In: *European Journal of Intercultural Studies*. 9. 55–70.
- Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. *Psychological Bulletin*. 51(4).327–358.

Übung: Love Story

Erik Malchow

Methodische Einordnung: Analytisches Verfahren (Filmische Critical Incidents)

Thema: Critical Incidents in einer interkulturellen Beziehung

Kurz und knapp:

Anhand des Filmes wird eine Definition von Critical Incidents erarbeitet. Die im Film „Love Story“ vorkommenden Critical Incidents werden gezählt und anschließend in der Gruppe diskutiert.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	○ ○ ○ ○ ○	reflexiv	● ● ○ ○ ○
kreativ/spielerisch	● ● ○ ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ●
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	○ ○ ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Erarbeitung einer Definition von Critical Incidents
- Cultural awareness (interkulturelle Sensibilisierung)

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Bewusstheit über Komplexität von Interaktion, Ambiguitätstoleranz, Konfliktlösungsfähigkeit

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 20–30 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Plenum
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Film, Beamer, Papier, Stifte
Vorbereitung:	technische Ausrüstung für Filmvorführung auf Funktionsfähigkeit prüfen und vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Der Film zeigt eine Liebesgeschichte zwischen einem Türken und einer Bulgarin. Sie verabreden sich im Chat, treffen sich später auf einer Brücke und auch bald mit der Familie. Aufgrund interkultureller Missverständnisse scheitert die Beziehung jedoch.

Zuerst haben die Teilnehmer die Aufgabe, einzelne kulturspezifische Signale (Codes) in den dargestellten Situationen zu zählen und zu notieren. Anhand der gesammelten Critical Incidents sollen die Teilnehmer nun in Gruppen von jeweils 4–6 Personen eine Definition von Critical Incidents erarbeiten. Außerdem sollte man, soweit die Zeit dies erlaubt, diskutieren, inwieweit ein Critical Incident auf kulturellen oder auf persönlichen Unterschieden aufbaut, bzw. wie ein konstruktiver Umgang mit kritischen Interaktionssituationen aussehen könnte.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Welche kritischen Situationen sind euch aufgefallen?
- Wie hätte man die Situationen umgehen können?
- Warum hat sich das Pärchen schlussendlich getrennt?
- Wie kann man erkennen, ob die Missverständnisse persönlicher oder kultureller Natur sind?
- Was ist ein Critical Incident?
- Welche kulturellen Faktoren können außerdem in interkulturellen Liebesbeziehungen zum Tragen kommen?
- Auf welcher Ebene passierten die Missverständnisse?
- Ward ihr schon mal in einer interkulturellen Beziehung mit ähnlichen Problemen?

Beispiele für Critical Incidents im Film:

1. Das *Anbieten des eigenen Sitzplatzes in der Straßenbahn (02:00)* kann als höfliche Geste, aber auch als Stigmatisierung gewertet werden.
2. Die *Rose als Erkennungsmerkmal beim ersten Date (02:10)* ist in Teilen der Türkei üblich. In Bulgarien oder Deutschland dagegen ist der Brauch sehr wenigen bekannt.
3. Ein *Ring am Finger als Zeichen der Verlobung (03:20)* ist ein weit verbreiteter Brauch auf der Welt. Dennoch gibt es verschiedene Deutungen bezüglich der Form und der Auswahl des Materials.
4. Ein *Löffel im Reis (04:05)* symbolisiert die bevorstehende Heirat.

5. Eine *Wasserpfeife als Gastgeschenk (04:50)* ist typisch in der Türkei. Wendet man landestypische Bräuche ohne vorherige Erklärung in fremder Umgebung an, so kann dies zu Critical Incidents führen.
6. Am Ende des Essens etwas *Essen auf dem Teller (05:16)* zu lassen, gilt in vielen Regionen (z. B. Bulgarien) als unhöflich und bedeutet, dass das Essen vielleicht nicht gut genug war. In anderen Regionen der Welt (z. B. Türkei) lässt man als Gast etwas Essen auf dem Teller übrig, um dem Gastgeber zu zeigen, dass man satt geworden ist und keine weitere Portion möchte.
7. In großen Teilen Bulgariens gilt das *Kopfnicken (05:37)* als Zeichen der Ablehnung, ein leichtes Schütteln des Kopfes als Zuneigung.
8. Das *Verhandeln des Preises (08:30)* für das Hochzeitskleid gilt als unschicklich in Bulgarien, in der Türkei dagegen ist das mit dem Warentausch verbundene Feilschen ein Teil der Kultur.

Hinweis:

Der Film kann kostenlos von der Verlagshomepage www.vs-verlag.de; OnlinePLUS, Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“ heruntergeladen werden.

Kommentar des Verfassers:

Der Film soll eine Diskussion zur Erarbeitung einer Definition von Critical Incidents anregen und helfen, diese von anderen möglichen Missverständnissen, welche nicht kultureller, sondern persönlicher Natur sind, abzugrenzen. Vielleicht finden die Teilnehmer weniger oder sogar mehr Critical Incidents, als in der Liste angegeben sind. Hier ist es wichtig, die Begrenztheit der eigenen kulturellen Brille zu erläutern und andere mögliche Verhaltensweisen (z. B. bei der Verlobungsszene) zu beschreiben.

Weiterführende Literatur

- Andersen, M. L. / Taylor, H. F. (2005): *Sociology: Understanding a diverse society*. Belmont: Thomson-Wadsworth.
- Watzlawick, P. (1983): *How real is real? (Flirtunterschiede zwischen Amerikanern und Briten)*. 63–64. London: Souvenir Press.

Methodenkurzdarstellung: Filmanalyse

Nicole Gabor

Filme können Einblicke in andere Kulturen geben, da sie fremde Traditionen und Lebensweisen zeigen und kulturelle Ausdrucksformen widerspiegeln. Sie laden dazu ein, Situationen aus der Perspektive der Protagonisten wahrzunehmen, so dass eigene Überzeugungen hinterfragt werden können. Aber Filme kreieren und nutzen auch Stereotype und etablieren Bilder des Fremden, die der Wirklichkeit nicht entsprechen.

Aufgrund dieser Eigenschaften sind Filme eine abwechslungsreiche Basis für die Auseinandersetzung mit kulturellen und landesspezifischen Merkmalen und für den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen. Daneben bietet sich die Reflexion von Klischees und Fremdbildern anhand des filmischen Mediums an.

Die Filmanalyse ist eine Methode, die sich auf das Medium Film stützt und es nutzt, um interkulturelle Trainings mit einer visuellen Komponente zu gestalten und Abwechslung in ein Training zu bringen. Filme wecken die Aufmerksamkeit der Teilnehmer und bieten ein vielfältiges thematisches Spektrum, welches sich an die jeweilige Trainingsgruppe und die gewählten Lernziele anpassen lässt.

Mit der Filmanalyse können kognitive, affektive und verhaltensbetonte Komponenten von interkulturellen Handlungskompetenzen trainiert werden. Man kann Filme zum Thema interkulturelle Begegnungen in Seminaren einsetzen, um Filmszenen gegenüberzustellen und die Verhaltensweisen der Protagonisten in der Gruppe zu erörtern. Des Weiteren können Dokumentationen länderspezifische Merkmale untersuchen und ergründen sowie TV-Formate unterschiedlicher Länder auf Differenzen und Stereotype der Kulturen hinweisen. Man kann aber auch Filme wählen, in denen Kulturdimensionen deutlich werden, um sie dann in der Gruppe zu bestimmen.

Wir denken, dass diese Methode sich bestens eignet, um Theorien zur Interkulturellen Kommunikation zu verdeutlichen und zu überprüfen. Der Trainer entscheidet über die Auswahl der Szenen und ihre Inhalte sowie über die Aufgabenstellung, die abhängig vom jeweiligen Lernziel gewählt wird. Da die Methode der

Filmanalyse eine unbegrenzte Vielzahl an Kombinationen sowie Variationen von Szenen und Aufgabenstellungen mit sich bringt, ist es für den Trainer hilfreich, unterschiedliche, auch internationale, Filme und TV-Formate sowie ihre Themenbereiche zu kennen, um die Vorbereitungszeit zu reduzieren.

Ein Punkt, der in jede interkulturelle Filmanalyse einfließen sollte, ist die kritische Auseinandersetzung mit der in den Szenen gewählten Darstellungsweise. Filme transportieren Klischees und fertigen Bilder an, die nur einen Teilausschnitt der Wirklichkeit bilden oder gar die Wirklichkeit verfremden. Daher ist es wichtig, mit den Teilnehmern über die im Film dargestellte Wahrheit zu diskutieren und ihnen bewusst zu machen, dass es ein Ziel der Interkulturellen Kommunikation ist, konstruierte Bilder zu überprüfen und sich von ihnen zu befreien, um ein Verständnis für die „fremde Kultur“ zu entwickeln.

Übung: Look behind the scene

Mathilde Badaud und Nicole Gabor

Methodische Einordnung: Analytisches Verfahren (Filmanalyse)

Thema: Stereotypenbildung

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer schauen sich eine oder mehrere ausgewählte Filmszenen aus dem Film „One day in Europe“ an, beantworten in kleinen Gruppen Fragen dazu und diskutieren im Anschluss.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	reflexiv	<input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
kreativ/spielerisch	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	kognitiv	<input checked="" type="radio"/>
kulturspezifisch	<input checked="" type="radio"/>	dynamisch	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Ziele der Übung:

- Wahrnehmung von kulturellen Unterschieden
- Analyse von Stereotypenbildung
- Förderung des Interesses an landes- und kulturspezifischen Informationen
- Erlangung von Hintergrundwissen zu kulturspezifischen Merkmalen

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Analysefähigkeit, Toleranz, Bewusstheit über Komplexität von Interaktion und mögliche Einflüsse

Vorkenntnisse der Teilnehmer: –

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	60–90 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig

Sozialform:	Plenum (Filmvorführung), Kleingruppen (Aufgabenbearbeitung), Plenum (Diskussion)
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Computer (mit Videoprogramm) oder DVD-Player, Beamer oder TV-Gerät, Filmausschnitte auf DVD, Lautsprecher, Kärtchen
Vorbereitung:	geeignete Szenen auswählen; passende Fragestellungen und Anregungen für die Diskussion finden

Beschreibung der Übung:

Der Film „One day in Europe“ (Deutschland / Spanien 2005, 93 min., Regie: Hannes Stöhr, Kamera: Florian Hoffmeister) zeigt zwei Szenen, in denen ein Tourist mit der Polizei in Kontakt kommt: Eine Engländerin, die den Diebstahl ihrer Tasche bei der Moskauer Polizei melden will, und ein französisches Pärchen, das einen Versicherungsbetrug plant und von der Berliner Polizei verhört wird.

Diese beiden Szenen eignen sich besonders für eine interkulturelle Filmanalyse, da sie die Institution Polizei aus zwei landesspezifischen Perspektiven darstellen sowie den kulturspezifischen Umgang mit dieser Behörde veranschaulichen.

Nachdem der Gruppe die ausgewählten Szenen vorgeführt wurden, bearbeiten die Kleingruppen unterschiedliche Fragestellungen (pro Gruppe 2–3 Fragen). Die Gruppen sollen die Szenen beschreiben und gegenüberstellen, die Differenzen der Darstellungen und Verhaltensweisen der Polizei herausfiltern und hinterfragen sowie Stereotype in den Darstellungen analysieren. In der Diskussion trägt jede Gruppe ihre Resultate vor. Anhand der vorgegebenen Aufgaben wird dann im Plenum über kulturspezifische Merkmale der Polizei diskutiert, wobei ein historischer und politischer Hintergrund hilfreich sein kann, um die unterschiedlichen Darstellungen der gleichen Institution zu überprüfen. Durch Erfahrungen und Wissen der Teilnehmer sollen die gezeichneten Stereotype hinterfragt und die Darstellung auf ihren Realitätsbezug analysiert werden.

Auswertung / Diskussionshilfen:

filmspezifisch

- Welche Konflikte zwischen der Polizei und den betreffenden Personen wurden vorgestellt? Wie kam es zu diesen Konflikten?
- Warum haben sich die Betroffenen über die Verhaltensweisen der Polizei gewundert?

- Findet ihr die Darstellung der deutschen / russischen Polizei realistisch? Habt ihr Erfahrungen im Umgang mit der Polizei in diesen Ländern?
- Was wisst ihr über die Polizeibehörde in Russland / Deutschland, und hilft es euch, die Szenen besser zu verstehen?
- Warum wird die Moskauer Polizei so korrupt und die deutsche Polizei so engagiert gezeigt? Gibt es Unterschiede bei der Bezahlung und im Ansehen etc. in den beiden Ländern?

allgemein

- Wie reagiert die Person in der Szene X und warum?
- Findet ihr die Darstellung von Situation X realistisch?
- Was wisst ihr über das Thema X in dem Land Y und hilft es euch, die Szene besser zu verstehen?
- Wie wird die Person X im Vergleich zur Person Y dargestellt?

Varianten:

Es können auch Szenen aus anderen Filmen oder Formaten (Dokumentation, Daily Soap, etc.) genutzt werden. Grundsätzlich eignen sich für diese Übung Szenen, in denen Stereotypen und/oder kulturellspezifische Merkmale dargestellt werden sowie Szenen, die den Umgang mit spezifischen Themen im Ausland zeigen. Die vorbereiteten Fragen müssen auf die Szenen abgestimmt und je nach gewähltem Lernziel umformuliert werden.

Hinweise:

Der Trainer sollte Hintergrundwissen zu Stereotypenbildung und kulturellen / landesspezifischen Merkmalen besitzen. Er sollte sich eventuell zu Ansätzen der Medienkritik auskennen.

Kommentar der Verfasserinnen:

Diese Übung ist sehr vielseitig, da man sie je nach Gruppezusammenstellung und Zweck des Trainings abwandeln kann.

Übung: Anrufen, Aushandeln, Alternativen suchen

Peter Jandok

Methodische Einordnung: Analytisches Verfahren (Gesprächsanalyse)

Thema: Sprechhandlungen

Kurz und knapp:

Die Übung stellt eine gesprächsanalytische Simulation dar, bei der die Teilnehmer ihre kommunikativen Handlungen darstellen und analysieren.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ●	reflexiv	● ● ● ○ ○
kreativ/ spielerisch	● ● ● ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ●
kulturspezifisch	○ ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ○ ○

Ziele der Übung:

- Reflexion des eigenen kommunikativen Handelns
- Benennung von Sprechhandlungen
- Trennung zwischen der Form und der Funktion einer sprachlichen Handlung
- Formulierung alternativer sprachlicher Handlungen

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Bewusstheit über Komplexität von Interaktion und mögliche Einflüsse, Verhaltensflexibilität

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	50–60 Minuten (mit Vorbereitung: 90–120 Minuten)
Teilnehmerzahl:	ab 10 Personen
Sozialform:	Simulation und Plenum

Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	digitales Diktiergerät bzw. Videoaufnahmegerät mit Boxen und evtl. Beamer, Aufgabenblätter für die Teilnehmer der Simulation, u. U. Beobachterbogen
Vorbereitung:	–

Beschreibung der Übung:

Der Trainer lässt vier Freiwillige finden, denen jeweils ein „Referatspartner A“ bzw. „Referatspartner B“-Handout gegeben wird (s. u.). Die vier Teilnehmer gehen vor die Tür, um ihre Situationsanleitung zu lesen. Sie dürfen nicht miteinander sprechen.

Der Rest der Gruppe fungiert als Beobachter. Weiterhin bekommen sie die Aufgabe, alle Sprechhandlungen, die sie hören, zu notieren.

Ein Referatspartner A und ein Referatspartner B werden in den Raum gebeten und sitzen mit den Stuhllehnen aneinander vor der Gruppe. Das Diktiergerät bzw. der Videorecorder wird angeschaltet.

Auf ein Zeichen des Trainers lässt Referatspartner A das Telefon klingeln. Beide sprechen miteinander bis eine Lösung gefunden wird.

Nach Abschluss der ersten Simulation kommt das zweite Paar in den Raum und ‚telefoniert‘.

Während der Trainer die Technik für das erneute Vorspielen beider Telefonate vorbereitet, tauschen sich die Teilnehmer über die gefundenen Sprechhandlungen aus.

Bevor die Aufnahme vorgespielt wird, wird den Teilnehmern gesagt, dass sie nun neben der Sammlung weiterer Sprechhandlungen auch darauf achten sollen, was sie unter Umständen anders gemacht hätten bzw. was in anderen Sprachen anders gemacht werden könnte.

Die Aufnahme wird vorgespielt.

Den Teilnehmern werden einige Minuten zum Austausch gegeben.

Alle Sprechhandlungen werden am Flipchart gesammelt.

Nun werden die auffälligsten Sequenzen am Flipchart gesammelt und diskutiert: Welche sprachlichen Alternativen kann es zu den Gehörten geben?

Es folgt eine Diskussion im Plenum über hypothetische kultur- / sprachspezifische Besonderheiten des simulierten Telefongesprächs.

Mögliche Aufgabenstellungen:

Referatspartner A	Referatspartner B
<p>Situation: Du hast eben von deiner Mutter einen Telefonanruf bekommen. Sie hat dir gesagt, dass deine Schwester einen Fahrradunfall hatte und jetzt im Krankenhaus liegt. Sie bittet dich sofort dorthin zu kommen. Es ist 8.50 Uhr und eigentlich wolltest du gerade zur Uni, weil du um 9.15 Uhr ein Seminar hast, in dem du einen Teil eines Referats vortragen sollst.</p>	<p>Situation: Es ist kurz vor 9 Uhr und um 9.15 Uhr beginnt ein Seminar, in dem du zu zweit ein Referat halten sollst. Du hast dich auf deinen Teil sehr gut vorbereitet, von dem anderen hast du weniger Ahnung. Gerade gehst du von zu Hause los, als plötzlich dein Telefon klingelt.</p>
<p>Aufgabe: Rufe deinen Referatspartner an und sage ihm, dass du das Referat mit ihm nicht halten kannst. Du rufst deinen Referatspartner an: „Klingel klingel ...“</p>	<p>Aufgabe: Höre dir an, was A sagt und reagiere.</p>

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Welche Unterschiede gab es zwischen der ersten und der zweiten Simulation?
- Was hättet ihr anders gemacht?
- Wie hätte man die Situation vielleicht in eurer Ziel- / Heimatsprache gemacht?

Varianten:

Anstelle der Simulation eines Telefongesprächs ist es möglich, jede andere Interaktionssituation zu gestalten. Es sollte jedoch eine ‚Standardsituation‘ aus dem Lebensbereich der Teilnehmer sein, in der jeder Partner eigene Interessen verfolgt.

Kommentar des Verfassers:

Der Trainer sollte sich in der Terminologie der empirischen angewandten und vergleichenden Sprachwissenschaft sehr gut auskennen. Dies ist nötig, um darauf aufmerksam machen zu können, dass z. B. Partnerbewertungen (Loben, Kritisieren), die Qualität und Quantität von Begründungen und Modalitätenwechsel kultur- / sprachspezifisch sind. Außerdem sollte nicht vergessen werden, mögliche Reaktionsmechanismen dieser Unterschiede zu kennen und hervorzuheben.

Theoretische Grundlagen:

Vgl. Beitrag von Jandok in diesem Band (Teil II).

Übung: Im Zug (Wrocław - Berlin)

Gundula Gwenn Hiller

Methodische Einordnung: Analytisches Verfahren (Critical-Incident-Analyse)

Thema: Reflexion und Analyse einer Konfliktsituation

Kurz und knapp:

Exploration situativer, kultureller und persönlich bedingter Einflussfaktoren auf interkulturelle Interaktion auf der Basis eines Critical Incidents. Im Rahmen einer komplexen Critical-Incident-Analyse sollen verschiedene Interpretationsperspektiven erschlossen werden, die im Deutungsprozess eigener Erlebnisse oft unberücksichtigt bleiben.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ○ ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ○ ○
kreativ/ spielerisch	● ○ ○ ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ●
kulturspezifisch	● ● ○ ○ ○	dynamisch	○ ○ ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Analyse einer kritischen Interaktionssituation (Critical Incident)
- Entdeckung verschiedener Einflussfaktoren auf Interaktion
- Entdeckung und Reflexion verschiedener Interpretationsperspektiven

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Perspektivwechsel, Empathiefähigkeit

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 45 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Kleingruppen mit ca. 4–5 Personen

- Räumliche Bedingungen: abhängig von der Teilnehmerzahl
- Material:
1. Arbeitsblatt „Critical Incident“ (im Anhang zu dieser Übung)
 2. Arbeitsblatt „Leitfragen zur Reflexion eigener interkultureller Erlebnisse“ (im Anhang zum Beitrag von Bosse im Teil II in diesem Band).
- Vorbereitung: –

Beschreibung der Übung:

Teil 1:

Der Trainer führt den Begriff Critical Incident¹ ein und kündigt eine Critical-Incident-Übung an.

Die Teilnehmer erhalten das 1. Arbeitsblatt mit dem Critical Incident und haben ca. 5 Minuten Zeit, diesen durchzulesen. Daraufhin sollen sie in Einzelarbeit stichpunktartig so spontan wie möglich folgende Fragen beantworten:

- Ist dies ein interkultureller Critical Incident? Warum / warum nicht?
- Um was ging es dem Schaffner?
- Um was ging es Angelika?
- Um was ging es den Mitreisenden?
- Gibt es hier, deiner Einschätzung nach, kulturell erklärbare Verhaltensweisen, bzw. etwas, das du als „typisch“ deutsch oder polnisch bezeichnen würdest?
- Welche Faktoren könnten die Situation außerdem beeinflusst haben?

Nach dieser kurzen Reflexionsphase fragt der Trainer die Gruppe nach ihrer allgemeinen Einschätzung: „Wer findet, dass dies ein interkultureller Critical Incident ist?“ Hierzu kann er die Teilnehmer bitten, sich an drei verschiedenen Orten im Raum zu platzieren, nachdem er einen Ort mit „ich stimme zu“, einen mit „ich bin unentschlossen“ und einen mit „ich stimme nicht zu“ gekennzeichnet hat. Hier kann er bei einzelnen Teilnehmern, die sich unterschiedlich platziert haben, nach kurzen Begründungen für ihre Entscheidung fragen. Um jedoch nicht die Analyse, die im 2. Teil der Übung erfolgen soll, vorwegzunehmen, bittet er die Teilnehmer, sobald ein kurzes Meinungsbild offenbart wurde, wieder zurück an ihren Platz zu gehen.

¹ *Critical Incidents* wurden ursprünglich definiert als Interaktionssituation, „which the American finds conflictful, puzzling, or which he is likely to misinterpret; and [...] which can be interpreted in a fairly unequivocal manner, given sufficient knowledge about the culture“ (Fiedler et al. 1971: 97).

Teil 2:

Der Trainer stellt das KPS-Modell zur Exploration situativer, kultureller und persönlich bedingter Einflussfaktoren (vgl. Bosse in diesem Band) vor. Daraufhin teilt er das Arbeitsblatt mit den *Leitfragen zur Reflexion eigener interkultureller Erlebnisse*, auf dessen Basis Critical Incidents analysiert werden können, aus.

Nun sollen die Teilnehmer in Kleingruppen anhand der Leitfragen die situativen, kulturellen und persönlich bedingten Einflussfaktoren, die auf diese Situation eingewirkt haben könnten, explorieren.

Nach dem Austausch der Analyseergebnisse können in einer gemeinsamen Diskussion weitere Interpretationsperspektiven erschlossen werden.

Passend zu dem hier vorgeschlagenen Critical Incident kann der Trainer beispielsweise folgende weiterführenden Fragen stellen:

- Lässt sich nachvollziehen, ob das Verhalten der Protagonistin und des Schaffners jeweils Aktion oder Re-Aktion waren?
- Welche institutionellen Aspekte könnten die Situation beeinflusst haben?
- Welche Rolle könnte der Faktor Macht gespielt haben?
- Welche Rolle könnte die Sprache gespielt haben?
- Hätte Angelika kulturspezifisches Wissen über erfolgsversprechende kommunikative Strategien in Polen in diesem Falle etwas nutzen können?
- Was war die Rolle der Mitfahrenden?
 - Was hätte Angelika eventuell von den Mitfahrenden erwartet?
 - Inwiefern hatte das Beisein der Mitfahrenden bzw. ihr Handeln Einfluss auf die Interaktion zwischen Angelika und dem Schaffner?

Dabei kann der Trainer darauf hinweisen, dass die Perspektivenvielfalt im Deutungsprozess eigener Erlebnisse oft unberücksichtigt bleibt. Als Konsequenz dessen enthalten Erlebniserzählungen häufig Fehldeutungen kommunikativen Handelns.²

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war überraschend an der Übung?
- Was war schwierig an der Übung?

