

Interkulturelle Trainings neu denken

Rethinking Intercultural Trainings

Jürgen Bolten

Professor für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Abstract (Deutsch)

Seit den neunziger Jahren hat die Interkulturalitätsforschung eine Reihe von Paradigmenveränderungen vollzogen, die es in die Trainingspraxis umzusetzen gilt. Ein Dilemma interkultureller Trainer besteht nicht nur darin, dass von Auftraggebern nach wie vor komplexitätsreduzierende „griffige“ Erklärungsmodelle gewünscht werden, die den neuen Paradigmen nicht mehr entsprechen. Es besteht auch darin, dass in vielen Bereichen wie etwa in Personalentwicklungsabteilungen noch Trainingsmaterialien alter Provenienz dominieren. Der Beitrag möchte vor diesem Hintergrund dazu anregen, interkulturelle Trainings neu zu denken und Orientierungen für entsprechende Entwicklungsarbeiten skizzieren.

Stichworte: Strukturprozessualität, Perspektivenreflexivität, Relationalität, Mehrwertigkeit, Methodenlandkarte

Abstract (English)

Since the 1990s Intercultural Studies research has experienced a number of paradigm shifts, which have also influenced the practice of trainings. This has presented itself as quite a dilemma for the trainer: not only do clients often wish for complexity-reducing and “easy-to-use” explanatory models generally unreflective of new paradigms, older training materials still often predominate in many areas, not least within Personnel Development Departments. Mindful of this situation, the present contribution seeks to stimulate thought regarding ways in which trainings may be newly conceived, and looks to sketch approaches to how this may be done.

Keywords: structural-processuality, perspective-reflectivity, relationality, polyvalence, methodology map

1. Einleitung

Ähnlich wie beim Kulturbegriff hat sich auch beim Begriff *Interkulturalität* das Bedeutungsspektrum in den vergangenen Jahren deutlich differenziert. In beiden Fällen lässt sich pars pro toto eine Verschiebung von primär strukturorientierten, homogenisierenden Lesarten hin zu prozessualeren, offeneren Verständnissen und mehrwertigen Argumentationslogiken feststellen: Monoperspektivische, auf Nationalkulturelles beschränkte Sichtweisen weichen komplexeren Auffassungen, die kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten sowie Netzwerkorientierungen einschließen und davon ausgehen, dass kulturelle Akteursfelder nicht eindeutig abgrenzbar sind; dass es vielmehr darum gehen sollte, sie als heterogen und *fuzzy* aufzufassen, die Reziprozitätsbeziehungen ihrer Akteure in den Blick zu nehmen und dabei die Perspektivenabhängigkeit des eigenen Thematisierungsprozesses zu beachten.

Entsprechende Theorie- und Modellbildungen haben innerhalb der Interkulturalitätsforschung der beiden letzten Jahrzehnte – inzwischen fast schon unabhängig von Fachdisziplinen und regionalen Schwerpunkten – zu deutlichen Paradigmenverschiebungen geführt (vgl. u. a. Welsch 1992, Elberfeld 2008, Rathje 2009, Haas 2009, Hansen 2009, Conti 2012, Jammal 2014, Ernst / Freitag 2015, Langenohl u. a. 2015, Sorrells / Sekimoto 2015).

Interkulturalität neu denken wird vor diesem Hintergrund in den vergangenen Jahren zunehmend auch als Herausforderung bei der Konzeption interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen verstanden. Das Dilemma interkultureller TrainerInnen besteht heute oft gar nicht unbedingt darin, dass Trainees und Personalabteilungen komplexitätsreduzierende „griffige“ Trainings zum „Umgang mit fremden Nationalkulturen“ anfordern. Dass auf diese Weise Kulturalisierungen und Stereotypenbildungen initiiert werden, die es eigentlich abzubauen gilt, ist in der Praxis weitgehend angekommen. Es hat – gerade unter den Jüngeren und

international Erfahreneren – zu einer deutlichen Skepsis in Bezug auf solche interkulturelle Trainings geführt, die sich auf Nationalkulturen fokussieren, diese holzschnittartig darstellen und suggerieren, dass ein Wissen um Dos und Don'ts *effizientes* Handeln garantiert. Was aus Trainersicht berufsethisch entlastend wirken mag, beschwört allerdings ein neues Dilemma: Es sind Trainingsmaterialien gefragt, die das *Neu Denken* von Kultur und Interkulturalität umzusetzen helfen. Und die existieren – zumindest in öffentlich zugänglicher Form und insbesondere für den Bereich der Erwachsenenbildung – bislang nur in sehr begrenztem Umfang. Notgedrungen greift man dann doch auf alte Materialien zurück, behilft sich mit Faceliftings¹ oder mit dem Hinweis auf die eingeschränkte Gültigkeit des Materials. Fragwürdig ist ein solches Verfahren etwa in dem gleichen Ausmaß wie die vorbehaltliche Verwendung von Stereotypen in interkulturellen Trainings („Wir wissen ja, dass das in dieser Weise nicht stimmt.“): Es trägt dazu bei, dass in den Köpfen der Trainees genau das konstruiert wird, was eigentlich vermieden werden sollte. Und von daher ist es nur konsequent, wenn jetzt mehr und mehr Trainerinitiativen und Interessengruppen damit beginnen interkulturelle Trainings von Grund auf *neu zu denken*.

Die nachfolgenden Überlegungen möchten diese Initiativen aus Sicht der interkulturellen Trainingsforschung unterstützen. Leitend sind dabei drei Fragestellungen:

1. Welche *neuen* Paradigmen sind in den theoretischen Diskursen der Interkulturalitätsforschung der vergangenen Jahre herausgearbeitet worden? Welche Paradigmen werden in Frage gestellt?
2. Welche Folgerungen ergeben sich aus diesen Paradigmenverschiebungen für interkulturelles Lernen und für die Konzeption interkultureller Trainings?
3. Welche Lernziele, Trainingstypen und Übungen bieten sich an, um den beschriebenen Paradigmen-

veränderungen auch in der Trainingspraxis Rechnung zu tragen?

2. Kultur und Interkulturalität neu gedacht - Versuch einer Zwischenbilanz

Bereits im deutschsprachigen Kontext sind die Publikationen, die sich in jüngerer Zeit mit Fragen der Neuorientierung von Kulturwissenschaft und Interkulturalitätsforschung befassen haben, nahezu unüberschaubar. Potenziert wird die Anzahl der Belege, wenn man vergleichbare Untersuchungen aus dem weiteren euroamerikanischen und inzwischen auch dem süd(ost)asiatischen Raum hinzunimmt.

Wenn es nachstehend um eine Zwischenbilanz der *Neu Denken*-Diskurse geht, kann dies nur den Charakter eines sehr allgemeinen Resümees haben. Eines Resümees, das folglich zahlreiche im Detail wichtige Facetten aktueller Diskussionen unberücksichtigt lassen wird, und das bewusst verkürzt, um zunächst allgemeine Orientierungspunkte zu konturieren, an denen sich konzeptionelle Überlegungen zur Erstellung *neuer* Trainings ausrichten können. Zugrunde liegen aus dem Kontext der theoretischen Auseinandersetzungen vor allem solche Arbeiten, die sich insgesamt oder zumindest teilweise mit *Thematisierungen* des Paradigmenwechsels befassen (vgl. u. a. Bolten 2004, 2011, Hansen 2007, Moosmüller 2007, Elberfeld 2008, Haas 2009, Otten / Scheitza 2009, Rathje 2009, Barmeyer 2010, Leeds-Hurwitz 2010, Conti 2011, Dervin 2011, Yildirim-Krannig 2014, Alexander u.a. 2014, Busch 2014, Wolting 2014, Aydt 2015, Busch 2015, Schmitz 2015, Sorrells / Sekimoto 2015, Nollert / Sheikhzadegan 2016, Lösch 2016).

Versucht man hinsichtlich der im Detail sehr unterschiedlich begründeten Plädoyers für eine Neuorientierung der Interkulturalitätsforschung gemeinsame Schnittmengen zu formulieren, fallen – umgekehrt – zunächst eine Reihe von mehr oder minder durchgängig genannten Ausschlusskriterien ins Auge.