Varianten:*Variante 1:*

In Anschluss an die KPS-Analyse können Handlungsalternativen besprochen werden:

² Vgl. dazu den Beitrag von Bosse in diesem Band.

Was hätte Angelika tun können, um eventuell kein Ticket nachlösen zu müssen, d. h., den Schaffner zur „Kooperation“ zu bewegen? Fallen euch hierzu Strategien ein?

Variante 2:

Der Trainer kann die Teilnehmer bitten, die Situation nachzuspielen, mit der Vorgabe, neue Kommunikationsstrategien einzusetzen.

Variante 3:

Es können verschiedene Perspektiven aufgezeigt werden, indem man die Teilnehmer bittet, sich in die Rolle der Beteiligten zu versetzen. Nun soll jeder die Geschichte aus der Perspektive eines Beteiligten erzählen.

Variante 4:

Die gleiche Aufgabenstellung kann auch auf der Basis selbst erlebter Critical Incidents ausgeführt werden.

Variante 5:

Im Anschluss an Teil 1 + Teil 2 könnten die Teilnehmer gebeten werden, nun einen selbst erlebten Critical Incident zu notieren und diesen dann anhand des KPS-Modells zu analysieren.

Kommentar der Verfasserin:

Der in dieser Übung eingesetzte Critical Incident ist absichtlich so gewählt, dass er NICHT einfach durch den Faktor Kultur erklärbar ist, sich aber durchaus kulturell bedingte Verhaltensweisen identifizieren lassen können. Lernziel ist hier jedoch, dass den Teilnehmern die Vielschichtigkeit von kommunikativer Interaktion bewusst wird. Der Critical Incident kann mit einem „klassischen“ Critical Incident kontrastiert werden, der allein durch kulturelle Faktoren erklärt wird (Anregungen hierzu z. B. bei K. Fischer et al. 2007).

Auch eignet sich dieser Critical Incident dazu, das Thema „Kulturstandards“ zu thematisieren: So können z. B. die Kulturstandards „Regeltreue“ (den Deutschen zugeschrieben) und „flexibler Umgang mit Regelsystemen“ (den Polen zugeschrieben) diskutiert werden – und es kann die Frage aufgeworfen werden, was eigentlich passiert, wenn man Kulturstandards kennt und, wie Angelika, dadurch mit einem bestimmten Verhalten rechnet?

Die Critical-Incident-Übung kann je nach Lernziel zwischen 45 und 90 Minuten dauern, je nachdem, wie vielschichtig die Analyse durchgeführt wird. Durch die oben vorgeschlagenen Spielvarianten lässt sich die Komplexität der Übung steigern. Mit der Erweiterung um Variante 1 bzw. 2 (Entdecken von Handlungsalternativen

bzw. Kommunikationsstrategien) lassen sich zusätzliche Kompetenzen (Verhaltensflexibilität, Perspektivwechsel) trainieren.

Es empfiehlt sich zudem, nach der Analyse des Beispiels mit dem von den Teilnehmern selbst erlebten Critical Incident zu arbeiten.

Theoretische Grundlagen:

Einführung in die Arbeit mit Critical Incidents (K.-H. Flechsig 1998)

Erläutern des KPS-Modells (vgl. E. Bosse in diesem Band)

Eventuell Kulturstandards deutsch-polnisch kontrastiv (K. Fischer et al. 2007)

Weiterführende Literatur

Bosse, E.: Vielfalt erkunden – ein Konzept für interkulturelles Training an Hochschulen. Beitrag in diesem Band.

Fiedler, F. E. / Mitchell, T. / Triandis, H. C. (1971): The culture assimilator. An approach to cross-cultural training. In: Journal of Applied Psychology. 55(2). 95–102.

Fischer, K. / Dünstl, S. / Thomas, A. (2007): Beruflich in Polen. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Handlungskompetenz im Ausland. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Flechsig, K.-H. (1998): Methoden interkultureller Trainings. Internes Arbeitspapier des Instituts für Allgemeine und Interkulturelle Didaktik, Göttingen.

Hiller, G. G. (2007): Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina. Eine empirische Analyse von Critical Incidents. Monographie. Frankfurt / Main: IKO-Verlag.

Hiller, G. G. (2009): Der Einsatz der „Erweiterten Critical-Incident-Analyse“ in der kulturkontrastiven Forschung [36 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 10(1) s. unter URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901453> [letzter Zugriff: 30.09.2009].

Müller-Jacquier, B. (2000): Linguistic awareness of cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, J. (Hg.): Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation. 20–49. Leipzig: Popp.

Anhang

Arbeitsblatt:

Critical Incident „Im Zug“

Dienstag, 22. April, gegen 16.30 Uhr, Wrocław, Hauptbahnhof

Die Professorin Angelika Schiller fährt mit der Bahn von Berlin nach Polen, um an einer Hochschule in Wrocław eine zweitägige Lehrveranstaltung abzuhalten. In Wrocław angekommen, wird sie von ihrer Kollegin Manuela Pińska erwartet.

Die beiden gehen auf Manuelas Rat sofort zum Bahnschalter, um für Angelika eine Rückfahrkarte für den Donnerstagnachmittag zu sichern. Am Schalter steht ein Schild mit der Aufschrift „szkolenie“ (= Schulung), eine junge Frau bedient die Kunden, während im Hintergrund eine ältere, erfahren wirkende Kollegin sitzt, die der jüngeren über die Schulter schaut. Angelika, die sehr gut polnisch spricht, nennt im Beisein Manuelas Datum und Uhrzeit für die Rückfahrt und kauft die Karte.

*Donnerstag, 24. April, gegen 17 Uhr. Personenzug (pociąg osobowy)
Wrocław - Poznań*

Angelika sitzt nach getaner Arbeit im Zug nach Hause in einem 8er-Abteil. Mit ihrer Arbeit in Wrocław ist sie zufrieden, da das Seminar sehr gut gelaufen ist. Lediglich die Tatsache, dass sie erst nach ihrer Ankunft erfahren hat, dass die Hochschule ihre Fahrtkosten nicht übernimmt, hatte sie geärgert. Immerhin machten diese fast ein Fünftel ihres Honorars aus.

Außer ihr befinden sich 3 Frauen im Abteil, 2 davon könnten Studentinnen sein, eine sehr kommunikative Mittvierzigerin wirkt wie eine Geschäftsfrau. In einem kurzen Gespräch stellt sich heraus, dass sie tatsächlich eine leitende Position in einer internationalen Firma innehat.

Nach einer Weile kommt der Schaffner, ein Mann um die 50 mit strenger Miene. Als Angelika ihre Fahrkarte vorzeigt, schüttelt er den Kopf und sagt in unfreundlichem Ton, diese sei ungültig. Auf die erstaunte Frage, weshalb, antwortet er, dass die Fahrkarte für den 22. April ausgestellt worden sei. Angelika ist empört und sagt, dass man ihr die demzufolge die falsche Karte verkauft habe. Sie versucht dem Schaffner in fast fehlerfreiem Polnisch, aber mit deutschem Akzent, zu erklären, dass sie die Karte bei einer Person, die gerade angelernt wurde, gekauft habe, und dass das sicherlich der Grund für den Fehler sei. Außerdem könne sie das beweisen: Sie möchte dem Schaffner ihre Karte für die Hinfahrt zeigen, die verdeutlichen würde, dass sie am 22. April um 16:30 in Wrocław angekommen war, und ... – der Schaffner jedoch fällt ihr ins Wort und sagt, es sei die Verantwortung des Kunden zu überprüfen, dass er die richtige Karte erhält, nicht die der Bahnangestellten. Dies sei eine offizielle Regelung, und da gebe es keine Diskussion. Das „Beweismaterial“ interessiere ihn nicht. Sie müsse nun eben ein neues Ticket kaufen. Angelika sagt in empörtem Ton, dass sie das ungerecht finde und nicht einsehe, warum sie für die Fehler einer neuen Angestellten, die nicht in der Lage sei, ein einfaches Ticket auszustellen, bezahlen müsse. Die Gesichtszüge

des Schaffners verhärten sich und er sagt, wenn sie kein Ticket kaufe, müsse sie den Zug an der nächsten Station verlassen.

In diesem Moment schreitet die polnische Geschäftsfrau ein und sagt, sie würde das Ticket bezahlen. Eine der beiden jungen Frauen schlägt vor, sie könnten auch alle drei für Angelika zusammenlegen und das Ticket kaufen. Das kommt für Angelika aber nicht infrage. Wieso sollten die drei Polinnen denn für die Fehler der Bahn einstehen? Absurder Gedanke ... Sie lehnt dankend ab und bezahlt, der Schaffner geht wortlos. Angelika ärgert sich ziemlich darüber, dass ihr der Schaffner nicht zuhören wollte. Nun spricht sie so gut polnisch, und die Kommunikation hat trotzdem nicht geklappt. Und außerdem: Sind die Polen nicht bekannt für den flexiblen Umgang mit Regeln? Frustriert überlegt sie, mit welchen Strategien sie den Schaffner hätte für sich gewinnen können ...

Die Polinnen sitzen betroffen im Abteil und wirken durch die Szene sehr peinlich berührt.

Übung: Geschichtsassoziation

Mathias Burkhardt

Methodische Einordnung: Analytisches Verfahren (Geschichtsübung)

Thema: Geschichte

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer sollen einander ihre jeweilige Landes- sowie ihre gemeinsame Geschichte erzählen, diese kurz, informativ darstellen und mit ihr in Konfrontation gehen. Ebenso soll als Abschluss der knappen Darstellung die gemeinsame Gegenwart fokussiert werden.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ○ ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ○
kreativ/spielerisch	○ ○ ○ ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ●
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	● ○ ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Stereotypen reflektieren
- Intensiveres Kennenlernen der anderen Kultur – der Kultur des „Gegenübers“
- Reflexion von subjektiver Empfindungen zu geschichtlichen Ereignissen, dadurch Erkennen von Konfliktpotenzialen und Gewinnung von Objektivität
- Abbau von Barrieren durch Kommunikation

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Empathiefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Sensibilisierung für nationale Paradigmen des Gegenübers, Lernbereitschaft

Vorkenntnisse der Teilnehmer: Allgemeinbildung in der Landesgeschichte

Technische Hinweise:

Zeitraumen: ca. 1 Stunde (30 Minuten Ergebnisausarbeitung; 30 Minuten Diskussion)

Teilnehmerzahl:	10 bis max. 30 Personen
Sozialform:	Kleingruppen, Plenum
Räumliche Bedingungen:	Raum mit genügend Platz für alle Teilnehmer, Möglichkeit der Gruppentrennung
Material:	Kärtchen in fünf verschiedenen Farben, Schreibzeug (Bleistifte, etc.), Stifte, Tafel, Marker, eventuell Laptop (für den Internetzugang)
Vorbereitung:	gemeinsame Geschichts- sowie Gegenwartsergebnisse recherchieren Der Moderator stellt im Training Literatur zur Verfügung (beispielsweise ein Buch mit Geschichtsdaten). Er kann aber auch auf das Medium Internet hinweisen, falls es den Teilnehmern zur Verfügung steht. Es wird ein zeitlicher Rahmen für die Recherche abgesteckt. In den meisten Fällen wird es die jüngere Geschichte sein, deren Daten recherchiert werden, da diese häufig emotional präsenter ist. Es kann aber auch interessant sein, größere historische Zeiträume tiefgründiger zu betrachten, um gegenwärtige Ereignisse in einem objektiveren Licht darzustellen oder zu betrachten.

Beschreibung der Übung:

Mögliche Aufgabenstellung:

„Gebt eure Landesgeschichte (am Beispiel Polens und Deutschland) in kurzen Stichpunkten wieder (auf dem Kärtchen notieren)! Hebt dabei die fünf für euch wichtigsten Ereignisse hervor.“

Nach der Thematisierung und Erläuterung der Übung, wird die Gruppe in eine deutsche und eine polnische Hälfte aufgeteilt. Zuerst werden die Teilnehmer der einzelnen Gruppen von den Moderatoren gebeten, die Geschichte ihres Landes in den wichtigsten Stichpunkten widerzugeben. Hierfür ist eine Zeit von ca. fünf Minuten vorgesehen. Die Moderatoren sollen die Ergebnisse an der Tafel zusammentragen. Dazu ist es angebracht, zwei Spalten mit den Überschriften „Deutschland“ und „Polen“ anzufertigen. Danach sollen die Gruppen wieder aufgelöst werden.

Nun erhält jeder Teilnehmer ein Kärtchen mit einer Jahreszahl in zwei Minuten Abständen von den Moderatoren gereicht. Die erste Jahreszahl lautet 1772 erste polnische Teilung, die zweite Jahreszahl 1793 die zweite polnische Teilung, die dritte

Jahreszahl 1795 die dritte polnische Teilung, die vierte Jahreszahl 01.09.1939 Überfall auf Polen, und die letzten Jahreszahlen 1945–2005 (sie sollen für die Nachkriegszeit, den kalten Krieg, Vertreibung, den geplanten Bau einer Pipeline durch die Ostsee stehen, bzw. sie sollen das „Wo stehen wir jetzt?“ symbolisieren).

Die historischen Ergebnisse, die den Jahreszahlen zugeordnet werden, werden von den Moderatoren erfasst und an einer Tafel, in fünf Spalten, festgehalten. Jede Spalte steht für ein Geschichtsjahr. An dieser Stelle sollten ungefähr 25–30 Minuten vergangen sein und es sollte genug Material zum Erörtern der Geschichtsdaten an der Tafel stehen. In einer anschließenden Gesprächsrunde soll das an der Tafel stehende Material diskutiert werden, mit den im Vorfeld, vom Moderator, formulierten Diskussionshilfen (s. u.). Wichtig ist, dass die als Konfliktpotenzial geltenden Geschichtsdaten kommuniziert aber auch vermittelt werden, um so interkulturelle Reibungspunkte abzubauen.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was habt ihr empfunden, als ihr die Jahreszahl X gelesen habt?
- Wie wurde euch Geschichtswissen zu bestimmten Ereignissen in der Schule vermittelt?
- Wie geht die Generation eurer (Groß-)Eltern mit der Geschichte um?
- Welches Gefühl zu den heutigen deutsch-polnischen Beziehungen herrscht in eurer Kultur vor?

Varianten:

Die hier beschriebene Übung ist beispielhaft zu betrachten, in diesem Fall für Polen und Deutsche. Natürlich kann man diese Übung auch auf andere Kulturen oder Länder übertragen.

Hinweise:

Es wäre ratsam, wenn vor der Durchführung dieser Übung schon Kennenlernspiele sowie Warm-ups stattgefunden hätten, da sich die Gruppe bereits ein wenig besser kennt.

Der Trainer sollte Vorkenntnisse in geschichtlicher Bildung über die jeweiligen Nationen haben. Außerdem sollte er Moderationstalent besitzen.

Kommentar des Verfassers:

Die Teilnehmer sollen auf konstruktive Beiträge achten, aber ihren persönlichen Empfindungen freien Lauf lassen. Durch die Aufteilung in nationale Lager wird ein „Wir-Gefühl“ erzeugt und die eigene Meinung lässt sich schneller verbalisieren. Der

Moderator muss darauf achten, dass subjektive Empfindungen ausgedrückt werden, diese aber nicht in eine negative, konfrontative Gruppendynamik umschlagen, sondern Empathie und Objektivität beim Gegenüber erzeugen.

Zudem können moderierte Einzeldiskussionen stattfinden. Es ist möglich, dass jeweils ein Teilnehmer aus jeder der jeweiligen Gruppe, kurzzeitig mit einem Gegenüber einen Dialog führt. Die Geschichtsdaten sollen hier als Eckpfeiler der Diskussion dienen.

Durch die vorgegebenen Recherchemöglichkeiten wie Literatur oder Internet können eventuelle Wissenslücken der Teilnehmer geschlossen werden. Um einen interessanten Übungsverlauf zu erzeugen, sollten die Geschichtsdaten markant und emotional besetzt sein. Der Überfall auf Polen durch Nazi-Deutschland, der 01.09.1939, ist das wohl markanteste Datum. Es steht für den Beginn des Zweiten Weltkrieges.

Methodenkurzdarstellung: Visual Imagery

Anne Köster

Definition

Visual Imagery kann als bildliche Vorstellungskraft übersetzt werden. Damit ist der Gedankenfluss gemeint, der entsteht, wenn etwas über die Sinne aufgenommen wird. Es werden durch Gerüche, Geräusche, Geschmäcker oder visuelle Reize bestimmte Emotionen und Bilder vor dem geistigen Auge erzeugt. Während des Entstehungsprozesses dieser Bilder greift jedes Individuum auf seine persönlichen Erfahrungen, Erinnerungen und die individuelle Phantasie zurück. Die bildliche Vorstellungskraft ist die Art und Weise, in der der Verstand Informationen kodiert, ordnet, abspeichert und ausdrückt (vgl. Walia 2000).

Beschreibung der Methode

Mithilfe der Methode des Visual Imagery wird im interkulturellen Training ein Bild im Kopf des Teilnehmers erzeugt, indem er dazu animiert wird, an bestimmte Situationen zu denken (Fowler / Blohm 2004: 75).

Der erwünschte individuelle Gedankenfluss der Teilnehmer kann im Training mithilfe von verschiedenen Mitteln angeregt werden:

- (1) visuelle Mittel: Landkarten, Straßenpläne, Werbepлакate, Logos, Zeitungen oder Zeitschriften, Fotos, Bilder, Kunstwerke, Zeichnungen, Texte mit fremden Schriften oder Schriftzeichen und Bilder in Spiel-, Werbe-, Übungs- und Dokumentarfilmen
- (2) Gerüche wie Duft- oder Räucherstäbchen, Parfums, Essensergeruch, Gestank, Rauch oder Abgase
- (3) Geräusche: Musik, Straßenlärm, der Klang fremder Sprachen, der Ton in Filmen, Hörbücher oder Hörspiele
- (4) Geschmack: Essen, Getränke oder Gewürze
- (5) andere Mittel: Traumdeutung, Gedichte, Bücher, Stoffe, Oberflächen und Materialien zum Anfassen oder Ertasten

Eine angeleitete Übung des Visual Imagery im interkulturellen Training soll die Teilnehmer dazu anregen, das während des Trainings erworbene (interkulturelle) Wissen zu personalisieren, eigene Erlebnisse einzubringen oder bereits gemachte interkulturelle Erfahrungen wieder zu beleben. Das kann sowohl die Trainingseffekte bereichern und vertiefen als auch die Erkenntnis unterstützen, dass man oftmals selbst die Quelle sein kann, um beispielsweise interkulturelle Konfliktsituationen erfolgreich zu bewältigen.

Die Trainingsmethode des Visual Imagery kann helfen, sowohl kulturspezifisches als auch kulturgenerelles Wissen zu vermitteln und fördert die Entwicklung der Empathiefähigkeit. Solche Übungen sind gut geeignet, um Teilnehmern eine Orientierungsmöglichkeit und eine Vorbereitung auf interkulturelle Begegnungen zu geben und um ihnen nach der Rückkehr in ihr Heimatland die Möglichkeit der kritischen Reflexion zu gewähren. Themen wie Kulturschock, Problemlösung, Ethnozentrismus, die Verdeutlichung von (kulturellen) Werten und interkultureller Ethik können unter anderem besonders gut mithilfe der Visual Imagery-Methode bearbeitet werden. Diese Methode ist auf verschiedenste Teilnehmergruppen anwendbar, d. h., jugendliche Studenten können genauso wie erwachsene Berufstätige von den Effekten der Übungen profitieren, unabhängig davon, ob sie schon interkulturelle Erfahrungen gesammelt haben oder noch keinerlei Erfahrung im Umgang mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturkreisen machen konnten.

Da beim Einsatz des Visual Imagery persönliche Erinnerungen der Teilnehmer wiederbelebt werden, die sie anschließend mit den anderen besprechen sollen, ist es erforderlich, dass sie sich gegenüber der Trainingsgruppe öffnen. Dazu ist eine Vertrauensbasis zwischen den Teilnehmern notwendig, die seit Beginn des Trainings aufgebaut werden sollte. Es ist daher ratsam, solche Übungen erst dann durchzuführen, wenn sich die Trainingsgruppe untereinander bereits etwas näher kennen gelernt hat. Es sollten außerdem erst Gespräche zu zweit oder dritt geführt werden, damit die Teilnehmer erst ganz offen über ihre Erfahrungen und Erlebnisse in Kleingruppen reden, bevor die Ergebnisse der Übung in der großen Runde ausgewertet werden.

Um eine Übung des Visual Imagery durchzuführen, ist es von besonderer Wichtigkeit, dass sich die Teilnehmer wohl fühlen. Um das Wohlbefinden zu steigern, sollte darauf geachtet werden, dass das Training in einer sicheren und angenehmen Umgebung stattfindet. Weiterhin ist es ratsam, eine detaillierte Spielanleitung zu geben, damit die Teilnehmer über den Ablauf und das Ziel der

Übung im Klaren sind. Außerdem ist eine gezielte Auswertung der Übung nötig, damit die Trainingsgruppe auch von den Erfahrungen anderer Teilnehmer lernen kann und damit gegebenenfalls Verhaltensregeln oder Leitfäden für Auslandsaufenthalte und interkulturelle Begegnungen entwickelt werden können (Fowler / Blohm 2004: 75f.).

Die Entstehung einer bildlichen Vorstellung kann durch Entspannung gefördert werden. Deswegen ist es ratsam, harmoniefördernde Elemente (z. B. Musik, etc.) in die Übungen des Visual Imagery zu integrieren. Eine entspannende Übung im interkulturellen Training ist besonders dann zu empfehlen, wenn die Konzentration der Teilnehmer spürbar nachlässt oder wenn eine angespannte Situation durch einen Konflikt innerhalb der Trainingsgruppe entstanden ist.

Vor- und Nachteile des Visual Imagery

Der entscheidende Vorteil der Visual Imagery-Methode ist es, dass zukünftige problematische Situationen verhindert werden können. Im Training soll jeder Teilnehmer seinen individuellen „Fahrplan“ entwickeln, der der Entstehung von Konfliktsituationen vorbeugt oder hilft, diese zu lösen. Die Methode des Visual Imagery verfolgt das Ziel, das Verhalten der Teilnehmer möglichst schnell zu ändern. Da in den Übungen ein Fokus auf die Gefühle und Wahrnehmungen eines jeden Teilnehmers gelegt wird, kann ein intensiver Lerneffekt erzeugt werden, der wiederum den Teilnehmern hilft, sich bestimmte Verhaltensweisen anzueignen.

Des Weiteren kann mithilfe des Visual Imagery das Selbstverständnis der Teilnehmer erhöht und ihnen einen Einblick in ihre eigene Persönlichkeit gewährt werden. Das trägt dazu bei, dass sich die Teilnehmer öffnen und fördert gleichzeitig das Kennenlernen untereinander.

Eine mögliche emotionale Ergriffenheit eines Teilnehmers kann hierbei für die Gruppe hilfreich sein, um etwas zu lernen, jedoch auch zu Gefühlsausbrüchen in der gesamten Gruppe führen, die die Grundstimmung des Trainings negativ beeinflussen könnte. Das stellt den Trainer vor eine große Herausforderung. Er sollte bestenfalls sehr erfahren sein, um in geeigneter Art und Weise mit heftigen Gefühlsausbrüchen umzugehen und diese als Bereicherung für das Training zu nutzen.

Ein Nachteil der Trainingsmethode ist, dass die Teilnehmer zögern oder sich sogar weigern könnten, bei den Übungen mitzumachen und sich den anderen gegenüber zu öffnen, weil sie zum einen gehemmt sind, zum anderen den Effekt

der Methode anzweifeln oder aber sie den Bezug zu den Lernzielen nicht erkennen. Der Trainer sollte in einem solchen Fall versuchen, animierend zu wirken und die möglichen positiven Lerneffekte dieser Übungen zu verdeutlichen (Fowler / Blohm 2004: 75f.).

Weiterführende Literatur

- Fowler, S. M. / Blohm, J. M. (2004): „An analysis of methods for intercultural training“.
In: Landis, D. / Bennett, J. / Bennett, M. (Hg.): Handbook of intercultural training.
Thousand Oaks: Sage Publications. 37–84.
- Walia, A. (2009): Visual Imagery. URL: <http://www.mind-body-medicine.com/visual.htm>
[letzter Zugriff: 02.08.2009].