Überwiegend abgelehnt werden in diesem Zusammenhang:

- a) Sichtweisen, die den Kulturbegriff auf nationalkulturelle Bezüge reduzieren (vgl. Han 2005, Hansen 2009, Gröschke / Strohschneider 2015, Schmitz 2015).
- b) Homogenitätsprämissen, d. h. Argumentationen, die Heterogenitäts- und Diversitätsmerkmale von Kulturen ausblenden (→ „Contain-erdenken“, Kohärenzbehauptungen; vgl. Robertson 1998, Beck 1999, Rathje 2004, Mall 2014).
- c) Reduktionen auf Ausschlusslogiken und Binärkonstruktionen (*entweder* Eigenes *oder* Fremdes; Kultur A vs. Kultur B; Versuche eindeutiger kultureller Grenzziehungen; Ignorieren der kulturellen Mehrfachzugehörigkeit von Akteuren; vgl. Said 1996, Lösch 2005, Bolten 2015, Kaiser / Schönhuth 2015).
- d) Monokausale Erklärungen kultureller Entwicklungen (vgl. Breidenbach / Zukrigl 2000, Kalpaka / Mecheril 2010, Schreiter 2015).
- e) Substanzverständnisse von Kultur; Objektivitätsbehauptungen; einseitige Strukturorientierungen unter Vernachlässigung der Prozesshaftigkeit kultureller Akteursfelder (vgl. Welsch 2009, Stemmler 2011, Yildirim-Krannig 2014).
- f) Reduktionen von „Interkulturalität“ auf „Kulturvergleiche“ und damit verbunden das Ausblenden interaktionaler Aspekte (vgl. Bolten 1993, Müller-Jacquier 2004, Bogyó-Löffler 2011).
- g) Syntheseverständnis von Interkulturalität als eigenständiges „Drittes“ ($A + B = C$; vgl. Moosmüller 2007, Sánchez / Brühwiler 2015).
- h) Reduktion interkultureller Forschung auf Krisenperspektiven / Missverständnisse, Vernachlässigung der Chancenpotentiale interkulturellen Handelns (vgl. Bolten 2011, Tracy 2014).
- i) Vernachlässigung des Faktors *Macht* in interkulturellen Beziehungen (vgl. Conti 2012, Yousefi 2014, Busch

2015, Mahadevan / Kilian-Yasin 2015).

Aus den Kritikpunkten lässt sich erschließen, in welche Richtung die neuen Paradigmen der Interkulturalitätsforschung weisen. Als zentral scheinen sich hierbei übergeordnete Aspekte wie Mehrwertigkeit (2.1), Relationalität (2.2) und Perspektivenreflexivität (2.3) zu erweisen:

2.1. Mehrwertigkeit

Mehrwertigkeit fasst Sichtweisen zusammen, die im Sinne von Becks Charakterisierung der „Zweiten Moderne“ (Beck 1999:115) auf multioptionalem Denken im Sinne eines „Sowohl-als-auch“ beruhen: *Kultur* kann genauso gut als Nationalkultur wie als Organisations-, Gruppen- oder Paarkultur verstanden werden, wie umgekehrt die entsprechenden Akteure durch kulturelle Mehrfachzugehörigkeit und wechselnde Kontextbezüge charakterisiert sind. Auf einen konkreten Akteur treffen dementsprechend diverse Attributionen zu, deren Relevanz und Gewichtung sich je nach Kontextbezug verändern. Je nachdem, in welchem Kontext man sich bewegt, wird man aus dem gerade vorhandenen bzw. bewussten Pool der Zuschreibungsoptionen bestimmte als für diesen Kontext besonders relevant erachten, andere weniger, und sich auch hinsichtlich seines Handelns an dieser situativen Identitätskonstruktion ausrichten (z. B. ein Kopftuch tragen, einen saloppen Kommunikationsstil wählen, sich als Vertreter einer bestimmten ethnischen / sozialen etc. Gruppe verstehen – oder all dies nicht). Je mehr Kontexte als Erfahrungsräume existieren, desto mehrwertiger und heterogener bzw. hybrider erscheinen kulturelle Akteursfelder (vgl. Said 1996:24).

Insofern ist es offenkundig, dass Globalisierungsmerkmale wie politische, wirtschaftliche, transport- und medientechnologische Vernetzungen zu deutlich komplexeren Erfahrungsmöglichkeiten sowie erhöhten Veränderungsgeschwindigkeiten geführt und damit das eher struktur- als prozessorientierte Denken der „Ersten Moderne“ in Frage gestellt

haben (vgl. Haas 2009:175ff). Binärkonstruktionen eines *Entweder – Oder* erscheinen weniger glaubwürdig, weil kulturelle Akteursfelder untereinander als so „transdifferente“ (Lösch 2005, 2016) vernetzt, voneinander abhängig und vielschichtig erfahren werden, dass sie kaum mehr klar voneinander abgrenzbar sind und noch als das gänzlich „Andere“, Fremde“ bezeichnet werden könnten (vgl. Robertson 1998). Ein prägnantes Beispiel bildet die Automobilindustrie, deren Marken durch gemeinsame Zulieferindustrien, aber auch durch direkte Kooperationen heute in einer Weise untereinander verflochten sind, dass Imageabgrenzungen oder gar Feindbildkonstruktionen zwischen den Marken, wie sie vor wenigen Jahrzehnten noch gang und gäbe waren, nicht mehr glaubwürdig erscheinen. Gleiches gilt entsprechend für makroperspektivische Generalisierungen und Homogenitätsbehauptungen.

Allerdings ist bislang zu wenig berücksichtigt worden, dass Mehrwertigkeit aus logischer Sicht Zweitwertigkeit einschließt. Versuche im Namen des *Sowohl-als-Auch*-Paradigmas etwa die *Erste Moderne* gegen die *Zweite Moderne* oder Struktur- gegen Prozessdenken auszuspielen zu wollen, wie es teilweise in den Abgrenzungsdiskursen transkultureller gegenüber interkultureller Forschungsansätze der Fall ist (Welsch 2009), erweisen sich letztlich selbst als Bestandteile jenes binären Entweder-Oder-Denkens, das sie zu überwinden anstreben. Als Beispiel sei auf Wegwisch-Attitüde gegenüber nationalkulturellem Denken verwiesen, die interkulturelle Trainings als zeitgemäß erscheinen lassen sollen, dabei aber verkennen, dass ein mehrwertig gedachter *neuer* Kulturbegriff Nationalkulturen relativiert, aber keinesfalls ausschließt: Logisch korrekt schließt Mehrwertigkeit Zweitwertigkeit ein und lässt sich am besten mit der mehrteiligen Konjunktion „Sowohl *Entweder-Oder* als auch *Sowohl-als-auch*“ beschreiben. Entsprechend geht es nicht um die Alternative eines ein- *oder* ausschließenden Denkens der Faktoren Prozess (Öffnung) und Struktur (Schließung), sondern um die Frage, welches *Maß*

(z. B. an Steuerung) in einem bestimmten Kontext angemessen erscheint. Die Entscheidung, was angemessen erscheint und was nicht, ist wiederum davon abhängig, wie ich mich selbst in Hinblick auf diesen Kontext positioniere. Erscheint er mir zu prozesshaft, zu *fuzzy*, werde ich für stärkere Strukturierung (und Einschränkung von Vielfaltserfahrungen) plädieren; im umgekehrten Fall für größere Öffnung (Bolten 2011). Die Entscheidung ist immer auch eine „moralische“ (vgl. Busch in diesem Heft) - entscheidend für die Umsetzung eines *Neudenkens* von Interkulturalität ist vor allem die kontinuierliche Selbstreflexion dieser Positionierung². Wie kontextabhängig, wandelbar und dementsprechend reflexionsbedürftig derartige Positionierungen sind, lässt sich gegenwärtig in vielen Regionen der Welt, voran in Europa, am Erstarken eines politischen und gesellschaftlichen Autoritarismus beobachten, der eher dogmatisch (und damit eo ipso binär) *entweder* vertreten *oder* bekämpft, zu wenig jedoch als Reaktion auf zu hohe Prozessdynamiken reflektiert wird. In diesem Sinne bedeutet das Ernstnehmen von Mehrwertigkeit immer auch Dialogfähigkeit, die Fähigkeit eigene Positionierungen kontextreflexiv formulieren und argumentativ gegebenenfalls auch streitend vertreten zu können.

2.2. Relationalität

Relationalität bezeichnet eine Perspektive, deren Bedeutung wächst, je stärker kulturelle Akteursfelder unter Aspekten wie Mehrwertigkeit, Mehrfachzugehörigkeit, Prozessdynamik, Vernetzung und Interdependenz fokussiert werden. Entscheidend ist es hier, über die Orientierung an Akteursbeziehungen möglichst früh und detailliert Veränderungen in und zwischen Netzwerken wahrzunehmen und dementsprechend mikroanalytisch vorgehen zu können. Je detaillierter man Akteursfelder betrachtet, je stärker man *heranzoomt*, umso mehr werden Strukturen als fragil, durchlässig, flüchtig erfahren und umso deutlicher treten *Akteursbeziehungen*, Interaktionen, Prozesse in das Blickfeld (Bolten 2011, Zeuschel in diesem

Heft) – vergleichbar etwa dem Übergang von der Substanz- / Strukturwahrnehmung zur Prozesswahrnehmung beim Mikroskopieren vitaler Objekte. Zoomt man hingegen weg, rücken Prozessdynamiken, das Pulsieren von Akteursbeziehungen und Kohäsionsereignisse aus dem Blick. Sie verfestigen sich scheinbar zu Substanzen mit klaren Strukturen, ermöglichen generalisierende und kategorisierende Beschreibungen, werden im Sinne zweiwertiger Logiken von- und gegeneinander abgrenzbar. Kulturelle Standardisierungen und Kulturvergleiche basieren auf einer solchen *wegzoomenden* Strukturorientierung.