Übung: Ankunft in Delhi

Anne Köster

Methodische Einordnung: Visual Imagery

Thema: Eine Phantasiereise nach Indien

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer sollen sich anhand eines vorgetragenen Textes ihre Ankunft am Flughafen in Delhi (Indien) bildlich vorstellen und anschließend verschiedene Aufgaben dazu bearbeiten.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ○ ○
kreativ/spielerisch	● ○ ○ ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ●
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	○ ○ ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Vorbereitung auf die Ankunft an einem unbekanntem Ort mit vielen neuen Eindrücken
- Sensibilisierung für fremde Lebensweisen, andere Kulturen und soziale Unterschiede
- vorheriges Durchdenken von Situationen zur Verminderung von kritischen Momenten (Critical Incidents)
- Erarbeitung eines persönlichen Verhaltensmusters für Situationen an fremden Orten
- Reflexion der eigenen Gefühle, um in ungewohnten Umgebungen Ruhe und Gelassenheit zu bewahren
- Förderung von Kreativität bei der Lösung von interkulturellen Konfliktsituationen

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Empathiefähigkeit, Bewusstheit über Komplexität von Interaktion und mögliche Einflüsse, Ambiguitätstoleranz, „open-mindedness“

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	je nach Kombination der Übungsteile 20–90 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Plenum und/oder Kleingruppen von 2–4 Personen
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl und ausgewählten Übungsteilen
Material:	Text zum Vorlesen, abhängig von gewählten Übungsteilen, Kostüme und Kulisse, A2-Zeichenpapier und Zeichenmaterial, Fotos von der fremden Umgebung (in diesem Fall von Delhi)
Vorbereitung:	Text gegebenenfalls auf einen anderen Ort übertragen und Vortragen üben, Übungsteile auswählen und entsprechend inhaltlich vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Die Teilnehmer werden von dem Trainer gebeten, sich zurückzulehnen, zur Ruhe zu kommen, tief durchzuatmen, die Augen zu schließen und einem Text zu lauschen. Sie werden aufgefordert, sich zu entspannen und sich vor ihren geistigen Augen vorzustellen, wie sie am Flughafen in Delhi ankommen. Folgender Text wird mit ruhiger Stimme und einigen Pausen vorgetragen:

„Ich nehme euch jetzt mit auf eine Reise an einen fernen Ort. Stellt euch vor, ihr kommt nach Indien, ein Land, in dem Schönheiten und Scheußlichkeiten nah beieinanderliegen. Bezaubernde Landschaften, großartige Denkmäler, märchenhafte Paläste und friedvolle Religiosität auf der einen Seite; jedoch auch Dreck, Bettler, enorme Menschenmassen, Umweltverschmutzung und religiöser Fanatismus auf der anderen Seite.

Ihr kommt in Delhi am Flughafen an und schon strömen viele neue Eindrücke auf euch ein. Überall quirlige Menschenmassen, schrille Farben und fremdartige Gerüche. Es ist sehr warm, ihr fangt an zu schwitzen. Ihr seid müde und geschafft von der langen Reise und möchtet schnellstmöglich in eure Unterkunft, um euch auszuruhen. Noch während ihr auf euer Gepäck wartet, kommt eine Unmenge von bettelnden Kindern auf euch zu, bedrängen euch, wollen euch etwas verkaufen, einen Service anbieten oder einfach nur Geld von euch. Sie folgen euch auf Schritt und Tritt, klammern sich an euch fest und lassen euch einfach nicht in Ruhe. Als euer Koffer kommt, nehmt ihr ihn vom Laufband und bahnt euch den Weg durch das überfüllte und unerträglich heiße Flughafengebäude hin zum Ausgang. Taxifahrer kommen euch

schon entgegen und bitten euch, in ihre Taxis zu steigen. Ihr entscheidet euch für eins der Taxen und fahrt los. Jetzt seid ihr mitten in Delhi angekommen, einer riesigen Stadt mit 12 Millionen Einwohnern, die alle gleichzeitig auf der Straße unterwegs zu sein scheinen. Das klapperige Taxi kämpft sich durch den dichten, unheimlich lauten Straßenverkehr vom Flughafen zu eurer Unterkunft. Im Radio des Taxis dudelt exotisch klingende Musik, die von dem Straßenlärm übertönt wird. Der Taxifahrer spricht euch in einer ungewohnten Sprache an: „Wannahbdu hujaiih?“ Es ist sehr heiß im Taxi, und obwohl schon alle Fenster heruntergeklappt sind, spürt ihr keine frische Luft, sondern nur einen enormen Gestank von Abgasen in das Auto herein strömen. Zu atmen fällt euch schwer.

Motorrikschas, Mopeds, uralte und überladene LKWs, Roller, Pferde- und Ochsenfuhrwerke, Handkarren und Fußgänger versuchen sich neben dem Taxi den Weg auf der Straße durch den Verkehr zu bahnen. Ihr seht Viehherden, Schweine und die berühmte heilige Kuh neben wilden Hunden und Ratten auf der Straße. An den Straßenkreuzungen stehen bettelnde Kinder und überall sind Menschen, die draußen schlafen, kochen, umherlaufen, leben. Es riecht nach sehr scharfem Essen, und nach verschiedensten Gewürzen, gleichzeitig vernehmt ihr überall einen enormen Urinestank.

Dort, wo die Moguln und die großen Weltreligionen ihre Spuren hinterlassen haben, lasst ihr imposante Bauwerke wie Mausoleen, Paläste, Kolonialbauten und Moscheen auf euch wirken. Dann fahrt ihr an bunten Straßenmärkten vorbei und seht enge Wege und dunkle Gänge voller kleiner, verstaubter Geschäfte, wo Händler auf der Straße arbeiten und leben. Sobald sie erkennen, dass ihr weiß und vermeintlich wohlhabend seid, laufen sie bettelnd dem Taxi hinterher und klopfen lautstark gegen die Karosserie.

Dann kommt ihr an weitläufigen Alleen vorbei, an deren Seiten sich großzügige Parkanlagen befinden. Hier gibt es modern wirkende Verwaltungsgebäude und auch einige Wolkenkratzer. Die Atmosphäre ist nüchterner, aber die Hitze, der Lärm und die Menschenmassen sind immer noch da. Nun seid ihr vor eurer Unterkunft angekommen.“

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Welche Bilder wurden in eurem Kopf hervorgerufen?
- Was habt ihr in den verschiedenen Situationen gefühlt und durch welche Vorstellungen wurden diese Gefühle erzeugt?
- Welche Szenen, Momente und Beschreibungen sind am meisten im Gedächtnis geblieben. Warum?

Varianten:

Variante 1: Die Teilnehmer werden dazu aufgefordert, zu beschreiben, wie sie sich in bestimmten Situationen verhalten würden:

- Wie würdet ihr auf die bettelnden Kinder am Flughafen reagieren?
- Nach welchen Gesichtspunkten wählt ihr ein Taxi aus?
- Wie reagiert ihr auf die Menschen, die dem Taxi hinterherlaufen und auf die Kassarserie klopfen?
- Wie kommuniziert ihr mit den Menschen? Wie verhalten sie sich euch gegenüber?

Variante 2: Die Teilnehmer sollen überlegen, wie die Geschichte weitergehen könnte:

- Was macht ihr als Nächstes und wie fühlt ihr euch dabei?
- Wie sehen die Unterkunft und die Umgebung aus?
- Wen werdet ihr treffen und wie werdet ihr euch weiter verhalten?

Variante 3: Die Teilnehmer sollen ein Rollenspiel vorbereiten, in dem sie eine Szene aus dem gehörten Text oder eine darauf folgende, selbst erdachte Szene darstellen. Hierbei kann auch die fremde Sprache geübt werden. Selbst gestaltete Kostüme und Kulissen können die bildliche Vorstellung zusätzlich unterstützen und dadurch die Lerneffekte vertiefen. Mögliche Situationen, die nachgespielt werden könnten:

- Mit einer Rikscha zu einem Tempel fahren, um diesen zu besichtigen
- Einkaufen auf einem Markt
- Gespräch mit dem Verantwortlichen der Unterkunft wegen Bettwäsche
- Essen gehen
- Fahrt mit dem Taxi

Variante 4: Die Teilnehmer werden gebeten, die Bilder zu malen, die während der Hörsequenz in ihren Köpfen über den fremden Ort (Delhi) entstanden sind. Anschließend können die Bilder im Trainingsraum ausgehängt und zur Diskussion gestellt werden. Jeder sollte die Möglichkeit haben, sein Bild (oder seine Bilder) vor der Gruppe in einigen Minuten vorzustellen und zu erklären, warum er was wie gemalt hat.

Variante 5: Der Trainer zeigt einige reale Fotos des Zielortes (Delhi), um diese zur Diskussion zu stellen.

- Sind die auf den Fotos dargestellten Situationen vergleichbar mit den Bildern, die in den Köpfen der Teilnehmer entstanden sind?
- Was überrascht auf den Bildern?

Es sollte darauf hingewiesen werden, dass Fotos immer aus subjektiven Blickwinkeln entstanden sind, und dass sie nur einen kleinen Ausschnitt der Realität zeigen können.

(Die Fotos 1–8, aufgenommen in Delhi, können für diese Übung hilfreich sein.)

Hinweise:

Die Übung eignet sich besonders gut, um eine Gruppe auf einen Aufenthalt an einem bestimmten Ort vorzubereiten, der anders als die bekannte Umgebung ist. Die Übung kann je nach Zielort abgewandelt und umgestaltet werden.

Die verschiedenen Varianten können kombiniert und entsprechend der vorhandenen Zeit, der Räumlichkeiten, der Größe der Gruppe und der zur Verfügung stehenden Mittel durchgeführt werden.

Es ist von Vorteil, wenn Gleichaltrige beim Training anwesend sind, die aus dem Zielort (in diesem Fall Delhi / Indien) kommen. So kann bereits ein erster interkultureller Kontakt hergestellt und Erfahrungen ausgetauscht werden.

Damit die Übung für alle Teilnehmer gewinnbringend ist, sollten die Varianten in solchen Kombinationen angewendet werden, die nicht nur die auditiven und kommunikativen, sondern auch die motorischen und visuellen Lerntypen ansprechen.

Es ist von Vorteil, wenn der Trainer mit der Kultur vertraut ist, um bei den anschließenden Übungen eventuell auftretende Fragen zur fremden Kultur adäquat beantworten zu können. Außerdem sollte der Trainer mit unvorhersehbaren Gefühlsausbrüchen der Teilnehmer gut umgehen können.

Die Bilder können unter der Verlagshomepage www.vs-verlag.de; OnlinePLUS, Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“ heruntergeladen werden.

Kommentar der Verfasserin:

In dem Text sind neben positiven auch einige negative Stimmungsbilder enthalten. Das kann zu starken Emotionen bei den Teilnehmern führen und eine negative Grundstimmung im Training erzeugen. Um das zu vermeiden, wäre es eventuell von Vorteil, nur positive Situationen in den Text aufzunehmen. Bei einem Text mit ausschließlich positiven Stimmungsbildern besteht jedoch die Gefahr, dass ein verschobenes und unrealistisches Bild in den Köpfen der Teilnehmer erzeugt wird. Das führt dazu, dass das eigentliche Trainingsziel, nämlich die Teilnehmer auf schwierige Situationen und kritische Momente im Vorhinein vorzubereiten, nicht erreicht werden kann und gewünschte Lerneffekte verpuffen.

Eine andere Möglichkeit wäre, bei negativen Stimmungsbildern bereits bestimmte Verhaltensmuster zu integrieren, wie beispielsweise: „Obwohl viele bettelnde Kinder auf euch zukommen und nicht mehr von eurer Seite weichen, bleibt ihr gelassen und bewahrt Ruhe. Ihr lächelt freundlich und verhaltet euch ruhig, begegnet ihnen offen und vermittelt ihnen, dass ihr euch sicher fühlt ...“. Wenn im Text bereits solche Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensmuster dargestellt werden, dann werden den Teilnehmern wiederum schon Vorschriften gemacht. Das kann eventuell kreative, neue Lösungsmöglichkeiten und Ideen der Teilnehmer unterdrücken. Es wäre daher sinnvoller, erst in der anschließenden Gruppenarbeit verschiedene Lösungen und Verhaltensregeln erarbeiten zu lassen, die die Teilnehmer untereinander aushandeln. Dadurch werden sie dazu animiert, selbst Initiative zu zeigen und sich Gedanken zu machen. Diese Vorgehensweise kann einen größeren Lerneffekt erzielen, weil sie sich selbst mit den Situationen befassen müssen und nicht einfach schon ausgearbeitete Regeln übernehmen, wie sie beispielsweise in einem Handbuch für Verhaltensweisen in einem bestimmten Land oder Kulturraum zu finden sind.

Theoretische Grundlagen:

Zur erfolgreichen Durchführung dieser Übung ist ein theoretisches Grundlagenwissen über die Methode des Visual Imagery und die verschiedenen Lerntypen von Vorteil.

Weiterführende Literatur

Fowler, S. M. / Blohm, J. M. (2004): „An analysis of methods for intercultural training“. In: Landis, D. / Bennett, J. / Bennett, M. (Hg.): Handbook of intercultural training. Thousand Oaks: Sage Publications. 37–84.

Quellen

Die Übung wurde von der Verfasserin selbst entworfen. Als Inspiration für den Text dienten Reiseberichte von Bekannten und der Blog <http://www.heart-of-silkroad.de/>.

Anhang

Fotos 1–8 für Variante 5 der Übung „Ankunft in Delhi“ zur Methode des Visual Imagery

Foto 1:

Motorrikscha auf der Straße
in Delhi



Foto 2:

Auf dem Weg vom Flughafen
zur Unterkunft



Foto 3:

Markttag in Delhi





Foto 4:
Stockender Verkehr
auf den Straßen von Delhi



Foto 5:
Frisches Obst und Gemüse
auf dem Markt



Foto 6:
Fröhliche, neugierige Kinder

Foto 7:
Die heiligen Kühe
auf der Straße in Delhi



Foto 8:
Zu viert auf einem Motorrad
durch Delhi



Bildnachweise:

Vogel, U. / Bläse, A.: Heart of Silkroad. URL:
<http://archiv.heart-ofsilkroad.de/rb-dez2001.html> [letzter Zugriff: 02.08.2009].

Übung: Lied der Freiheit

Vera Nikonorova

Methodische Einordnung: Meditatives Verfahren (Einsatz von Musik)

Thema: Selbst- und Fremdwahrnehmung

Kurz und knapp:

Ein bestimmtes Musikstück soll die Wahrnehmung der Teilnehmer anregen. Im Verlauf der Übung soll sichtbar gemacht werden, inwiefern die eigenen Emotionen und Vorstellungen die Wahrnehmung des Fremden beeinflussen.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ○ ○	reflexiv	● ● ● ● ○
kreativ/spielerisch	● ● ● ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ●
kulturspezifisch	● ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ○ ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Bewusstsein entwickeln über den Einfluss eigener Emotionen und bereits vorhandener Vorstellungen auf die Wahrnehmung des Fremden
- den Blick öffnen für die Möglichkeit verschiedener Wahrnehmungen derselben Situationen
- Toleranz und Respekt für andere Sichtweisen entwickeln

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Perspektivwechsel, „open-mindedness“, Lernbereitschaft, Empathiefähigkeit

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 80 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Einzelarbeit und Plenum

Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Abspielgerät, Tonträger, Flipchart, Stifte, Papier
Vorbereitung:	–

Beschreibung der Übung:

Im Verlauf der Übung wird den Teilnehmern das Musikstück dreimal vorgespielt.

Beim ersten Mal erhalten die Teilnehmer die Aufgabe, die Augen zu schließen und der Musik zuzuhören. Sie sollen die Musik auf sich wirken lassen und dabei sich selbst in einer beliebigen Situation vorstellen. Die Leitfragen zu dieser Assoziation können lauten:

- In welcher Umgebung befindet ihr euch? Was seht ihr um euch herum?
- In welcher Situation befindet ihr euch? Was tut ihr gerade?
- Seid ihr allein oder mit anderen Menschen zusammen? In welcher Beziehung steht ihr zu den Personen?
- Was fühlt ihr in dieser Situation? Welche Atmosphäre herrscht vor Ort? In welcher Stimmung seid ihr?

Wenn die Musik wieder verstummt, öffnen die Teilnehmer die Augen und erhalten 10 Minuten Zeit, um das Bild, das sich im Verlauf der Assoziation ergeben hat, möglichst detailliert in Stichworten zu beschreiben.

Nun folgt der zweite Durchlauf. Diesmal besteht die Aufgabe der Teilnehmer darin, sich ein möglichst genaues Bild von dem Musikstück selbst zu machen. Sie können beim Zuhören Notizen machen und möglichst viele Informationen über das Musikstück ‚heraus hören‘.

Die Leitfragen für diese Aufgabe können lauten:

- In welcher Sprache wird das Lied gesungen? Aus welchem Land kommt es?
- Wovon handelt das Lied? Was ist das Thema? Wie kann der Text lauten?
- Hat das Lied eine bestimmte Rolle / Funktion in seinem Land? Zu welchen Anlässen wird es gespielt / gesungen?
- Wie lässt sich die Atmosphäre des Lieds beschreiben?
- Aus welcher Epoche stammt das Lied? Ist es ein modernes / altertümliches Lied?

Am Ende des Durchlaufs ergeben sich je nach Teilnehmer unterschiedliche Wahrnehmungsweisen des Musikstücks, die im Plenum gesammelt und auf dem Flipchart vom Trainer notiert werden.

Anhand dieser Aufstellung soll verdeutlicht werden, wie verschieden die Wahrnehmungen desselben Objektes sein können.

Daraufhin folgt eine Diskussion im Plenum. Der Trainer regt mit gezielten Fragen die Reflexion der Teilnehmer über die Verbindung der Bilder / Assoziationen an, die beim ersten und zweiten Hören entstanden sind. Der Kernpunkt dieser Diskussion besteht in der Frage, wie unsere Emotionen, Gedanken und Vorstellung unsere Sicht auf das Unbekannte beeinflussen.

- Wie ergeben sich eurer Meinung nach die verschiedenen Sichtweisen der Teilnehmer in Bezug auf dasselbe Musikstück?
- Könnt ihr Gemeinsamkeiten / Gegensätze zwischen dem Selbstbild nach dem ersten Durchlauf und euren Beschreibung des Musikstücks nach dem zweiten Hören des Liedes erkennen? Worin bestehen sie genau?

Vor dem dritten Vorspielen des Liedes teilt der Trainer den ausgedruckten Text des Liedes aus (s. Arbeitsblatt) und erläutert den gesellschaftlichen Kontext, in den das Musikstück eingebettet ist.

Zum Abschluss kann das Musikstück noch einmal vorgespielt werden. Beim letzten Hören sollen die Teilnehmer darauf achten, inwiefern sich ihre Wahrnehmung des Musikstücks verändert hat, nachdem sie ‚objektive‘ Informationen über das Lied erhalten haben.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war überraschend an der Übung?
- Was war eurer Meinung nach das Ziel der Übung?
- Was wurde anhand der Übung deutlich (Prozesse, Zusammenhänge)?

Kommentar der Verfasserin:

Die Übung eignet sich besonders für eine Gruppe von Teilnehmern aus verschiedenen Kulturen. Anhand einer möglichst vielfältigen Gruppenzusammensetzung können die verschiedenen Wahrnehmungsweisen umso deutlicher zum Ausdruck gebracht werden.

Weiterhin ist es für die Übung erforderlich, dass der Trainer über Hintergrundinformationen zu dem Musikstück verfügt.

Das Musikstück ist das lettische Volkslied „Put vejini“.

Theoretische Grundlagen:

Der Übung liegt der Gedanke zugrunde, wie Emotionen, persönliche und kulturelle Prägungen die Wahrnehmung beeinflussen. Das gleiche Objekt (oder die gleiche Situation) kann von Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen völlig unterschiedlich gedeutet werden.

Das Fremde, in diesem Fall, das Musikstück, steht zunächst für sich. Es hat seine eigene Geschichte und ‚Persönlichkeit‘. Doch für den Betrachter ist sie nicht auf den ersten Blick erkennbar. Vielmehr sieht er in dem Fremden das Abbild seiner eigenen Emotionen, Eindrücke und Erfahrungen. Der Betrachter kann in dem Musikstück zunächst nur das sehen, was ihm schon bekannt ist. Diese Konfrontation mit der realen ‚Persönlichkeit‘ des Liedes kann einen Aha-Effekt erzeugen. Denn dabei wird der Unterschied deutlich, zwischen der subjektiven Wahrnehmung des Betrachters und der tatsächlichen Bedeutung des Lieds.

Informationen zum Musikstück:

Das Lied ‚Put vejini‘ ist ein altes lettisches Volkslied von Andrejs Jurjans (1856–1922) mit einer besonderen gesellschaftlichen Bedeutung.

Nachdem Lettland nach dem Zweiten Weltkrieg ein Teil der Sowjetunion geworden war, wurde dem baltischen Land die Nationale Identität abgesprochen. Im Zuge dieser Anpassungsstrategie seitens der Sowjetunion wurde die lettische Nationalhymne verboten. Doch die Letten fanden einen Ausweg und erhoben das alte Volkslied ‚Put vejini‘ in den Rang der inoffiziellen Nationalhymne.

Dieses Lied spiegelt den ungebrochenen Lebensmut und die lebensfrohe Zuversicht des Volkes wider, so wie es sich schließlich auch zum Ende der sowjetischen Besetzung, in seinem Handeln während der „Singenden Revolution“ gezeigt hat.

In den Jahren der Besetzung wurde das „Put vejini“ nicht nur im Inland, sondern auch von den lettischen Gruppen auf der ganzen Welt in diesem Sinne gesungen. Es war meist üblich, sich am Schluss eines gemeinschaftlichen Zusammentreffens, von den Sitzplätzen zu erheben und dieses Lied zu singen. Für einen Außenstehenden war es berührend zu erleben, mit welcher ernsthafter Andacht sich alle Anwesenden beteiligten.

Noch heute stellt das Lied ein Symbol der Freiheit dar und wird zu unterschiedlichen Anlässen gesungen.

Quellen

Informationen zum Lied „Put vejini“: URL:

http://www.kaleidoskopajanis.de/3_musica/1-chor-lettland/put-vejinji/--text-1.htm
[letzter Zugriff: 29.09.2009].

Hinweis:

Das Lied kann von der Verlagshomepage www.vs-verlag.de; OnlinePLUS, Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“ heruntergeladen werden.

Arbeitsblatt: Liedtext**Wehe Windchen**

Wehe Lüftchen, treib das Schifflein.
Treibe mich nach Kurland hin.
Ihre Tochter, flink beim Mahlstein
Bot die Kurländerin mir.
Bot sie wohl, doch gab sie mir nicht,
Schalt' ich sei ein Zecherbursch.
Schalt mich einen Zecherburschen,
Der sein Ross zuschanden ritt.

Welchen Krug hab ich geleeret
Wessen Ross fiel unter mir?
Hab für eig'nes Geld getrunken
Hab mein eig'nes Ross gejagt.

Wehe Lüftchen, treib das Schiffchen
Treibe mich nach Kurland hin.

Methodenkurzdarstellung: Rollenspiele

Hannah Melder

Beim Rollenspiel handelt es sich um eine „aktive“ Methode des interkulturellen Trainings, die zwar auch Kenntnisse vermittelt, aber vor allem erfahrungsbildend wirkt. Die Teilnehmer spielen entweder sich selbst oder eine andere Person in einer neuen Situation (z. B. Interview-, Diskussions- oder Beratungssituation). Diese nachgestellte Situation ist mit einem bestimmten Zweck verbunden und sollte im günstigsten Fall etwas mit dem beruflichen oder sozialen Hintergrund der Teilnehmer zu tun haben. So kann das Rollenspiel, vor allem durch Feedback und durch wiederholtes Spielen, eine gute Vorbereitung, eine Art Generalprobe, für „wirkliche“ Situationen darstellen. Durch das Rollenspiel bekommen die Teilnehmer ein Gefühl für bestimmte Fertigkeiten und dafür, was diese für den Umgang mit einer speziellen Situation bedeuten. Sie lernen effektive und ineffektive Interaktion zu unterscheiden sowie deren entsprechende Auswirkungen. Rollenspiele werden häufig dazu verwendet, Informationen, die durch andere Methoden vermittelt wurden, in der Praxis zu üben und auszuprobieren. Durch das „In-die-Rolle-Schlüpfen“ entwickeln die Teilnehmer ein Bewusstsein für eigene Gefühle und Einstellungen sowie ein Bewusstsein und ein Verständnis für die Gefühle und Einstellungen der anderen.

Es gilt, verschiedene Varianten des Rollenspiels zu unterscheiden:

Multiple Rollenspiele, bei denen alle Teilnehmer Spieler und Beobachter sind.

Das Rollenspiel findet in Dreier- oder in Kleingruppen statt, während eine Person die Rolle des Beobachters übernimmt. Dieser gibt nach dem Rollenspiel ein Feedback, dann werden die Rollen getauscht. Diese Variante des Rollenspiels ist vor allem für große, ängstliche und/oder unsichere Gruppen geeignet.

Beim *Einzelrollenspiel* werden die Rollen von zwei oder mehreren Teilnehmern vor der gesamten Gruppe gespielt. Diese Methode bietet den Vorteil, dass Problemlösung erforscht und eine gemeinsame Erfahrung bereitgestellt wird,

die die gesamte Gruppe diskutieren kann. Allerdings werden bei dieser Variante bestimmte Personen „herausgehoben“. Daher sollte das Einzelrollenspiel nur von Freiwilligen und in Gruppen durchgeführt werden, in denen bereits ein gewisses Maß an Vertrauen entwickelt wurde.

„*Fishbowl*“: Bei dieser Variante spielen nur einzelne Teilnehmer, die anderen beobachten das Geschehen. Die Rollen können aber gewechselt werden, wenn ein Teilnehmer etwas sagt, d. h. eine Rolle übernehmen möchte, kann er jederzeit aufstehen und den gerade „Spielenden“ ablösen. Dies ist besonders zur Entwicklung von Problemlösungsstrategien geeignet, da die Teilnehmer mehrere Lösungen ausprobieren können.

Rollen-Umkehrung ist eine Variante, bei welcher die Teilnehmer mitten im Spiel gebeten werden, die Rollen zu tauschen. Diese Technik ist hilfreich, um eine doppelte Perspektive zu entwickeln und seinen Standpunkt zu ändern.

Bei *spontanem Rollenspiel* wählt der Trainer eine Situation aus und entwickelt ein „Sofort-Rollenspiel“, das manchmal etwa auf der Diskussion eines „critical incidents“ beruht.

Weiterführende Literatur

- Flechsig, K.-H. (1998): „Einführung in Methoden interkulturellen Trainings“. In: Beiträge zum Interkulturellen Training. o. O.: o. V. 57–117.
- Fowler, S. / Blohm, J. (2004): „An analysis of methods for intercultural training“. In: Landis, D. / Bennett, J. / Bennett, M. (Hg.): Handbook of intercultural training. Thousand Oaks: Sage. 37–84.

Übung: Filmfestival an der Universität

Cecylia Barlóg

Methodische Einordnung: Simulationsverfahren (Rollenspiel)

Thema: Interkulturelle Konflikte, Kulturstandards

Kurz und knapp:

Bei diesem Rollenspiel stellen die Teilnehmer eine Situation dar, die vor dem Hintergrund der Planung eines studentischen Filmfestivals entsteht.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ●	reflexiv	○ ○ ○ ○ ○
kreativ/spielerisch	● ● ● ● ○	kognitiv	● ● ● ○ ○
kulturspezifisch	● ● ● ○ ○	dynamisch	● ● ○ ○ ○

Ziel der Übung:

- Bedeutung der Kulturunterschiede (Kulturstandards) aufzeigen

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit, Empathiefähigkeit, Verhaltensflexibilität, Ambiguitätstoleranz, Toleranz

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	45–60 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	Paare oder ein Paar im Plenum
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl
Material:	Blätter mit der Rollenbeschreibung
Vorbereitung:	Rollenbeschreibungen vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Die Teilnehmer werden in drei Gruppen eingeteilt. Die eine Gruppe erhält ein Blatt mit einer Rollenbeschreibung des deutschen Studenten Thomas, die andere Gruppe die der Austauschstudentin Marta. Daraufhin werden sie gebeten, ein Gespräch auszuarbeiten, in dem jeder Teilnehmer die seiner Rolle entsprechende Position einnimmt.

Zudem werden einige Teilnehmer ausgewählt, damit sie die Gespräche beobachten. Die Beobachter haben die Aufgabe zu notieren, worin die Situation besteht, wie es zu den Unstimmigkeiten zwischen Gesprächspartnern kommt und ob Konsens erzielt werden konnte.

Am Ende der Bearbeitungszeit (20 Minuten) werden je nach zeitlichem Rahmen zwei bis vier Situationen vorgetragen. Die Teilnehmer können immer neu gemischt werden.

Anschließend findet eine Diskussion im Plenum statt.

*Rollenbeschreibungen:**Arbeitsblatt 1: Thomas aus Deutschland*

Du bist Student an einer deutschen Uni.

Am Ende des Semesters finden an der Uni Kulturveranstaltungen im Rahmen von „International Week“ statt. In diesem Zusammenhang sollen mehrere Kulturprojekte organisiert werden, wie z. B. Fotoausstellungen, Literaturabende, Konzerte.

Da du schon seit Langem an der Organisation ähnlicher Veranstaltungen beteiligt bist, wirst du vom Leiter der Abteilung ‚Internationales‘ gebeten, ein Filmfestival zu organisieren. Dir gefällt diese Idee sehr gut, weil du dich auch in der Zukunft mit der Organisation von Kulturveranstaltungen beschäftigen möchtest. Für dich ist es sehr wichtig, dass das Festival perfekt vorbereitet ist.

Für die Organisation des Festivals suchst du noch weitere Studenten. Du setzt ein erstes Treffen an und es kommen einige Interessierte, darunter auch Marta – eine Austauschstudentin, die sich schon früher mit Kulturprojekten beschäftigt hat. Dir gefallen Martas Ideen besonders gut und so schlägst du ihr vor, die Organisation eines Teils der Veranstaltung zu übernehmen. Darüber freut sie sich sehr. Ihr verabredet ein Treffen in der nächsten Woche, um die Einzelheiten des Projektes genauer zu besprechen.

Während des Treffens zeigst du den Planentwurf des Festivals, erläuterst die Aufgabenteilung und legst fest, bis wann bestimmte Punkte erledigt werden sollen. Regelmäßig musst du bei der Abteilung ‚Internationales‘ von den Fortschritten bei den Vorbereitungen berichten.

Zudem zeigst du Marta eine Liste mit den Filmen, die während des Festivals gezeigt werden sollen. Du bietest Marta an, die Abende mit mittel- und osteuropäischen Filmen zu moderieren, und sie sagt erfreut zu. Zudem soll Marta die Filmplakate gestalten oder jemanden damit beauftragen.

Vier Wochen vor dem Festival verabredest du dich zu einem Treffen mit Marta, um von den Vorbereitungen für Abende mit mittel- und osteuropäischen Filmen zu erfahren. Andere Teile des Festivals sind schon bis aufs letzte Detail vorbereitet.

Kurz vor dem Treffen erhältst du eine SMS von Marta, in der sie dir mitteilt, dass sie leider nicht kommen kann. Sie versichert dir jedoch, mit den Vorbereitungen laufe alles gut. Sie möchte sich erst nächste Woche treffen.

Zum Treffen kommt sie mit ihrer Bekannten, Anna, die ihr bei der Moderation während der Filmabende helfen soll. Du wusstest aber vorher nichts davon.

Marta zeigt dir die Poster und Materialien, die sie vorbereitet hat. Sie sind von guter Qualität. Beim genauen Hinschauen bemerkst du jedoch, dass Marta einige Filme aus dem Plan gestrichen und dafür neue ergänzt hat, ohne dies mit dir zu besprechen. Du bist empört, denn die Flyer sollen schon morgen früh gedruckt werden. Du würdest gerne eine neue Person mit diesen Aufgaben beauftragen aber dafür ist es zu spät.

Nun möchtest du Marta unter vier Augen sprechen.

Arbeitsblatt 2: Marta (Gaststudierende)

Du studierst zwei Semester an einer deutschen Uni im Rahmen eines Austauschprogramms.

Am Ende des Semesters finden an der Uni Kulturveranstaltungen im Rahmen von „International Week“ statt. In diesem Zusammenhang sollen mehrere Kulturprojekte organisiert werden, wie z. B. Fotoausstellungen, Filmfestival, Literaturabende oder Konzerte.

Du möchtest bei den Vorbereitungen des Filmfestivals mitmachen, weil du schon an deiner Heimatuniversität mehrmals ähnliche Veranstaltungen mitorganisiert hast.

Du kommst zum ersten Treffen und lernst Thomas kennen, einen deutschen Studenten, der das Filmfestival leiten soll. Du erzählst ihm von deinen Erfahrungen und stellst deine Ideen vor. Thomas scheint begeistert zu sein und lädt dich zum nächsten Treffen ein. Während des Treffens zeigt er dir den Planentwurf des Projektes, erläutert die Aufgabenteilung und legt fest, bis wann bestimmte Punkte erledigt werden sollen. Dies wundert dich, da noch viel Zeit bis zum Festival bleibt. Thomas zeigt dir auch eine Liste der Filme, die während des Festivals gezeigt werden sollen. Er bietet dir an, die Abende mit mittel- und osteuropäischen Filmen zu moderieren. Du sagst erfreut zu. Zudem sollst du die Filmposter gestalten oder jemanden damit beauftragen.

Gleich nach dem Treffen beginnst du an der Konzeption der Filmabende zu arbeiten. Dir fällt auf, dass die von Thomas vorgeschlagenen Filme zu einsichtig sind. Er kennt sich wahrscheinlich in dem mittel- und osteuropäischen Kino nicht so gut aus. Du bittest deine Bekannte Anna, die sich sehr gut mit dieser Thematik auskennt, um Unterstützung. Vielleicht könnte dir Anna auch bei der Moderation der Filmabende behilflich sein.

Mittlerweile meldet sich Thomas und möchte sich mit dir treffen. Du sagst zu. Kurz vor dem Treffen stellt es sich jedoch heraus, dass du nicht kommen kannst. Du schreibst ihm eine SMS und entschuldigst dich.

Nächste Woche verabredest du dich mit Thomas. Zu dem Treffen kommst du mit Anna und erklärst Thomas, dass sie sich gut mit dem mittel- und osteuropäischen Kino auskennt und einen guten Beitrag zum Festival leisten kann. Thomas schaut dich jedoch verwundert an.

Später zeigst du ihm die Filmposter und andere Materialien, die du vorbereitet hast. Thomas bemerkt, dass du einige Filme gestrichen und durch andere ersetzt hast. Er ist empört, was du aber nicht verstehen kannst. Es wurden doch Filme von namhaften Regisseuren gewählt, die in einzelnen Ländern für große Resonanz gesorgt haben. Thomas spricht nur von irgendwelchen Flyern, die morgen gedruckt werden sollen.

Nun möchte er mit dir unter vier Augen sprechen.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war schwierig oder einfach an der Übung?
- Worin bestanden die Unstimmigkeiten zwischen den Gesprächspartnern?
- Welche Kulturunterschiede kamen in der Übung zum Ausdruck?
- War es möglich für die Gesprächspartner, zu einem Konsens zu kommen?
- Welche Fähigkeiten konnten während der Übung trainiert werden?

Varianten:*Variante 1:*

Ein Paar spielt die Situation vor dem Publikum. Die Zuschauer sind in diesem Fall Beobachter und notieren, worin die Situation besteht und wie es zu Unstimmigkeiten zwischen den Gesprächspartnern gekommen ist.

Variante 2:

Alle Teilnehmer erhalten eine Rolle und sollen zu zweit das Gespräch fortführen.

Variante 3:

Wird die Übung mit der Kulturstandardtheorie (vgl. Thomas 2003b) verknüpft, werden die Teilnehmer gebeten, zu beobachten, ob bzw. wie die Standards anhand des Rollenspiels deutlich werden.

Kommentar der Verfasserin:

Für die Übung ist es sinnvoll, wenn die Teilnehmer einander schon vertraut sind und die Konfrontation nicht scheuen.

Zudem bietet es sich an, vor der Übung die Theorie zu Kulturunterschieden oder Kulturstandards zu erläutern.

Theoretische Grundlagen:

Als theoretische Basis empfiehlt es sich, das Konzept von Kulturstandards (vgl. Thomas 2003b) den Teilnehmern zu präsentieren. Dabei macht der Trainer deutlich, welchen Einfluss Kulturstandards auf Wahrnehmen, Denken und Handeln der Mitglieder in jeweiligen Kulturen ausüben können.

Weiterführende Literatur

- Lüsebrink, H.-J. (2004) (Hg.): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Thomas, A. (1999): Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (Hg.): IMIS-Beiträge 10/1999. Bramsche. 91–130.
- Thomas, A. (2003a): Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto Seattle: Hogrefe.
- Thomas, A. (2003b): Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, A. / Kinast E.-U. / Schroll-Machl, S. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder. 19–31. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Volkman, L. (2002): Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, L. / Stierstorfer, K. / Gehring, W. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts. 11–48. Tübingen: Narr.

Übung: Bereit für den Austausch?

Hannah Melder

Methodische Einordnung: Simulationsverfahren (Rollenspiel)

Thema: Studentenaustausch vorbereiten

Kurz und knapp:

Im Rollenspiel sollen die Studenten über das Thema „Studentenaustausch“ diskutieren. Das Rollenspiel dient insofern als Vorbereitung auf den Austausch, indem die eigenen Einstellungen reflektiert und diskutiert werden.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ○	reflexiv	● ● ● ● ●
kreativ/ spielerisch	● ● ○ ○ ○	kognitiv	● ● ● ○ ○
kulturspezifisch	● ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ○ ○

Ziele der Übung:

- Erfahrung der Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Entwicklung von Problembewusstsein und Problemlösungsstrategien
- Meinungsbildung und -austausch
- Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede
- Vorbereitung auf eventuell auftretende Missverständnisse oder Probleme während eines Studentenaustauschs

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Reflexionstoleranz, Empathiefähigkeit, „open-mindedness“, Bewusstheit über Komplexität von Interaktion und mögliche Einflüsse, Toleranz, Respekt

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 90 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig

Sozialform:	Plenum
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl, Seminarraum mit Stuhlkreis außen und innen (3 Stühle)
Material:	Stifte und verschiedenen Arbeitsmaterialien
Vorbereitung:	Arbeitsmaterialien vorbereiten, Stuhlkreis vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Schritt 1: Einführung in die Übung durch den Trainer (10 Minuten)

Schritt 2: ‚Meinungsumfrage‘ (20 Minuten)

Schritt 3: Rollenspiel zum Thema „Universität und Studentenaustausch“ (30 Minuten)

Schritt 4: Feedback und Diskussion (30 Minuten)

Erläuterung zu den einzelnen Schritten

1. Der Trainer erklärt den Teilnehmern den Ablauf des Spiels.
2. ‚Meinungsumfrage‘

Jeder Student bekommt ein Blatt Papier, auf dem jeweils ein Satz (Statement) zum Thema „Universität und Studentenaustausch“ notiert ist. Unterhalb des Satzes stehen zwei Spalten, „stimme zu“ und „stimme nicht zu“, in welchen die Meinungen der Teilnehmer (z. B. durch Striche) abgefragt werden. Die Studenten befragen nun alle nach ihrer Meinung zu dem auf ihrem Blatt notierten Satz. Der Abschnitt des Blattes, auf dem die Antworten zu sehen sind, wird jedes Mal auf die Rückseite umgeknickt, so dass die Teilnehmer nicht durch die Meinung ihrer „Vorgänger“ beeinflusst werden. Ziel der Umfrage ist es zwar, möglichst „eindeutige“ Aussagen nach dem Schema „stimme zu / stimme nicht zu“ zu erhalten (und deswegen haben die Statements auch eher provokativen Charakter), doch wenn ein Student unentschieden ist, so kann dies durch einen Strich in der Mitte des Blattes – zwischen den beiden Spalten – festgehalten werden. Geben die Teilnehmer Kommentare zu den Statements ab, so können diese auf dem unteren Teil des Blattes unter „Kommentare“ notiert werden. Hier können bereits erste Diskussionsimpulse entstehen.

Universität ist wichtiger als Hobbies	
Stimme zu	Stimme nicht zu
Kommentare:	

Abb. 1: Beispiel für ein Arbeitsblatt

Die Statements sind die folgenden:

1. Universität ist wichtiger als Hobbies.
2. Ein guter Universitätsabschluss ist wichtig für das spätere Leben.
3. Die Studenten müssen aktiv am Unterricht teilnehmen (z. B. in Diskussionen).
4. In der Universität geht es nur ums Auswendiglernen.
5. Was man in der Universität lernt, braucht man später nicht mehr.
6. Der „Ernst des Lebens“ beginnt erst nach der Universität.
7. Die Universität lässt keine Zeit für Hobbies.
8. Studentenaustausch sollte Pflicht für alle Studenten sein.
9. Studentenaustausch ist nur etwas für reiche Studenten.
10. Auch die negativen Erfahrungen während eines Austauschs sind wichtig.
11. Es liegt in der Verantwortung der einheimischen Studenten an der Universität, dass sich der Gaststudent wohlfühlt.
12. Wenn es ein Problem gibt, ist es das Beste, man spricht es sofort an.
13. Austauschstudenten müssen die Regeln im jeweils anderen Land respektieren.
14. Die Austauschstudenten müssen sich an das Leben der einheimischen Studenten anpassen.
15. Das Wichtigste am Studentenaustausch ist das Erlernen der anderen Sprache.
16. Falls es Probleme gibt, müssen die Organisatoren sie lösen.

Sobald alle Teilnehmer sich gegenseitig befragt haben, wird ausgewertet. Die Studenten geben ‚ihre‘ Blätter dem Trainer, der die Ergebnisse auf einem Flipchart festhält. Dazu notiert er die Statements auf dem Flipchart (kann vorab schon vorbereitet werden) und trägt in Strichlistenform in einer Spalte daneben die Meinungen der Teilnehmer (nach dem Schema „stimme zu“ / „stimme nicht zu“) ein. Die Statements, über die die größte Uneinigkeit herrscht (d. h., bei welchen es etwa gleich viele Eintragungen in den Spalten „stimme zu“ und „stimme nicht zu“ gibt), werden im Rollenspiel diskutiert. Angefangen wird dabei mit dem Statement, welches am meisten diskutiert wurde.

3. Rollenspiel zum Thema „Universität und Studentenaustausch“

Zur Diskussion werden zwei Stuhlkreise aufgestellt – ein äußerer, in welchem die „Beobachter“ Platz nehmen und ein innerer, der aus drei Stühlen besteht, und für die „Spielenden“ vorgesehen ist. An die Stühle des inneren Stuhlkreises werden verschiedene Zettel geklebt: An einen Stuhl wird ein Zettel mit der Aufschrift „stimme zu“ geklebt, an einen anderen ein Zettel mit der Aufschrift „stimme nicht zu“ und auf einen dritten ein Zettel mit der Aufschrift „unentschieden“. Auf diesen Stühlen nehmen dann die Teilnehmer Platz, die die jeweiligen Meinungen vertreten sollen.

Anmerkung: Es sollte beim Rollenspiel auf jeden Fall die dritte Position, den ‚Unentschlossen-Stuhl‘ geben, da es den Teilnehmern oftmals leichter fällt, an einer Diskussion teilzunehmen, wenn sie sich nicht auf eine Meinung festlegen müssen. Dies kann vor allem den unsicheren Teilnehmern den Einstieg in die Diskussion erleichtern.

Nun kann das Rollenspiel beginnen. Die Teilnehmer sollen dabei eine Diskussionsituation nachspielen, die auf den zuvor ausgewerteten Statements beruht. Es ist ratsam, die Diskussion mit dem umstrittensten Statement zu beginnen. Da Problemlösungsstrategien und ein Problembewusstsein entwickelt werden sollen, wird die Variante „Fishbowl“ als geeignetste Form der Durchführung empfohlen: Einzelne Teilnehmer spielen, die anderen beobachten und wenn ein Teilnehmer etwas sagen möchte, d. h., eine Rolle übernehmen möchte, kann er jederzeit aufstehen und den gerade diese Rolle ‚Spielenden‘ durch Antippen an der Schulter ablösen. Durch diesen Rollenwechsel können die Studenten mehrere Lösungen üben / ausprobieren und somit leichter ein differenziertes Problembewusstsein entwickeln. Sollte das Rollenspiel an einem Punkt stocken, so kann es auch unterbrochen werden; dann wird diskutiert, eine andere Person übernimmt eine oder mehrere Rollen und das Spiel wird fortgesetzt oder ab einem bestimmten Abschnitt wiederholt. In solch einem Fall kann der Trainer die Diskussion unterbrechen und zum Beispiel von seinen Erfahrungen mit Problemen bei Studentenaustauschen berichten und so die Diskussion neu ankurbeln. Ist die Diskussion zu dem ersten Statement beendet bzw. findet sich kein Teilnehmer mehr, der einspringen möchte, so wird die Diskussion mit einem neuen Statement und zwei bzw. drei neuen Teilnehmern fortgesetzt.

Die Fishbowl-Variante ist darüber hinaus besonders für das Format „Diskussion“ geeignet, da sie dem dynamischen Charakter einer Diskussion durch den schnellen Rollentausch Rechnung trägt.

Auswertung / Diskussionshilfen:

Nach dem Rollenspiel geben zuerst die Spielenden ein Feedback:

- In welchen Situationen habt ihr euch wohl- / unwohlgefühlt?
- Habt ihr kulturelle Unterschiede feststellen können?
- Fiel euch das Diskutieren leicht / schwer? Warum?

Im Anschluss daran geben die Beobachter ein Feedback:

- Was wurde gut / weniger gut gemacht?
- Haben sich die Teilnehmer in der Diskussion fair verhalten?
- Welche Themen bergen das meiste Konfliktpotential?
- Wo könnte es somit zu Problemen während des Austauschs kommen und wie sollte mit diesen am besten umgegangen werden?

- Zu welchen Ergebnissen hat die Diskussion geführt?
- Wurden Probleme gelöst und wenn ja, wie?
- Blieben Probleme ungelöst und wenn ja, warum?

Zum Abschluss gibt es ein generelles Feedback zur Übung:

- Habt ihr das Gefühl, dass euch die Übung etwas genutzt hat?
- Hättet ihr das Thema lieber in einer anderen Übung als dem Rollenspiel behandelt?
- Fandet ihr die Statements sinnvoll – was hättet ihr ergänzt / weggelassen?
- Worüber hättet ihr gerne noch diskutiert?

Varianten:

Prinzipiell kann eine derartige Übung bzw. ihr (Diskussions-)Format, auf jedes beliebige Thema (z. B. politische, kulturelle oder soziale Themen) übertragen werden. Es müssen dann lediglich die entsprechenden thematischen Statements vorbereitet werden. Hervorragend geeignet ist die Übung auch für einen Schüleraustausch.

Hinweise:

Das Rollenspiel sollte nach Möglichkeit zu Anfang des Austausches mit den Studenten *und* ihren jeweiligen Austauschpartnern gemeinsam durchgeführt werden. So können gegebenenfalls kulturelle Unterschiede thematisiert werden, und es kann eine Sensibilisierung erfolgen.

Kann die Übung nicht mit den Studenten *und* ihren jeweiligen Austauschpartnern gemeinsam durchgeführt werden, so kann sie auch nur mit den Studenten eines Landes durchgeführt werden.

Kommentar der Verfasserin:

Die Übung bietet ein Lernen auf mehreren Ebenen, durch abstrakte Konzeptualisierung, konkrete Erfahrung, aktives Ausprobieren und reflexive Beobachtung. Sie kann kulturspezifisch und kulturunspezifisch eingesetzt werden und wirkt zugleich erfahrungsbildend und -thematisierend.

Neben den ‚klassischen‘ Lernzielen des Rollenspiels (Entwicklung von Empathie, Erfahrung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Kennenlernen effektiver und ineffektiver Interaktion) steht bei diesem Rollenspiel vor allem der inhaltliche Aspekt im Vordergrund: Durch die Diskussion konkreter Themen werden ein Problembewusstsein und Problemlösungsstrategien entwickelt, Meinungsbildung und -austausch werden angeregt.

Die Studenten diskutieren die verschiedenen Statements, vertreten ihre Meinung oder lernen ihre eigene Einstellung erst kennen und werden mit den Haltungen der anderen konfrontiert, wodurch sie für mögliche kritische Situationen sensibilisiert werden. Sie spielen im Rollenspiel Situationen durch und verhandeln Standpunkte, die zu sich zu potentiellen Konflikten auswachsen können, merken, wie sie sich in derartigen Situationen verhalten und fühlen, wie dies von ihrem Gegenüber wahrgenommen und bewertet wird, welche Ansichten und Themen konfliktrichtig sind und wie diese durch angemessene Reaktionen „neutralisiert“ werden können. Durch Spielen und Beobachten werden die Teilnehmer zur (Selbst-)Reflexion angeregt. Die Studenten proben für den ‚Ernstfall‘. Auf diese Art und Weise ist das Rollenspiel zugleich Kommunikationstraining und Vorbereitung auf eventuell auftretende Missverständnisse und Probleme während des Studentenaustauschs. Dadurch, dass diese Themen bereits vor Beginn des Austausches diskutiert werden, können nicht nur Probleme, sondern auch Lösungen dafür vorab identifiziert und diskutiert werden. So kann Abbrüchen von Auslandsaufenthalten vorgebeugt werden, da von Anfang an eine Kultur der Kommunikation etabliert wird und ein Bewusstsein für die „Herausforderungen“ eines solchen Austauschs entsteht.