In welcher Weise Kulturen konstruiert werden, ob eher aus einer relationalen Prozess- oder eher einer essentialistischen Strukturperspektive, hängt nicht unwesentlich von den Handlungskontexten ihrer Akteure (oder besser Konstrukteure) ab. Dass vor diesem Hintergrund in den letzten Jahrzehnten – vielleicht sogar proportional zur Entwicklung der Globalisierungsbejahung – überwiegend Prozesse im Fokus standen, mag eine Erklärung sein für die damit verbundene, teils vehemente Kritik an *alten*, nicht-relationalen substanzbezogenen Kultur- bzw. vergleichsorientierten Interkulturalitätsbegriffen. Aber selbst wenn angesichts der bestehenden globalen Vernetzungen eine Revitalisierung oder gar Legitimierung des essentialistischen Kulturbegriffs nicht glaubwürdig vermittelbar ist und damit zumindest in nachhaltiger Weise eher unwahrscheinlich erscheint: Ein prozessuales Verständnis von Identität (Identität als Resultat von Akteursbeziehungen) schließt ein essentialistisches (Ich = Ich) nicht per se aus. Letzteres bietet sich gerade dann als Fluchtpunkt an, wenn Beziehungen als zu vielfältig, zu flüchtig, zu agil empfunden werden. Von daher erweist sich auch hier eine selbstreflexiv-strukturprozessuale Sichtweise als zielführend, die berücksichtigt, dass interkulturelle Prozesse immer auch Strukturen generieren, nämlich erste Formen fragiler Kulturalität, und dass diese sich umgekehrt auf die Fortschreibung der Beziehung auswirken (vgl. Rathje 2009, Bolten 2015).

Dieser strukturprozessuale Zusammenhang ist im Übrigen bereits Bestandteil der Wortbildung von *Kultur*: Abgeleitet von lat. *cultum* als Partizip Perfekt Passiv von *colere* (*etwas ist gepflegt worden*) bezeichnet *Kultur* das Ergebnis eines wechselseitigen Prozesses, nämlich der *Pflege von Beziehungen*. Ein Blick in die Etymologie zeigt, dass hierunter keineswegs immer in erster Linie soziale oder politische Beziehungen verstanden worden sind (→ *colonus*), sondern genauso Beziehungen zur natürlichen Umwelt (→ *agri-cultura*), zu Imaginativem (→ *cultura Dei*) und zum Akteur selbst (→ *cultura animi*). Diese Beziehungen sind kulturkonstitutiv und aus einer ganzheitlichen Perspektive betrachtet, immer vorhanden. Kontextabhängig unterschiedlich ist die Relevanz, die dieser *Beziehungspflege* seitens der Akteure zugewiesen wird. Hierbei spielen individuelle lebensgeschichtliche und lebensaltersbezogene Aspekte genauso eine Rolle wie soziale, religiöse, politische Konventionalisierungen und Erfordernisse bzw. Gewohnheiten im Umgang mit natürlichen Umweltgegebenheiten (vgl. Bolten 2015).

Je stärker relationales Denken ausgeprägt ist und je weniger kulturelle Identität essentiell und homogen verstanden wird, sondern als Resultat einer entsprechend vielfältigen *Beziehungspflege* und damit heterogen, desto größer ist die Bereitschaft, Interkulturalität selbst eher aus einer Chancen- als einer Missverständnisperspektive zu betrachten. In diesem Sinne ist der Perspektivenwechsel vom „Clash“ der Kulturen (Huntington 1996) zum „Tanz der Kulturen“ (Breidenbach / Zukrigl 2000) in der Auftaktphase des *Neudenkens* von Kultur und Interkulturalität zweifellos symbolträchtig gewesen. Er hat nicht zuletzt zur Entwicklung von Denk- und Handlungsmodellen beigetragen, die interkulturelle (Co-)Kollaboration als einen wesentlichen Schritt zur Umsetzung von „Commoning“ (Helferich u. a. 2015, Weber 2015), Konvivialismus (Les Convivialistes 2014, Adloff / Heins 2015) und nachhaltigem globalen Beziehungsaufbau verstehen (vgl. Busch in diesem Heft).

2.3. Perspektivenreflexivität

Perspektivenreflexivität lässt sich verstehen als eine (selbst)kritische Form von Perspektivenrelativität. Relativierende Formen des Kulturverstehens sind wesentlich Resultat mehrwertiger und relationaler Betrachtungsweisen und daher in der Regel nicht mit *Richtig- / Falsch*-Urteilen verknüpfbar. Nahezu jede menschenrechtskonforme Betrachtungsperspektive vermag sich – kontextbezogen – zu legitimieren (vgl. Deardorff 2009). Folgerichtig sind vor diesem Hintergrund auch monoperspektivische Methoden der Kulturerfassung „zum Scheitern“ verurteilt (Krämer und Nazarkiewicz 2010, Aydt 2015 und in diesem Heft); genauso wie Ergebnisse interkultureller Aushandlungsprozesse nicht im Detail planbar oder vorhersagbar sind. Gegen kulturell relativistische *Multikulti*-Argumentationen wird – durchaus zu Recht – geltend gemacht, dass eine Propagierung der gleichen Gültigkeit z. B. unterschiedlicher weltanschaulicher Überzeugungen immer auch Gefahr laufe, in Gleichgültigkeit zu münden.

Perspektivenreflexivität baut, ähnlich wie Perspektivenrelativität, grundsätzlich ebenfalls auf relativierenden Sichtweisen auf, entzieht sich aber dem Vorwurf der Gleichgültigkeit dadurch, dass sie auf einer Metaebene innerhalb des Spektrums z. B. der unterschiedlichen weltanschaulichen Überzeugungen und abhängig von (wechselnden Kontextfaktoren) kontinuierlich Selbst-Positionierungen initiiert: Wie verorte ich mich selbst angesichts bestimmter Kontextbedingungen innerhalb eines Spektrums vielfältiger und vielfältig legitimierbarer Ansichten, Beurteilungen, Handlungsoptionen? Wo verlaufen in konkreten Kontexten meine eigenen Akzeptanz- und Toleranzgrenzen? Eine solche Reflexivität der eigenen Perspektive hilft dabei, „blindness to power imbalances“ zu vermeiden (Busch in diesem Heft). Bezogen auf die Handlungsebene erleichtert sie Nachvollziehbarkeit ablehnender Argumentationen - nicht zuletzt auch in Hinblick auf Trainerentscheidungen bestimmte Aufträge aus *moralischen* Gründen abzulehnen ohne

deswegen dogmatisch aufzutreten. Wo es darum geht, eigene Positionierungen oder auch Perspektivenwechsel zu *kommunizieren*, spielen folglich Aspekte des Sprachgebrauchs und ggf. des Umgangs mit Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle (Tracy 2014, vgl. von Helholt in diesem Heft). Das bestätigt noch einmal eine der Grundannahmen, mit denen viele Konzepte des *Neudenkens* operieren: Kultur und Interkulturalität sind vor allem Konstrukte der Beziehungsgestaltung ihrer Akteure und ihres kommunikativen Handelns.

3. Folgerungen für interkulturelles Lernen und für die Konzeption interkultureller Trainings

Übungen und Übungstypen, die in interkulturellen Trainings verwendet werden, stammen vielfach noch aus der Zeit vor den Diskussionen über Neuorientierungen der Interkulturalitätsforschung³: Rollenspiele und Simulationen mit bipolar konstruierten Kulturen, Culture Assimilator-Übungen, die vorgeben, es gäbe für die Erklärung von interkulturellen Missverständnissen objektiv gültige Lösungen, (National-)Kulturbeschreibungen auf der Basis bipolarer Kategorien- und Dimensionenmodelle. Oder Trainings, die überwiegend mit *critical incidents* zwischen Vertretern ethnischer oder nationalkultureller Gruppen arbeiten und damit nicht nur Kulturalisierungs- und Stereotypisierungsprozesse initiieren, sondern überdies auch den Eindruck vermitteln, interkulturelle Begegnungen seien per se krisengefährdet. Aus dem Blickwinkel neuerer theoretischer Diskussionen repräsentieren solche Trainings den Stand der „Ersten Moderne“ im Sinne Becks. Ansätze für Neuorientierungen gibt es zwar - vor allem im pädagogischen Bereich (z. B. Thiagarajan / van den Bergh 2014, DIJA o. J., Landjugendring NRW o. J.). Systematische Überlegungen dazu, wie die veränderten Paradigmen der Interkulturalitätsforschung in Beschreibungen von Trainingszielen sowie in die Konzeption konkreter Übungstypen und Übungen für interkulturelle Trainings transferiert

werden können, stehen allerdings noch aus. Hier ist einer der drängendsten Aufgabenbereiche interkultureller Trainingsforschung zu sehen.

Die nachstehende Übersicht möchte in dieser Hinsicht vor allem zu Denkanstößen anregen. Sie greift die thematisierten Leitaspekte neuerer Theoriediskussionen auf (Mehrwertigkeit, Relationalität, Perspektivenreflexivität) und verknüpft sie mit Formulierungen für mögliche Zielsetzungen interkultureller Trainings. Ergänzt wird der in theoretischen Diskussionen bislang weitgehend vernachlässigte Aspekt der Nachhaltigkeit um die Frage, wie interkulturelle Trainings einen Beitrag zur nachhaltigen Gestaltung interkultureller Beziehungen i. S. eines *glocal relationship building* leisten können.