Theoretische Grundlagen:

Es empfiehlt sich, im Zusammenhang mit dieser Übung Kommunikationstechniken zu üben (z. B. Feedback geben, aktives Zuhören, Spiegeln, etc.).

Weiterführende Literatur

- Bay, R. H. (2008): Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören. Renningen: Expert Verlag.
- Floßbach, H. (2009): Feedback- Regeln. Geben und Nehmen. URL: <http://www.officeorga.de/magazin/feedbackregeln.htm> [letzter Zugriff: 29.09.2009].
- Institut für Pädagogik und Psychologie: Johannes Kepler Universität Linz. URL: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/> [letzter Zugriff: 29.09.2009].
- König, O. / Schattenhofer, K. (2007): Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. 83–88.
- Stangl, W. (2009): Arbeitsblatt Kommunikation. URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/FeedbackPraxis.shtml> [letzter Zugriff: 29.09.2009].
- Steil, L. K. / Summerfield, J. / Mare, G. de (1986): Aktives Zuhören. Eine Anleitung zur erfolgreichen Kommunikation. Heidelberg: Sauer Verlag.

Übung: Von Störchen und Statistik

Marina Palazova, Marieke C. Söffker und Boglárka Várkonyi

Unter der Mitarbeit von Kinga Kuligowska

Methodische Einordnung: Simulationsverfahren (Rollenspiel)

Thema: Handlungsstrategien

Kurz und knapp:

Den Teilnehmern wird eine kritische Interaktionssituation aus dem Hochschulkontext szenisch vorgespielt, die anschließend von ihnen bearbeitet und gelöst wird.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ●	reflexiv	● ● ○ ○ ○
kreativ/ spielerisch	● ● ● ● ○	kognitiv	● ● ● ○ ○
kulturspezifisch	● ● ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ○ ○

Ziele der Übung:

- Ausprobieren verschiedener Handlungsalternativen
- Reflexion des eigenen Verhaltens
- Aufzeigen unterschiedlicher Lösungswege

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Analyse von Lösungswegen, Perspektivenwechsel, Empathiefähigkeit, Kreativität, Reflexionskompetenz

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 45–60 Minuten
Teilnehmerzahl:	mind. 9 Personen
Sozialform:	Plenum und 4 Kleingruppen von 3–5 Personen
Räumliche Bedingungen:	abhängig von der Teilnehmerzahl

Material:	Karten mit den Aufgabenstellungen, Tisch, Stühle, Unterlagen / Bücher als Requisiten für die Szene, Flipchart
Vorbereitung:	Aufbau des Szenenbildes sowie Sicherstellung von ausreichend Platz für die Arbeit in Kleingruppen

Beschreibung der Übung:

Das Trainerteam (mind. zwei) spielt den Teilnehmern eine kritische Interaktionssituation aus dem Hochschulkontext vor. Anschließend werden die Teilnehmer in Kleingruppen aufgeteilt und erarbeiten Lösungen für die vorgestellte Situation. Jede Gruppe erhält ihre Aufgabenstellung separat (mündlich oder auf einem Kärtchen), da den einzelnen Aufgabenstellungen unterschiedliche Schwerpunkte zugrunde liegen. Anschließend werden die einzelnen Gruppen gebeten, ihre Lösungen dem Plenum in einer kleinen Szene vorzuspielen.

In der Reihenfolge A, B, C, D (s. Aufgabenstellungen) spielen zwei Teilnehmer aus jeder Kleingruppe ihre Lösung vor. Dies kann sinnvoll durch eine Diskussion über die Lösung der jeweiligen Gruppe im Plenum ergänzt werden. Abschließend tragen die Teilnehmer im Plenum Handlungsstrategien zusammen, die sie in der Übung erarbeitet haben. Diese können in Stichpunkten durch den Trainer aufgeschrieben werden.

Kritische Interaktionssituation

Einleitung:

Maria (M) ist neu als internationale Studentin an die Universität gekommen. Sie hat noch nicht so guten Anschluss gefunden, schöpft aber Hoffnung, als sie mit der deutschen Studentin Katharina (K) zur gemeinsamen Arbeit an einem Referat eingeteilt wird. Die Studentinnen treffen sich bei Katharina zu Hause, um die Arbeit vorzubereiten.

Situation:

Nachdem ihre Arbeit getan ist, sitzen Maria und Katharina zusammen an einem Tisch, auf dem ihre Arbeitsunterlagen ausgebreitet liegen: Es entwickelt sich folgender Dialog:

K: Also gut, dass wir das hinter uns gebracht haben (schlägt ihr Buch zu).

M: Ja, das war nicht so einfach. Es war aber auch sehr lustig. Weißt du noch dieses Beispiel, was wir benutzt haben. Ich musste so lachen! Es ist doch eigentlich klar, dass Geburtenrate und Storchenanzahl nicht zusammenhängen. Wenn wir das morgen im Referat erzählen, werden sicher alle Kommilitonen lachen!

K: Ja, das ist ein gutes Beispiel! Damit können wir morgen Statistik gut erklären. Jetzt sind wir echt gut vorbereitet ... Weißt du, wie du jetzt nach Hause kommst?
 M: Äh ... ja ...
 K: Wir sind ja fertig für heute.
 M: Ok ...
 K: Ich bring dich noch zur Tür (steht auf und geht in Richtung Tür). Wir sehen uns dann ja morgen bei der Präsentation. Wenn du magst, treffen wir uns eine viertel Stunde früher?
 M: Ja, ok ... wo?
 K: Am besten direkt vor unserem Seminarraum. (öffnet die Tür) Also dann ... bis morgen in der Uni ... mach's gut!
 M: ... äh ja tschüss
 (K macht die Tür hinter M zu und diese geht mit einem betrübten Gesichtsausdruck nach Hause)

Mögliche Aufgabenstellungen:

Gruppe A	Nehmt die Perspektive von M ein! <ul style="list-style-type: none"> • Wie hat M die Situation interpretiert? • Wie hat sie sich dabei gefühlt? Verändert ihr Verhalten so, dass die Situation für beide (M und K) zufriedenstellend gelöst wird. Versucht dabei, das Verhalten von K nicht zu verändern.
Gruppe B	Nehmt die Perspektive von K ein! <ul style="list-style-type: none"> • Wie hat K die Situation interpretiert? • Wie hat sie sich dabei gefühlt? Verändert ihr Verhalten so, dass die Situation für beide (M und K) zufriedenstellend gelöst wird. Versucht dabei, das Verhalten von M nicht zu verändern.
Gruppe C	Nehmt die Perspektive von M ein! <ul style="list-style-type: none"> • Wie hat M die Situation interpretiert? • Wie hat sie sich dabei gefühlt? Verändert das Verhalten von beiden (M und K) so, dass die Situation für beide zufriedenstellend gelöst wird.
Gruppe D	Nehmt die Perspektive von K ein! <ul style="list-style-type: none"> • Wie hat K die Situation interpretiert? • Wie hat sie sich dabei gefühlt? Verändert das Verhalten von beiden (M und K) so, dass die Situation für beide zufriedenstellend gelöst wird.

Auswertung / Diskussionshilfen:

An das Plenum nach jeder Vorstellung der Kleingruppen:

- Inwiefern hat sich das Verhalten der Studentinnen verändert?
- Wie hat die Gruppe die Situation interpretiert?
- Welche Strategie konntet ihr in dieser Szene beobachten?

An das Plenum für die abschließende Diskussion:

- Welche Gründe könnte das Verhalten von M oder K haben?
- Wie haben sich M und K in der Situation gefühlt?
- Inwiefern haben sich die Lösungen voneinander unterschieden?
- Welche allgemeinen Handlungsstrategien könnt ihr in den Lösungen erkennen?
- Wie könnt ihr diese in euren Alltag übertragen?

Varianten:

Je nach Teilnehmerzahl können auch nur drei Gruppen gebildet werden. Eine Gruppe würde in diesem Fall das Verhalten von Maria ändern, die zweite das Verhalten von Katharina und die dritte Gruppe das Verhalten von beiden. Wenn die Teilnehmerzahl 20 Personen überschreitet, können Aufgabenstellungen doppelt vergeben werden.

Kommentar der Verfasserinnen:

Es ist sinnvoll, dieses Rollenspiel in einer Teilnehmergruppe einzusetzen, die sich bereits etwas vertraut ist. Der Einsatz dieser Übung ist nach der theoretischen Auseinandersetzung mit Normen und Wertorientierung besonders geeignet. Die Teilnehmer können in sicherer Umgebung neue Handlungsstrategien und den flexiblen Wechsel zwischen dem eigenkulturellen und dem fremdkulturellen Orientierungssystem ausprobieren. In der geschilderten Situation werden die deutschen Kulturstandards Sachorientierung und Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen thematisiert (S. Schroll-Machl 2002). Als Trainer ist es sinnvoll, vor dem Einsatz des Rollenspiels zu reflektieren, wo und wie genau diese Kulturstandards zur Geltung kommen.

Die verschiedenen Instruktionen für die Kleingruppenarbeit, wie die kritische Interaktionssituation gelöst werden sollte, verfolgen das Ziel, mögliche übergeordnete Handlungsstrategien aufzuzeigen. Bei den Aufgabenstellungen, in denen nur das Verhalten einer Akteurin verändert werden soll, handelt es sich eher um eine Anpassungsstrategie an das jeweils andere kulturelle Orientierungssystem. Wenn das Verhalten beider Akteurinnen geändert werden soll, werden Möglichkeiten der Kooperation und nicht der einseitigen Anpassung aufgezeigt.

Weiterführende Literatur

Schroll-Machl, S. (2002): Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Methodenkurzdarstellung: Kulturassimilator

Christiane Kosowski

Die Trainingsmethode *Kulturassimilator* ist vermutlich eher unter dem englischen Begriff *Cultural Assimilator* bekannt. Betrachtet man den Begriff der Assimilation von der soziologischen Seite, handelt es sich um eine kulturelle und sprachliche Anpassung einer Minderheit an eine Mehrheit, d. h., durch die Aufhebung der Grenzen wird das Eigene aufgehoben. Die sogenannte Minderheit erzeugt also eine neue soziale Identität (vgl. Hoffmann 2008). Ein liberaler Gegenbegriff zu Assimilation ist Integration (vgl. Bolten 2007).

Der aus dem amerikanischen Raum stammende *Cultural Assimilator* ist eine häufig eingesetzte Trainingsmethode. Diese wurde unter anderem von Harry Triandis in den frühen 60er-Jahren an der Universität Illinois entwickelt. Der *Kulturassimilator* hatte es sich als Aufgabe gesetzt, die Interaktion in kulturell heterogenen Gruppen zu analysieren und daraus praktische Vorgehensweisen für eine effizientere Kommunikation abzuleiten. Die Methode basiert auf dem Grundsatz, dass Missverständnisse nicht auf unterschiedlichen Verhaltensweisen basieren, sondern eher auf kulturspezifische Interpretationsmuster.

Die Trainingspraxis läuft mit Hilfe von problembehafteten Fallbeispielen ab. Sogenannte *Critical Incidents* (kritische Interaktionssituationen) gehen dem *Cultural Assimilator* voraus. Zu diesen in Episodenform dargestellten *Critical Incidents* werden im Multiple-Choice-Verfahren mehrere Deutungs- bzw. Erklärungsansätze angeboten. Aus diesen wählen die Teilnehmer ihrer Meinung nach die richtige Erklärung aus. Im Anschluss daran erhält der Teilnehmer eine Rückmeldung in Form von Erläuterungen zur Zielkultur und erfährt, ob die von ihm ausgewählte Erklärungsvariante richtig oder falsch war. Es gibt also zu jedem Fallbeispiel mehrere Lösungsmöglichkeiten, von denen eine immer am besten zutrifft (vgl. Schönhuth 2005). Die Erstellung eines *Cultural Assimilators* läuft in fünf Phasen ab (vgl. Ohlemacher 1997):

- (1) Sammlung von geeigneten Situationen
- (2) Auswahl der Situationen

- (3) Sammlung von Attributionen
- (4) Auswahl der gesammelten Attributionen
- (5) Erstellung des *Cultural Assimilator* mit Hilfe der gesammelten Situationen und Attributionen

Vor- und Nachteile des Kulturassimulators

Bezüglich der Zielgruppe ist der *Cultural Assimilator* für eine Vielzahl verschiedener Gebiete internationaler und intranationaler kultureller Begegnungen von Nutzen. Er deckt unterschiedliche Themen, wie z.B. Studentenaustausch oder militärische Begegnungen ab. Die meisten *Cultural Assimilators* sind in den USA entstanden. Mitarbeiter aus multinationalen Teams vor einer Auslandsentsendung werden in Trainingsprogrammen auf ihre Aufgaben vorbereitet. Die Teilnehmer sollen die Fähigkeit erwerben, fremdkulturelle Attributionsweisen zu erkennen und eine adäquate Sinnzuschreibung vorzunehmen. Es läuft eine Vorbereitung der Menschen auf interkulturelle Gegebenheiten ab, damit sie effektiver kommunizieren lernen, und damit sie lernen, persönliche Beziehungen mit Menschen fremdkultureller Herkunft aufzubauen und zu erhalten. Außerdem sollen sie besser mit Stresssituationen umgehen lernen, die die interkulturelle Begegnung begleiten können. Überdies hinaus sollen die Teilnehmer fähig sein, ursprüngliche Aufgaben in der neuen, ungewohnten Umgebung zu erfüllen. Das wichtigste Ziel der Methode ist es, kulturelle Unterschiede produktiv nutzbar zu machen, d. h. Synergien zu fördern, einen Kulturschock zu vermeiden und somit die Mitarbeit für das jeweilige Unternehmen möglichst effizient zu gestalten.

Zu den Vorteilen zählt die Aufnahme verschiedener Aspekte aus der Lebenswirklichkeit der Zielkultur und der Begegnungssituation. Des Weiteren ist die Methode in kurzer Zeit durchführbar. Es entsteht ein geringer Kostenaufwand für den Lerndurchgang. Außerdem existiert eine sehr gute Planbarkeit des Spezialisierungsgrades der Darstellung, da sich die Zielgruppe sehr gut bestimmen lässt. Der *Cultural Assimilator* weist verschiedene Einsatzmöglichkeiten auf, entweder für Gruppen- oder Eigenarbeit. Überdies kann man unkompliziert mit dieser Methode arbeiten, da man keine zusätzlichen (aufwendigen) Materialien braucht. Es besteht eine problemlose Weitergabe und eine erwiesene Effizienz der *Cultural Assimilator*-Methode. Nachteile sind dagegen, dass in einem *Cultural Assimilator* wahrscheinlich nicht alle Missverständnisse erfasst werden können. Möglicherweise können einzelne Situationen nur begrenzt dargestellt werden, was bedeutet, dass sehr komplizierte Konstellationen auf mehrere Situationen aufgeteilt werden

müssen. Zudem müssen die *Cultural Assimilators* stets aktualisiert werden, denn Kulturen unterliegen einer stetigen Veränderung und die Erstellung eines solchen *Cultural Assimilators* ist sehr zeitaufwändig (vgl. Ohlemacher 1997).

Weiterführende Literatur

Bolten, J. (2007): Stichworte zum interkulturellen Lernen. Assimilation.

URL: http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/index.htm#A
[letzter Zugriff: 14.08.2009].

Hoffmann, L. (2008): Kleines ABC: Migration und Mehrsprachigkeit. Assimilation.

URL: <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Assimilation.html>
[letzter Zugriff: 14.08.2009].

Ohlemacher, A. (1997): Der Cultural Assimilator.

URL: <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-93.htm#fuss1>
[letzter Zugriff: 14.08.2009].

Schönhuth, M. (2005): Das Kulturglossar. Culture Assimilator.

URL: http://www.kulturglossar.de/html/c-begriffe.html#culture_assimilator
[letzter Zugriff: 14.08.2009].

Übung: Deutsche Administration – eine Herausforderung

Christiane Kosowski

Methodische Einordnung: Simulationsverfahren (Kulturassimulator)

Thema: Einschätzungen, Kulturwissen

Kurz und knapp:

Die Teilnehmer müssen zu dargestellten Critical Incidents (d. h. kulturell potentiell kritischen Interaktionssituationen) im Multiple-Choice-Verfahren einen ihrer Einschätzung nach passenden Erklärungsansatz auswählen. Dazu erhalten sie eine Rückmeldung in Form von Erläuterungen zur Zielkultur und erfahren, ob ihre ausgewählte Erklärungsvariante zutreffend ist.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ○ ○ ○ ○	reflexiv	● ● ● ○ ○
kreativ/ spielerisch	○ ○ ○ ○ ○	kognitiv	● ● ● ● ●
kulturspezifisch	● ● ● ● ●	dynamisch	○ ○ ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Wissenserwerb über eine (oder mehrere) fremde Kultur(en), der eine effizientere Kommunikation möglich macht

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Ambiguitätstoleranz, Wissenserwerb, Perspektivwechsel

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	20–30 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig (1–20 Personen)
Sozialform:	Einzelarbeit

Räumliche Bedingungen:	ein ruhiger Raum
Material:	2 Arbeitsblätter mit Critical Incidents, Multiple-Choice-Fragen und anschließender Erklärung (siehe Beschreibung der Übung), Stifte
Vorbereitung:	Arbeitsblätter vorbereiten

Beschreibung der Übung:

Zunächst erhält jeder Teilnehmer das vorgesehene Arbeitsblatt 1 (s. u.) und bearbeitet nacheinander die Situation und alle Aufgabenstellungen in Einzelarbeit. Nachdem er sich in die vorgestellten Situationen hineinversetzt hat und jeder Fragestellung und jedem Critical Incident eine wahrscheinliche, seiner Ansicht nach zutreffende, Erklärungsmöglichkeit zugeordnet hat, liest er sich die Erläuterungen zur Zielkultur durch (s. Arbeitsblatt 2) und erfährt, ob die ausgewählte Erklärungsvariante zutreffend war.

Arbeitsblatt 1

Situation und Aufgabenstellung

Temis ist Mexikanerin. Vor Kurzem ist sie für ein Austauschjahr an eine deutsche Universität gekommen. In Mexiko hat sie sich aufgrund der guten Organisation ihrer Heimatuniversität für die Universität in Deutschland einschreiben können. Sogar den Semesterbeitrag hat sie schon vor ihrer Abreise nach Europa überwiesen. So konnte sie ganz freudig, entspannt und mit vielen Erwartungen ihr Austauschjahr in Deutschland antreten. Endlich angekommen, versucht sie, ihren Studentenausweis im Immatrikulationsamt abzuholen. Dort angekommen versuchen die Mitarbeiter ihr zu verstehen zu geben, dass man ihr den Studentenausweis nicht ausstellen könne, da sie den Semesterbeitrag nicht in ausreichender Höhe überwiesen habe. Es stellt sich heraus, dass Mitarbeiter der deutschen Universität davon ausgingen, Temis würde mit einem Stipendium in Deutschland studieren, was aber nicht der Fall ist. Nun solle sie doch schnellstens das fehlende Geld nachzahlen. Temis, kaum verstehend worum es geht, versucht zu fragen, warum man sie denn nicht vorab gefragt habe, ob sie Stipendiatin sei oder nicht. Daraufhin erhält sie murrende Antworten und Erwidierungen, wie z.B. „Sie sind nicht der einzige Austauschstudent an dieser Universität.“ Es bleibt dabei, Temis muss das fehlende Geld überweisen. Erklärende Antworten bleiben aus. Die ganze Situation deprimiert Temis wirklich sehr und sie fragt sich, ob ihr Aufenthalt in

Deutschland nun durch dieses unschöne Erlebnis im Immatrikulationsamt ihrer Austauschuniversität negativ beeinflusst wird.

Frage- und Aufgabenstellung:

- Warum ist Temis so von dieser Situation betroffen?
- Was sollte Temis unternehmen und bedenken, um ihre Gefühle zu ordnen?

Wähle – basierend auf deinem Wissen über die deutsche und mexikanische Kultur – diejenige Antwort, die du für zutreffend hältst:

1. Temis sollte das nicht so persönlich nehmen, dieses unfreundliche Verhalten ist in Deutschland so üblich.
2. Temis hat sich einfach zu früh gefreut. Nach der Freude kommt nun die Erkenntnis.
3. Temis sollte ihre Werte nicht einfach auf eine andere Kultur übertragen.
4. Die Mitarbeiterinnen wollten einfach nur ihre hohe Position gegenüber einer kleinen Austauschstudentin wie Temis demonstrieren.

Arbeitsblatt 2

Erläuterungen zu den Antwortmöglichkeiten:

1. Dieses unfreundliche Verhalten ist in vielen Ländern üblich. Obwohl Temis dies möglicherweise weiß, kann sie es nur schwer akzeptieren. Dies ist eventuell ihre persönliche Reaktion, die mit ihrer mexikanischen, sehr viel aufgeschlosseneren kulturellen Prägung zusammenhängt.
2. Temis befindet sich jetzt zwischen den Fronten. Dies bringt ihr Verhalten zum Ausdruck. Die hoch liegende Emotionskurve sinkt in die tief liegende Phase der Niedergeschlagenheit ab.
3. Temis sollte sich vorher genau informieren, ob all diese Verhaltensweisen in der deutschen Kultur üblich sind. Sie sollte erkennen, dass es ihre eigenen Werte sind, die sie aus der mexikanischen Kultur mitbringt, die jedoch in anderen Gesellschaften nicht unbedingt funktionieren. Ob man die Gesellschaften demnach verurteilen kann, ist fraglich.
4. Temis sucht Rat. Die Mitarbeiterinnen sehen dies in diesem Fall als Hilflosigkeit an und wollen mit einfachen Machtverhältnissen ihre Position demonstrieren. Doch Temis sollte nicht darauf eingehen.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Was war überraschend an der Übung?
- Was war dabei einfach / schwierig?
- War es einfach / schwierig, sich in die vorgestellten Situationen hineinzusetzen?
- Wirkten diese Situationen authentisch?
- Waren die angegebenen Erklärungsvarianten hilfreich?

Varianten:

Falls die Übung nicht nur mit einem einzelnen Teilnehmer, sondern in einer Gruppe durchgeführt wird, sollten nach Abschluss der Einzelarbeit alle Teilnehmer im Plenum darüber sprechen, wie es Ihnen während der Übung ergangen ist, ob sie mit ihren Einschätzungen häufig / weniger häufig richtig lagen und was sie überrascht hat.

Hinweise:

Je nach Fallbeispiel kann es mehrere Lösungsmöglichkeiten geben, von denen jeweils eine wahrscheinlicher ist als die anderen.

Kommentar der Verfasserin:

Es ist immer schwierig, als fremde Person in ein fremdes Land zu kommen und sich einzuleben. Deshalb kann es hilfreich sein, sich von vornherein intensiv mit der Kultur, den Bräuchen und den Menschen dieses Landes zu beschäftigen, um spätere interkulturelle Probleme zu verhindern. So ist der Cultural Assimilator als Methode der Vorbereitung auf den Kontakt mit einer fremden Kultur zu empfehlen.

Im o. g. Fallbeispiel hätte Temis sich mehr über die deutsche Kultur informieren können, um darauf vorbereitet zu sein, dass die deutsche Administration eine Herausforderung sein kann. In jedem Fall liegt es in der Hand der Austauschstudierenden, ob sie sich durch ein solches Erlebnis ihren gesamten Aufenthalt verderben lässt oder ob sie diese Situation hinter sich lässt und das Austauschjahr genießt.

Weiterführende Literatur

Schönhuth, M. (2005): Das Kulturglossar. Culture Assimilator.

URL: http://www.kulturglossar.de/html/c-begriffe.html#culture_assimilator
[letzter Zugriff: 14. 08. 2009].

Schönhuth, M. (2005): Glossar Kultur und Entwicklung. Ein Vademecum durch den Kulturdschungel. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit / Bern: Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit.

URL: <http://www.gtz.de/de/dokumente/de-glossar-kultur-und-entwicklung-2005.pdf>
[letzter Zugriff: 28. 09. 2009].