Die angeführten Orientierungen für die Festlegung von Zielsetzungen für interkulturelle Lernszenarien und Trainings müssen bei der Gestaltung konkreter Lern-/ Trainingssequenzen mit weiteren Bedingungsfaktoren der Trainingskonzeption (Zielgruppe, Content, Trainingsszenario, Methode) abgestimmt werden (3.1).

Die Formulierungen der Übersicht berücksichtigen der Übersichtlichkeit halber jeweils nur eine der drei Lernzieldimensionen: kognitiv (→ *ich weiß*), konativ (→ *ich kann*) und affektiv (→ *ich will*). Bei einer Umsetzung der allgemeinen Zielsetzungen in konkrete Lern- / Trainingsziele müssten entsprechend Anpassungen vorgenommen werden: Soll beispielsweise die kognitive Lernzieldimension stärker fokussiert werden als die konative, würde man die Formulierung „mit Unsicherheitssituationen umgehen *können*“ ersetzen durch „Interkulturelles Handeln als Handeln in Unsicherheitssituationen *verstehen*“ ersetzen (vgl. Abschnitt 4).

Dass sich die genannten Leitaspekte teilweise gegenseitig bedingen, ist in der Diskussion der theoretischen Zusammenhänge bereits deutlich geworden. Entsprechend überlappen sich die nachstehenden Orientierungsbeispiele ebenfalls teilweise (Siehe Tab. 1)

Hervorgehoben sei nochmals, dass es sich bei der Übersicht nur um eine erste Beispielsammlung in Hinblick auf Formulierungen allgemeiner interkultureller Lern- / Trainingsziele handelt, die bei dem Versuch interkulturelle Trainings *neu zu denken* und entsprechend konzeptionell umzusetzen, Orientierungen bieten möchten. Gerade weil die Übersicht notgedrungen unvollständig ist, macht es Sinn, sie unter systematischen wie inhaltlichen Gesichtspunkten fortzuschreiben⁵.

In Hinblick auf die Konzeption interkultureller Lernprogramme und Personalentwicklungsmaßnahmen ist zu bedenken, dass die Paradigmenverschiebungen, die ein *Neudenken* von Trainings- bzw. Lehr- / Lernzielen bewirken, auch weitere Bedingungsfaktoren der Trainingserstellung wie Zielgruppen, Trainingsszenarien, Trainingsinhalte und Methoden betreffen. Insbesondere virtuelle Lernszenarien, in denen Lernergruppen aus unterschiedlichen Teilen der Welt und ggf. mit sehr unterschiedlichen Sprachvoraussetzungen interagieren oder in Projekten kollaborieren, fordern Neuorientierungen in Hinblick auf die Berücksichtigung der ggf. sehr unterschiedlichen Lernstile der Teilnehmer. Dass letztlich jedes Lehr- / Lernsetting in hohem Maße kontext- und damit kulturspezifisch ist, ist von der interkulturellen Trainingsforschung paradoxerweise bislang erst in jüngster Zeit verstärkt thematisiert worden (vgl. u. a. Kriegel 2010, Pan 2010, Müller / Luo / Yildirim-Krannig 2011, Luo 2015). Die resultierende Frage lautet zugespitzt, wie - vor allem in heterogenen Lernergruppen – *interkulturelle* Methoden interkultureller Trainings realisiert werden können.

3.1. Bedingungsfaktoren interkultureller Trainings

Die Anforderungen an interkulturelle Trainings sind heute in jeder Hinsicht differenzierter als dies im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts der Fall war. Aus dieser Zeit stammen die meisten der heute noch verwendeten Trainingstypen wie Culture Assimilator, Rollenspiele und Simulationen mit dichoto-

<i>Leitaspekt</i>	<i>Mögliche Zielsetzungen interkultureller Trainings (Orientierungsbeispiele)</i>
Mehrwertigkeit	<p>Kulturen bzw. kulturelle Akteursfelder als nicht scharf voneinander abgrenzbare (→ <i>fuzzy</i>) und potentiell offene Netzwerke verstehen. Kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten im Blick behalten. Diversität und Heterogenität kultureller Akteure / Akteursgruppen identifizieren können.</p> <p>Verschiedenheit nicht nur hinsichtlich ihres Missverständnis-, sondern vor allem hinsichtlich ihres Chancenpotentials verstehen. Strukturprozessual denken im Sinne des Sowohl <i>entweder-oder</i> als auch <i>sowohl als auch</i>.</p> <p>Binäre Denkweisen und -modelle hinsichtlich der Angemessenheit ihrer Verwendung kritisch beurteilen können (→ Angemessenheit bipolarer Erklärungsraaster, dichotomer Bilder wie <i>Fremdes vs. Eigenes</i>, Kultur A vs. Kultur B überprüfen).</p>
Relationalität	<p>Kulturen verstehen als Produkte unterschiedlichster Formen der <i>Beziehungspflege</i> (im umfassenden Sinn von lat. <i>colere, cultum</i>) ihrer unmittelbaren und mittelbaren Akteure⁴.</p> <p>Bewusstmachen der Multirelationalität des Einzelnen und der Polyrelationalität von Kollektiven und Akteursfeldern; unzulässige Generalisierungen erkennen / vermeiden können.</p> <p>Erkennen, dass kulturelle Akteursfelder aufgrund der Vielschichtigkeit und des nicht-linearen Charakters ihrer Beziehungsnetzwerke nicht als homogene Entitäten erfassbar sind (→ Einbeziehen globalgeschichtlicher Perspektiven).</p> <p>Akteursfeldbeziehungen als Teil glokaler Beziehungsnetzwerke und -dynamiken verstehen.</p> <p>Interkulturelle Prozesse als potentiell kohäsive und synergetische Interaktionen realisieren (→ <i>positive incidents</i>).</p> <p>Interkulturelles Handeln als eine situativ gebundene Form überwiegend unsicheren Handelns reflektieren (aufgrund mangelnder Norm- / Regelidentifikation, Plausibilität und / oder Relevanz).</p>
Perspektivenreflexivität	<p>Kulturen als konventionalisierte, dynamische und perspektivenabhängige Konstrukte verstehen.</p> <p>Sich selbst in seinen Weltansichten kontextabhängig reflektieren und positionieren können (→ <i>nein</i> sagen und dies plausibel erklären können).</p> <p>Perspektivenreziprozität einnehmen können.</p> <p>Die jeweilige Positionierung argumentativ schlüssig und wertschätzend anderen gegenüber kommunizieren können.</p> <p>Wertneutral, dabei aber durchaus emotional berichten / erzählen können (→ Storytelling).</p> <p>Wissens-/Kompetenzkommunikation praktizieren und initiieren können (Wissens- und Kompetenzpotentiale von Akteuren eines interkulturellen Handlungsfeldes transparent werden lassen; Akteure in ihren Sozialisationsgeschichten ernst nehmen, an ihren Expertisen interessiert sein).</p> <p>Bewusstsein für Machtasymmetrien entwickeln, die bei interkulturellem Handeln entstehen können (z. B. Sprachgebrauch).</p>
Nachhaltigkeit	<p>Sich der Grundlagen eines nachhaltigen Aufbaus von Beziehungen (→ <i>sustainable glocal relationships</i>) bewusst sein (Vertrauen, Kommunikations- / Initiativfähigkeit, Perspektivenreflexivität, Geduld etc.).</p> <p>Vorerst gescheiterte oder nicht realisierte interkulturelle Beziehungen nicht als <i>zerstörte</i>, sondern als <i>gestörte</i> behandeln (→ <i>zu einem späteren Zeitpunkt wieder</i>).</p> <p>Über die Trainingsmaßnahme hinaus zu Kollaboration / Vernetzungsaktivitäten (untereinander, mit anderen Akteuren) motivieren.</p>

Tab. 1: Orientierungsbeispiele

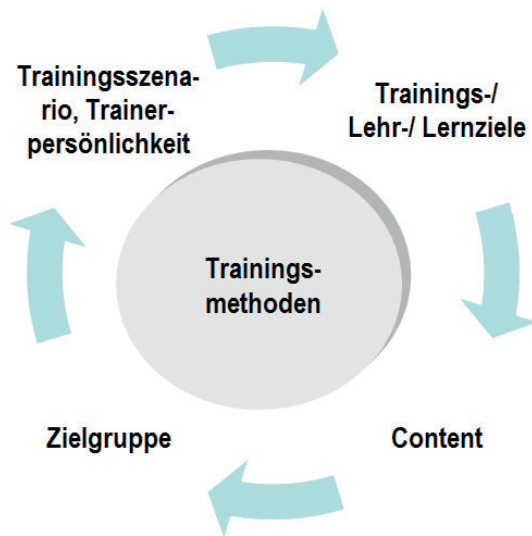


Abb. 1: Bedingungsfaktoren interkultureller Trainings

misch konstruierten fiktiven Kulturen, Critical-Incident-Fallstudien oder Kulturbeschreibungen anhand von Dimensionenmodellen bzw. Kulturstandards. Die Akzeptanz solcher Trainingstypen steht heute nicht nur deshalb zur Diskussion, weil das Denken in kulturellen *Container*modellen inzwischen in offenkundigem Widerspruch zur Erfahrung transnationaler und transkultureller Verflechtungen steht, sondern auch weil sich in diesem Zusammenhang die Trainingsziele und die Erfahrungs- / Erwartungshorizonte der Trainees verändert haben: Interkulturelle Trainings dienen heute nicht mehr in erster Linie der Vorbereitung auf einen (längerfristigen) Aufenthalt *in einem fremden Land*, sondern genauso der Förderung von interkultureller (virtueller) Teamarbeit, Commuter-Tätigkeiten, interkulturellen Öffnungsprozessen oder der Moderation und Gestaltung von Integrationsprozessen. Die Klientel ist teilweise durch ihre Bildungssozialisation oder auch aufgrund der Nutzung von Reisemöglichkeiten international deutlich erfahrener geworden, so dass standardisierte Trainings heute kaum mehr sinnvoll einsetzbar sind⁶.

Umso wichtiger ist es, die einzelnen Bedingungsfaktoren von Trainings bewusst aufeinander abzustimmen. Unterscheiden lassen sich hierbei fünf wesentliche Faktoren, die untereinander in einem unmittelbaren Verweisungszusammenhang stehen (Siehe Abb. 1).

- Trainings- / Lehr- / Lernziele: Je nach Umfang des Trainings (→ Trainingsszenario) können sie allgemeiner formuliert sein („auf virtuelle interkulturelle Teamarbeit vorbereiten“) oder sehr konkrete Orientierungen beinhalten („in einer Lingua franca wertschätzend anderen gegenüber kommunizieren können“) und dabei auf unterschiedliche Lernzieldimensionen (kognitiv, konativ, affektiv) bezogen sein.
- Content: kultur- / aktorsfeldübergreifende, -spezifische oder interkulturelle Themen, die mittels entsprechender Trainingsmaterialien (Texte, Bilder, Videos, Spielmaterial etc.) in den Trainings umgesetzt werden.
- Zielgruppe: Sinnvoll ist es, Zielgruppen nicht auf ein – gleichwohl vielleicht offenkundiges – gemeinsames Merkmal zu reduzieren (Nationalität, Alter, Geschlecht o. ä.), sondern differenziert zu verfahren und dabei nach Möglichkeit vorab auch Expertisen und Kompetenzen abzufragen und in die Trainingskonzeption einzubeziehen.
- Trainingsszenario, Trainerpersönlichkeit: Zum Trainingsszenario zählen insbesondere räumliche und zeitliche Gegebenheiten eines Trainings. Ein Outdoor-Szenario lenkt die Trainingskonzeption vermutlich in eine andere Richtung als ein schulischer Kontext oder die Nutzung eines Tagungszentrums mit High-Tech-Ausstattung; genauso wie ein vierstündiges Training anders konzipiert sein wird als eine zweitägige Maßnahme. Die Persönlichkeit des Trainers einschließlich der vertretenen Werte und Einstellungen spielt eine wichtige Rolle in Hinblick auf seinen *Wohlfühleffekt* in diesem Szenario: Passen der Trainingskontext und die Einstellungen der Trainerperson nicht zusammen, wird sich dies in der Regel negativ auf die Qualität des Trainings auswirken.
- Methode: Den gängigen lerntheoretischen Differenzierungen folgend (Kognitivismus, Behaviourismus,

Konstruktivismus / Konnektivismus) lassen sich instruktive / distributive, interaktive und kollaborative Methoden unterscheiden (vgl. Bolten 2015:196ff.), wobei in der Praxis vor allem Mischformen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen anzutreffen sind (instruktiver / distributiver *Trainerinput* z. B. wird ergänzt durch interaktive Gruppenarbeit). Welcher methodische Ansatz im Kontext eines konkreten Lehrstils dominiert, ist u.a. abhängig von der Trainerpersönlichkeit und von den Lernstilgewohnheiten der Trainees.

Ändert sich beispielsweise die Zielgruppe, werden sich auch alle anderen Faktoren mehr oder minder deutlich ändern – et vice versa. Für die Arbeit mit heterogenen Gruppen, bei denen die Teilnehmer beispielsweise sehr unterschiedliche Lehr- und Lernstile gewohnt sind, bedeutet dies für ein optimal konzipiertes Training, dass man diesen unterschiedlichen Erfahrungen zumindest partiell Rechnung trägt. Möglich ist dies vor allem bei komplexeren Trainingstypen wie interkulturellen Planspielen und Projekten oder aber bei onlinegestützten Trainings. Im Sinne einer *interkulturellen* Methode interkultureller Trainings ist es durchaus denkbar, ein für alle Teilnehmer gemeinsames Trainingsziel zu formulieren, es aber auf unterschiedlichen Wegen zu realisieren: Es wird dann z. B. lernertyporientierte Trainingsmaterialien zurückgegriffen, die thematisch und methodisch unterschiedlich aufbereitet sind, die Trainees aber bei ihren Lerngewohnheiten und ihrem Kenntnisstand *abholen*. Das erfordert einen umfangreichen Pool an Trainingsmaterialien sowie überdurchschnittliche Flexibilität seitens des Trainers, bewirkt andererseits aber auch eine sehr individuelle Kompetenzförderung. Unterstützend wirkt zur Realisierung solcher komplexerer Szenarien die Einbeziehung von Lernplattformen.

4. Konzeption interkultureller Trainings: Trainingsziele, Übungstypen und Übungen

Um bei der Konzeption eines Trainings, dessen Durchführungskontext und dessen Zielgruppe weitgehend bekannt sind, leichter entscheiden zu können, welche Trainingsziele mit welchen Methoden und Trainingstypen bzw. konkreten Übungen kombinierbar sind, ist eine Orientierung an grundlegenden Interdependenzen dieser Bedingungsfaktoren eines Trainings hilfreich. Es lässt sich in Form einer dreidimensionalen Methodenlandkarte darstellen (Bolten 2015:198ff.). Eine solche Methodenlandkarte besteht aus drei Ebenen, die in Form von drei hintereinander liegenden (transparent vorzustellenden) Scheiben visualisiert werden können: Trainingsziele (1) verweisen auf bestimmte Übungstypen (2), die wiederum durch konkrete Übungen (3) realisiert werden können. Jede der Scheiben ist auf der x-Achse nach Methoden und auf der y-Achse nach Contentmerkmalen strukturiert.

Auf der Methodenachse bietet sich eine Einteilung entsprechend den erwähnten lerntheoretischen Orientierungen an, um Spielraum für die unzähligen kulturspezifischen Methodenrealisierungen (und Kombinations- bzw. Überlappungsformen) zu wahren. Unterschieden werden hier:

- Distributive / instruktive Ansätze mit einer eher lehrzentrierten Orientierung: Wissen wird *verteilt*.
- Interaktive Methoden mit einer stärkeren Betonung des Lernprozesses und der Teilnehmerinteraktion.
- Kollaboratives Lernen auf der Basis offener, projektorientierter und nicht auf Laborsituationen beschränkter Lehr- / Lernszenarien. Steuerungsanteile sind aus der Lehrperspektive eher gering; die Aufgabe besteht in der Moderation von Lernprozessen, die in konstruktivistisch-konnektivistischem Sinn weitgehend eigendynamisch verlaufen.

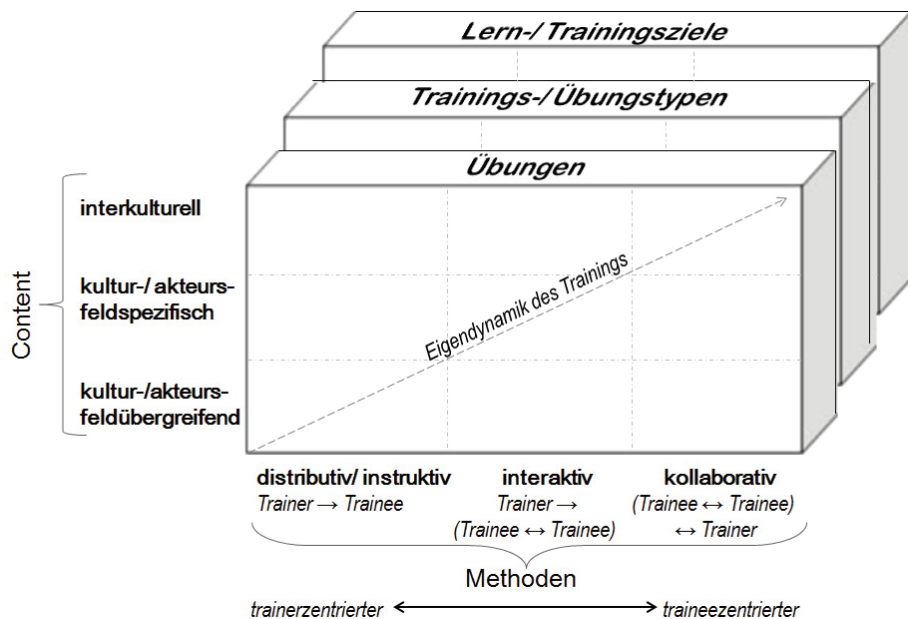


Abb. 2: Methodenlandkarte

Sie besteht aber auch darin, für eigenständig kollaborativ-interkulturelles Arbeiten zu begeistern, um auf diese Weise die Nachhaltigkeit interkulturellen Lernens zu fördern.