Übung: Elianer

Ella Jenek

Methodische Einordnung: Simulationsverfahren (Fiktive Simulation)

Thema: Interkulturelle Konflikte und Verhandlungen, Kulturstandards

Kurz und knapp:

In diesem Rollenspiel führen die Teilnehmer Verhandlungen mit Vertretern einer fremden Kultur durch.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ●	reflexiv	● ● ○ ○ ○
kreativ/ spielerisch	● ● ● ● ○	kognitiv	● ● ● ○ ○
kulturspezifisch	● ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ● ● ● ●

Ziele der Übung:

- Sensibilisierung für Kulturstandards
- Bedeutung der Kulturunterschiede (Kulturstandards) verdeutlichen
- Schulung von Kommunikationsfähigkeiten

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Kommunikationsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Toleranz für Andersartigkeit, Befähigung zur kritischen Bewertung von Informationen, Konfliktlösungsfähigkeit

Technische Hinweise:

Zeitraumen:	ca. 30–45 Minuten
Teilnehmerzahl:	beliebig
Sozialform:	zwei Gruppen
Räumliche Bedingungen:	ein Raum (Größe ist abhängig von der Teilnehmerzahl)
Material:	Blätter mit den Rollenbeschreibungen
Vorbereitung:	mehrere separate Blätter mit Rollenbeschreibungen erstellen

Beschreibung der Übung:

In dem Rollenspiel „Elianer“ verhandeln zwei Gruppen, die aus zwei verschiedenen Kulturen stammen, über die Entstehung eines aus Europa stammenden Unternehmens auf einer pazifischen Insel. Bei den Verhandlungen werden verschiedene Kulturstandards deutlich, die u.a. die Kommunikation und somit die Verhandlungen erschweren. Das Ziel des Spieles ist die genaue Beobachtung der vorhandenen Verhaltensmuster sowie die Selbstreflexion und Meta-Diskussion.

Die Teilnehmer werden in zwei Gruppen geteilt und ihnen werden Blätter mit den jeweiligen Rollenbeschreibungen ausgeteilt. Die Regeln des Rollenspiels werden gemeinsam geklärt. Danach erhalten die Teilnehmer zehn Minuten Zeit, um sich mit einer entsprechenden Strategie auf das Rollenspiel vorzubereiten.

Der Trainer nennt eine Uhrzeit für den Spielbeginn sowie einen Ort für das Spiel. Wer nicht am Spiel teilnehmen will, kann als Beobachter Notizen machen, z. B. dazu, worin die Situation besteht, welche Reaktionen gezeigt worden sind, aus welchem Grunde es zu Unstimmigkeiten zwischen den Gesprächspartnern gekommen ist, welche Strategien beiderseits angewendet worden sind und ob ein Konsens erzielt werden konnte.

Das Spiel ist beendet, wenn ein vorher bestimmter Zeitraum abgelaufen ist bzw. wenn ein Konsens erzielt worden ist oder auch in dem Fall, wenn der Konflikt zu stark eskaliert.

Auswertung / Diskussionshilfen:

Nach Ende des Spiels fordert der Trainer die Teilnehmer auf, wieder Platz zu nehmen und evaluiert mit ihnen das Spiel, z. B. durch folgende Fragen:

- Was ist euch besonders aufgefallen?
- Worin bestanden die Unstimmigkeiten zwischen den Gesprächspartnern?
- Wie wurde auf die jeweils fremden Verhaltensmuster reagiert?
- Welche Kulturunterschiede kamen in der Übung zum Ausdruck?
- Wie lässt sich herausfinden, was wirklich hinter den Handlungen steckt, wenn diese nicht eindeutig interpretierbar sind?
- Was war schwierig oder einfach an der Übung?
- War es den Gesprächspartnern möglich, zu einem Konsens zu kommen?
- Was hat zur Lösung beigetragen bzw. was hat eine Lösung blockiert?
- Welche Fähigkeiten konnten während der Übung trainiert werden?
- Was habt ihr über euch selber erfahren?

In einer Abschlussrunde werden die Ziele und die Ergebnisse des Spiels diskutiert. Die Teilnehmer erzählen von ihren Erwartungen und Eindrücken innerhalb der Rolle.

Varianten:

Variante 1: In der Mitte des Spiels werden die Rollen getauscht und das Spiel zu Ende gespielt.

Variante 2: Alle Teilnehmer bleiben in den Rollen, sollen aber die Verhandlungen zu zweit fortführen.

Variante 3: Wird die Übung mit der Kulturstandardtheorie verknüpft, können die Teilnehmer gebeten werden zu beobachten, ob bzw. wie sich diese im Rollenspiel zeigt.

Kommentar der Verfasserin:

Die Übung sollte erst dann eingesetzt werden, wenn die Teilnehmer schon andere Übungen und Spiele absolviert haben und sich nicht mehr voreinander scheuen. Zusätzlich ist Freiwilligkeit bei den Rollenspielen geboten, da sich viele Personen bei dieser Art der Übung nicht wohlfühlen. In solchen Fällen sollte der Trainer den betreffenden Teilnehmern die Beobachterrolle anbieten.

Zudem ist es für den Trainer vorteilhaft, bereits Erfahrungen mit der Durchführung von Rollenspielen und im Umgang mit Konfliktsituationen zu haben. Die theoretischen Kenntnisse in Bezug auf Kulturunterschiede und Kulturstandards sind wünschenswert.

Theoretische Grundlagen:

Vor der Einführung dieser Übung bietet es sich an, die Theorie zu Kulturunterschieden (Orientierungssysteme nach Hofstede und Trompenaars) oder zu Kulturstandards (z. B. nach Thomas 2003) zu erläutern.

Weiterführende Literatur

- Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences – International Differences in Work Related Values*. Newbury Park, London, Neu Delhi: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2001): *Culture's Consequences – Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2. Auflage. Thousand Oaks, London, Neu Delhi: Sage Publications.
- Thomas, A. (2003): Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, A. / Kinast, E.-U. / Schroll-Machl, S. (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder. 19–31. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas, A. (1999): Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (Hg.): *IMIS-Beiträge 10/1999*. Bramsche. 91–130.
- Thomas, A. (1996): Training interkultureller Kompetenz. In: Bergemann, N. / Sourisseaux, A. L. J.: *Interkulturelles Management*. 237–272. Berlin: Springer.
- Trompenaars, F. (1993): *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Random House Business Books.
- Trompenaars, F. (2004): *Business Weltweit. Der Weg zum interkulturellen Management*. Murmann Verlag.

Anhang

Arbeitsblatt 1:

ELIANER

Allgemeine Beschreibung:

Eine europäische Firma will auf der tropischen Insel Elia ein Unternehmen gründen. Die europäische Delegation besucht die Elianer und versucht, die Einwohner der Insel von ihrer Idee zu überzeugen. Die Elianer, die sehr auf ihre Tradition achten, empfangen die Delegation und überlegen, ob sie die fremden Geschäftsleute in ihrer kleinen Gesellschaft aufnehmen wollen und die Firma bauen lassen.

Verhalten der Elianer:

Elianer sind Einwohner einer Insel im Pazifik, die fast keinen Kontakt zum Rest der Welt haben und daher auch keine anderen Kulturen kennen. Sie achten sehr auf ihre Traditionen und haben eine ganz eigene Art zu kommunizieren.

Es ist höflich für Elianer, sich fünf Minuten zu verspäten. Dies zeigt, dass der Gast dem Gastgeber respektvoll mehr Zeit für Vorbereitungen schenken will.

Sie sind es gewohnt, sich zu begrüßen, indem sie ihre Handfläche an die Handfläche des andern legen und darüber leicht ziehen.

Geschäfte lassen sich nur mit Frauen besprechen, doch Frauen lassen sich nur ansprechen, wenn zuvor der Kontakt über die kleinsten Personen in den beiden Gruppen durch Austausch von Komplimenten bezüglich ihrer Zierlichkeit hergestellt wurde. So lange das Kompliment auf der anderen Seite nicht erwidert wird, können die Verhandlungen nicht beginnen.

Elianer kommen aus einer Kultur, in der es unhöflich ist, zu sprechen ohne gefragt zu werden. Sie sprechen leise. Laut sprechen darf nur der, der wirklich Macht in der Gruppe hat, z. B. der Stammeshäuptling. Nach einer direkten Frage schauen Elianer zuerst den Stammeshäuptling an. Erst wenn er ein Zeichen gibt (Kopfnicken), fangen sie an zu sprechen.

Wenn Elianer verhandeln, machen sie lange Pausen. Ihre Ausführungen sind sehr lang und handeln oft von allem Möglichen aus der Vergangenheit (die Teilnehmer, die die Elianer spielen, können über frei erfundene Bräuche, Kultstätten, alte Friedhöfe, Vorfahren und deren Wünsche erzählen). Wenn bei den Verhandlungen das Wort „bezahlen“ oder „Geld“ ausgesprochen wird, unterbrechen sie und wollen das ganze Gespräch von vorne anfangen.

Ein großes Problem auf der Insel ist Wassermangel. Die Elianer wollen vor allem, dass sich die fremden Eindringlinge an ihre Kultur anpassen und dass durch die neuen Personen auf der Insel kein Wassermangel entsteht.

Aufgaben für die Gruppe:

- Vor dem Spiel: Häuptling wählen, die kleinste Person in der Gruppe aussuchen, Strategie besprechen
- Während des Spiels: Verhandlungen werden mit dem Ziel geführt, die Fremden in ihre Traditionen einzugliedern, ohne dabei Wassermangel zu verursachen.

Die zweite Gruppe, ‚Europäer‘, muss dieses Verhaltensmuster durchschauen und eine Filiale auf der Insel eröffnen.

Arbeitsblatt 2:

EUROPÄER

Allgemeine Beschreibung:

Eine europäische Firma will auf der tropischen Insel Elia ein Unternehmen gründen. Die europäische Delegation besucht die Elianer und versucht, die Einwohner der Insel von ihrer Idee zu überzeugen. Die Elianer, die sehr auf ihre Tradition achten, empfangen die Delegation und überlegen, ob sie die fremden Geschäftsleute in ihrer kleinen Gesellschaft aufnehmen wollen und die Firma bauen lassen.

Verhalten der Europäer:

Europäer kommen aus einer Kultur, in der es wichtig ist, Selbstbewusstsein zu demonstrieren. Ein herzlicher Händedruck gehört bei ihnen zur Begrüßung. Je kräftiger der Händedruck, umso selbstbewusster, so ihre Devise. Sie geben sich locker und informell, schauen ihren Gesprächspartnern direkt in die Augen. Sie arbeiten im Team und sprechen von sich selbst und ihrem Unternehmen in den höchsten Tönen. Wer gerade etwas zu sagen hat, fängt an zu sprechen. Es wird vor allem über Zukunftspläne und über die bevorstehende Investition geredet. Pünktlichkeit hat einen hohen Wert und zeigt Respekt vor dem Gegenüber. Europäer legen ihr Anliegen engagiert und emotional dar. Wenn etwas besonders wichtig ist, scheuen sie sich nicht, ein bisschen lauter zu werden, um ihre Überzeugungskraft zu verstärken. Sie unterbrechen einander gerne.

Aufgaben für die Gruppe:

Die Aufgabe ist, Kontakt mit den Elianern aufzunehmen, die Einwohner einer Pazifikinsel sind, fast keinen Kontakt zum Rest der Welt haben und daher auch keine anderen Kulturen kennen. Für die Gruppe, „Europäer“, gilt es, das Verhaltensmuster der Elianer zu durchschauen und auf der Insel eine Filiale ihrer Firma zu eröffnen, die Computerbildschirme produziert. Sie haben ein sehr hohes Budget zur Verfügung. Das Geld darf allerdings nur für direkte Investitionen sowie Arbeitskräfte ausgegeben werden.

Übung: *archivum 2060*

Maja Woźniak

Methodische Einordnung: Interaktives Verfahren (Assessment-Simulation)

Thema: unterschiedliche kulturelle Wahrnehmungsmuster

Kurz und knapp:

Diese Simulation kann zur Einschätzung der interkulturellen Kompetenzen Ambiguitätstoleranz, Empathiefähigkeit und Verhaltensflexibilität eingesetzt werden.

Grundlage hierzu bietet die Simulation einer Vorbereitung der interkulturellen Kunstausstellung *archivum 2060*, die von zwei Kulturinstituten organisiert wird. Die Kooperationspartner haben unterschiedliche Vorstellungen von der Anordnung der Kunstwerke in den Ausstellungsräumlichkeiten, die sich aus unterschiedlichen Wahrnehmungsmustern ergeben. Es besteht die Möglichkeit, dass sich die Mitglieder des einen Teams als Assesses ihr Verhalten von gebrieften Beobachtern beurteilen lassen.

Art der Übung:

erfahrungsorientiert	● ● ● ● ●	reflexiv	● ● ○ ○ ○
kreativ/spielerisch	● ● ● ● ○	kognitiv	● ● ● ● ○
kulturspezifisch	● ○ ○ ○ ○	dynamisch	● ● ○ ○ ○

Ziele der Übung:

- Schärfung des Bewusstseins für kulturell bedingte Wahrnehmungsmuster
- Umgang mit uneindeutigen Situationen
- Einübung des Perspektivenwechsels
- Einübung der Fähigkeit, das Verhalten der Situation gemäß angemessen zu gestalten
- Feedback zur Ausprägung der eigenen Ambiguitätstoleranz, Empathiefähigkeit und Verhaltensflexibilität

Welche Kompetenzen können trainiert werden?

Ambiguitätstoleranz, Empathiefähigkeit, Verhaltensflexibilität

Technische Hinweise:

- Zeitraumen: ca. 60–90 Minuten
- Teilnehmerzahl: 12–16 (davon 6–8 Teilnehmer und mind. 3 Beobachter)
- Sozialform: Plenum
- Räumliche Bedingungen: Tisch, Stühle, Beamer
- Material:
1. Informationsblatt für alle Teilnehmer (s. Anhang, Arbeitsblatt 1)
 2. Informationsblatt für das Team S, die Spieler (s. Anhang, Arbeitsblatt 2 + Bildtafel A1–3).
Wichtig: Die Bildtafeln A1–3 müssen in Farbe ausgedruckt werden.
 3. Informationsblatt für das Team A, die Assesseees (s. Anhang, Arbeitsblatt 3 + Bildtafel B1–3)
Wichtig: Die Bildtafeln B1–3 müssen in Schwarz-Weiß ausgedruckt werden.
 4. Informationsblatt für das Team B, die Beobachter (s. Anhang, Arbeitsblatt 4) in Verbindung mit den Bewertungsbögen 1–3.
 5. PowerPoint-Präsentation mit den anzuordnenden Kunstwerken (zum Download beim Verlag unter www.vs-verlag.de; OnlinePLUS, Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“)
- Vorbereitung:
- Informationsblätter ausdrucken
 - Kärtchen mit Kunstwerken drucken oder kopieren und ausschneiden, evtl. laminieren (zum Download beim Verlag unter www.vs-verlag.de; OnlinePLUS, Hiller / Vogler-Lipp „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen“)
 - Plakat mit Skizze der Ausstellungsräumlichkeiten zeichnen (s. u. Arbeitsblatt 1)

Beschreibung der Übung:

Einführung

Das Szenario der Übung ist das Treffen der Kooperationspartner (Angehörige der Kulturinstitute A und S) zur Festlegung der Anordnung der Kunstwerke des *archivum*

2060 in drei Ausstellungsräumen. Das Problem, das dabei entsteht, ist das Aufeinandertreffen unterschiedlicher kulturell bedingter Formen der Wahrnehmung und ihres Ausdrucks sowie damit einhergehender unterschiedlicher Klassifizierungsmuster.

Diese führen zu grundsätzlich verschiedenen Vorstellungen über die Anordnung der Kunstwerke. Während das eine Team (Team A, die Assessees) angeleitet wird, eine Klassifizierung nach Kategorien (Tiere, Landschaften und geometrische Figuren) vorzunehmen, ist das zweite Team (Team S, die Spieler) aufgefordert, eine Klassifizierung nach Farben (Rot, Grün, Blau) vorzunehmen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Farben mit bestimmten Emotionen (Wut, Freude, Trauer) verbunden sind, was ausschlaggebend für die Anordnung der Kunstwerke ist: Dem Verständnis des Team S nach, dürfen nur Kunstwerke der gleichen Emotions- / Farbgruppe in einem Ausstellungsraum zusammenkommen.

Das Ziel der Aufgabe besteht seitens der Assessees darin, die Perspektive zu wechseln und herauszufinden, dass Team S die Bilder nach den durch die Farben hervorgerufenen Emotionen klassifiziert und damit darin, einen gemeinsamen Weg zu finden, wie die Kunstwerke in den Ausstellungsräumlichkeiten angeordnet werden können. Die Rolle des Team S besteht darin, ein für die Angehörigen der Kultur A überraschendes Verhalten vorzubringen, um auf diese Weise deren Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Verhaltensflexibilität herauszufordern. Die Aufgabe der Beobachter ist es, das Verhalten der Assessees während des Rollenspiels unter Zuhilfenahme eines Fragebogens zu beobachten und ihnen anschließend Feedback zu geben.

Spielablauf

1. Die Gruppe der Teilnehmer teilt sich in drei Teams:
 - Team A = Assessees (3–4 Personen)
 - Team S = Spieler (3–4 Personen)
 - Team B = Beobachter (mind. 3 Personen)
2. Der Trainer teilt das Informationsblatt mit der Aufgabenstellung und der Einleitung in das Thema der Übung *archivum 2060* an die Teilnehmer aus und liest die Aufgabenstellung vor.
3. Team A (Assessees) erhalten ihre Informationsblätter und verlassen den Raum, um sich auf die Übung vorzubereiten.
4. Teams S und B bleiben in einem Raum und erhalten ihre Informationsblätter.

Planen Sie für die Vorbereitung der einzelnen Gruppen insgesamt 15 Minuten ein.

5. Während sich Team A in einem anderen Raum vorbereitet, liest Team S seine Informationsblätter. Anschließend hilft der Trainer Team S, das vorgegebene

Verhalten einzustudieren. Hierfür wird die PowerPoint-Präsentation vorgeführt, die nacheinander alle Abbildungen der Kunstwerke zeigt. Die Spieler werden angeleitet, zu jeder Abbildung die in Abhängigkeit von der Farbe festgelegten Emotionen verbal und non-verbal auszudrücken. Ebenso üben die Spieler das Vorgehen bei einem Probedurchlauf am Plakat mit den Ausstellungsräumlichkeiten, indem sie über die Anordnung der Kunstwerke sprechen. In Abhängigkeit davon, welches Kunstwerk gerade thematisiert wird, muss dies auch emotional unterstrichen werden. Zum Beispiel: Sprechen die Teammitglieder über den Freude-Raum, sind sie enthusiastisch. Sprechen sie über und berühren sie die Kärtchen mit den Kunstwerken des Trauer-Raums, so zeigen sie sich traurig.

6. Die Beobachter haben währenddessen Zeit, um ihre Informationsblätter mit den Evaluationsbögen zu studieren und festzulegen, wer welchen Assessee beobachten wird.
7. Nachdem der Trainer auch mit Team A alle offenen Fragen geklärt hat, kann das Rollenspiel beginnen.
8. Das Team A betritt den Raum. Nachdem die Begrüßung erfolgt ist, nehmen die Teams am Tisch mit dem Plakat Platz.
9. Die PowerPoint Präsentation wird gezeigt und das Team A wird zum ersten Mal mit den emotionalen Reaktionen des Teams S konfrontiert. Die Spieler kommentieren die unterschiedlichen Kunstwerke und drücken dabei die Gefühle Wut, Trauer und Freude in Abhängigkeit von der jeweiligen Farbe aus.
10. Nach der PowerPoint-Präsentation teilt Team S seine Vorstellung von der Anordnung der Kunstwerke mit. Hierzu verteilen die Teammitglieder die Kärtchen mit den Abbildungen der Kunstwerke auf dem Plakat wie im Informationsblatt für Team S beschrieben. Team A wird zum zweiten Mal mit dem besonderen Verhalten des Teams S konfrontiert.
11. Das Ende des Rollenspiels sollte nach ca. 15 Minuten erfolgen. Der Ausgang der Übung, und ob ein Konsens gefunden werden kann, ist in hohem Maße abhängig von der Ausprägung der Ambiguitätstoleranz, Empathiefähigkeit und Verhaltensflexibilität der Assessee.
12. Es folgt die Besprechung des Rollenspiels unter Einbezug der Beobachter. Es ist ebenso wichtig, die Meinungen der Spieler im Hinblick auf den Auftritt der Assessee zu berücksichtigen, da interkulturelle Kompetenz in erster Linie vom anderskulturellen Gegenübers wahrgenommen und beurteilt werden kann, d. h.,

ob der Verlauf der Interaktion als wünschenswert und angemessen empfunden und kein Gesichtsverlust erlebt wurde.

Auswertung / Diskussionshilfen:

- Wie ging es euch als Team A / Team S / Beobachter?
- Wie habt ihr euch gefühlt? Wie erging es euch in eurer Rolle?
- Durch welches Verhalten wurde Empathiefähigkeit / Verhaltensflexibilität / Ambiguitätstoleranz deutlich? Welche Strategien wurden angewendet?
- Was hätten die Spieler / Assessees besser machen können?

Theoretische Grundlagen:

Der Übung liegt ein Verständnis von interkultureller Kompetenz zu Grunde, das sie als eine Kombination aus drei konstitutiven Bestandteilen begreift: 1. Wissen; 2. Fähigkeiten; 3. Werte (vgl. Woźniak 2009: 55). Die in *archivum 2060* eingeübten und getesteten Kompetenzen Ambiguitätstoleranz, Empathiefähigkeit und Verhaltensflexibilität stellen drei zentrale Fähigkeiten der interkulturellen Kompetenz dar. Sie tragen maßgeblich dazu bei, in interkulturellen Kontaktsituationen angemessen und effektiv zu handeln. Als angemessen gilt ein Handeln, wenn es im Hinblick auf die Situation und die Erwartungen angebracht ist (vgl. Straub 2007: 41). Effektiv ist eine Handlung, wenn die Beteiligten dadurch ihre persönlich gesetzten Ziele erreichen (vgl. Wiseman 2002: 209).

Neben der Selbstbewertung stellen die Erwartungen des anderskulturellen Gegenübers somit ein wichtiges Evaluationskriterium für interkulturell kompetentes Handeln dar, da der Erfolg einer Interaktion maßgeblich von der Beurteilung des Interaktionspartners abhängig ist. Dieser bestimmt, ob das Auftreten positiv/kompetent oder negativ/inkompetent war. Je mehr eine Person den positiven Erwartungen des Gegenübers entspricht und je weniger den negativen, umso kompetenter wird das Handeln bewertet (Graf 2004: 57). Kein Mensch kann sich jedoch zu 100% auf die Erwartungen des Interaktionspartners vorbereiten und sollte diese auch nur im Rahmen der eigenen Toleranzgrenzen bedienen. Eine interkulturell kompetente Person muss also in der Lage sein in der Situation selbst kompetent zu denken, zu werten und letztendlich zu handeln, ohne sich dabei gänzlich von sich selbst zu entfernen. Es reicht nicht aus, über ein umfangreiches Wissen und die besten Intentionen zu verfügen. Eine interkulturell kompetente Person muss auch in der Lage sein, beide Faktoren adäquat in die Tat umzusetzen. Tatsächlich erfahrbar wird interkulturelle Kompetenz demnach in der stattfindenden Interaktion, also im Handeln selbst.

Literatur

- Graf, A. (2004): Interkulturelle Kompetenz im Human Resource Management. Empirische Analyse konzeptioneller Grundfragen und der betrieblichen Relevanz. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Mayrhofer, W. / Müller-Krüger, M. / Prechtl, E. / Soraya-Kadan, S. (2007): Beruflicher Auslandseinsatz im Wandel. In: Otten, M. / Scheitza, A. / Cynrim, A. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Bd. 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. 91–117. Frankfurt / Main – London: IKO-Verlag.
- Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Wiseman, L. R. (2002): „Intercultural Communication Competence.“ In: Gudykunst, B. W. / Mody, B. (Hg.): International and Intercultural Communication. Second edition. 207–224. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage.
- Woźniak, M. (2009): Der Komunicode. Der Schlüssel für ein erfolgreiches webbasiertes Training zur Entwicklung interkultureller Kompetenz? Masterarbeit an der Europa-Universität Viadrina, unveröffentlicht.