Die Einteilung der Contentachse folgt der zuerst in den achtziger Jahren entwickelten Typologie von Gudykunst, Guzley und Hammer (1996), ergänzt sie jedoch um die Ebene der interkulturellen Lerninhalte:

- Kultur- / aktorsfeldübergreifende Content: Themen und Gegenstandsbereiche unterschiedlichster Disziplinen, die sich mit grundlegenden Aspekten interkulturellen Handelns befassen (Umgang mit Unsicherheitssituationen, Reziprozität, Kommunikationsprozesse, Prozesse des Wahrnehmens und Urteilens, Identitätsverständnisse, Synergiebildung, Perspektivenreflexivität, Konventionalisierungsprozesse, Interdependenz von Struktur- und Prozessorientierung etc.).
- Kultur- / aktorsfeldspezifische Content: u. a. Merkmale, Gesetze / Regeln / Leitsätze, Konventionalisierungen, thematisiertes Alltags Handeln in spezifischen kulturellen Aktorsfeldern (Areale, Organisationen, Gruppen, Teams etc.).

- interkulturelle Content: Merkmale und Realisationsformen interkulturellen Handelns in konkreten Kontexten (Siehe Abb. 2).

Den Achseneinteilungen entsprechend ergeben sich für jede der drei Ebenen neun Felder. Deren Grenzen sind in der Praxis freilich durchlässig: So können beispielsweise Fallstudien je nach Wahl des methodischen Ansatzes sowohl die Basis für instruktive als auch für interaktive Trainingsphasen bilden. Bezogen auf die konkrete Trainingspraxis nähmen Fallstudien demzufolge eine entsprechende Mittelposition auf der Methodenlandkarte ein. In diesem Sinne stellt die Matrix keinesfalls eine starre Typologie dar, sondern einen eher abstrakten Orientierungsrahmen, um Trainings bewusst zielgruppenspezifisch, methodisch abwechslungsreich und inhaltlich vielfältig gestalten zu können. In dieser Weise ist auch der Zusammenhang der Felder zwischen den drei Ebenen zu verstehen: Enthält das mittlere obere Feld der Ebene „Trainingsziele“ beispielsweise den Vorschlag „interkulturelle Synergiepotentiale realisieren können“, bieten sich für eine methodisch interaktive Umsetzung z. B. die Übungstypen „interaktive Spiele“ oder „Planspiele“ (auf der zweiten Ebene) an, denen (auf der vorderen Ebene) konkrete Spiele bzw. Übungen zugeordnet sind, wie etwa „Auktion der Werte“ (Thiagarajan / van den Bergh 2014) oder „InterCulture 2.0“ (Bolten 2014).

Die nachstehenden Konkretisierungen der drei Ebenen sind mit Blick auf die oben beschriebenen Paradigmenveränderungen exemplarisch gewählt. Sie wollen lediglich eine Orientierung bieten, um aus der Perspektive individueller Praxiserfahrungen fortgeschrieben und spezifischen Bedingungsfaktoren interkultureller Trainings angepasst zu werden⁷. Dementsprechend stellen die auf der ersten Ebene verzeichneten Lern- und Trainingsziele lediglich eine Auswahl dar, die es zielgruppenspezifisch und in Hinblick auf die zeitlichen Möglichkeiten eines konkreten Trainings Szenarios zu modifizieren gilt (Siehe Abb. 3)

Gleiches trifft auf die zweite Ebene zu: Die angegebenen Übungstypen beschreiben beispielhaft, wie sich die jeweils dahinter liegenden Lern- / Trainingsziele umsetzen lassen. Die Anzahl möglicher Übungstypen ist selbstredend deutlicher größer. Um dem Aspekt des Neu Denkens gerecht zu werden, sollte bei der Auswahl der Übungstypen darauf geachtet werden, dass ihre Konstruktionsprinzipien nicht zu einer Verengung auf binäre bzw. antipodische oder *containerorientierte* Denk- und Handlungsmuster führen (Siehe Abb. 4).

Nochmals um ein Vielfaches potenziert sind die Möglichkeiten, die sich ergeben, wenn man den ausgewählten Übungstypen konkrete Übungen zuordnet. Auch aus diesem Grund ist es sicherlich ratsam, mit Open-Source-Datenbanken zu arbeiten, die von Trainern für Trainer und nach Bedingungsfaktoren strukturiert, einen Pool geeigneter Übungen anbieten und dessen offene Fortschreibung ermöglichen⁸. Die genannten Beispiele stellen dementsprechend nur einen Bruchteil von Möglichkeiten dar, die oben beschriebenen Lern- / Trainingsziele und dazu ausgewählten Übungstypen im Trainings umzusetzen (Siehe Abb. 5).

Aus Trainersicht festzuhalten bleibt, dass es aus arbeitsökonomischen Gründen verständlich sein mag, auf Trainingsmaterialien zurückzugreifen, die *immer schon* eingesetzt worden sind. Man sollte dies allerdings nur bis zu dem Grad tun, den man auch verantworten kann: vor den Teilnehmern, vor sich selbst und in berufsethischer Hinsicht⁹. Dass Trainer diesbezüglich sehr unterschiedliche Positionierungen einnehmen werden, ist mit dem Blick auf das politische Spektrum, das in jeder Gesellschaft existiert, naheliegend. Genauso wie es noch für lange Zeit Nationalkulturen geben wird. Welchen Stellenwert man ihnen in welchen Kontexten beimisst, sollte gerade von interkulturellen Trainern sehr bewusst reflektiert und entschieden werden – Stichwort: Perspektivenreflexivität. Unisono-Lösungen wird es nicht geben. Der eine wird je nach Situation eher

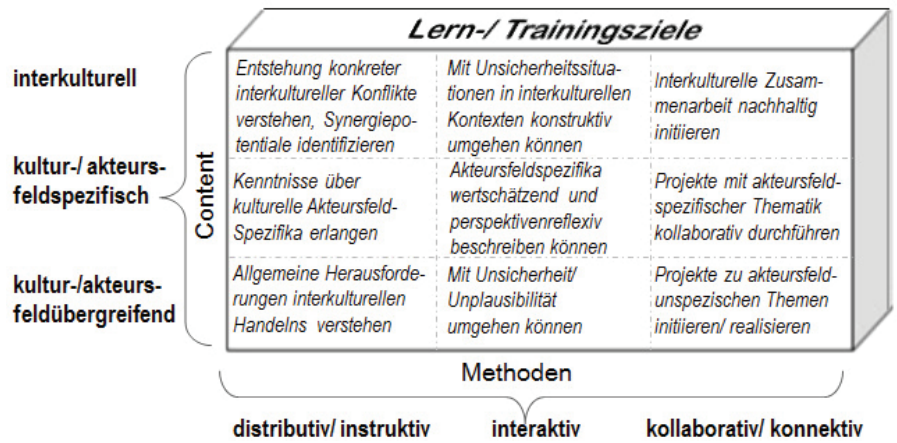


Abb. 3: Methodenlandkarte: Ebene „Lern-/ Trainingsziele“

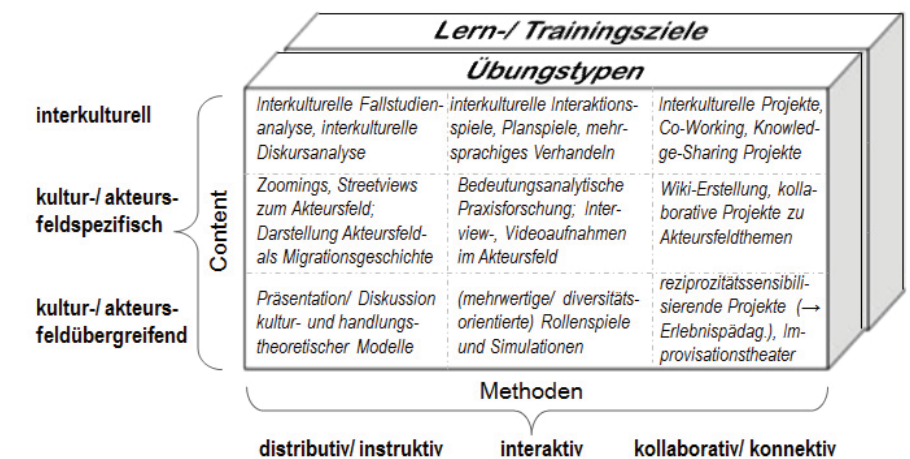


Abb. 4: Methodenlandkarte: Ebene „Übungstypen“



Abb. 5: Methodenlandkarte: Ebene „Übungen“

struktur-, der andere eher prozessorientiert entscheiden, der eine eher multikulturell, der andere eher transkulturell, der nächste transdifferent argumentieren. Das ist – wenn es plausibel und transparent kommuniziert wird – gut für die Vielfalt der Trainingsangebote, regt aber auch dazu an, die in jüngerer Zeit etablierte Selbstbezeichnung von Trainern und interkulturellen Forschern als *Interkulturalist* zu überdenken, verweisen -ismen doch immer auch auf Absolutsetzungen. Und das würde mit dem beschriebenen *Neu Denken* nur schwer vereinbar sein.