Grafiken und Fotos: Ivanka Pittelkau und Maja Woźniak

Anhang

Arbeitsblatt 1: Einleitung in das Thema der Übung *archivum 2060*

Arbeitsblatt 2: Informationsblatt für Team S, die Spieler

Bildtafeln A1–3 (für Team S): Kunstwerke Abbildungen (farbig)

Arbeitsblatt 3: Informationsblatt für Team A, die Assesseees

Bildtafeln B 1–3 (für Team A): Kunstwerke Abbildungen

Arbeitsblatt 4: Informationsblatt für Beobachter

Bewertungsbogen 1: interkulturell kompetente Ambiguitätstoleranz

Bewertungsbogen 2: interkulturell kompetente Empathiefähigkeit

Bewertungsbogen 3: interkulturell kompetente Verhaltensflexibilität

Arbeitsblatt 1**Einleitung in das Thema der Übung *archivum 2060***

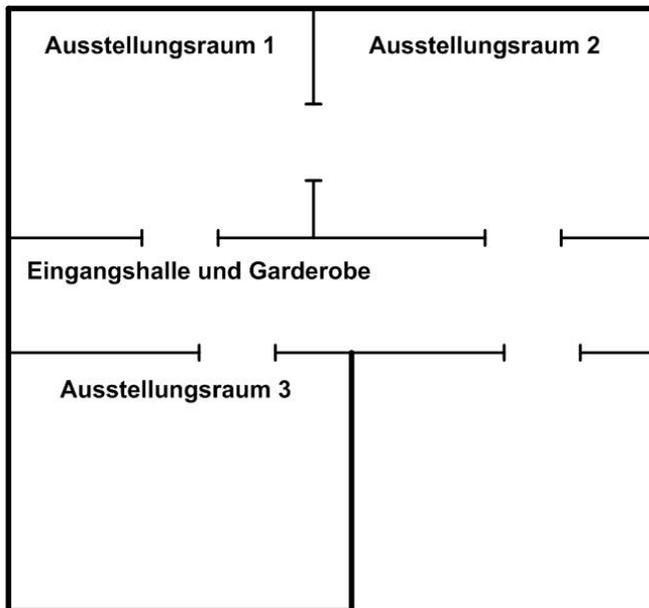
Sie sind Organisatoren der renommierten Kunstausstellung *archivum 2060*, die jedes Jahr von zwei Kooperationsteams unterschiedlicher Kulturinstitute organisiert wird. In diesem Jahr sind Sie für das Gelingen der Ausstellung verantwortlich.

Heute treffen sich ihre Teams (Team A und Team S), um die Anordnung der von einer Kunstjury vor einer Woche ausgewählten Kunstwerke im 3-räumigen Ausstellungsraum festzulegen.

Der Ausstellungsraum befindet sich im Kulturinstitut des Team S.

Somit ist das Team S an diesem Tag Gastgeber und empfängt die angereisten Kooperationspartner des Teams A.

Ihre beiden Teams kennen die ausgewählten Kunstwerke bereits und schätzen sie sehr.

Skizze der Ausstellungsräumlichkeiten

Arbeitsblatt 2

Informationsblatt für Team S, die Spieler

Ihre Aufgabe

besteht darin, ein für Team A überraschendes Verhalten zu äußern, auf das Team A angemessen (interkulturell kompetent) reagieren soll.

Als Gastgeber haben Sie sich auf die Ankunft ihrer Kooperationspartner gut vorbereitet. Sie freuen sich auf ihre Ankunft.

Das Treffen dient dazu, die Anordnung der Kunststücke im Ausstellungsraum festzulegen. Wie ihre Kooperationspartner kennen Sie die 12 Kunstwerke bereits (siehe Bildtafeln A1–3).

Die Kunstwerke lassen sich in drei Kategorien einteilen:

1. Tiere
2. Landschaften
3. Geometrische Figuren

Team A wurde dazu angeleitet, die Anordnung der Kunstwerke in den Ausstellungsräumlichkeiten nach genau diesen Kategorien zu befürworten:

Ein Raum exponiert alle Bilder mit Tieren.

Ein Raum exponiert alle Bilder mit Landschaften.

Ein Raum exponiert alle Bilder mit geometrischen Figuren.

Team A wird versuchen ihr Team von dieser Anordnung zu überzeugen.

Ihre Gruppe hat jedoch eine andere Vorstellung, was die Anordnung der Kunstwerke betrifft:

Sie gruppieren die Kunstwerke **nicht** aufgrund der bestehenden Kategorien (geometrische Figuren, Landschaften und Tiere), sondern nach EMOTIONEN, die diese in Ihnen hervorrufen.

WICHTIG: Die gezeigten Kunstwerke erwecken in Ihnen aufgrund der herausstechenden Farben drei Emotionen:

1. Trauer (blaue Elemente)
2. Wut (rote Elemente)
3. Freude (grüne Elemente)

Um sich auf das Gespräch der Anordnung einzustimmen, gibt es eine PowerPoint-Präsentation, auf der die Kunstwerke zu sehen sind. Diese Präsentation werden Sie (ihre Assistenz) ihren Kooperationspartnern zeigen, um danach die Anordnung in den Ausstellungsräumen zu bestimmen.

Ihr Verhalten während der Powerpoint-Präsentation:

Begrüßen Sie ihre Gäste und kündigen Sie die Vorführung der Präsentation als einen wichtigen Moment ihrer Zusammenarbeit an.

Wenn Sie den Moment für richtig erachten, lassen Sie ihre Assistenz die Präsentation vorführen und betrachten Sie diese gemeinsam mit den Kooperationspartnern. Klären Sie erst **nach** der Vorführung, wie die Anordnung der Kunstwerke im Ausstellungsraum sein soll!

Während der Präsentation beteiligen Sie sich durch verbalen und non-verbalen Ausdruck der Emotionen.

- Trauer – non-verbal: z. B. Sie senken den Kopf still zu Boden, seufzen...
verbal: z. B. „Irgendwie deprimierend“,...
- Wut – non-verbal: z. B. Sie werden unruhig und aufbrausend...
verbal: z. B. „Das gibt es doch nicht!“
- Freude – non-verbal: z. B. Sie lachen herzlich, klatschen...
verbal: z. B. „Das ist ja Wahnsinn!“, „Toll!“, „...“

Nochmal: Die Emotionen sind **unabhängig** von den Kategorien (Tiere, Landschaften, geometrische Figuren) und **abhängig** von der herausstechenden Farbe im Bild!

Ihr Verhalten während der Diskussion zur Anordnung der Kunstwerke

Nach der PowerPoint Präsentation bitten Sie Team A seine Vorstellung der Anordnung vorzustellen. Sie wird der ihrigen widersprechen. Ihr Team ist weiterhin überzeugt, dass die Anordnung der Kunstwerke im Ausstellungsraum nach der emotionalen / farblichen Klassifizierung erfolgen muss (Siehe auch Anordnungs-skizze im Anhang BII) und werden versuchen Team A davon zu überzeugen. Demnach sind im:

- „Trauer-Raum“: 5 Kunstwerke (BLAU: Katze, Kuh, Meer, Rechteck, Dreieck)
- „Freude-Raum“: 4 Kunstwerke (GRÜN: Würfel, Dschungel, Berge, Quadrat)
- „Wut-Raum“: 3 Kunstwerke (ROT: Maus, Seehund, Wüste)

Während der Diskussion zeigen Sie die festgelegten Emotionen weiterhin. Unterstreichen Sie ihre Redebeiträge auch immer mit den dazugehörigen Emotionen.

BEISPIELE:

Sie sprechen über das Bild mit der blauen Katze (Blau = Trauer). Seien Sie verhalten!

Sie sprechen über den „Wut-Raum“ (Rot = Wut). Seien Sie empört!

Sie sprechen über das Bild mit dem grünen Dschungel (Grün = Freude). Zeigen Sie sich fröhlich!

Verraten Sie anfangs nicht zu viel, schließlich soll Team A erkennen, dass Emotionen mit den Bildern verbunden sind. Erst wenn ihre Kooperationspartner während oder nach der PowerPoint-Präsentation Fragen zu ihrem Verhalten stellen, erklären Sie ihre Handlungsweise.

Wenn Teammitglieder der anderen Gruppe auf der richtigen Spur sind, bestätigen Sie ihn/sie, z. B. indem Sie darauf hinweisen, dass die Bilder höchst stimmungsgeladen sind.

BEISPIEL

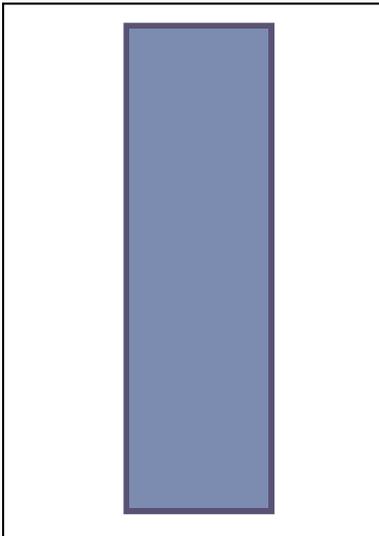
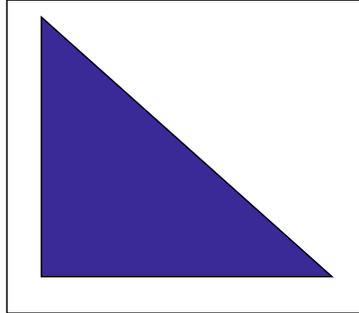
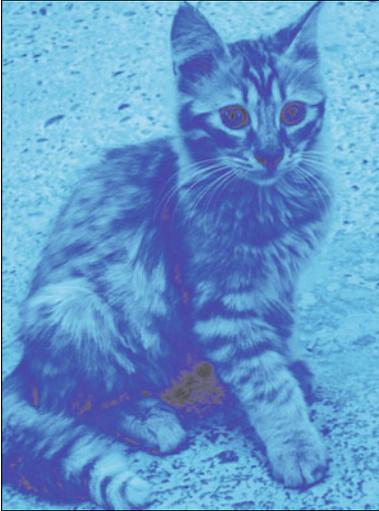
Gruppe A: „Sie mögen das Bild nicht?“

Sie: „Doch, doch! Ein fantastisches Bild – aber macht es Sie nicht auch wütend?“

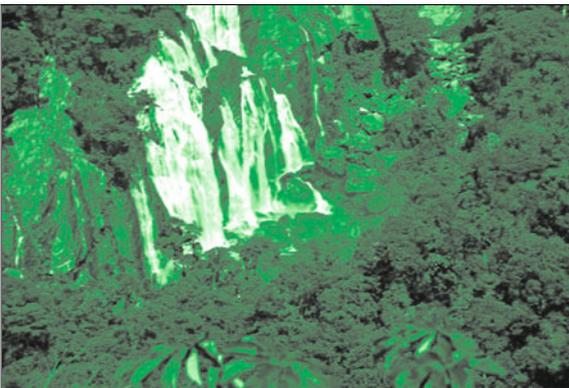
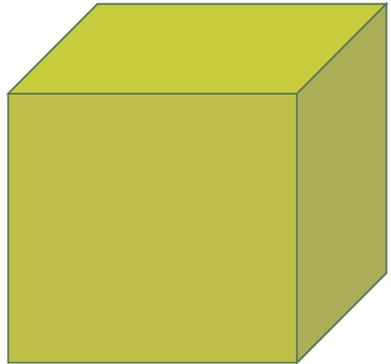
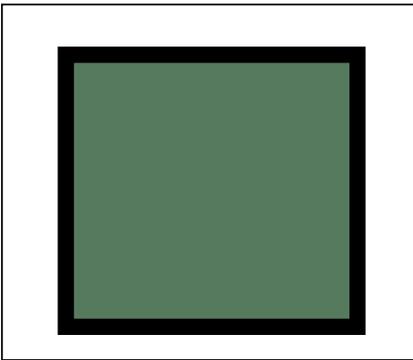
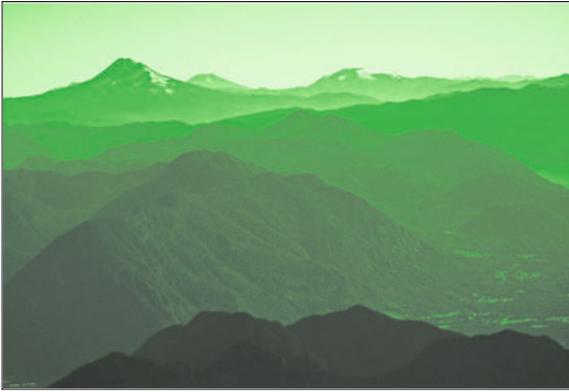
Beharren Sie eine Zeitlang auf ihrer Klassifizierungsanordnung nach Emotionen. Wenn der Zeitpunkt richtig ist (z. B., wenn Team A bereit ist, von seinem Anordnungsschema abzuweichen), können Sie auch Kompromisse eingehen.

Bildtafel A 1–3 zu Arbeitsblatt 1 (für Team S): Kunstwerke Abbildungen
WICHTIG: Darf nicht von Gruppe A gesehen werden!!!!

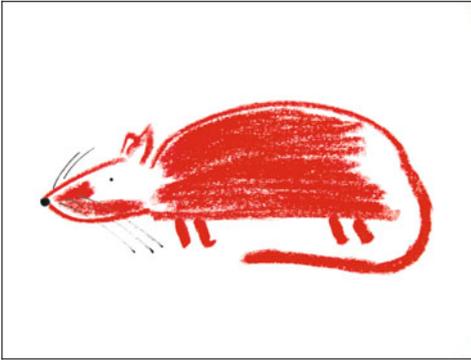
A1: „Trauer-Raum“



A2: „Freude-Raum“



A3: „Wut-Raum“



Arbeitsblatt 3**Informationsblatt für Team A, die Assessees**

Als Gäste freuen Sie sich auf das Zusammentreffen mit ihren Gastgebern und Kooperationspartnern der Kunstausstellung *archivum 2060*.

Dieses Treffen dient dazu, die Anordnung der Kunstwerke im Ausstellungsraum festzulegen.

Sie kennen die Auswahl der 12 Kunstwerke genau (Kopien siehe Bildtafeln B1–3). Die Kunstwerke lassen sich klar drei Kategorien zuordnen:

1. Tiere
2. Landschaften
3. Geometrische Figuren

Als Kunstkenner ist Ihnen die logische Anordnung in dem 3-räumigen Ausstellungsraum bereits klar. Sie haben sich nach genauen Überlegungen für die Anordnung der Kunstwerke wie folgt entschieden:

Ein Raum exponiert alle Kunstwerke mit Tieren (Zusammenstellung 1).

Ein Raum exponiert alle Kunstwerke mit Landschaften (Zusammenstellung 2).

Ein Raum exponiert alle Kunstwerke mit geometrischen Figuren (Zusammenstellung 3).

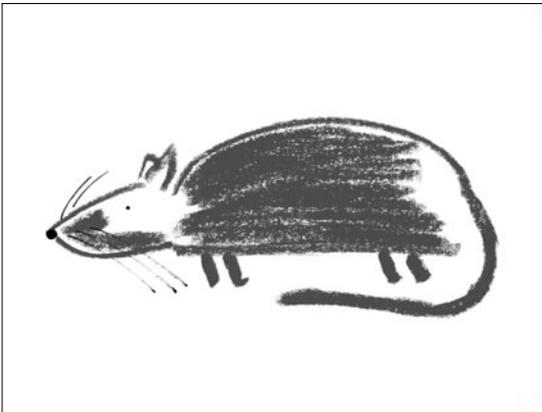
Da sich der Ausstellungsraum im Kulturinstitut ihrer Kooperationspartner befindet und Sie ihn nur von der Skizze kennen, sind Sie offen dafür, in welchen Räumen die drei Zusammenstellungen platziert werden. Wichtig ist für Sie nur, dass die Gruppierungen nach den genannten Kategorien erfolgen!

Aufgabe:

Schauen Sie sich die Kunstwerke (siehe Bildtafeln B1–3) noch mal genau an, um ihre Entscheidung zur Anordnung klar begründen zu können!

Bildtafeln B1–3 zu Arbeitsblatt 3 (für Team A): Kunstwerke Abbildungen

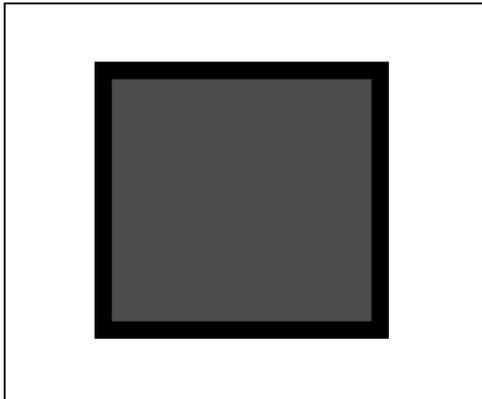
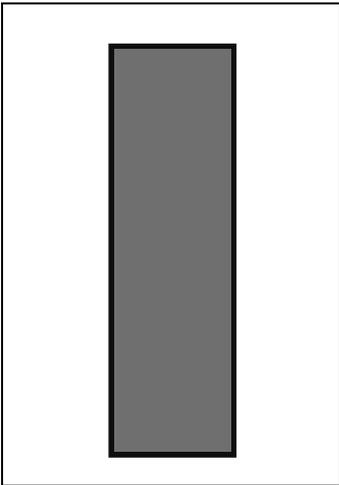
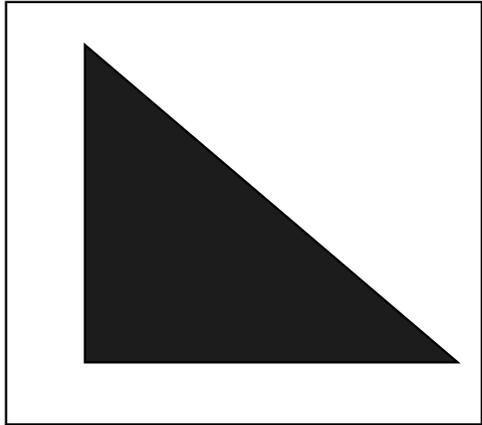
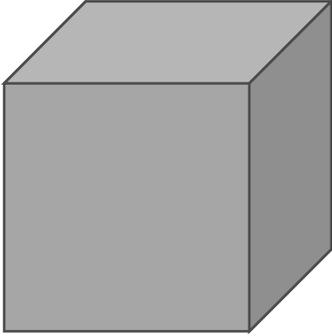
1. Zusammenstellung: Tiere



2. Zusammenstellung: Landschaften



3. Zusammenstellung: Geometrische Figuren



Arbeitsblatt 4**Informationsblatt für Beobachter**

Als Beobachter haben Sie die Aufgabe, das Verhalten der teilnehmenden Personen der Übung zu beobachten und zu bewerten. Jede(r) Assessee wird unter Zuhilfenahme des Beobachtungsbogens bewertet.

1. Einigen Sie sich, wer wen beobachtet.
2. Achten Sie darauf, dass die Sitzordnung der Assessee so angelegt ist, dass Sie gut sehen können.
3. Lesen Sie sich die Bewertungsbögen vor Beginn der Übung sorgfältig durch.

Bewertungsbogen 1: interkulturell kompetente Ambiguitätstoleranz

Definition: Menschen mit interkulturell kompetenter Ambiguitätstoleranz sind in der Lage, nicht eindeutig definierbare und mehrdeutige Situationen anzunehmen. Sie können den damit verbundenen emotionalen Stress bewältigen und angemessen mit der Situation umgehen. Diese Fähigkeit, die Mehrdeutigkeit und Komplexität interkultureller Interaktionssituationen willkommen zu heißen, sie auszuhalten und mit ihnen umgehen zu können, wird als *interkulturell kompetente Ambiguitätstoleranz* bezeichnet.

Der / die Assessee ...

	trifft nicht zu ... trifft zu			
	1	2	3	4
reagiert ruhig / gelassen auf die überraschende Verhaltensweise der Spieler (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zeigt Verständnis für die andere Klassifizierungsweise (nach Farben / Emotionen anstatt Kategorien) (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
findet die andere Herangehensweise spannend und heißt sie willkommen (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
möchte dringend ein System in das „Chaos“ bringen (-)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
drängt darauf, schnell eine eindeutige Lösung herbeizuführen (-)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Hinter jedem Evaluationskriterium stehen ein Plus- oder ein Minuszeichen in Klammern. Die Pluszeichen (+) zeigen die positive Ausprägung der interkulturell kompetenten Empathiefähigkeit an; die Minuszeichen (-) die negative.

Notizen:

Bewertungsbogen 2: interkulturell kompetente Empathiefähigkeit

Definition: Menschen mit interkulturell kompetenter Empathiefähigkeit sind willens und im Stande, die Perspektive zu wechseln und sich in die Empfindungen, Erwartungen und Wünsche des anderskulturellen Gegenübers hineinzudenken. Sie können in der Interaktion das Handeln des Gegenübers richtig interpretieren. Die Empathiefähigkeit ist mit dem Wissen verbunden, dass das Verhalten und Handeln des Gegenübers oft nicht an den eigenkulturellen Maßstäben gemessen und interpretiert werden kann. Menschen mit interkulturell kompetenter Empathiefähigkeit können kulturspezifische Perspektiven einnehmen, die sich durch den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen entwickeln. Diese Fähigkeit wird als *interkulturell kompetente Empathiefähigkeit bezeichnet*.

Der / die Assessee ...

	trifft nicht zu ... trifft zu			
	1	2	3	4
erkennt das „andere“ Verhalten der Spieler schnell (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verharrt in der eigenen Perspektive (-)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zeigt Bereitschaft, die Perspektive der Spieler einzunehmen (z. B. fragt nach den Ursachen für das Verhalten) (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stellt fest, dass Spieler wütend, traurig oder fröhlich sind (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zeigt Wertschätzung für die Sichtweise der Spieler (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
thematisiert die unterschiedlichen Klassifizierungsweisen und setzt sie in Bezug zueinander (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Hinter jedem Evaluationskriterium stehen ein Plus- oder ein Minuszeichen in Klammern. Die Pluszeichen (+) zeigen die positive Ausprägung der interkulturell kompetenten Empathiefähigkeit an; die Minuszeichen (-) die negative.

Notizen:

Bewertungsbogen 3: interkulturell kompetente Verhaltensflexibilität

Definition: Menschen mit interkulturell kompetenter Verhaltensflexibilität können sich schnell auf veränderte Situationen einstellen und verfügen über ein ausgeprägtes Verhaltensrepertoire. Sie sind sich der Auswirkungen ihres Verhaltens bewusst und sind in der Lage, dieses zu reflektieren. Sie sind fähig, in der interkulturellen Interaktion das angebrachte Verhalten vorzubringen. Sie können die Situation und die (Rollen-)Erwartungen erkennen und ungezwungen bedienen. Sie sind zwar in der Lage, auf ein breites Verhaltensrepertoire zurückzugreifen, sind sich jedoch auch dessen bewusst, dass ein unreflektiertes Bedienen von Erwartungen vielleicht gar nicht den Erwartungen des Interaktionspartners entspricht. Die interkulturell kompetente Person passt ihr Verhalten an, wenn sie sich sicher ist, dass die Anpassung zutreffend und erwünscht ist. Diese Fähigkeit wird als **interkulturell kompetente Verhaltensflexibilität** bezeichnet.

Der / die Assessee ...

	trifft nicht zu ... trifft zu			
	1	2	3	4
nimmt eine Abwehrhaltung ein (-)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sieht die unterschiedlichen Herangehensweisen als Bereicherung für das Team und die Ausstellung (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist in hohem Maße anpassungsbereit (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
imitiert die Reaktionen der Spieler während der Power-Point-Präsentation und danach, ohne sie ins Lächerliche zu ziehen (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zeigt Wertschätzung für die Sichtweise der Spieler (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zeigt sich flexibel bezüglich unterschiedlicher Lösungsansätze (+)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung: Hinter jedem Evaluationskriterium stehen ein Plus- oder ein Minuszeichen in Klammern. Die Pluszeichen (+) zeigen die positive Ausprägung der interkulturell kompetenten Empathiefähigkeit an; die Minuszeichen (-) die negative.

Notizen:

AutorInneninformation

Aleksandra Atanasova (geb. 1984 in Sofia / Bulgarien) hat ihr Bachelorstudium der *Psychologie* in Sofia absolviert. Im Jahr 2009 wurde sie in dem von der Deutsch-Französischen Hochschule in Saarbrücken unterstützten Masterprogramm *Medien, Kommunikation, Kultur* aufgenommen. Ihre persönlichen Interessen liegen im Bereich Interkultureller Kommunikation, interkultureller Trainings und Psychotherapie. Sie hat an mehreren Seminaren zum Thema Interkultureller Kommunikation teilgenommen. Sie spricht Bulgarisch, Englisch, Deutsch, Französisch und Russisch.

Mathilde Badaud aus Thiers / Frankreich, hat nach dem Baccalauréat den binationalen Bachelorstudiengang *Deutsch-Französische Studien* in Clermont-Ferrand und Regensburg absolviert. Im Anschluss daran folgte der trinationale Master *Medien, Kommunikation und Kultur* in Nizza, Frankfurt (Oder) und Sofia. Berufliche Erfahrungen sammelte sie im Deutsch-Französischen Institut in Bonn sowie beim Berliner Kulturmagazin *RegioBB* und der Berliner Ausgabe des Onlinemagazins *Le Petit Journal*. Zurzeit absolviert sie ein Praktikum in einer Kommunikationsagentur in Paris. In ihrer weiteren beruflichen Zukunft sieht sie sich in einer Forschungstätigkeit und im Bereich Journalismus.