5. Literatur

- Adloff, F. / Heins, V. M. (Hrsg.) (2015): *Konvivialismus. Eine Debatte*. Bielefeld: transcript.
- Alexander, B.K. u.a. (2014): Defining and Communicating What “Intercultural” and “Intercultural Communication” Means to Us. In: *Journal of International and Intercultural Communication*. Vol.7 , Issue 1, S. 14-37.
- Aydt, S. (2015): *An den Grenzen der interkulturellen Bildung. Eine Auseinandersetzung mit Scheitern im Kontext von Fremdheit*. Bielefeld: transcript.
- Barmeyer, C. (2010): Interkulturalität. In: Barmeyer, C. / Genkova, P. / Scheffer, J. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau: Stutz, S. 35-71.
- Barmeyer, C. / Franklin, P. (Hrsg.) (2016): *Intercultural Management. A Case-Based Approach to Achieving Complementarity and Synergy*. New York: Palgrave
- Beck, U. (1999): *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bogy’0-Löffler, K. (2011): *Dezentrierung im Dialog. Umgang mit sprachlichen, ethnischen, nationalen und kulturellen Differenzen in der interkulturellen Pädagogik*. Bad Helbrunn: Klinkhardt
- Bolten, J. (1993): Life-World Games. Theory of Intercultural business Communication. In: *European Journal of Education*. 28(3), S. 339 – 348.
- Bolten, J. (2004): Interkulturelle Personalentwicklung im Zeichen der Globalisierung: „Paradigmenwandel“ oder „Paradigmenkorrektur“? In: Ders. (Hrsg.): *Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft: Positionen, Modelle, Perspektiven*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis, S. 40-62.
- Bolten, J. (2011): Unschärfe und Mehrwertigkeit: „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. In: Hoessler, U. / Dreyer, W. (Hrsg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck, S. 55-70.
- Bolten, J. (2014): *InterCulture 2.0. Ein wirtschaftsbezogenes interkulturelles Online-Planspiel*. Jena (Informationen abrufbar unter www.intercultural-campus.org).
- Bolten, J. (2014a): The Dune Model - or: How to Describe Cultures. In: *AFS International News magazine*, 5(2), S. 4-6
- Bolten, J. (2015): *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. 2. überarbeitete Auflage, Göttingen: UTB.
- Bolten, J. (2016): *Megacities. Ein kollaboratives interkulturelles Online-Planspiel*. Jena (Informationen abrufbar unter www.intercultural-campus.org).
- Breidenbach J. / Zukrigl I. (2000): *Tanz der Kulturen – Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. Reinbek: rororo.
- Busch, D. (2014): Was, wenn es die Anderen gar nicht interessiert? Überlegungen zu einer Suche nach nicht-westlichen Konzepten von Interkulturalität und kultureller Diversität. In: Moosmüller, A. (Hrsg.): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster: Waxmann, S. 61-82.
- Busch, D. (2015): *Im Dispositiv interkultureller Kommunikation. Dilemmata und Perspektiven eines interdisziplinären Forschungsfelds*. Bielefeld: transcript.
- Conti, L. (2011): Vom interkulturellen zum transkulturellen Dialog. Ein Perspektivenwechsel. In: Hühn, M. / Lerp, D. / Petzold, K. / Stock, M. (Hrsg.): *Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit, Translokalität*. Münster: LIT, S. 173-190.
- Conti, L. (2012): *Interkultureller Dialog im virtuellen Zeitalter. Neue Perspektiven für Theorie und Praxis*. Münster: LIT.

- Deardorff, D. (2009): Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence. In: Deardorff, D. (Eds.): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles u. a.: SAGE Publications, S. 264-269.
- Dervin, F. (2011): *Impostures interculturelles (Logiques sociales)*. Paris: Editions L'Harmattan.
- DIJA (Hrsg.) (o.J.): Methodenbox interkulturell. URL: https://www.dija.de/toolbox-interkulturelles-lernen/methodenbox-interkulturell/?no_cache=1 [Zugriff am 8.6.2016].
- Dietrich, J. / Mühlhans A. C. / Zwiefelhofer, A. (2014): *Zooming – eine neue Perspektive auf Kultur (Educast)*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rYwaoIK5a00> [Zugriff am: 8.6.2016].
- Elberfeld, R. (2008): Forschungsperspektive ‚Interkulturalität‘. Transformation der Wissensordnungen in Europa. In: *Zeitschrift für Kulturphilosophie* 2(1), S.7-36.
- Ernst, J. / Freitag, F. (2015): Transkulturelle Dynamiken – Entwicklungen und Perspektiven eines Konzepts. In: Dies. (Hrsg.): *Transkulturelle Dynamiken. Aktanten – Prozesse – Theorien*. Bielefeld: transcript, S. 7-30.
- ESE / Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2011): *Tortillas im Tank*. URL: www.esweb.de [Zugriff am 8.6.2016].
- Gröschke, D. / Strohschneider, S. (2015): Kollektive und Kultur – Sozialpsychologische Perspektiven. In: *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft* 1, S. 47-72.
- Gudykunst, W. B. / Guzley, R. M. / Hammer, M. R. (1996): Designing Intercultural. In: Landis, D. / Bhagat, R. S. (Eds.): *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks / London / New Dehli: Sage Publications, S. 61-80
- Haas, H. (2009): *Das interkulturelle Paradigma*. Passau: Stutz Verlag.
- Han, B.-C. (2005): *Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung*. Berlin: Merve Verlag.
- Hansen, K. P. (2007): Kritische Überlegungen zum interkulturellen Paradigma. In: Kuhn, B. u.a. (Hrsg.): *Grenzen ohne Fächergrenzen*. St.Ingbert: König Universitätsverlag, S. 149-178.
- Hansen, K. P. (2009): *Kultur, Kollektivität, Nation*. Passau: Stutz.
- Helferich, S. / Bollier, D. / Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2015): *Die Welt der Commons. Muster gemeinsamen Handelns*. Bielefeld: transcript,
- Huntington, S. P. (1996): *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München / Wien: Europa-Verlag.
- Institut für neue Medien (2009): Cityzooms. URL: www.cityzooms.de [Zugriff am 8.6.2016].
- Jammal, E. (2014) (Hrsg.): *Kultur und Interkulturalität. Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaiser, M. / Schönhuth, M. (Hrsg.) (2015): *Zuhause? Fremd? Migrations- und Beheimatungsstrategien zwischen Deutschland und Eurasien*. Bielefeld: transcript.
- Kalpaka, A. / Mecheril, P. (2010): Interkulturell. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Andresen, S. / Hurrelmann, K. / Palentien, C. / Schlröer, W. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 77-98.
- Kleinemas, H. / Marggraf, J. (o.J.): *Zitronenübung*. URL: www.aksb.de/index.php?mod=didadosuchedetail&objectid=265 [Zugriff am 12.5.2016]. Videodokumentation des Spiels: URL <https://www.youtube.com/watch?v=MWce9DFeLao> [Zugriff am 12.5.2016].
- Krämer, G. / Nazarkiewicz, K. (2010): Kulturreflexivität als Kompetenz in Therapie und Coaching. In: Golsabahi, S. / Küchenhof, B. / Heise, T. (Hrsg.): *Migration und kulturelle Verflechtung. Beiträge zum dritten Kongress des Dachverbandes der transkulturellen Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik im deutschsprachigen Raum e.V., September 2009, Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Das transkulturelle Psychoforum Band 17*. Berlin: VWB, S. 11-13.
- Kriegel, K. (2010): Interkulturelle Mediation als Konfliktlösung in Organisationen. In: Barmeyer, C. / Bolten, J. (Hrsg.): *Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis, S. 301-317.

- Leeds-Hurwitz, W. (2010): Writing the Intellectual History of Intercultural Communication. In: Nakayama, T. K. / Tamiko Haiualini, R.T. (Hrsg.): *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. London: Wiley-Blackwell Publishing, S. 21-33.
- Landesjugendring NRW (Hrsg.) (o.J.): *Ideen- und Methodensammlung: Interkulturelles lernen und Interkulturelle Öffnung in der Jugendverbandsarbeit*. URL: http://ljr-nrw.de/fileadmin/content_ljr/Dokumente/Publicationen/Broschueren/IdeenfaecherIKoeLJRNRRW.pdf [Zugriff am 12.6.2016].
- Langenohl, A. / Poole, R.J. / Weinberg, M. (2015): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): *Transkulturalität. Klassische Texte*. Bielefeld, transcript, S. 9-18.
- Les Convivialistes (2014): Das konvivialistische Manifest. Für eine Kunst des Zusammenlebens. In: Adloff, F. / Leggewie, C. (Hrsg.): *Das konvivialistische Manifest. Für eine Kunst des Zusammenlebens*. Bielefeld: transcript.
- Lösch, K. (2005): Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In: Allolio-Näcke, L. / Kalscheuer, B. / Manzeschke, A. (Hrsg.): *Differenzen anders denken*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 26-49.
- Lösch, K. (2016): Multikulturalität, Transkulturalität, Transdifferenz. In: Nollert, M. / Sheikhzadegan, A. (Hrsg.): *Gesellschaften zwischen Multi- und Transkulturalität*. Zürich: Seismo-Verlag, S. 82-108.
- Luo, X. (2015) *Lernstile im interkulturellen Kontext: Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Deutschland und China*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mahadevan, J. / Kilian-Yasin, K. (2013): Interkulturelles Lernen im berufsbezogenen Kontext. In: von Helmolt, K. / Berkenbusch, G. / Jia, W. (Hrsg.): *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte – Formate – Verfahren*. Stuttgart: ibidem, S. 151-174.
- Mall, R. A. (2014): Die Frage ist nicht, wie man Differenzen aus der Welt schafft, sondern wie man mit ihnen umgeht. Betrachtungen aus interkultureller Sicht. In: Moosmüller, A. / Möller-Kiero, J. (Hrsg.): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster: Waxmann, S. 30-45.
- Moosmüller, A. (Hrsg.) (2007): *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster: Waxmann.
- Müller, B. D. (1985): Bedeutungsanalytische Praxisforschung in der Lehrerbildung. In: Gerighausen, J. / Seel, P. C. (Hrsg.): *Sprachpolitik als Bildungspolitik*. München: Goethe Institut, S. 396-422.
- Müller, B. / Luo, X. / Yildirim-Krannig, Y. (2011): Qualitative Evaluation einer interkulturellen Trainingseinheit. Zur Kulturgebundenheit schriftlicher und mündlicher Befragungsmethoden und ihrer Eignung zur Evaluation im interkulturellen Kontext. In: Bosse, E. / Kreß, B. / Schlickau, S. (Hrsg.): *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 189-198.
- Müller-Jacquier, B. (2004): Cross Cultural versus Interkulturelle Kommunikation. In: Lüsebrink, H. J. (Hrsg.): *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation*. St. Ingbert: Röhring Universitätsverlag, S. 69-113.
- Nollert, M. / Sheikhzadegan, A. (2016): *Gesellschaften zwischen Multi- und Transkulturalität. Differenzen*. Zürich: Seismo Verlag
- Otten, M. / Scheitza, A. (Hrsg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel: Ausbildung, Training und Beratung*. Band 2. Bielefeld: LIT
- Pan, Y. (2010): Methoden interkultureller Kompetenzvermittlung – Einsichten und Ansätze aus einer chinesischen Betrachtung. In: Barmeyer, C. / Bolten, J. (Hrsg.): *Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis*, S. 267-279.
- Rathje, S. (2004): *Unternehmenskultur als Interkultur*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis
- Rathje, S. (2009): Der Kulturbegriff. Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Moosmüller, A. (Hrsg.): *Konzepte kultureller Differenz*. Münster: Waxmann, S. 83-106.
- Robertson, R. (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, U. (Hrsg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 192-220.

Said, E. W. (1996): Kultur und Identität – Europas Selbstfindung aus der Einverleibung der Welt. In: *Lettre International* 34, S. 21-25.

Sánchez, Y. / Brühwiler, C. F. (Hrsg.) (2015): *Transculturalism and Business in the BRIC States. A Handbook*. London: Ashgate.

Schmitz, L. (2015): *Nationalkultur versus Berufskultur. Eine Kritik der Kulturtheorie und Methodik Hofstede's*. Bielefeld: transcript.

Schreiter, A. (2015): *Deutsch-Chinesische Arbeitswelten. Einblicke in den interkulturellen Unternehmensalltag in Deutschland und China*. Bielefeld: transcript

Sorrells, K. / Sekimoto, S. (Hrsg.) (2015): *Globalizing Intercultural Communication: A Reader*. Thousand Oaks: SAGE.

Stemmler, S. (Hrsg.) (2011): *Multikultur 2.0. Willkommen im Einwanderungsland Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Thiagarajan, S. (2006): *Barnha. A Simulation Game on Cultural Clashes*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.

Thiagarajan, S. / van den Bergh, S. (2014): *Interaktive Trainingsmethoden*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Tracy, R. (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, M., / Blaszczak, J. / Leßmöllmann, A. / Meinunger, A. / Stiebels, B. / Tracy, R. / Truckenbrodt, H. (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin / Heidelberg: Springer VS, S. 13-33.

Weber, A. (2015): Wirklichkeit als Allmende. Eine Poetik der Teilhabe für das Anthropozän. In: Helferich, S. / Bollier, D. / Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Die Welt der Commons. Muster gemeinsamen Handelns*. Bielefeld: transcript, S. 354-372.

Welsch, W. (1992): Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: *Information Philosophie* 2, S. 5-20.

Welsch, W. (2009): *Was ist eigentlich Transkulturalität?* URL: <http://www2.uni-jena.de/welsch/tk-1.pdf> [Zugriff am 3.5.16].

Wolting, S. (Hrsg.) (2014): *Kultur und Kollektiv. Festschrift für K. P. Hansen*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.

Yildirim-Krannig, Y. (2014): *Kultur zwischen Nationalstaatlichkeit und Migration. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel*. Bielefeld: transcript.

Yousefi, H. R. (2014): *Interkulturelle Kommunikation. Eine praxisorientierte Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Endnoten

1. Ein Beispiel hierfür ist die Verbesserung der aktuell überwiegend verwendeten Culture Assmilator-Übungen gegenüber denen, die bis in die 90er Jahre hinein dominierten: Statt der ursprünglichen Strukturierung mit vier starren Disktrakto- ren, von denen einer richtig, drei falsch sind, werden die Distraktoren jetzt in der Regel mit prozentualen Angaben zur Zustimmung / Ablehnung bei spezifischen Zielgruppen ergänzt und indizieren ein *mehr oder minder Richtig / Falsch*.

2. Durchaus plausibel erscheint in diesem Zusammenhang der Vorschlag von Krämer und Nazarkiewicz (2010) „Interkulturalität“ als „Kulturreflexivität“ zu verstehen.

3. Bestätigt wird dies bereits beim ersten Durchblättern vieler Übungsbücher, die derzeit zur Durchführung interkultureller Trainings auf dem Buchmarkt angeboten werden; genauso aber auch bei der Durchsicht von Ankündigungen und Beschreibungen interkultureller Trainings auf den Homepages der Anbieter. Einen ähnlichen Eindruck vermitteln viele Trainingsmanu- als, die in größeren Organisationen oftmals schon über mehrere Personalentwicklerge- nerationen hinweg verwendet werden.

4. Zu mittelbaren Akteuren zählen diejeni- gen, die nicht in, sondern über ein kultu- relles Akteursfeld kommunizieren, aber an dem Kulturalisierungsprozess teilhaben: Z. B. ist die Bezeichnung *68er-Generation* nachträglich – und nicht von den an der Studentenrebellion Beteiligten – geprägt worden, gilt aber kulturhistorisch als Chif- fre für einen bestimmten Zeitabschnitt. In ähnlicher Weise mittelbar kulturalisierend wirken Trainings, in denen mit Stereotypen gearbeitet wird, die dann von Trainees über- nommen und ungeprüft verwendet werden: Stereotypenkommunikation wirkt in diesem Fall mittelbar kulturalisierend.

5. Eine Möglichkeit zur Diskussion und Fortschreibung der Übersicht steht allen Lesern im Forum des *Intercultural Campus* offen (www.intercultural-campus.org; Gastzugang: LogIn und PW jeweils „campus“).
6. Eigenen Beobachtungen zufolge führt die geforderte Orientierung von interkulturellen Trainingskonzeptionen an sehr spezifische Trainee-Bedürfnisse derzeit häufig dazu, dass interkulturelle Trainings Coachingcharakter annehmen, bzw. der Anteil *klassischer* standardisierter Trainings gegenüber Coachings deutlich rückläufig ist.
7. Eine digitale Umsetzung der Methodenlandkarte auf Open-Source-Basis wäre für die Trainingspraxis bereichernd und würde zudem eine Zusammenarbeit interkultureller TrainerInnen fördern. Zu einer Fortschreibung der Übersicht steht interessierten TrainerInnen zunächst das Forum des Intercultural Campus zur Verfügung (www.intercultural-campus.org; Gastzugang: LogIn und PW jeweils „campus“)
8. Eine solche Sammlung von Übungen steht auf dem Intercultural Campus mit dem Raum „Flüchtlingshilfe: Freiwilligen Helfern helfen“ zur Verfügung (www.intercultural-campus.org; Gastzugang: LogIn und PW jeweils „campus“). Die Seite wird vom Hochschulverband für Interkulturelle Studien (IKS) und der Austauschorganisation AFS unterstützt.
9. Vgl. für den Hochschulbereich z. B. die Aussagen im Leitbild des Hochschulverbands für Interkulturelle Studien (IKS): www.ik-studien.de.