Cecylia Barłóg ist Doktorandin am Institut für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz Universität Poznań. In ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit beschäftigt sie sich mit allgemeinen Fragen der Interkulturellen Kommunikation, insbesondere mit interkulturellen Trainings. Sie leitet zudem deutsch-polnische Trainings an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder). Seit 2008 nimmt sie am internationalen Forschungsprojekt LINEE teil, das sich mit allgemeinen Fragen des Multilingualismus in Europa auseinandersetzt.

Agnieszka Blaszczyk hat ihr Studium der *Kulturwissenschaften* (B.A.) und der *European Studies* (M.A.) an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) abgeschlossen und beschäftigt sich mit der Thematik der europäischen Förderung im Kontext der interkulturellen Verständigung im deutsch-polnischen Grenzraum.

Joanna Bojanowska (geb. 1975 in Wrocław / Polen) studierte *Germanistik* und *Kommunikationsdesign* an der Universität Wrocław. Seit 1996 ist sie im internatio-

nenalen Jugend- und Erwachsenenbildungsbereich als Fachreferentin mit den Schwerpunkten Sprachanimation und Interkulturelle Kommunikation tätig. Des Weiteren ist sie als DPJW-Trainerin und Seminarleiterin aktiv. Veröffentlichung: *Praktische Übungen zur Sprachanimation im deutsch-polnischen Austausch* (Bonn, 2004); *Sprachanimation* (Berlin, 2008). Kontakt: j.bojanowska@gmx.de, <http://www.bojanowska.de/>.

Elke Bosse (geb. 1969) absolvierte ihr Magisterstudium im Fach *Sprachlehrforschung* (mit Schwerpunkt *Deutsch als Fremdsprache*) mit den Nebenfächern *Soziologie* und *deutsche Sprache* an der Universität Hamburg. Nach mehrjähriger Tätigkeit als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache in Hamburg, São Paulo und Istanbul ist sie seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Interkulturelle Kommunikation der Universität Hildesheim, an der sie das DAAD-Projekt *qualiko – Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation* koordiniert. Ihre Arbeitsgebiete umfassen die Konzeption und Evaluation interkultureller Trainings sowie Fragestellungen der Angewandten Diskursforschung. Kontakt: Universität Hildesheim, Institut für Interkulturelle Kommunikation, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, bossee@uni-hildesheim.de

Mathias Burkhardt (geb. 1980 in Eisenhüttenstadt) leistete nach seinem Abitur seinen Grundwehrdienst ab. Er absolvierte eine Ausbildung zum Rettungsassistenten und arbeitete im Rettungs- und Sanitätsdienst. Sein Studium führte ihn nach Potsdam, Greifswald und Frankfurt (Oder), wo er den Abschluss in *Kulturwissenschaften* (B.A.) ablegte. Momentan befindet er sich in der Ausbildung für den gehobenen feuerwehrtechnischen Dienst.

Svenja Dietze studiert *Arabistik* und *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation* (B.A.) im 6. Semester an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sie nimmt dort u. a. aktiv an der studentischen Forschungsgruppe „Simulationen in interkultureller Kommunikationsforschung und interkulturellen Trainings“ (<http://www.sikkfut.uni-jena.de/>) unter Leitung von Prof. Dr. Stefan Strohschneider teil. Trainingserfahrung sammelte sie bereits als Vorstandsmitglied auf lokaler Ebene der internationalen Studentenorganisation „AIESEC“ im Bereich der Vorbereitung deutscher Studierender auf ein Auslandspraktikum.

Magdalena Dommasch ist Studentin des trinationalen Masterstudiengangs *Medien – Kommunikation – Kultur* an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) in Kooperation mit der St. Kliment Ohridski Universität, Sofia / Bulgarien und der Universität Sophia Antipolis, Nizza / Frankreich.

Kristin Draheim: Nach mehrjährigen Auslandsaufenthalten in Island, Russland und Polen zwischen 1999 und 2009 sowie dem Bachelorstudium der *Interkulturellen Europa- und Amerikastudien* an der Martin-Luther Universität in Halle (Saale), lebt sie in Stubice / Polen. Sie ist seit 2006 mit einem Bosnier verheiratet. An der Europa-Universität Viadrina studiert sie seit 2007 den Masterstudiengang *Intercultural Communication Studies*, arbeitet seit 2008 für das Internationale Büro und das Career Center der Universität sowie seit 2009 am Zentrum für Interkulturelles Lernen. Sie ist weiterhin als freiberufliche Trainerin und Mediatorin tätig.

Dayana Dreke (geb. 1982 in Berlin) hat an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) 2005 ihr Studium der *Kulturwissenschaften* (B.A.) abgeschlossen. Anschließend hat sie in Kapstadt / Südafrika ihren Master of Arts in *Development Management / Social Development* erfolgreich absolviert. Sie kollaboriert dort seither als Freelancer mit verschiedenen Organisationen, die mit Jugendlichen aus Kapstadts benachteiligten Gemeinden in multikulturellen Kontexten arbeiten. In der Vergangenheit hat sie zahlreiche Erfahrungen als Freiwillige in internationalen Workcamps und sozialen, kulturellen Projekten in Frankreich, China, Burkina Faso und Südafrika gesammelt. Zuletzt war sie als Teamleiterin und Mediakoordinatorin für ein südafrikanisches Jugendteam auf einem kanadischen Segelschiff tätig, das 2,5 Monate von Kapstadt nach Bermuda reiste.

Eva-Maria Frohnwieser studiert im vierten Semester den Masterstudiengang *European Studies* an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) und hat zuvor an der Universität Passau den Bachelorabschluss in *European Studies* absolviert. Sie kann auf eine Vielzahl beruflicher Erfahrungen im internationalen Kontext, wie eine berufliche Tätigkeit bei Airbus Central Entity (Toulouse) und verschiedenen Stiftungen zurückblicken. Schwerpunkt der Weiterbildung sind wirtschaftswissenschaftliche Strukturen im internationalen Vergleich.

Ingrid Fuchs hat nach ihrer Diplomprüfung der *Kulturwissenschaften* im April 2008 den Beruf der Flugbegleiterin bei der Deutschen Lufthansa AG erlernt. Sie reist gern um die Welt und lernt verschiedene Kulturen kennen. Außerdem verbrachte sie einige Monate in Südamerika. Im Moment arbeitet sie wieder für Lufthansa.

Nicole Gabor studierte nach ihrem Studium der *Kulturwissenschaften* (B.A.) den Studiengang *Soziokulturellen Studien* (M.A.) an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder). Während ihres Studiums konzentrierte sie sich vor allem auf die lateinamerikanische Region. Praktische Erfahrungen in der Interkulturellen Kom-

munikation sammelte sie in internationalen Organisationen im In- und Ausland. Zurzeit arbeitet sie an einem Kinderbuch zur Interkulturalität.

Julia Gerstenberg (geb. 1983) studierte an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) *Kulturwissenschaften, Mediation* und *European Studies*. Sie verbrachte längere Zeit in Schweden und Polen. Heute arbeitet sie freiberuflich in der deutsch-polnischen Grenzregion um Frankfurt (Oder) und Ślubice.

Anna Goshchinskaya arbeitet seit sechs Jahren als Trainerin für Kommunikation, Interkulturelle Kommunikation und als Prozessbegleiterin. Sie hat große Freude daran, Prozesse für Gruppen mit Hilfe facilitativer Methoden zu gestalten. Momentan schreibt sie ihre Doktorarbeit, in der sie sich mit der Konfliktkultur der deutschen Polizei beschäftigt. Ergebnisse dieser Arbeit werden für Konfliktbewältigungstrainings der Polizei eine theoretische Basis schaffen.

Nadejda Grigorova studiert *Medien – Kommunikation – Kultur* (M.A.) an der St. Kliment Ohridski Universität, Sofia / Bulgarien in Kooperation mit der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) und der Universität Sophia Antipolis, Nizza / Frankreich.

Gundula Gwenn Hiller, Dr. phil., ist Hochschuldozentin für Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Ihr Länderschwerpunkt ist Polen. An der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) ist sie als wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für Interkulturelles Lernen zuständig für die Projektentwicklung, Koordination und Durchführung eines Programms für interkulturellen Kompetenzerwerb der Studierenden. Darüber hinaus arbeitet sie als selbstständige Trainerin für Kommunikation, interkulturelle Kompetenz und Mediation. Frau Hiller war Stipendiatin am Forschungskolleg *Interkulturelle Mediation in der Grenzregion* an der Viadrina. Weitere Ausbildungen: Cross Cultural Consultant, Mediatorin, *Romanistik* und *Germanistik* (M.A., Freiburg i. Br.). Langjährige Berufstätigkeit in internationalen Forschungsinstitutionen und längere Auslandsaufenthalte in Frankreich, Italien, Polen.

Peter Jandok hat an der TU Chemnitz und der Universität Bayreuth *Erziehungswissenschaften, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* und *Interkulturelle Kommunikation* studiert. Nach einer zweijährigen Tätigkeit in China hat er als Promotionsstipendiat zwischen 2006 und 2009 seine Dissertation zu deutsch-chinesischen Besprechungen an der Universität Hildesheim geschrieben. Gleichzeitig ist er als interkultureller Trainer für unterschiedliche Zielgruppen aktiv.

Ella Jenek (geb. 1976 in Międzyrzecz / Polen) ist in dem deutsch-polnischen Grenzgebiet und Euroregion Pro Europa Viadrina aufgewachsen. Sie studierte *Rechtswissenschaften* an der Stettiner Universität in Polen und ist ehemalige Stipendiatin des Erasmus-Socrates-Programms an der Universität in Rostock. Sie absolvierte ihre Ausbildung als Mediatorin und spezialisiert sich im Bereich der Konfliktbegleitung und der Interkulturellen Kommunikation. Seit 2009 führt sie firmeninterne Schulungen im Bereich des interkulturellen Trainings durch. Sie interessiert sich für eine wertschätzende Kommunikation zwischen Menschen verschiedener kultureller Herkunft.

Claudia Jutte (geb. 1986) studiert *Kulturen Mittel- und Osteuropas* (M.A.) an der Humboldt-Universität zu Berlin. Im Rahmen des Studiums der *Kulturwissenschaften* (B.A.) an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder), verbrachte sie zwei Semester an der Staatlichen Universität in St. Petersburg. Bevor sie das Masterstudium aufnahm, absolvierte sie ein sechsmonatiges Praktikum in der Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch in Hamburg. Das Wintersemester 2009/10 verbringt sie als Austauschstudentin im Fach *European Studies* am King's College in London.

Stefan Kamhuber, Prof. Dr., Diplompsychologe und Sprachwissenschaftler, lehrt und forscht am RheinAhrCampus Remagen der FH Koblenz zu den Themen Organisationskommunikation und interkulturelle Kompetenz. Im Besonderen beschäftigt er sich mit den Grundlagen des interkulturellen Lernens, der Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz in Weiterbildungsmaßnahmen sowie der interkulturellen Rhetorik. Er berät Unternehmen, Soziale Einrichtungen, Migrationsdienste, Krankenhäuser, Hochschulen und die Bundeswehr bei der Entwicklung, Durchführung und Evaluation interkultureller Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen.

Anne Köster studiert im Masterprogramm *Intercultural Communication Studies* an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder). Schon in ihrer Schulzeit hat sie an internationalen Projekten teilgenommen und konnte bereits in Frankreich, Kanada und Neuseeland interkulturelle Erfahrungen sammeln. Als Mitglied der Hochschulgruppe ViaMUN führt sie Workshops und UNO-Simulationen mit Schülern und Studenten durch. Zurzeit studiert sie an der Universidad de Buenos Aires im *Maestría Comunicación y Cultura*.

Christiane Kosowski ist derzeit Studentin des Masterstudiengangs *Medien – Kommunikation – Kultur* an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder). Ihren

Bachelor absolvierte sie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in dem Studiengang *Interkulturelle Europa- und Amerikastudien* mit den *Kulturraumstudien* Frankreich und Russland.

Patrick Kowal ist BA-Student der *Kulturwissenschaften* an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) und ausgebildeter Schreibberater. Er hat bei verschiedenen internationalen Jugendbegegnungen mitgewirkt. Zuletzt hat er 2008 in Kooperation mit Publicata e. V. die internationale Jugendbegegnung *One World, Many Realities* konzipiert und umgesetzt. Durch einen Studienaufenthalt an der Universität Wrocław / Polen und ein Praktikum am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Zürich hat er studien- und berufsrelevante Auslandserfahrung gesammelt. Begleitend zum Studium arbeitet er als studentischer Schreibberater am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina.

Paulina Krzikalla (geb. in Boleslawiec / Polen) zog im Alter von drei Jahren nach Berlin. Dort machte sie ihr Abitur und studierte anschließend an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) *Kulturwissenschaften* (B.A.). Nach dem erfolgreichen Bachelorabschluss ist sie nun an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster im Masterprogramm *Polonistik und Osteuropäische Kulturstudien* eingeschrieben und macht ebenfalls ein Praktikum im Messe- und Kongresszentrum Halle im Münsterland.

Kinga Kuligowska (geb. 1983 in Zlotow / Polen) studierte *Germanische Philologie* an der Adam-Mickiewicz-Universität zu Poznan. Nach ihrem Magisterabschluss fing sie das Studium der *Interkulturellen Kommunikation* an der Technischen Universität Chemnitz an. Momentan setzt sie ihren Masterstudiengang an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) fort, wo sie sich mit Themen, wie z. B. Interkulturalität, Identitätsbildung, Raumkonstruktion und Wissenschaftskultur beschäftigt.

Martina Liedke-Göbel, Dr., arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören Interkulturelle Kommunikation, Handlungstheorie, Kontrastive Linguistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Als Praktikumsbeauftragte des Instituts für Deutsch als Fremdsprache vermittelt und betreut sie zudem Fachpraktika deutscher und internationaler DaF-Studierender im In- und Ausland. Auf ihrer Homepage <http://www.martinaliedke.de/> stehen verschiedene Online-Materialien und Links zur Linguistik und zu Deutsch im internationalen Kontext bereit.

Tomasz Lis ist Doktorand am Institut für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań / Polen. In seiner wissenschaftlichen Tätigkeit versucht er, die Probleme der heutigen Fremdsprachendidaktik mit den gewählten Fragen der interkulturellen Kommunikation zu verbinden. An der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) studiert er den Studiengang *Intercultural Communication Studies* (M.A.) und leitet deutsch-polnische Trainings für Studierende.

Erik Malchow studierte *Kulturwissenschaften* (B.A.) und *Interkulturelle Kommunikation* (M.A.) in Deutschland und Polen und arbeitet nun freiberuflich als Personaltrainer im Bereich Interkulturelle Kommunikation und Kompetenzentwicklung. Außerdem drehte er bereits einige Kunst- und Dokumentarfilme. In seinen jüngsten Arbeiten – interkulturelle Trainingsfilme – verknüpfen sich diese Interessen. Weitere Informationen unter <http://www.erikmalchow.de/>.

Caroline Mekelburg (geb. 1982) studiert an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) den Studiengang *Geschichte und Kultur Mittel- und Osteuropas* (M.A.) und arbeitet als wissenschaftliche Hilfskraft im Bereich Hochschuldidaktik. Außerdem engagiert sie sich im Institut für angewandte Geschichte in Frankfurt (Oder) und entdeckt immer wieder neue Orte im deutsch-polnischen Grenzland.

Hannah Melder hat 2008 ihren Bachelorabschluss in *Kulturwissenschaften* an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) absolviert. Momentan studiert sie im zweiten Semester *Medien – Kommunikation – Kultur*, einen trinationalen Masterstudiengang der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder), der Universität Sophia Antipolis, Nizza und der Universität St. Kliment Ohridski, Sofia. Darüber hinaus hat sie bei der Stiftung Genshagen, einem deutsch-französischen Kulturinstitut bei Berlin, 2008 und 2009 ein deutsch-französisch-polnisches Kunst- und Kulturfestival organisiert und hat als Teamerin das deutsch-französisch-polnische Jugendforum in Warschau betreut.

Jenny Mews absolvierte einen Freiwilligendienst in Polen und begann ihr Studium der *Kulturwissenschaften* in Frankfurt (Oder). Seit 2007 lebt sie in Bielefeld. Dort studiert sie nun *Klinische Linguistik* (Sprachtherapie). Nebenbei arbeitet sie an der Universität als studentische Hilfskraft im Bereich der Sprachentwicklungsforschung und ist ehrenamtlich bei Greenpeace aktiv.

Kirsten Nazarkiewicz ist Sozialwissenschaftlerin und Erwachsenenpädagogin und promovierte über pädagogische Gesprächsführung in interkulturellen Trainings.

Sie leitet seit 1996 das Institut für wissenschaftliche und interkulturelle Beratung, Coaching und Training *Consilia SC* in Frankfurt / Main. Gemeinsam mit einem Team aus Muttersprachlern berät und trainiert sie Fach- und Führungskräfte in internationalen arbeitenden Unternehmen und multikulturell organisierten Organisationen (<http://www.consilia-sc.com/>). Sie führt seit vielen Jahren regelmäßig Lehraufträge für die Universität Gießen und die Fachhochschule Frankfurt/ Main durch.

Vera Nikonorova (geb. 1985 in Nizhnij Novgorod / Russland) absolvierte ihr Bachelorstudium an der Universität Marburg in dem Fach *Vergleichende Kultur- und Religionswissenschaft*. Zurzeit ist sie Studentin des Masterstudiengangs *Intercultural Communication Studies* an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder). Zahlreiche interkulturelle Erfahrungen sammelte sie im Rahmen von Auslandsaufenthalten und Praktika.

Aneta Oberbek (geb. 1983 in Łódź / Polen) ist seit 2007 Doktorandin am Institut der Ethnologie und Kulturanthropologie an der Universität Łódź / Polen. Sie interessiert sich für Organisationsanthropologie und vor allem für den Einfluss der Globalisierung auf die in internationalen Kooperationen stattfindenden Veränderungen sowie für Interkulturelle Kommunikation.

Jana Otto absolvierte ihr Studium der *Kulturwissenschaften* (B.A.) an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder). Im Verlauf ihres Bachelorstudiums hat sie sich mit Interkultureller Kommunikation und Gender Studies beschäftigt und hat sich im Masterstudium auf das Thema *Kritische Gesellschaftsanalyse und Identität* konzentriert. Sie arbeitet derzeit in Berlin an unterschiedlichen politischen Projekten mit.

Marina Palazova (geb. 1980 in Sofia / Bulgarien) studierte *Psychologie* an der Humboldt-Universität zu Berlin. Derzeit promoviert sie an der Humboldt-Universität zu Berlin und forscht als wissenschaftliche Mitarbeiterin im interdisziplinären Exzellenzcluster *Languages of Emotion* im Bereich Emotion und Sprache unter Verwendung psycho-physiologischer Methoden. Zudem absolvierte sie 2009 die Peer-Net-Ausbildung der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) zum Integrations-Coach und bietet Trainings zur interkulturellen Handlungskompetenz an.

Joanna Karolina Prędką hat im April 2009 das Masterstudium der *Intercultural Communication Studies* absolviert. Zurzeit arbeitet sie in einer internationalen Marketingagentur in Großbritannien. Interkulturalität ist nicht nur ein relevanter Bereich

in ihrem Studium, sondern ihre Leidenschaft und Lebensweise. Sie ist Polin, die auf Deutsch studiert hat, die Freizeit meistens auf Spanisch verbringt und auf Englisch arbeitet.

Zuzanna Skoczylas (geb. Reszka) ist gebürtige Polin. Sie hat die bilinguale deutsch-polnische Oberschule in Radom besucht und den Studiengang *Kulturwissenschaften* (M.A.) an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) absolviert. Während ihres Studiums war sie im interkulturellen Umfeld sehr aktiv. Sie spricht vier Fremdsprachen, absolvierte einen Auslandsaufenthalt in Finnland, nahm an Trainings teil und leistete mehrere Praktika ab. Zurzeit ist sie in der Vertriebsabteilung eines deutschen Konzerns in Warschau beschäftigt, wo sie zusätzlich als Trainerin für (interkulturelle) Kommunikation tätig ist.

Marieke C. Söffker (geb. 1983 in Żary / Polen), bilingual in Hannover aufgewachsen, studiert *Internationales Informationsmanagement* an der Universität Hildesheim. Ergänzend zu ihren Nebenfächern *BWL* und *Psychologie* hat sie ihren persönlichen Schwerpunkt auf Interkulturelle Kommunikation gelegt. Sie engagiert sich bei *Go.Intercultural!*, einer studentischen Initiative ihrer Universität, die interkulturelle Trainings für Studierende organisiert und durchführt. Im Jahr 2009 hat sie die PeerNet-Ausbildung der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) zum studentischen Integrations-Coach absolviert.

Bettina Strewe, Dr. phil., hat in Tübingen, Hamburg, der ehemaligen Sowjetunion und Bulgarien *Sprachwissenschaften* mit Schwerpunkt *Slavistik*, *Romanistik*, *Phonetik* und *Erziehungswissenschaften* sowie in Kaiserslautern Erwachsenenbildung studiert. Sie hat berufliche Erfahrungen in Lehre, Forschung und Management in der Wirtschaft, der Hochschul-, Fort- und Weiterbildung sowie der Entwicklungszusammenarbeit sowohl in Deutschland als auch in zahlreichen Ländern Osteuropas gesammelt. Seit 2003 arbeitet sie freiberuflich als Trainerin, Dozentin und Gutachterin zu verschiedenen Themen der Kommunikation und Interkulturellen Kompetenzen. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte sind Sprache und Kommunikation, Methoden und Didaktik sowie Interkulturelles Lernen. Weitere Informationen unter <http://bettina.strewe.de/>.

Anna Maria Toczyska (geb. 1982 in Warschau / Polen) ist als ausgebildete Diplom-Kulturwissenschaftlerin freiberuflich als Sprachmittlerin, Sprachtutorin für Kinder und Jugendliche und als Betreuerin von Jugendprojekten tätig. Zudem ist sie im Bereich des Kulturmanagements aktiv.

Bogárka Várkonyi (geb. 1984 in Budapest / Ungarn) studierte *Wirtschaftswissenschaft* mit dem Schwerpunkt *Europäische Integration* an der Budapester Wirtschaftshochschule. Nach ihrem Dolmetscherstudium in Budapest absolviert sie derzeit ein Masterprogramm zur *Interkulturellen Kommunikation und Kompetenz* an der Technischen Universität Chemnitz. Sie hat 2009 die PeerNet-Ausbildung der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) zum Integrations-Coach absolviert. Sie reitet gern in ihrer Freizeit und unterrichtet zudem Ski.

Maria Vaskova studiert bis März 2010 den Masterstudiengang *Interkulturelle Kommunikation* an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder). Zuvor absolvierte sie den Diplomstudiengang Pädagogik in Kasan / Russland. Sie konnte bereits Erfahrungen im Bereich interkulturelle Personalentwicklung und Weiterbildung in international tätigen Unternehmen sammeln und entwickelt sich in diesem Bereich weiter.

Stefanie Vogler-Lipp (geb. 1979 in Magdeburg) ist Mitarbeiterin des Zentrums für Interkulturelles Lernen an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder). Als Absolventin der Studiengänge *Kulturwissenschaften* (B.A.) und *Intercultural Communication Studies* (M.A.) an der Viadrina beschäftigt sie sich mit interkulturellen Trainings und deren Umsetzung an der Universität. Sie hat bereits bei interkulturellen Trainings assistiert, hat mehrere Jahre in Minnesota / USA gelebt und an der dortigen University of Minnesota studiert sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institute of Linguistics gearbeitet. Außerdem hat sie einen Erasmus-Studentenaustausch in Spanien absolviert. Darüber hinaus war sie Tutorin im Rahmen eines interkulturellen Schreibbandens am Schreibzentrum der Viadrina, Stipendiatin der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und hat eine Buchhändlerlehre absolviert. Kontakt: steffivogler@web.de

Maja Woźniak hat im Mai 2009 ihr Studium *Intercultural Communication Studies* (M.A.) an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder) erfolgreich abgeschlossen. Die gebürtige Polin ist in Deutschland aufgewachsen und lebt nun in Zypern, wo sie als Produktmanagerin für KOMUNIKI tätig ist, einer Social Web Academy mit Fokus auf Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz (<http://www.komuniki.com/>). Als Fachautorin war sie für KOMUNIKI an der Entwicklung des web-basierten kulturellgemeinen Sensibilisierungstraining KOMUNIPASS beteiligt. Sie interessiert sich für moderne Kunst und Kultur(en) und ist gerne auf Reisen – mal zu Pferd, im Kayak oder im Segelboot.

Juliane Zöllner studiert *Intercultural Communication Studies* (M.A.) an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder).