

Susanne Held, Miriam Schreiter (Hrsg.)

Studien zur Erforschung interkultureller Kommunikation

Susanne Held, Miriam Schreiter (Hrsg.)

Studien zur Erforschung interkultureller
Kommunikation



TECHNISCHE UNIVERSITÄT
CHEMNITZ

Universitätsverlag Chemnitz

2015

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Technische Universität Chemnitz/Universitätsbibliothek
Universitätsverlag Chemnitz
09107 Chemnitz
<http://www.tu-chemnitz.de/ub/univerlag>

Herstellung und Auslieferung
Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG
Am Hawerkamp 31
48155 Münster
<http://www.mv-verlag.de>

ISBN 978-3-944640-54-9

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa-165363>

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
<i>Susanne Held & Miriam Schreiter</i>	
2. ‚Essen‘ als Lernfeld für interkulturelles Lernen in internationalen Workcamps.....	5
<i>Miriam Schreiter</i>	
3. Lernprozesse im interkulturellen Training	39
<i>Christine Bethmann</i>	
4. Erfahrungen ausländischer Studierender im Verlauf eines Auslandssemesters an der Technischen Universität Chemnitz – eine fallvergleichende Panelstudie.....	75
<i>Ellen Möllerwessel</i>	
5. Analyse interreligiöser Begegnung in der Praxis	111
<i>Mirjam Stricker</i>	
6. Umgang mit Macht und kultureller Differenz im Rahmen von Teamarbeit.....	145
<i>Claudia Kirbach-Firlej</i>	
7. Vielfalt und Veränderungen in multikulturellen Teams.....	177
<i>Susanne Held</i>	

1. Einleitung

SUSANNE HELD & MIRIAM SCHREITER

Der vorliegende Band wirft einen Blick in verschiedene Forschungsfelder, die an der Professur Interkulturelle Kommunikation der Technischen Universität Chemnitz in den letzten Jahren von Studierenden im Masterstudiengang ‚Interkulturelle Kommunikation/Interkulturelle Kompetenz‘ bearbeitet wurden. Er verfolgt das Ziel, die Ergebnisse dieser Untersuchungen einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen und kann anderen Studierenden, Lehrenden und Forschenden, die Forschungsarbeiten in den dargestellten Bereichen durchführen, als Anregungen für ihre eigenen Projekte dienen.

Der Masterstudiengang ‚Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz‘ existiert seit 2006. Er zeichnet sich durch einen interdisziplinären Ansatz und eine konsequente Forschungsorientierung aus. Ein Forschungsaufenthalt im Ausland in Form einer Exkursion und ein zweisemestriges Lehrforschungsprojekt sind elementare Bestandteile des Studiengangs, den eine Vielzahl der Studierenden mit einer empirischen Forschungsarbeit abschließt. Trotz seiner Interdisziplinarität, die per se an das Fach der Interkulturellen Kommunikation geknüpft ist, lag in den Jahren 2006 bis 2014 mit Jürgen Straub und Arne Weidemann ein theoretischer Schwerpunkt innerhalb des Studiengangs auf kultur- und handlungspsychologischen Perspektiven. Die in diesem Band veröffentlichten Beiträge spiegeln diese Ausrichtung wider.¹

¹ Seit dem Wintersemester 2013/14 ist die Forschung mit Heidrun Friese als Inhaberin der Professur verstärkt kulturanthropologisch ausgerichtet. Forschungsschwerpunkte liegen auf

Einleitung

Die Aufsätze im vorliegenden Band basieren auf Forschungsarbeiten, die im Rahmen des Masterstudiums als Abschlussarbeiten angefertigt wurden und eine sehr gute Bewertung erhielten. Alle den Artikeln zugrunde liegenden Studien nutzen Methoden der qualitativen Sozialforschung zur Datenerhebung und -auswertung. Die insgesamt sechs Artikel thematisieren interkulturelle Lernprozesse in verschiedenen Kontexten, Erfahrungen während eines Auslandsstudiums und im interreligiösen Austausch sowie die Zusammenarbeit in multikulturellen Teams.

Der Artikel von Miriam Schreiter befasst sich mit ‚Essen‘ als interkulturellem Lernfeld. Dazu führte sie in einem internationalen Workcamp eine mehrwöchige ethnografische Feldforschung durch, wobei die teilnehmende Beobachtung und das Gruppendiskussionsverfahren die Kernmethoden der Datenerhebung bildeten. Sie arbeitet verschiedene Handlungsstrategien der Workcampteilnehmer/innen im Umgang mit essensbedingten kulturellen Unterschieden heraus und verknüpft diese mit einem erfahrungsbasierten und körperverankerten Lernkonzept (Stelter 2008a; 2008b; 2008c).

Christine Bethmann thematisiert in ihrem Beitrag erfahrungsorientiertes Lernen im Rahmen der Auslandsvorbereitung. Im Zentrum steht ein Training als interkulturelle Weiterbildungsmaßnahme, welches die Autorin als teilnehmende Beobachterin und angelehnt an die Grounded Theory-Methodologie untersuchte. Sie entwickelt daraus ein Modell, das implizite und explizite Lernprozesse im Training sowie die Wechselwirkungen zwischen Teilnehmenden und Trainer/in verdeutlicht.

Der Artikel von Ellen Möllerwessel greift die Erfahrungen ausländischer Studierender an der TU Chemnitz auf und zeigt, wie sich deren Wohlbefinden während des Auslandsaufenthaltes sowie ihr funktionales Potential in dem neuen Handlungsfeld entwickelt. Verdeutlicht wird zudem der Einfluss des organisatorischen Rahmens der Studierendenmobilität auf das Erleben des Auslandssemesters. Dazu führte

die Autorin eine Panelstudie durch, in der sie zu Beginn und gegen Ende des Auslandsaufenthaltes durchgeführte erzählerorientierte Interviews mit internationalen Studierenden fallvergleichend analysiert.

Mirjam Stricker widmet sich der Analyse interreligiöser Begegnungen in der Praxis. Sie führte eine teilnehmende Beobachtung in einer christlich-muslimischen Dialoginitiative sowie narrative Interviews mit deren Teilnehmern/innen durch. In ihrem Artikel arbeitet sie die für Begegnung und Austausch bedeutsamen Bedingungen, Umgangsstrategien bzgl. verschiedener religiöser Positionen sowie Konsequenzen aus der Auseinandersetzung mit diesen für die Beteiligten heraus.

Der Themenbereich der multinationalen Teamarbeit wird durch den Artikel von Claudia Kirbach-Firlej eingeläutet. Darin wendet sich die Autorin der Bedeutung von Machtverhältnissen in der Zusammenarbeit kulturell heterogener Teams zu. Aus problemzentrierten Interviews mit in verschiedenen Unternehmen, Funktionsbereichen und Hierarchieebenen tätigen Mitgliedern multikultureller Teams arbeitet sie verschiedene Ebenen von Machtbeziehungen heraus und zeigt dabei die für die Teammitglieder relevanten Machtfaktoren sowie deren Umgang mit diesen auf.

Susanne Held nimmt in ihrem Artikel die Auswirkungen von Veränderungen in kulturell heterogenen Teams bzgl. Gruppenmitgliedschaft, -führung und Arbeitskontext in den Blick und analysiert dabei die Bedeutung verschiedener Diversitätsmerkmale. Sie führte dazu eine explorative Fallstudie in einem multikulturellen Team durch, in dem sie dieses mehrere Wochen beobachtete, Interviews mit allen Mitgliedern führte und eine ergänzende Dokumentenanalyse vornahm.

Die vorliegende Publikation wurde aus Mitteln der Professur Interkulturelle Kommunikation der TU Chemnitz finanziert. Die Herausgeberinnen bedanken sich herzlich für die Unterstützung.

2. ‚Essen‘ als Lernfeld für interkulturelles Lernen in internationalen Workcamps

MIRIAM SCHREITER

Einleitung

Das Feld ‚Internationaler Jugendaustausch – Internationale Jugendbegegnungen‘ ist ein dynamisches und stark von Diversität gekennzeichnetes Feld, in dem junge Menschen prägende und verändernde Erfahrungen sammeln können.

Es ist daher nicht überraschend, dass interkulturelles Lernen als Bildungskonzept und Lernziel in diesem Setting sehr viel Aufmerksamkeit erhält und bereits mehrfach Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen war (z. B. Breitenbach 1979; Döbrich/Kodron 1986; Müller 1987; Treuheit/Janssen/Otten 1990; Otten/Treuheit 1994; Mester 1998; Desch 2001; Leiprecht 2001; Altenähr 2007). Eine der neueren und umfassendsten Studien in diesem Bereich wurde von Thomas, Chang und Abt (2007) durchgeführt und beschäftigt sich im Speziellen mit den Langzeitwirkungen von Jugendaustauschprogrammen. In ihrer Untersuchung stellen die Forscher/innen fest, dass interkulturelles Lernen während der Teilnahme an internationalen Workcamps stattfindet bzw. davon angeregt wird: „Wirkungen in diesem Bereich umfassten eine differenziertere Wahrnehmung interkultureller Aspekte, das Einnehmen fremdkultureller Perspektiven und interkulturelles Verstehen“ (ebd.: 197f.). Die Ergebnisse der Studie zeigten jedoch auch, dass interkulturelles Lernen hinsichtlich der Langzeitwirkung (also über den Zeitraum der Teilnahme hinausgehend) vergleichsweise schwach ausgeprägt war (ebd.: 193). An

diesem Punkt setzt die von mir im Sommer 2010 durchgeführte ethnografische Feldstudie an. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie von Thomas, Chang und Abt (2007) ging es in meiner Untersuchung darum, das Potenzial¹ internationaler Workcamps für interkulturelles Lernen zu untersuchen. Der leitende Gedanke dabei war, im Format „internationales Workcamp“ noch nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten ausfindig zu machen, die zur Stärkung der Langzeitwirkung hinsichtlich interkulturellen Lernens beitragen können. Das Untersuchungsziel wurde schließlich auf die Identifikation eines zentralen Themas bzw. Lernfeldes eingegrenzt, das Aussagen über Ansatzmöglichkeiten und Bedingungen für interkulturelles Lernen in internationalen Workcamps zulässt. Weiterhin bin ich der Frage nachgegangen, welche Erkenntnisse sich daraus für das Konzept des interkulturellen Lernens im Allgemeinen ableiten lassen.

Theoretische Grundlagen

Kultur und Interkulturalität

Der Untersuchung liegt ein handlungstheoretischer Kulturbegriff zugrunde, der mit dem theoretischen Hintergrund der Studie – der Symbolic Action Theory nach Boesch (1991) – kompatibel ist und sich an den Kulturdefinitionen von Thomas (1996: 112) sowie D. Weidemann und Straub (2000: 835) ausrichtet. Den Definitionen dieser Autoren ist gemeinsam, dass sie Kultur als System verstehen, welches menschliches Handeln ermöglicht, beeinflusst und Orientierung schafft. Für Thomas (1996: 112) stellt sich dieses System ähnlich wie bei Boesch (1991) als ein „spezifisches Handlungsfeld“ dar. Auch für D. Weidemann und Straub bildet Kultur den „Rahmen allen Handelns“ und somit die Grundlage allen menschlichen Erfahrens und Erlebens (2000: 835).

¹ Unter Potential verstehe ich keinen quantifizierbaren Wert, sondern eine Art Möglichkeitsraum.

Im Rahmen der Erforschung interkultureller Kommunikation kann ‚Kultur‘ daher nicht immer als statisches und geographisch festgelegtes Konzept i. S. von ‚Land‘ oder ‚Nationalstaat‘ betrachtet werden. Nationalkultur wird jedoch – bedingt durch den Kontext internationaler Workcamps – von den Organisatoren/innen und den Campteilnehmern/innen relevant gesetzt. Der Begriff ‚interkulturell‘ bezieht sich in erster Linie auf Situationen, in denen „Kulturteilhabe bzw. -differenz in der Interaktion relevant werden“ (D. Weidemann 2004: 38). Das Relevantsetzen von Kultur in einer Interaktionssituation kann durch die Interaktionspartner/innen selbst oder durch Beobachter/innen der Situation geschehen (A. Weidemann 2009, Abs. 13). Kultur kann sich daher entsprechend der obigen Definitionen auf verschiedene Orientierungs- bzw. Sinn- und Bedeutungssysteme beziehen.

Interkulturelles Lernen

In meiner Untersuchung verstehe ich Lernen relativ weit gefasst als „psychische Veränderung aufgrund von Erfahrung“ (Thomas 2003a: 276). Diese Erfahrungen werden durch eine „aktive[...] Auseinandersetzung“ mit der Umwelt seitens des/der Lerner/in gebildet (ebd.: 277). Nach Edelmann erwirbt der Mensch dadurch „Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten“ (1996: 6).

Der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ wird i. d. R. mit positiv bewerteten, d. h. normativ als erstrebenswert geltenden, Prozessen in Verbindung gebracht, wie z. B. der Verringerung ethnozentrischer Sichtweisen, dem Abbau von Vorurteilen oder der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Die Verfestigung von Stereotypen und Vorurteilen, Nostrozentrismus oder Fremdenfeindlichkeit sind nach obiger Definition jedoch auch Resultate von Lernprozessen, mit dem Unterschied, dass Ergebnisse in diesen Bereichen negativ bewertet werden (Straub 2010: 40). Vor allem dieser Aspekt wird häufig bei der Formulierung von Zielen im internationalen Jugendaustausch vernachlässigt.

Der Zusatz des ‚interkulturellen‘ ergibt sich nach Breitenbach aus dem „einem anders-kulturellen System“ entstammenden Lerninhalt

„Essen“ als Lernfeld für interkulturelles Lernen

(1975: 11f., zit. nach Thomas 2003a: 279). Nach D. Weidemann ergibt sich interkulturelles Lernen durch „die spezifisch ‚interkulturelle‘ Erfahrungssituation [und] durch die spezifisch ‚interkulturelle‘ Art der Dispositionsänderung“ (2004: 36). Sie versteht darunter

psychische Veränderungen aufgrund von Erfahrungen kultureller Differenz [...] [sowie] psychische Veränderungen, die sich auf eine veränderte Wahrnehmung von und einen veränderten Umgang mit kultureller Differenz beziehen. (D. Weidemann 2007: 495)

Als grundlegende Voraussetzungen für interkulturelles Lernen lassen sich die folgenden zusammentragen:

- das Erleben bestimmter Situationen in einem „anderskulturellen Kontext“ i. S. eines ‚nicht bekannten Umfelds‘ (Breitenbach 1975: 11f., zit. nach Thomas 2003a: 279),
- das Erleben kultureller Überschneidungssituationen (Thomas 2003b: 438), was zu situativem Orientierungs- und Kontrollverlust (Thomas 1996: 113f.) und zu Diskrepanzerlebnissen führen kann (Thomas 2003a: 280),
- das Vorhandensein einer Lernmotivation (ebd.: 281) sowie
- das Vorhandensein eines Lernfeldes – im Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Spezifikation von Lerngegenständen und der Möglichkeit, mit dem Lernen an bereits gesammelte Erfahrungen anknüpfen zu können (Straub 2010: 36).

Unter Lernfeld verstehe ich einen Handlungs- oder Lernraum, in dem Menschen kulturelle Differenz erfahren können. Ich stelle mir diesen Raum als mehrdimensional vor, so dass innerhalb eines Lernfeldes weitere Lernfelder und -gegenstände existieren können. Wie bereits oben beschrieben, war das Anliegen der Studie die Identifikation möglicher Lernfelder im Bereich ‚Internationaler Jugendaustausch‘ und ihres Potenzials für interkulturelles Lernen.

Die Symbolic Action Theory nach Boesch

Vor dem Hintergrund dieses Anliegens war es erforderlich, eine Theorie zu wählen, die es erlaubt, die Ergebnisse der Untersuchung zu verstehen und zu erklären. Dabei solle jedoch die Interpretation des Handelns der Teilnehmer/innen im Vordergrund stehen und nicht die Lernprozesse. Da es nicht galt, herauszufinden, ob oder in welcher Form interkulturelles Lernen stattfindet, habe ich mich gegen das Heranziehen einer Lerntheorie entschieden und stattdessen eine Handlungstheorie gewählt. Die Symbolic Action Theory nach Boesch (1991) befasst sich mit den Zusammenhängen zwischen dem kulturellen Kontext menschlichen Handelns, materiellen Gegebenheiten und Erfahrungen von Individuen. Weiterhin liegt ihr ebenfalls ein systemisches Kulturverständnis zugrunde, was sie mit der Untersuchung kompatibel macht. Darüber hinaus befasst sich die Symbolic Action Theory mit Interaktionssystemen, weshalb sie sich besonders dazu eignet, Aspekte kulturellen Verhaltens zu untersuchen (ebd.: 41f.).

Im Folgenden stelle ich die für die Untersuchung besonders wichtigen Kernpunkte der Theorie – Kultur als Handlungsfeld („field of action“) und Handlungspotenzial („action potential“) – aus Platzgründen stark gekürzt vor.

Kultur als Handlungsfeld

Boesch definiert Kultur als Bezugssystem („system of reference“), innerhalb dessen jedes Ereignis, jeder Gegenstand und jede Person miteinander verknüpft und daher Teil eines komplexen kulturellen Netzwerks sind (Boesch 2001: 479). Individuen agieren daher in einem „cultural field“ (ebd.). Nach Boesch erzeugt und kontrolliert Kultur als Handlungsfeld das Handeln der Individuen, wird jedoch auch selbst kontinuierlich davon transformiert. Kultur als (allumfassendes) Handlungsfeld besteht aus einem Komplex aus mehreren individuellen und kollektiven Handlungsfeldern (Boesch 1991: 32). Diese ergeben sich aus der Unterscheidung zwischen objektiver Umwelt und subjektiver Realität. Anders als die Umwelt besitzt die

Welt eines jeden Individuums ein Zentrum (meist das eigene Zuhause). Um dieses Zentrum herum sind kleinere Bereiche angesiedelt (z. B. Arbeitsplatz, Supermarkt, Park etc.). All diese Orte sind durch die Handlungen strukturiert, die dort ausgeführt werden. Sie ergeben zusammen einen individuellen Handlungsraum („action space“), der ein Teil des individuellen Handlungsfeldes ist (ebd.: 30). Das kulturelle Handlungsfeld ist also viel größer als das der Individuen, da es eine Vielzahl an individuellen Handlungsfeldern kombiniert und die Resultate vieler individueller Handlungen umfasst (ebd.: 71).

Handlungen zielen nach Boesch auf die Bildung konstanter Strukturen und damit auf die Stabilisierung des Handlungsfeldes ab. Solche Strukturen können materiell (Konsistenz der Umwelt und ihrer Objekte) und funktional sein (Gewohnheiten, kognitive Strukturen, Meinungen, Einstellungen, Stereotype etc.; ebd.: 138). Sie beeinflussen das Handlungspotenzial des Individuums, indem sie Orientierung ermöglichen und sein Handlungsvermögen erhöhen (ebd.: 139).

Handlungspotenzial

Als grundlegende und übergeordnete Motivation aller Handlungen fungiert nach Boesch das Handlungspotenzial eines Menschen. Darunter versteht er „the ‚feeling‘ of being able to function successfully in an action field sufficiently known“ (Boesch 2001: 482). Der Mensch strebt fortwährend danach, dieses Handlungspotenzial zu optimieren und zu erweitern. Optimierung bedeutet für Boesch, dass das Individuum versucht, unter den vorherrschenden (oft erschwerenden) Konditionen, den besten Nutzen, die beste Wirksamkeit zu erreichen (Boesch 1991: 105f.). Die Erweiterung des Handlungspotenzials geschieht, indem sich der Mensch in seinem Handeln mit Widerständen konfrontiert sieht. Dies können zum einen Barrieren („barriers“) sein, die dazu führen, dass Handlungen innerhalb eines vertrauten Handlungsfeldes („here-area“) den Bedingungen angepasst und alteriert werden. Ein anderer Widerstand kann eine Grenze sein („frontier“), die zwei Handlungsfelder voneinander abgrenzt: die dem Individuum bekannte und Sicherheit stiftende „here-area“ und die „beyond-area“, die ihm als Handlungsfeld weni-

ger bekannt und daher intransparent erscheint (ebd.: 113). Indem die „beyond-area“ erkundet und Transparenz geschaffen wird, vergrößert sich automatisch die „here-area“, was zu einer Erweiterung des Handlungspotenzials führt (ebd.: 113-116), also dem Menschen den Eindruck vermittelt, in einem nun hinlänglich bekannten und strukturierten Handlungsfeld erfolgreich handeln zu können. Das Erweitern des eigenen Handlungspotenzials kann also als ein kontinuierliches Testen der Grenzen des eigenen Handelns verstanden werden. Die daraus resultierenden Veränderungen sind jedoch nur so lange vom Individuum erwünscht, wie sie das Handlungspotenzial stärken und keine Bedrohung für dessen Konsistenz darstellen.

Interkulturelles Lernen vor dem Hintergrund der *Symbolic Action Theory*

Lernen wurde oben als aktive, prozesshafte und letztlich erfahrungsbildende Auseinandersetzung mit der Umwelt seitens des Individuums definiert. Daraus ergeben sich für das Individuum (neue) „Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten“ (Edelmann 1996: 6). Lernen kann daher i. S. Boeschs allgemein als Erweiterung des Handlungspotenzials verstanden werden, da sich daraus für das Individuum neue Handlungsmöglichkeiten ergeben. Interkulturelles Lernen würde dann bedeuten, dass verschiedene Handlungsfelder aber auch Handlungssphären und -domänen² involviert sind, in denen mehrere Individuen ihre Handlungen auf verschiedene Art und Weise vollziehen. Die Begegnung/Konfrontation mit diesen anderen Handlungsräumen und der damit einhergehenden Widerstände, also Grenzen oder Barrieren, kann zu Orientierungsunsicherheit und Diskrepanzerfahrungen (i. S. Thomas 2003: 280) führen, die die Alteration vertrauter Handlungen oder das Anwenden/Erlernen neuer Handlungen erforderlich machen. Durch diese Handlungen werden Strukturen geschaffen (z. B. Objekte, Meinungen, Vorurteile), die das Handlungsfeld stabilisieren, da sie Orientierung schaffen. Das

² Zu diesen Begrifflichkeiten s. Boesch 1991.

Handlungsvermögen und das Handlungspotenzial können somit erweitert werden.

Design der ethnografischen Feldstudie

Das internationale Workcamp, in dem ich meine Feldforschungen durchführte, fand im August 2010 für drei Wochen in Oberbayern³ statt. Die Arbeit der Workcampteilnehmer/innen bestand darin, eine Gemeinde bei der Landschafts- und Anlagenpflege zu unterstützen. Als Unterkunft wurde der Gruppe vom Projektträger ein sonst zu kommunalen Zwecken genutztes Haus zur Verfügung gestellt. Die Teilnehmer/innen mussten sich selbst verpflegen, d. h. selbst einkaufen und selbst Essen zubereiten.

Die Gruppe bestand – mich inbegriffen – aus 17 Teilnehmern/innen (davon zehn weiblich und sieben männlich). Die jüngsten Teilnehmer/innen waren zu Beginn des Camps 16 Jahre alt, die ältesten zwei 26 Jahre alt und kamen aus folgenden Ländern: Italien, Korea, China, Russland, Estland, Ukraine und Deutschland. Die am häufigsten genutzte Sprache im Camp war Englisch, in Kleingruppen wurde jedoch auch sehr oft Deutsch, Russisch und Ukrainisch gesprochen.

Forschungsziele und Forschungsfragen

Das Hauptanliegen meiner Untersuchung war die Identifikation eines Themas, anhand dessen sich Aussagen zur Einschätzung des Potenzials für interkulturelles Lernen ableiten lassen würden. Dazu wurden basierend auf meinen Erfahrungen mit internationalen Workcamps⁴ vor dem Eintritt in das Feld die folgenden Forschungsfragen formuliert:

³ Um die Anonymität aller Beteiligten zu wahren, gebe ich keine weiteren Details zum genauen Ort der Durchführung.

⁴ Bevor ich in der Rolle als Forscherin an diesem Camp teilnahm, hatte ich bereits drei Workcamps geleitet und an einem als Teilnehmerin partizipiert.

- Mit welchen (interkulturellen) Themen beschäftigen sich die Teilnehmer/innen im Camp (i. S. einer bewussten, extern nachvollziehbaren Auseinandersetzung)?
- Welche (interkulturellen) Themen beschäftigen die Teilnehmer/innen (i. S. einer eher unbewussten internen Beschäftigung)?
- Wie gehen sie mit diesen Themen im Verlauf des Camps um?
- Welche anderen Prozesse spielen im Campalltag ebenfalls eine Rolle?

Diese Fragen sollten es ermöglichen, eine Vielzahl von möglichen Themen zu identifizieren. Dementsprechend war auch der Forschungsprozess explorativ und offen angelegt.

Die eingesetzten Forschungsmethoden

Um diese Fragen klären zu können, wurden mehrere Methoden eingesetzt. Damit sollte u. a. ein multiperspektivischer Blick auf das Feld und eine gegenseitige Ergänzung der verschiedenen Methoden erreicht werden. Bei der Wahl der Methoden und ihrem Einsatz musste der besonderen Dynamik des Feldes Rechnung getragen werden, die sich v. a. durch eine Vielzahl von sozialen Prozessen und wechselnden, persönlichen Beziehungen auszeichnet. Ein standardisiertes Vorgehen wurde aufgrund der komplexen Erhebungs- und Feldsituation ausgeschlossen. Stattdessen war das Vorgehen offen, explorativ und wenig vorstrukturiert angelegt, im Wesentlichen jedoch zielgerichtet und problemorientiert.

Die zentrale Methode meiner Untersuchung war die teilnehmende Beobachtung, die über die gesamten drei Wochen zum Einsatz kam. Aufgrund meiner eigenen ethischen Maßstäbe und v. a. dem Umstand, dass sich während des Camps oft tiefe Freundschaften und somit Vertrauensverhältnisse entwickeln, entschied ich mich für die offene und aktive Form der Beobachtung (Kochinka 2007). Aufgrund der sozialen Nähe zu den Teilnehmern/innen und der Unver-

meidlichkeit von körperlichen und seelischen Empfindungen, kann hier ebenfalls von einer „dichten Teilnahme“ (Spittler 2001) gesprochen werden. Zudem arbeitete ich mit beiden Gruppenleitern⁵ als Informanten, um ihre Perspektive zu gemeinsam erlebten Situationen, ihre Meinung zu verschiedenen Überlegungen meinerseits, aber auch ihre Beobachtungen zu Geschehnissen außerhalb meines Beobachtungsradius nutzen zu können.

Während meiner Beobachtungen führte ich zahlreiche Gespräche mit verschiedenen Teilnehmern/innen. Die Erkenntnisse aus diesen Gesprächen hatten Einfluss auf das Initiationsstatement der ebenfalls durchgeführten Gruppendiskussion.⁶ An dieser Diskussion nahmen alle Campteilnehmer/innen teil. Sie wurde von mir moderiert, fand drei Tage vor Ende des Camps statt und dauerte ca. 45 Minuten. Außerdem sammelte ich während meines Aufenthaltes im Camp zahlreiche Artefakte u. a. in Form von Zeichnungen, die die Teilnehmer/innen meist zur Erläuterung bestimmter Sachverhalte anfertigten.

Den methodologischen Rahmen für die von mir durchgeführte Studie bildet der Grounded Theory-Ansatz nach Glaser und Strauss (1967/1998) bzw. Strauss und Corbin (1990/1996), aus dem ich wesentliche Elemente entlehnt habe. Dazu gehörten hauptsächlich die Orientierung am Grundgedanken der gleichzeitigen Datenerhebung und -auswertung sowie die Anwendung des von Strauss (1991) und Strauss und Corbin (1996) entwickelten Kodierverfahrens, bestehend aus offenem, axialem und selektivem Kodieren. Diese Verfahren kamen bei der Analyse des erhobenen Datenmaterials zur Anwendung. Die Analysedurchgänge wurden zudem durch das Schreiben von Memos begleitet.

⁵ Beide kannte ich aus meinen vorherigen Camperfahrten, während derer sich ein freundschaftliches Verhältnis zwischen uns entwickelte.

⁶ Das Initiationsstatement, das den Kommunikationsprozess in Gang setzen sollte, wurde von mir zu Beginn eingebracht und lautete wie folgt: „Living in an international group is very difficult because at some point every person has to change his or her opinion about another person.“

Zentrale Ergebnisse der Studie

Entsprechend meiner Forschungsfragen wollte ich in erster Linie Themen identifizieren, mit denen sich die Teilnehmer/innen beschäftigten bzw. die diese beschäftigten und die Aussagen über das Potenzial für interkulturelles Lernen erlauben würden. Zunächst arbeitete ich anhand des offenen und axialen Kodierens 17 Kategorien heraus. Dazu gehörten zum Beispiel Aspekte des Zusammenlebens (Gerechtigkeit, Sauberkeit etc.), Stereotype, Vorurteile, Sprache und Sprachenlernen, Alter, Identität sowie frühere Camperfahrungen. Durch die Analyse des Materials anhand des selektiven Kodierens stellte sich schließlich ‚Essen‘⁷ als integrative Kernkategorie und somit als übergeordnetes zentrales Thema dar, mit dem sich die Teilnehmer/innen beschäftigten als auch als Thema, das sie beschäftigte.

Exkurs ‚Essen‘

Innerhalb der Handlungssphäre ‚Essen‘ existieren unzählige Praktiken im Umgang mit Nahrungsmitteln, z. B. hinsichtlich Zubereitung, Verzehr und Angebot von Lebensmitteln sowie die unterschiedlichen Normen und Werte, die den Umgang mit ‚Essen‘ mitbestimmen. Die Zusammenhänge zwischen ‚Essen‘ und Kultur sind im untersuchten Kontext von besonderer Bedeutung. Durch ‚Essen‘ werden nicht nur lebenserhaltende Grundbedürfnisse, sondern auch soziale und kulturelle Bedürfnisse erfüllt (Long 2004: 8). ‚Essen‘ ist ein soziales und kulturelles Konstrukt (ebd: 5f.), fester Bestandteil der Alltagskultur und gleichzeitig „die Quelle mannigfaltiger allgemeiner Verhaltensweisen und mentale[r] Anpassungsstrukturen“ (Rozin 2000: 2). Nach Barthes’ (1961/2008) Ansicht hat diese Tatsache zu einem hohen Maß an Strukturierung und Differenzierung dieses Bereichs geführt.

⁷ Das Wort ‚Essen‘ kann sich im Deutschen sowohl auf das Verb (i. S. von verzehren), aber auch auf das Substantiv (i. S. von Nahrung) beziehen. Hinzu kommt, dass ‚Essen‘ auch als Oberbegriff für damit verbundene Phänomene fungiert wie z. B. in *Kulturthema Essen* (Wierlacher 1993). Das Wort wird im vorliegenden Artikel in allen drei Bedeutungen verwendet. Welche davon aktuell gemeint ist, ergibt sich aus dem jeweiligen Kontext, wobei die Verwendung des Oberbegriffs durch An- und Ausführungsstriche gekennzeichnet ist.

Er versteht „Essen“ daher als „system of communication, a body of images, a protocol of usages, situations, and behavior“ (ebd.: 29). Margaret Mead (1943/2008: 18) weist darauf hin, dass Essgewohnheiten durch Sozialisation erworben werden und im Zusammenhang mit anderen standardisierten Verhalten der gleichen Kultur stehen. Sozialisation schafft in diesem Sinne ein „kulinarisches Weltbild“ (Hartmann 2006: 148), denn innerhalb der Kultur wird durch Normen festgelegt, welche Nahrungsmittel als essbar, nicht essbar, erlaubt, verboten, bekannt, exotisch, gesund, ungesund, nicht schmackhaft oder schmackhaft gelten. Diese Normen können an verschiedene Bedingungen wie etwa Lebensalter, Geschlecht, sozialer Status, Situation oder Ort geknüpft sein, entscheiden aber auch über Essenszeiten oder die Zusammenstellung verschiedener Nahrungsmittel zu einem Gericht (Lupton 1996: 29).

Wie die folgende Grafik zeigt, nahm innerhalb des übergeordneten Themas „Essen“ das Phänomen „Umgang mit kulinarisch situierten Unterschieden“ eine Schlüsselstellung ein. Der Existenz/Entstehung dieses Phänomens liegen kulinarisch situierte Unterschiede zugrunde, die auf die Diversität von „Essen“ zurückzuführen sind, was im obigen Exkurs nur in Ansätzen aufgezeigt wurde.

Darüber hinaus nehmen z. B. individuelle Bedürfnisse wie etwa Vegetarismus (Kontext) sowie körperliches und emotionales Befinden wie etwa Hunger oder Heimweh (intervenierende Bedingungen) Einfluss auf das dargestellte Gesamtgefüge. Aus der „Begegnung mit kulinarisch situierten Unterschieden“ resultierten verschiedene Handlungsstrategien, die die Teilnehmer/innen anwandten. Diese zogen wiederum bestimmte Konsequenzen nach sich. Auf diesen Zusammenhang zwischen den von den Teilnehmern/innen entwickelten Handlungsstrategien und den daraus resultierenden Konsequenzen möchte ich im Folgenden den Fokus legen, bevor ich anschließend den Transfer der Ergebnisse in den lerntheoretischen Kontext vollziehe.

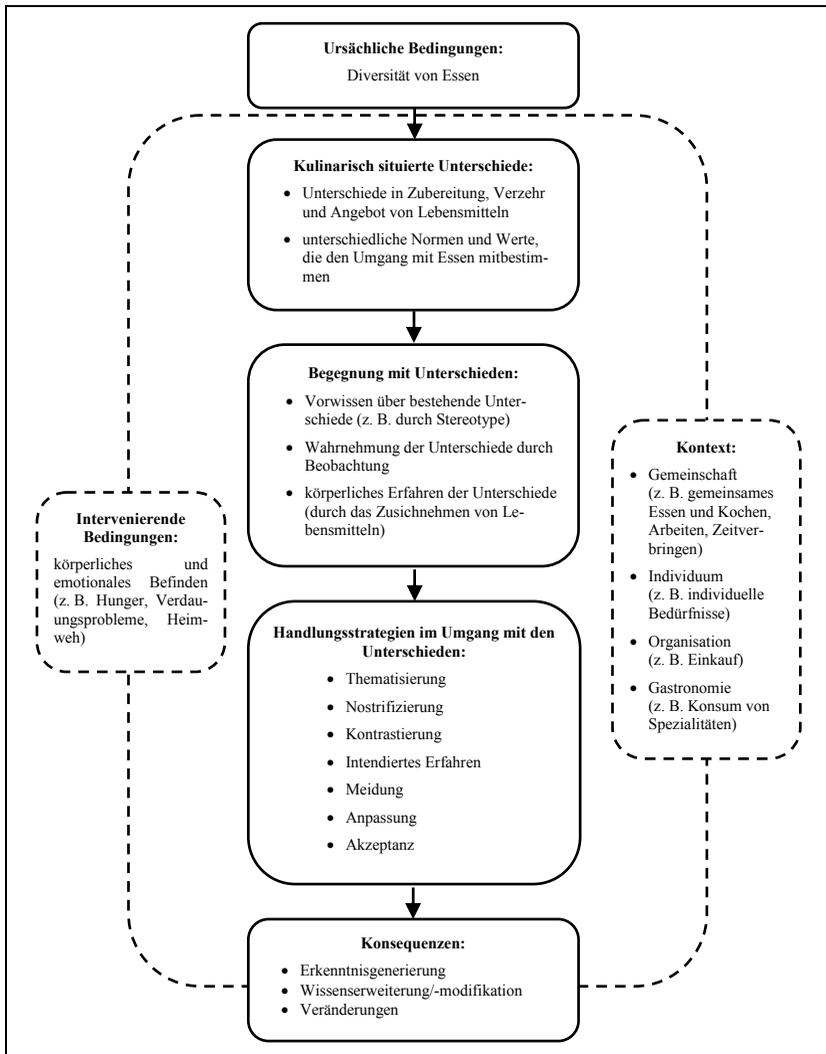


Abbildung: Modell zum Umgang mit kulinarisch situierten Unterschieden (in Anlehnung an das Kodierparadigma nach Strauss 1991; Struktur in Anlehnung an Böhm 2005: 479)

„Essen“ als Lernfeld für interkulturelles Lernen

Die Beschäftigung mit den in der Grafik aufgelisteten sieben Handlungsstrategien und den daraus resultierenden Konsequenzen geschieht aus zwei verschiedenen Perspektiven: zum einen im Zusammenhang mit dem jeweiligen Modus der Begegnung mit kulinarisch situierten Unterschieden und zum anderen hinsichtlich der Gemeinsamkeiten der Strategien ohne Berücksichtigung des Begegnungsmodus. Die Handlungsstrategien und Begegnungsmodi stellen sich überblicksmäßig wie folgt dar:

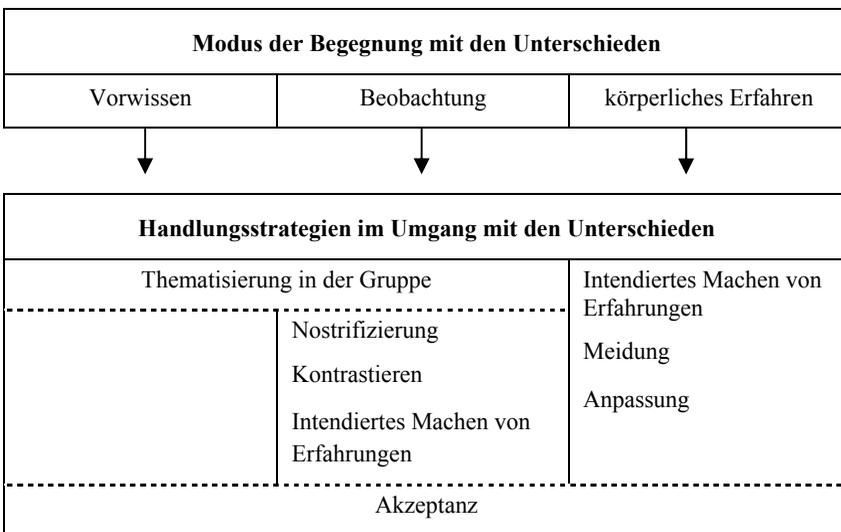


Tabelle: Übersicht über die Begegnungsarten mit den entsprechenden Handlungsstrategien

Perspektive 1: Konsequenzen aus den Begegnungsmodi ohne Berücksichtigung der Handlungsstrategien

Begegnungsmodus „Vorwissen“: Dieser Modus bezieht sich auf Wissen über Unterschiede im Zusammenhang mit „Essen“, über das die Teilnehmer/innen bereits vor ihrer Ankunft im Camp verfügten. Als besondere Art des Vorwissens möchte ich hier Stereotype her-

vorheben, da diese kognitiven Konstrukte von den Teilnehmern/innen häufig geäußert wurden, wie beispielsweise, dass man in Korea und China mit Stäbchen und nicht mit Messer und Gabel esse. Hinsichtlich des Begegnungsmodus ‚Vorwissen‘ über existierende kulinarische Unterschiede kann von einem Informationszuwachs durch den Campaufenthalt ausgegangen werden (z. B. Ich weiß jetzt, dass in Deutschland viel Brot gegessen wird und dass ein italienisches Frühstück eher süß als herzhaft ist.). Dabei bleibt jedoch unklar, wie diese neuen Informationen verarbeitet wurden bzw. wie bestehendes Wissen ergänzt oder modifiziert wurde. Es kann also z. B. sowohl zu einer Relativierung als auch zu einer Bestätigung von Stereotypen gekommen sein.

Begegnungsmodus ‚Beobachtungen‘: Einen Großteil der kulinarisch situierten Unterschiede nahmen die Teilnehmer/innen durch Sehen wahr: Etwa wie ein/e andere/r Teilnehmer/in etwas zubereitete (z. B. Zwiebeln schälte, Cornflakes mit warmer Milch anrichtete) oder etwas verzehrte (z. B. Spaghetti erst mit dem Messer schneidet und anschließend z. T. mit Gabel und Löffel isst). In Bezug auf die Handlungsstrategien, die auf Basis von Beobachtungen entwickelt wurden, kann als Konsequenz festgehalten werden, dass die Teilnehmer/innen nicht nur Unterschiede sondern auch Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten bezüglich kulinarischer Gewohnheiten feststellten. Weiterhin wurden sie dabei auf die Existenz verschiedener Praktiken aufmerksam. Es zeigte sich aber auch, dass das Beobachtete oftmals zu Verallgemeinerungen führte und nicht so recht eingeordnet und bewertet werden konnte. Dies kann auf den mangelnden Informationsaustausch und den monoperspektivischen Standpunkt zurückgeführt werden.

Begegnungsmodus ‚körperliches Erfahren‘: Um die Funktion ihres Organismus aufrechterhalten zu können, mussten die Teilnehmer/innen zwangsläufig Nahrung zu sich nehmen. Alle von den Teilnehmern/innen zubereiteten Gerichte waren in irgendeiner Form ‚kulturell‘ geprägt (z. B. italienisch zubereitete Pasta und Pizza vs. russisch/ukrainisch zubereitete Maccharoni und Pizza) und wichen – wenn auch in individuell unterschiedlich wahrgenommenem Ausmaß – vom Bekannten ab. Daher fand diese Art der Begegnung mit Un-

terschieden sehr häufig statt. Sie unterscheidet sich von den beiden bereits beschriebenen Begegnungsarten v. a. durch den Akt der Einverleibung, also das hohe Maß an unmittelbarem körperlichem Kontakt mit den Unterschieden (z. B. in Zusammensetzung, Konsistenz, Geschmack der Nahrung). Die Konsequenzen aus dem Begegnungsmodus ‚körperliches Erfahren‘ lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Erlebnisse zeigten den Teilnehmern/innen die Grenzen kognitiver Kontrollprozesse und die Rolle des Körpers beim Erleben kultureller Unterschiede auf (z. B. in Form von Verdauungsproblemen). Hierbei wurde auch ein gewisser Anpassungsdruck erlebt, dem der Körper bei der Bedürfnisbefriedigung angesichts kultureller Unterschiede ausgesetzt war. Die kognitive Auseinandersetzung mit den Erlebnissen bleibt jedoch offen. Das rein körperliche Erleben trug nicht zu einem vollständigen Verständnis unbekannter Phänomene bei, da hier ebenfalls wichtige Informationen und Perspektiven fehlten.

Perspektive 2: Konsequenzen aus den Handlungsstrategien ohne Berücksichtigung des Begegnungsmodus

Die Handlungsstrategie ‚Thematisierung in der Gruppe‘: Das Essen von Katzen in China war ein vergleichsweise häufig und auch in größerer Runde besprochenes Thema, weshalb ich es hier als Beispiel für diese Handlungsstrategie heranziehe. Das Ansprechen dieses speziellen Themas wurde möglicherweise durch die Tatsache unterstützt, dass uns ein Kätzchen zugelaufen war.

Am nächsten Tag bildeten der chinesische Teilnehmer und die chinesische Teilnehmerin das Kitchen-Team und hatten verschiedene ‚typische‘ chinesische Gerichte gekocht.⁸ Während des Essens hatte eine Teilnehmerin die Katze auf dem Schoß. Eine andere Teilnehmerin, die dies bemerkte, wandte sich an die Chinesen, die ihr

⁸ Jeweils zwei bis drei Teilnehmer/innen aus der Gruppe waren einen Tag lang als Kitchen-Team für Kochen, Tischdecken und -abräumen, Aufräumen in der Küche und im Gruppenraum sowie den Einkauf von Lebensmitteln und Dingen des täglichen Gebrauchs zuständig.

gegenüber saßen, und fragte, ob sie jemals Katzenfleisch gegessen hätten. Alle anderen Teilnehmer/innen wurden daraufhin still und sahen die beiden Chinesen an. Die chinesische Teilnehmerin fragte: „Why? Because people eat cats in China?“ Anschließend verneinte sie die gestellte Frage, ob sie jemals Katzenfleisch gegessen hätte: „No! Never! I never!“ (Auszug aus meinen Feldnotizen)

Bei Betrachtung der Handlungsstrategie ‚Thematisierung in der Gruppe‘ unabhängig vom Begegnungsmodus zeigte sich, dass diese Strategie durch den Informationsaustausch mit anderen Teilnehmern/innen die Möglichkeit bot, Lösungen für Probleme zu erörtern und Verstehensprozesse anzuregen. Da i. d. R. mehrere Teilnehmer/innen involviert waren, profitierte nicht nur der/die Initiator/in von diesem Austausch. Eine gemeinsame Sprache und gegenseitiges Verstehen waren hierfür wichtige Voraussetzungen. Die Ergebnisse der Diskussion von eher heiklen Themen (etwa welche Tiere oder Teile von Tieren gegessen werden ‚dürfen‘) können jedoch vom Kontext und dem Setting abhängig sein.

Die Handlungsstrategien ‚Nostrifizierung‘ und ‚Kontrastierung‘: Beide Handlungsstrategien betreffen den Umgang mit Bekanntem und Unbekanntem. Bei der Nostrifizierung handelt es sich um ein Angleichen des Anderen an das Vertraute (Matthes 1992: 84). Beispielsweise wurden die vom chinesischen Teilnehmer beschriebenen chinesischen „dumplings“ umgehend von den russischen und ukrainischen Teilnehmer/innen als „pelmeni“ bezeichnet. Als Kontrastierung habe ich das Gegenüberstellen eigener und fremder kulinarischer Praktiken bezeichnet, wie es im folgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion geschieht: „You eat not only Nutella and bread. We in Italy eat only bread and Nutella and for me say some salumi on the table was oh @my god@“.

In meiner Untersuchung konnte ich feststellen, dass die Handlungsstrategien ‚Nostrifizierung‘ und ‚Kontrastierung‘ das genuine Verstehen der beobachteten Phänomene eher behinderten. Da diese intern nicht differenziert, sondern vor dem eigenkulturellen Hintergrund interpretiert und bewertet wurden, entstand lediglich die Illu-

sion des Verstehens und es blieben konfuse Eindrücke von den wahrgenommenen Differenzen zurück. Daraus lässt sich ableiten, dass eine Unterfütterung der Beobachtungen mit relevanten Informationen zum beobachteten Phänomen und eine intensivere Auseinandersetzung mit der eigen- und fremdkulturellen Praxis dem Prozess des Verstehens förderlich sein können.

Die Handlungsstrategie ‚Intendiertes Machen von Erfahrungen‘: Viele Teilnehmer/innen ‚erfuhren‘ zahlreiche neue Gerichte und Lebensmittel im Camp dadurch, dass sie sie selbst aßen, und schätzten diese Art, etwas neues Kennenzulernen, trotz möglicher körperlicher Konsequenzen, wie einer der Campteilnehmer zusammenfasst: „It was a good experience to try something new [and] if it [was] not good for our stomachs [it] doesn't matter but now we know something new“. Bei dieser Handlungsstrategie besaß das bewusste Erleben von Neuem (unbekannten Speisen) einen wichtigen und positiv besetzten Stellenwert. Körperliche Aspekte wurden dabei als Bestandteile des Erlebens gesehen und akzeptiert. Sie nahmen Einfluss auf die Urteilsbildung, trugen aber nicht unbedingt dazu bei, dass die Verallgemeinerungen, die durch den Mangel an Informationen und einseitiger Betrachtung entstanden, relativiert wurden. Solche Relativierungen sind jedoch erforderlich, wenn die Festigung vorhandener oder die Formierung neuer Stereotype verringert werden soll.

Die Handlungsstrategien ‚Anpassung‘ und ‚Meidung‘: Wie im vorangehenden Abschnitt bereits angedeutet, sahen sich die Teilnehmer/innen mit zahlreichen kulinarischen Unterschieden zum Gewohnten konfrontiert, die z. T. körperliche und/oder psychische Auswirkungen auf das Wohlbefinden mit sich brachten. So empfanden einige Teilnehmer/innen das Essen als ungesund, weil zu fettig, nicht vegetarisch oder zu reich an Kohlehydraten. Sie versuchten sich daher an das bestehende Nahrungsangebot anzupassen oder bestimmte Lebensmittel zu meiden. Hinsichtlich der Handlungsstrategien ‚Anpassung‘ und ‚Meidung‘ wurden körperliche Erfahrungen vertieft und die Auswirkungen auf die Psyche deutlich. Dabei bewirkte die Gebundenheit an den Körper und die Erfüllung des grundlegenden Bedürfnisses nach Nahrung eine intensive Begegnung mit

kulinarisch situierten Unterschieden. Dies geschah jedoch eher unreflektiert und weniger kognitiv gesteuert. Die Emotionen, die bei der erforderlichen Anpassung an die situativen Umweltbedingungen entstehen, können daher zu negativen Bewertungen führen und Verstehensprozesse behindern. Zudem fehlte es auch hier an Hintergrundinformationen und Austausch über das Erlebte.

Die Handlungsstrategie ‚Akzeptanz‘: Da die Fülle an Unterschieden eine tiefere Auseinandersetzung und Beschäftigung mit allen unbekanntem Phänomenen gar nicht erlaubte und somit oftmals auch die konzeptuelle Grundlage für das Verstehen all dieser Unterschiede fehlte, nutzten einige Teilnehmer/innen diese Strategie.

I think everything in this workcamp or in Europe is different from China so it's really different. What I can do is only to accept it (1s) and I feel very exciting to accept those new things and I think it's good to know other things and other cultures.

Wie sich zeigte, wurde die Handlungsstrategie ‚Akzeptanz‘ i. S. einer eher neutralen Haltung gegenüber Neuem angewandt, wobei der Prozess der Urteilsbildung – und damit auch eine Selektion und Kategorisierung – nach hinten verschoben wurde. Es kann vermutet werden, dass durch Akzeptanz der vielfältigen Differenzen ein Orientierungsverlust abgewendet werden konnte. Dennoch wurde die Möglichkeit, Unterschieden und Fremdem zu begegnen, positiv bewertet. Es kann jedoch vermutet werden, dass die gewonnenen Erkenntnisse aufgrund der Interpretation und Kategorisierung vor dem überwiegend eigenkulturellen Hintergrund isoliert bleiben und somit nicht ihr gesamtes Potenzial entfalten können.

Zusammenführung der beiden Perspektiven

Aus diesen zwei Perspektiven auf die analysierten Konsequenzen ergibt sich,

- dass Thematisierungen i. S. von Austausch und Diskussion mit anderen Teilnehmern/innen wichtige Informationen liefern und Verstehensprozesse anregen, jedoch von der Art der Informationen, den Informanten/innen und dem Kontext abhängig sind;
- dass Beobachtungen Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufdecken, jedoch stark an eigenkulturelle Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster gebunden sind und
- dass körperlich verankertes Erleben tiefere Erfahrungen liefert, die sich jedoch auch hemmend auf die Einstellung gegenüber kulturellen Differenzen und die Motivation für den weiteren Umgang mit diesen auswirken können.

Es versteht sich von selbst, dass das Erleben der Teilnehmer/innen während ihres Campaufenthaltes in mehr als nur diesen drei aufgeführten Bereichen stattfand und sich nicht ausschließlich auf das Handlungsfeld „Essen“ beschränkte. Eine solch isolierte und begrenzte Betrachtung macht jedoch deutlich, wo Defizite hinsichtlich der Bedingungen interkulturellen Lernens existieren. Wie sich gezeigt hat, konzentrierten sich diese in erster Linie auf das reflexive Erleben und die Ergänzung des Erlebten mit relevanten Informationen. Damit einher gehen die Bewusstwerdung der Relativität der eigenen Sicht- und Interpretationsweise und das Bewusstsein über die Auswirkungen der kulturellen Prägung auf die Wahrnehmung und Bewertung von Unterschieden. Dies ist wichtig, um Erlebnisse zu nutzenbringenden und gehaltvollen Erfahrungen zu machen.⁹ Thomas, Chang und Abt (2007) betonen, dass der Austausch mit anderen Teilnehmern/innen mit ähnlichen Erlebnissen der Reflexion zuträglich ist. Dadurch würden andere Perspektiven aufgezeigt und die Auseinandersetzung mit dem Erlebten gefördert (ebd.: 41).

⁹ Unter „Erleben“ verstehen Junge, Šuber und Gerber „denkend und fühlend oder auch mitdenkend und mitfühlend anwesend und dabei zu sein“ (2008: 16). Erlebnisse bilden die Grundlage für Erfahrungen, werden jedoch nicht wie diese gesammelt (ebd.: 15), denn das Erfahren geht über das Erleben hinaus und „umfasst auch das eher aktive produktive Erkunden und Erforschen von Wirklichkeit“ (ebd.: 17).

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Workcamps als Format internationaler Jugendbewegungen ein hohes Potenzial für interkulturelles Lernen beinhalten. Insbesondere das Thema ‚Essen‘ hat sich als Feld mit vielen Möglichkeiten der Wahrnehmung von kulturellen Unterschieden und des Umgangs mit diesen erwiesen. Es eignet sich somit als vielversprechendes Lernfeld. Das hängt auch damit zusammen, dass es jeder Person leicht zugänglich ist, weil es sich bei Essen um eine physiologische Notwendigkeit handelt und daher nicht vermieden werden kann. Der Austausch über Essen erfordert zudem keine Spezialkenntnisse. Weiterhin ist es fester Bestandteil des alltäglichen Handelns und daher für alle Menschen ein geläufiger Vergleichshorizont. Darüber hinaus lassen sich an diesem Thema diverse andere Themen anknüpfen und zum Lerngegenstand machen: z. B. Geschlechterrollen, zwischenmenschliche Beziehungen und Interaktionen, Sprache, Religion, Gesundheit, Wirtschaft, Ökologie, soziale Probleme und Verantwortung etc. Eine solche nationalkulturübergreifende Thematisierung könnte dazu beitragen, dass das Gewicht, das in diesem Austauschformat normalerweise auf nationalen Unterschieden liegt, umverteilt wird, und internationale Workcamps als Folge daraus ‚interkultureller‘ werden.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kann argumentiert werden, dass die Möglichkeiten interkulturellen Lernens in internationalen Workcamps erweitert und das Potenzial, das dieses Setting bietet, stärker ausgeschöpft werden können (z. B. durch die Unterstützung von Reflexionsprozessen, theoretischem Input zu relevanten Themen, Übungen zu Methoden im Umgang mit kulturellen Differenzen (Beobachten, Hinterfragen, Zuhören, Bewerten etc.)). Um tatsächlich praxisrelevante und realisierbare Vorschläge ableiten und unterbreiten zu können, müsste eine umfassendere Analyse internationaler Workcamps durchgeführt werden, die die solchen Austauschformaten zugrunde liegenden pädagogischen Konzepte sowie die Ausbildungsinhalte der Gruppenleiter/innen berücksichtigt. Was jedoch in die Vorbereitung der Gruppenleiter/innen mit aufgenommen werden könnte, ist die Schaffung eines Bewusstseins dafür, dass sich auch scheinbar triviale und alltägliche Phänomene – wozu ‚Essen‘ eindeu-

tig gehört – sehr intensiv auf das Erleben der Teilnehmer/innen auswirken können.

Im nachfolgenden Teil möchte ich unter Hinzuziehen eines Lernkonzepts näher darlegen, welchen Beitrag die Ergebnisse meiner Untersuchung zur weiteren Erforschung und Konzeptionalisierung interkulturellen Lernens leisten können.

Bedeutung der Ergebnisse für interkulturelles Lernen

Die Handlungsstrategien, die die Teilnehmer/innen im Umgang mit diversen kulinarisch situierten Unterschieden entwickelt haben, zeichneten sich insbesondere durch die Wirkungen auf deren Erleben und Empfinden aus. Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim Essen um einen Akt der Einverleibung, der verschiedene Emotionen und Reaktionen in Menschen erzeugen kann. Lupton stellt fest: „Food and eating are central to our subjectivity, or sense of self, and our experience of embodiment, or the ways that we live in and through our bodies“ (1996: 1). Daher liegt es nahe, körperliche Aspekte bei der Betrachtung von Lernprozessen und auch interkulturellen Lernprozessen mit einzubeziehen.

Die existierenden Konzepte von ‚Körper‘ und ‚Körperlichkeit‘ sind äußerst komplex und unterliegen seit jeher ständigen Veränderungsprozessen. Obwohl eine genaue Definition dessen, was der menschliche Körper ist, kaum geleistet werden kann, gehen die Ansichten mittlerweile über den Körper als „fixed, material entity subject to the empirical rules of biological science, and characterized by unchangeable inner necessities“ hinaus (Csordas 2003: 55). Der Mensch grenzt sich durch seinen Körper von der Umwelt ab. Dadurch entsteht ein Dualismus zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘. Das subjektive Erleben und Wahrnehmen ist eng an den Körper gebunden und macht ihn zum „locus of experience that exists prior to all conscious reflection and knowledge“ (Johnston 2009: 328). Diese Ansicht vertritt auch Stelter (2008a; 2008b; 2008c), dessen Überlegungen zum körperverankerten und erfahrungsbasierten Lernen ich im Folgenden darlegen möchte.

Stelter nähert sich diesem Thema aus phänomenologischer Perspektive und unter Einbezug der Ansichten Merleau-Pontys (1962). Die Grundlagen für seine Überlegungen basieren weniger auf expansiven Lerntheorien wie sie z. B. Holzkamp (1993) vertritt, sondern eher auf erfahrungsgeleitetem und *outward bound* Lernen, das beispielsweise auf den Konzepten von Dewey (1963) oder Ewert (1989), Fletcher (1971) und Hahn (1958) beruht (Stelter 2008a: 47).¹⁰

Stelter definiert Lernen als einen Prozess, der sich auf den Dialog zwischen Individuum und Umwelt konzentriert und im Moment der Teilhabe stattfindet. Wichtige Voraussetzung für Lernen sind bereits gesammelte Erfahrungen und Erwartungen für die Zukunft (Stelter 2008b: 112). Körperverankertes und erfahrungsbasiertes Lernen definiert er als „an experiential person-environment interplay towards change, which has its point of departure in the sensuous basis of bodily perceptions“ (Stelter 2008a: 47). Der Vorteil, der sich aus dieser Art des Lernens ergibt, liegt in der Anwendbarkeit auf verschiedene Lebens- und Lernbereiche (Stelter 2008b: 112).

Stelters Ansatz hat seinen Anfangspunkt in der prä-konzeptuellen und körperbasierten *first-person*-Perspektive. In ihr sieht er „an important prerequisite for sensual and embodied experiencing and further on for body-anchored learning“ (Stelter 2008a: 47). Die Herausforderung für das Individuum besteht darin, Zugang zu dieser *first-person*-Perspektive zu finden.

Stelter nennt zudem vier Grundlagen für körperverankertes und erfahrungsbasiertes Lernen (Stelter 2008b: 113-120). Diese sind a) eine Ausrichtung auf den gegenwärtigen Moment, b) die Verschiebung von Bewertungen hinsichtlich des Selbst und der Situation, c) eine zweckbestimmte, intentionale Ausrichtung des Körpers auf die Welt und d) das Herstellen von Bedeutungen durch das Handeln in einem soziokulturellen Kontext und das Realisieren (Real-Machen) der Welt. Diese Grundlagen ermöglichen es dem Individuum, sich Zugang zu den Situationen, in denen es sich befindet, zu verschaffen und sich ihnen zu öffnen, Lösungen zu finden und situationsadäquat

¹⁰ Die Verweise auf Dewey, Ewert, Fletcher und Hahn sind Stelters Ausführungen entnommen.

zu handeln (ebd.: 114f.). Der Zugriff auf bereits reflektiertes Wissen wird dadurch gegeben und ermöglicht es dem Individuum, sein Erleben in größere (z. B. kulturelle) Zusammenhänge einzuordnen (ebd.: 119).

Stelter schlägt verschiedene methodische Ansätze zur Anwendung des körperverankerten Lernens in der Praxis vor. Er konzentriert sich hierbei auf die initiale Phase von Lernprozessen, die auf körperlichen Wahrnehmungen aus der *first-person*-Perspektive basieren. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Gewahrwerden des eigenen impliziten Wissens und seinem Nutzen für das Handeln (Stelter 2008c.: 216). Bei der Methode des „focusing“ konzentriert sich das Individuum beispielsweise auf das sinnliche Erfahren des gegenwärtigen Moments. Durch narrative Formate können dabei Werthaltungen, Einstellungen und Überzeugungen, die hinter der Erfahrung, der Handlung oder dem Gedanken stehen, ermittelt werden (ebd.: 219). Die Methode des „perceptual attention training“ ist meditativ angelegt. Hier konzentriert sich das Individuum z. B. auf Vorgänge innerhalb des eigenen Körpers oder auf bestimmte Geräusche der Umwelt. Dabei stehen das Erfahren der gegenwärtigen Situation und die Rolle des Körpers darin im Mittelpunkt. Ziel ist es, Störfaktoren (z. B. Konflikte) und kritisches Denken zu unterdrücken (ebd.: 220ff.). Ein weiterer Ansatz bezieht sich auf die bewusste Wahrnehmung des Körpers und seiner Teile in bestimmten Situationen bzw. während des Ausführens bestimmter Handlungen (ebd.: 223ff.). Die Umsetzung dieser Methoden in der Bildungspraxis sollte entsprechend an das Lernsetting und die Zielstellung angepasst werden. Eine Schlüsselrolle bei allen Methoden übernimmt der anschließende Austausch mit anderen, bei dem die Erfahrungen aus der *first-person*-Perspektive expliziert werden.

Wie oben erläutert, zeichnet sich interkulturelles Lernen u. a. durch das Erfahren und Handeln in interkulturellen Situationen aus (D. Weidemann 2004: 36). Eine Perspektive, die das körperbasierte Wahrnehmen stärker mit einbezieht, würde es ermöglichen, weniger kognitiv geleitet an solche Kontaktsituationen heranzugehen und während des Handelns auch auf Körpersignale zu achten. Gerade für das Handeln in einem unbekanntem Umfeld und in der Begegnung

mit fremden Objekten wäre der Körper ein Anker und gleichzeitig ein Werkzeug bei der Erkundung des Fremden. Dabei sollte es jedoch nicht darum gehen, Kontroll- und Orientierungsverlust durch den Rückzug in den eigenen Körper von vornherein zu verhindern. Wie Stelter betont, ermöglicht gerade das körperliche Erleben und Erfahren der Umwelt, die Ereignisse um sich herum besser zu verstehen und darauf entsprechend reagieren zu können. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang der Austausch über die eigenen Erfahrungen mit anderen, der zu reflektiertem Wissen führt (Stelter 2008a: 61f.).

Der Mehrwert, der sich aus den Überlegungen Stelters zum körperverankerten und erfahrungsbasierten Lernen für das interkulturelle Lernen formulieren lässt, liegt daher in der Möglichkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozesse dimensional zu ergänzen (neben Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen z. B. durch die Wahrnehmung der Reaktionen des eigenen Körpers in der jeweiligen Situation) und die Relativität kulturell geprägter Sichtweisen zu unterstreichen. Denn wie aus Boesch's *Symbolic Action Theory* (1991) hervorgeht, hat die Welt eines jeden Individuums ein Zentrum und ebenso bildet der Körper den Mittelpunkt des menschlichen Seins. Die Beschäftigung, mit Lernkonzepten und Lehrmethoden, die es vermögen, die ‚Normalität‘ solcher ethnozentrischen Sichtweisen aufzudecken und für ihre Auswirkungen auf das Urteilen und Handeln zu sensibilisieren, sollte daher intensiviert werden (s. dazu auch Bennett/Castiglioni 2004: 262). Das Konzept des körperverankerten und erfahrungsbasierten Lernens ist m. E. ein vielversprechender Ansatz, der die Aufmerksamkeit der Erforschung interkulturellen Lernens, Lehrens und Handelns verdient. Solche Überlegungen würden sich zudem auch auf das Verständnis und das Konzept interkultureller Kompetenz auswirken und ihre Erforschung weiter vorantreiben.

Zusammenfassung

Ausgehend von der Prämisse, dass interkulturelles Lernen in internationalen Workcamps stattfindet (Thomas/Chang/Abt 2007), wurde in der von mir durchgeführten und hier komprimiert dargestellten Feldstudie das Ziel verfolgt, ein zentrales Thema und sein Potenzial für interkulturelles Lernen in diesem Format internationaler Jugendbegegnungen zu identifizieren. Darüber hinaus wurde der Frage nachgegangen, welchen Beitrag die Ergebnisse zur Erforschung interkulturellen Lernens im Allgemeinen leisten können.

Unter Verwendung des kodierenden Analyseverfahrens des Grounded Theory-Ansatzes konnte „Essen“ als ein zentrales interkulturelles Thema aus den Daten herausgearbeitet werden. Anhand von insgesamt sieben Handlungsstrategien, die die Teilnehmer/innen angesichts der Begegnung mit zahlreichen kulinarisch situierten Unterschieden entwickelten, konnte aufgezeigt werden, wie sich „Essen“ in besonderem Maße auf ihr Erleben und Handeln während ihres Aufenthaltes im Camp auswirkte. Es wurde deutlich, dass individuelle Bedürfnisse, aber auch organisatorische und Aspekte des gemeinschaftlichen Lebens Einfluss auf den Umgang mit kulinarisch situierten Unterschieden hatten. Aufgrund meiner Erfahrungen gehe ich davon aus, dass „Essen“ auch in anderen Workcamps eine zentrale Rolle einnehmen könnte. In hohem Maße ausschlaggebend ist dabei jedoch ob und wie die Selbstversorgung mit und Selbstorganisation von Nahrungsmitteln stattfindet.¹¹

Die Untersuchung hat darüber hinaus „Essen“ als potenzielles Lernfeld für interkulturelles Lernen identifiziert. Die leichte Erfahrbarkeit von „Essen“, seine profunde Verankerung im menschlichen Handeln sowie seine Bedeutung als kulturelle Praxis ermöglichen die Nutzung dieses Themas zur Förderung von Reflexions- und

¹¹ Es gibt auch Camps, in denen die Teilnehmer/innen durch entsprechende Einrichtungen mit Essen versorgt werden (z. B. Mensen, Hotelküchen etc.). Außerdem existieren auch Camps, in denen die Nahrungsmittel vom Projektträger gestellt werden. Weitere moderierende Faktoren wären z. B. auch Einkaufs- und Transportmöglichkeiten sowie die Entscheidung für Produkte aus der ökologischen Landwirtschaft.

Lernprozessen. Darüber hinaus bieten seine Allgegenwärtigkeit und seine Sichtbarkeit als Element von Kultur eine gute Voraussetzung für die Thematisierung von weniger sichtbaren kulturellen Aspekten und Inhalten, die über nationale Bezugsgrößen hinausgehen. Nicht zuletzt wird an ‚Essen‘ auch deutlich, dass Gegenstände interkulturellen Lernens nicht immer abstrakt und außergewöhnlich sein müssen, sondern auch in den für selbstverständlich hingenommenen Dingen des alltäglichen Lebens enthalten sein können. Aufgrund ihrer leichten Erfahrbarkeit besitzen solche Lerngegenstände besonders viele subjektive Anknüpfungspunkte für individuelle Lernprozesse.

Über den Themenbereich ‚Essen‘ wurde gleichzeitig eine Verbindung zu körperlich verankertem Erfahren anhand der Überlegungen Stelters (2008a; 2008b; 2008c) hergestellt. Dabei lag der Fokus auf der körperlichen Wahrnehmung in der Initialphase von Lernprozessen. In komplexen und daher oftmals Verunsicherung hervorrufenden Situationen, die für Felder interkultureller Begegnungen oft charakteristisch sind, könnten solche Herangehensweisen das Handeln unterstützen bzw. sich positiv auf die Erweiterung des individuellen Handlungspotentials auswirken. Um konkretere Aussagen zum Mehrwert dieses Konzeptes für die weitere Erforschung interkulturellen Lernens treffen zu können, ist jedoch eine tiefergehendere Auseinandersetzung damit erforderlich. Darüber hinaus ist auch zu überlegen, wie körperverankertes und erfahrungsbasiertes Wahrnehmen generell Forschungsprozesse i. S. einer „lived experience of research“ (Haskell/Linds/Ippolito 2002: 23) beeinflusst und wie dies für die jeweiligen Untersuchungen nutzbar gemacht werden kann.

Literatur

Altenähr, Adél (2007): *Interkulturelles Lernen aus friedenspädagogischer Sicht: Möglichkeiten und Grenzen von internationalen Jugendbegegnungen*. München: Univ., Diss.

- Barthes, Roland (1961/2008): Toward a Psychology of Contemporary Food Consumption. In: Carole Counihan/Penny van Esterik (Hg.): *Food and Culture. A Reader*. 2. Aufl., New York, NY: Routledge, 28-35.
- Bennett, Milton J./Castiglioni, Ida. (2004): Embodied Ethnocentrism and the Feeling of Culture. A Key to Training for Intercultural Competence. In: Dan Landis/Janet M. Bennett/Milton J. Bennett (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*. 3. Aufl., Thousand Oaks: Sage, 249-265.
- Boesch, Ernst E. (1991): *Symbolic Action Theory and Cultural Psychology*. Berlin: Springer.
- Boesch, Ernst E. (2001): Symbolic Action Theory in Cultural Psychology. In *Culture & Psychology* 7(4), 479-483.
- Böhm, Andreas (2005): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung*. 4. Aufl., Reinbek: Rowohlt, 475-485.
- Breitenbach, Diether (1979): *Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit*. Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit. 5 Bände, Saarbrücken: Breitenbach.
- Csordas, Thomas J. (2003): Body. In: Adam Kuper/Jessica Kuper (Hg.): *The Social Science Encyclopedia*. 2. Aufl., Nachdr., London: Routledge, 55-56.
- Desch, Armin (2001): *Pädagogik interkulturellen Lernens: Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen*. Marburg: Tectum Verlag. Zugl.: Diplomarbeit.
- Dewey, John (1963): *Experience and Education*. New York, NY: Collier.

- Döbrich, Peter/Kodron, Christoph (1986): *Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbegegnungen: Ein Projekt zur Mitarbeiterfortbildung*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Edelmann, Walter (1996): *Lernpsychologie*. 5., vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Ewert, Alan W. (1989): *Outdoor Adventure Pursuits: Foundations, Models, and Theories*. Columbus, OH: Pub. Horizons.
- Fletcher, Basil A. (1971): *The Challenge of Outward Bound*. London: Heinemann.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung*. Bern: Huber.
- Hahn, Kurt (1958): *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*. Stuttgart: Klett.
- Hartmann, Andreas (2006): Der Esser, sein Kosmos und seine Ahnen. Kulinarische Tableaus von Herkunft und Wiederkehr. In: Ruth-Elisabeth Mohrmann (Hg.): *Essen und Trinken in der Moderne*. Münster: Waxmann, 147-157.
- Haskell, Johanna/Linds, Warren/Ippolito, John (2002): Opening Spaces of Possibility: The Enactive as a Qualitative Research Approach. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]* 3(3), Art. 14. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/827>, Zugriffsdatum: 19.05.2011.
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Johnston, Lynda (2009): The Body. In: Rob Kitchin/Nigel J. Thrift (Hg.): *International Encyclopedia of Human Geography*. Amsterdam: Elsevier, 326-331.
- Junge, Kai/Šuber, Daniel/Gerber, Gerold (2008): Einleitung. In: Kay Junge/Daniel Šuber/Gerold Gerber (Hg.): *Erleben, Erleiden, Erfahren. Die Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft*. Bielefeld: transcript, 15-44.
- Kochinka, Alexander (2007): Beobachtung. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 325-334.
- Leiprecht, Rudolf (2001): *Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz*. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität.
- Long, Lucy M. (2004): *Culinary Tourism*. Lexington, KY: University Press of Kentucky.
- Lupton, Deborah (1996): *Food, the Body and the Self*. London: Sage.
- Matthes, Joachim (1992): The Operation Called „Vergleichen“. In: Joachim Matthes (Hg.): *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen: Otto Schwartz, 75-99.
- Mead, Margaret (1943/2008): The Problem of Changing Food Habits. In: Carole Counihan/Penny van Esterik (Hg.): *Food and Culture. A Reader*. 2. Aufl., New York, NY: Routledge, 17-25.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962): *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mester, Jens (1998): *Europa wächst zusammen: Interkulturelles und politisches Lernen in europäischen Jugendbegegnungen*. Schrif-

- tenreihe der Forschungsgruppe Jugend und Europa 6. Bonn: Europa-Union-Verlag.
- Müller, Werner (1987): *Von der ‚Völkerverständigung‘ zum ‚interkulturellen Lernen‘. Die Entwicklung des internationalen Jugendaustauschs in der Bundesrepublik Deutschland*. Starnberg: Studienkreis für Tourismus e.V.
- Otten, Hendrik/Treuheit, Werner (Hg.) (1994): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rozin, Paul (2000): Essen ist essentiell, erfreulich, erschreckend und expansiv. In: *Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens. Mitteilungen* 5, 2-13. Verfügbar über: <http://www.gesunde-ernaehrung.org/mediadb/Arbeitskreis/Mitteilungen/Heft5.pdf>, Zugriffsdatum: 01.07.2011.
- Spittler, Gerd (2001): Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme. In *Zeitschrift für Ethnologie* 126 (1), 1-25.
- Stelter, Reinhard (2008a): Learning in the Light of the First-Person Approach. In: Theresa Schilhab/Malou Juelskjær/Thomas Moser (Hg.): *Learning Bodies*. København: Danish School of Education Press, 45-65.
- Stelter, Reinhard (2008b): Exploring Body-Anchored and Experience-Based Learning in a Community of Practice. In: Theresa Schilhab/Malou Juelskjær/Thomas Moser (Hg.): *Learning Bodies*. København: Danish School of Education Press, 111-129.
- Stelter, Reinhard (2008c): Approaches to Enhance Body-anchored and Experience-Based Learning. In: Theresa Schilhab/Malou Juelskjær/Thomas Moser (Hg.): *Learning Bodies*. København: Danish School of Education Press, 215-232.
- Straub, Jürgen (2010): Lerntheoretische Grundlagen. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der*

- Hochschulausbildung. Ein Handbuch.* Bielefeld: transcript, 31-98.
- Strauss, Anselm L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* München: Fink Verlag.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1990): *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques.* Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.
- Thomas, Alexander (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Alexander Thomas (Hg.): *Psychologie interkulturellen Handelns.* Göttingen: Hogrefe, 107-135.
- Thomas, Alexander (2003a): Lernen und interkulturelles Lernen. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik.* Stuttgart/Weimar: Metzler, 276-287.
- Thomas, Alexander (2003b): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Alexander Thomas (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie.* 2., überarb. und erw. Aufl., Göttingen: Hogrefe, 433-485.
- Thomas, Alexander (2007): Jugendaustausch. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz.* Stuttgart/Weimar: Metzler, 657-667.
- Thomas, Alexander/Chang, Celine/Abt, Heike (2007): *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Treuheit, Werner/Janssen, Bernd/Otten, Hendrik (Hg.) (1990): *Bildung für Europa. Interkulturelles Lernen in Jugendbegegnungen.* Opladen: Leske + Budrich.

- Weidemann, Arne (2009): Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation. (FQS-Themenschwerpunkt 01/2009 ‚Qualitative Forschung zur interkulturellen Kommunikation‘). In *Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal]* 10(1), Art. 37. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1228/2671>, Zugriffsdatum: 15.05.2011.
- Weidemann, Doris (2004): *Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen 'Gesicht': Deutsche in Taiwan*. Bielefeld: transcript. Zugl.: Chemnitz, Univ., Diss.
- Weidemann, Doris (2007): Akkulturation und Interkulturelles Lernen. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 488-498.
- Weidemann, Doris/Straub, Jürgen (2000): Psychologie interkulturellen Handelns. In: Jürgen Straub (Hg.): *Psychologie in der Praxis. Anwendungs- und Berufsfelder einer modernen Wissenschaft*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag, 830-851.
- Wierlacher, Alois/Barlösius, Eva/Neumann, Gerhard (Hg.) (1993): *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder*. Berlin: Akademie-Verlag.

3. Lernprozesse im interkulturellen Training

CHRISTINE BETHMANN

Einleitung

Trotz zunehmender Internationalisierung unserer Welt und wachsendem Bedarf an interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen, zeigt sich immer wieder, dass die interkulturelle Trainingsforschung im deutschsprachigen Raum noch in den Anfängen steckt und viele Trainingsmaßnahmen ohne ausreichende theoretische Fundierung und empirische Absicherung durchgeführt werden (vgl. z. B. Kammhuber 2000). Eine solche scheint jedoch unerlässlich, um den Erfolg interkultureller Trainings langfristig absichern zu können.

Natürlich können interkulturelle Trainingsmaßnahmen je nach Hintergrund und Motivation unterschiedlichste Zielsetzungen erfüllen und dementsprechend mit unterschiedlichen Anforderungen hinsichtlich ihrer Umsetzung verbunden sein. So sehr sich interkulturelle Trainings in einzelnen Aspekten (wie z. B. Inhalt, Material und Techniken) jedoch auch unterscheiden mögen – all diesen Weiterbildungsmaßnahmen gemein ist, dass darin gelernt werden soll. Nur wenn bei den Teilnehmenden entsprechende Lernprozesse aktiviert werden, können die jeweiligen Trainingsziele erreicht werden.

Bei der Zielsetzung interkultureller Trainings steht dabei zumeist die Idee einer interkulturellen Handlungskompetenz im Vordergrund, die es den Teilnehmenden ermöglichen soll, im Kontakt mit fremdkulturellen Partnern/innen sicher und erfolgreich zu agieren (vgl.

Bhawuk/Brislin 2000: 162; O'Reilly/Arnold 2005: 12f.).¹ Während das in den Anfängen der Trainingsforschung lange Zeit dominante Universitätsmodell, das auf eine rein informationsorientierte Vermittlung länderspezifischer Kenntnisse setzt, heute kaum noch aktuell ist, rücken sowohl in der wissenschaftlichen Diskussion als auch in der Praxis verstärkt interaktive und erfahrungsorientierte Methoden in den Vordergrund (z. B. Kammhuber 2000; Leenen 2007). Weitestgehend offen ist jedoch nach wie vor die Frage, wie erfahrungsorientiertes Lernen im Rahmen der Auslandsvorbereitung tatsächlich vonstattengeht, welche Lerndynamiken und Interaktionsprozesse sich dabei entfalten und wie diese zustande kommen. Diesen Fragen wurde im Rahmen einer Fallstudie nachgegangen, die im Folgenden vorgestellt werden soll.²

Methodische Herangehensweise

Welche Erwartungen Trainer/innen, Teilnehmende und Personalverantwortliche an eine interkulturelle Weiterbildungsmaßnahme stellen und wie der Ablauf ihrer Ansicht nach sein *sollte*, lässt sich am besten durch Befragungen klären. Steht aber die Erfassung konkreter Handlungsweisen, subjektiver Wirkungen oder Interaktionsmuster im Mittelpunkt des Interesses, die sich nur schwerlich in Worte fassen lassen – zumal die Beteiligten viele dieser Verhaltensweisen weitestgehend unbewusst vollziehen – muss ein Erhebungsverfahren gewählt werden, mit dem sich herausfinden lässt, „wie etwas *tatsächlich* funktioniert“ (Flick 2002: 200).

Zur Realisierung der Studie wurde daher die teilnehmende Beobachtung gewählt, die zu den zentralen Erhebungsmethoden qualitativer Forschung gehört und die es in besonderer Weise ermöglicht, Infor-

¹ Zur Kritik an einem normativen Begriff interkultureller Kompetenz vgl. Straub 2010: 31ff.

² Dabei wird ein interkulturelles Training aus der Innenperspektive heraus analysiert, ohne diese Art der Qualifizierungsmaßnahme generell in Frage zu stellen. Zur Kritik an interkulturellen Trainings s. z. B. Dahlén 1997.

mationen „ungefiltert, zu dem Zeitpunkt und dort, wo sie geschehen“ zu erfassen (Stellamanns 2007: 62).

Gegenstand der Beobachtung war ein zweitägiges interkulturelles Training zum Zielland USA mit insgesamt acht Teilnehmenden, die alle aus demselben Unternehmen stammten. Entsprechend einer gängigen Klassifikation nach Gudykunst, Guzley und Hammer (1996) handelte es sich um ein kulturspezifisches³ und weitestgehend erfahrungsorientiertes Training mit dem konkreten Ziel, die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitern/innen am deutschen Hauptsitz des Unternehmens und der amerikanischen Niederlassung zu optimieren und bereits bestehende Schwierigkeiten zu beheben.

Konkret wurden die Daten mittels teilnehmender, teilstrukturierter, offener und unvermittelter Beobachtung erhoben, bei einem insgesamt recht geringen Partizipationsgrad (Bortz/Döring 1995: 245ff.; Flick 2002; Hauser-Schäublin 2003; Lamnek 2005: 560ff.; Kochinka 2007). Die auf vorab erstellten, teilstrukturierten Beobachtungsbögen festgehaltenen Daten wurden im zweiten Schritt so detailliert wie möglich verschriftlicht, um ausführliche Beobachtungsprotokolle zu erhalten. Diese wurden anschließend in Anlehnung an das von Strauss und Corbin (1996) entwickelte Kodierverfahren der *Grounded Theory*-Methodologie (Glaser/Strauss 1967) kodiert, um bedeutsame Themenfelder und übergreifende Konzepte herauszuarbeiten und zu verdichten. Die komparative Analyse, bei der die vorliegenden Beobachtungsdaten vor dem Hintergrund verschiedener Vergleichshorizonte untersucht wurden (Straub 1999: 216ff.), ergab schließlich vier zentrale Kategorien, die im Folgenden detaillierter vorgestellt und diskutiert werden sollen: (1) die Rolle der Trainerin, (2) die Persönlichkeit der Trainerin, (3) Interaktivität und Dynamiken innerhalb der Trainingsgruppe sowie (4) Besonderheiten der Anleitung durch eine Muttersprachlerin.

³ Der Begriff ‚kulturspezifisch‘ bezieht sich hier wie bei den meisten interkulturellen Trainings auf eine Nationalkultur. Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff in der Interkulturellen Kommunikation s. z. B. Moosmüller 2000. Für einen Überblick über verschiedene Konzepte von ‚Kultur‘ sowie eine handlungstheoretische Bestimmung des Begriffs siehe Straub 2007.

Ergebnisse der Studie

Ziel der Beobachtung war es, anhand einer qualitativen Einzelfallstudie möglichst detailliert herauszufinden, welche Prozesse sich in einem interkulturellen Training abspielen und wie das Lernen in der Gruppe funktioniert. Als zentrale Ergebnisse haben sich dabei die nachfolgend zusammengefassten Aspekte herausgestellt.

Die Rolle der Trainerin

Kein (interkulturelles) Training ist vorstellbar ohne die Person, die das Angebot leitet. Der Trainer/die Trainerin bildet somit einen unverzichtbaren Bestandteil einer jeden Präsenzveranstaltung und seine/ihre Qualitäten sind maßgebliche Faktoren für einen erfolgreichen Verlauf (Leenen 2007: 781; O'Reilly/Arnold 2005: 16; Bittner 2003: 335). Während in der Literatur der Fokus diesbezüglich jedoch bisher – wenn überhaupt – auf die erforderlichen Kompetenzen gelegt wird, haben sich in der durchgeführten Studie auch andere Aspekte als relevant erwiesen. Neben der Vermittlung und Steuerung von Inhalten sowie der Funktion als Ansprechpartnerin bei Rückfragen, ließen sich insbesondere die nachfolgend etwas ausführlicher dargestellten Punkte als wichtige Funktionen der Trainerin herausarbeiten.

Visualisierungen, Veranschaulichungen und Beispiele

Klassischerweise unterstützte die Trainerin ihr Training mit Visualisierungen in Form einer Power Point Präsentation sowie ergänzender Notizen und Bildern auf einem Flipchart. Dass die Teilnehmenden diese Visualisierungen schätzen und diese im Lernprozess eine Rolle spielten, zeigt sich besonders deutlich in folgendem Beispiel:

Im Zusammenhang mit Feedback-Strategien entwirft die Trainerin am Flipchart eine Grafik. Es handelt sich dabei um das Bild eines Hamburgers, das nach und nach entsteht, während die Trainerin gleichzeitig erklärt, wie in den USA Feedback gegeben wird – nämlich indem man zunächst etwas Positives sage, dann die eigentliche Kritik anbringe und wieder mit etwas Nettem abschließe. Sie ver-

deutlich dies mithilfe der weichen Brötchenhälften und dem eigentlichen Hauptbestandteil, dem Fleisch, das in diese „nice fluffy buns“⁴ eingebettet ist. Im Anschluss an diese theoretische Einführung ins Thema absolvieren die Teilnehmenden eine Gruppenübung, in der sie die soeben gelernte Feedback-Strategie anwenden sollen. Sowohl während der Übung als auch in ihrer Auswertung beziehen sich die Teilnehmenden immer wieder auf das Hamburgermodell bzw. zeigen auf die erstellte Grafik und einer von ihnen beschreibt explizit, wie er anhand dieser Strategie gehandelt habe.

Diese Beobachtungen lassen darauf schließen, dass die Zeichnung einen besonderen Effekt auf die Gruppe wie auch auf die Transferwirksamkeit des Gelernten hatte, zumal die Teilnehmer/innen selbst an späteren Stellen des Trainings immer wieder Bezug darauf nahmen. Ob dies auch bei längerem zeitlichem Abstand noch zutrifft, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Jedoch finden sich sowohl in der lerntheoretischen Literatur als auch in Rhetorikratgebern Hinweise darauf, dass eine Darstellung in symbolischer Form das Erinnern auch nach längerer Zeit erleichtert (z. B. Bandura 1986: 76; Groß 2008: 73f.).

An vielen Stellen im Training werden darüber hinaus Inhalte fast schauspielerisch dargestellt. Auch dies scheint ein didaktisch sehr wertvolles Mittel zu sein, da viele Inhalte besser dargestellt als beschrieben werden können (Bandura 1986: 58). So spielt die Trainerin zum Beispiel im entsprechenden Abschnitt vor, wie ein Amerikaner eine E-Mail schreiben würde. Sie gibt vor, am Computer zu tippen, geht nebenbei an ein erdachtes Handy, blickt mit den Worten „Hi John!“ kurz zur Seite und führt eine Unterhaltung mit einem imaginären Gesprächspartner, während sie gleichzeitig weiterhin vorgibt, auf einer Tastatur zu schreiben. Die Teilnehmenden haben somit ein Bild vor Augen, wie die alltägliche Arbeit ihres Geschäftspartners aussehen könnte. Fast die Hälfte der Trainees reagiert auf die Darbietung mit einem sichtbaren Schmunzeln oder gar Lachen. Reaktionen

⁴ Die hier sowie im Folgenden verwendeten Zitate von Teilnehmenden oder Trainerin entstammen – sofern nicht anders gekennzeichnet – allesamt dem Beobachtungsprotokoll.

wie Kopfschütteln oder missbilligende Laute sind nicht zu beobachten. Dies deutet darauf hin, dass das gezeigte Verhalten weniger negative Gefühle wie etwa Unverständnis oder Gereiztheit auslöst, sondern vielmehr akzeptiert wird. In ähnlicher Form wird das Thema ‚Small Talk‘ dargestellt. Möglicherweise können derart visualisierte Darstellungen die Fähigkeit fördern, sich in den amerikanischen Partner hineinzusetzen, und sich somit positiv auf künftige Geschäftskontakte auswirken.

Auch die positive Wirkung der vielfach eingesetzten Beispiele, insbesondere wenn diese skurril, übertrieben oder humorvoll sind, lässt sich sowohl anhand eigener (Alltags-) Erfahrungen leicht nachvollziehen als auch theoretisch untermauern. Beispiele – insbesondere auch solche, die in Form von Anekdoten, als Erzählungen und Geschichten vorgetragen werden – gelten als „ideale Lehrformen“ und sind besonders erinnerungsfähig (Kumbruck/Derboven 2005: 35).

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Teilnehmenden zu Beginn des zweiten Tages fast ausschließlich an Inhalte erinnerten, die entweder anhand von Beispielen oder mittels schauspielerischer Darbietung vermittelt worden waren.

Unsicherheitsreduktion und Förderung des Perspektivenwechsels

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Beobachtung, dass die Traineein den Teilnehmenden offensichtlich einen Teil ihrer Angst und Bedenken zu nehmen versuchte. Dies wurde explizit deutlich in Aussagen wie: „I don't want to scare you or make you worry too much“. Sie forderte die Teilnehmenden auf, Geduld zu haben und betonte, dass ein angemessener Umgang mit amerikanischen Partnern nicht immer einfach sei und viel Übung erfordere. Dass sie hierbei an die Alltagserfahrung des nach einer Lernphase irgendwann automatisierten Autofahrens anknüpfte, lässt den Rückschluss zu, dass sie durch diesen Vergleich zur Verringerung von Unsicherheiten seitens der Teilnehmenden beitrug.

Auch positive Rückmeldungen zum Verhalten der Teilnehmenden spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle. Ein sehr prägnantes Beispiel hierfür findet sich etwa in der gemeinsamen Auswertung eines Rollenspiels, in der mehrere Teilnehmende eigene kleinere ‚Verhaltensfehler‘ benannten. Nach dieser eher kritischen Selbsteinschätzung gab die Trainerin der Gruppe ein sehr positives Feedback, indem sie sagte: „For me, it felt very natural!“ Die Teilnehmenden machten also die Erfahrung, dass ihr Verhalten trotz kleiner Abweichungen von den trainierten Verhaltensweisen den gewünschten Effekt auf ihre amerikanische Gesprächspartnerin hatte. Vor dem Vergleichshorizont eigener Alltagserfahrungen kann angenommen werden, dass die – vielleicht sogar unerwartet positive – Rückmeldung der Trainerin zur Unsicherheitsreduktion beitrug und ein Bewusstsein dafür schuf, dass kein lückenloses Beherrschen der Trainingsinhalte notwendig ist, um erfolgreich mit amerikanischen Kollegen/innen zusammenarbeiten zu können. Auf diese Weise wird eine positive Grunddisposition gegenüber der künftigen Zusammenarbeit begünstigt und es kann davon ausgegangen werden, dass die Trainees mit größerer Sicherheit und damit auch Vorfreude an künftige Kontakte herantreten (Bandura 1986: 62).

Gleichzeitig stellte die Trainerin mehrfach heraus, dass in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Denkweisen existierten, wobei keine besser oder schlechter sei als die andere. Sie förderte so die Einnahme unterschiedlicher Blickwinkel, die auch in der Literatur als wichtiger Bestandteil des Lernprozesses benannt wird: „Perspektivenwechsel ist eine wichtige Voraussetzung, damit überhaupt interkulturelles Lernen stattfindet“ (Thomas 1988: 51). Die Trainerin forderte die Teilnehmer/innen explizit auf, über die Vereinbarkeit unterschiedlicher kultureller Muster nachzudenken und regte dazu an, unterschiedliche Denkweisen nicht im Sinne eines ‚entweder/oder‘ zu betrachten, sondern miteinander zu verbinden. Trainingsexperten sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Denkstil des Sowohl-als-auch“ und betonen die Notwendigkeit, einen solchen zu fördern (Kumbruck/Derboven 2005: 39). Dass einer der vorerfahrenen Teilnehmer in der Feedbackrunde zum Abschluss des Trainings sagte, er würde Amerikaner nun nicht nur verstehen,

sondern auch akzeptieren können, scheint einen Hinweis darauf zu geben, dass die Vermittlung einer solch empathischen Denkweise – wenigstens im Falle dieses Trainees – geglückt ist.

Die Persönlichkeit der Trainerin

Neben den oben umrissenen inhaltlichen, methodischen und didaktischen Aspekten, spielt jedoch auch die Persönlichkeit der Trainerin eine Rolle. Reichert stellt in einer empirischen Untersuchung sogar fest, dass Trainer/innen, Personalentwickler/innen und Leiter/innen von Bildungsinstitutionen persönliche Kompetenzen wie Charisma, Engagement oder Offenheit als die wichtigsten Merkmale eines/r professionellen Weiterbildners/in einstufen, dicht gefolgt von sozialen Kompetenzen (Reichert 2008: 171f.).

Auch im beobachteten Training schien sich relativ schnell eine besondere zwischenmenschliche Beziehung zwischen der Trainerin und den Teilnehmenden zu etablieren und die Person der Trainerin schien einen entscheidenden Einfluss auf den Verlauf wie auch den Erfolg des Trainings zu haben.

Soziale Kompetenzen und Charisma

Wenn wir vor anderen Menschen sprechen gilt: „Wir wirken niemals nur mit dem, was wir sagen, sondern immer auch mit dem, was wir sind“ (Gericke 2008: 8). Für das Gelingen einer (interkulturellen) Weiterbildung spielt es daher eine Rolle, welche Wirkung der/die Trainer/in auf die Teilnehmenden entfaltet. In der vorherrschenden Literatur wird immer wieder betont, dass ein/e Trainer/in in der Lage sein sollte, die Trainees zu motivieren und für das Thema zu begeistern, wobei eigener Enthusiasmus, Sympathie und soziale Kompetenzen als wichtige Schlüsselbegriffe benannt werden (Paige 1996: 156; Reichert 2008: 170; Groß 2008: 41; Kammhuber/Schmid 2007: 254).

Im untersuchten Training ließ sich deutlich beobachten, dass die Teilnehmenden der Trainerin aufmerksam folgten, Fragen beantworteten, über Scherze lachten, ergänzende Bemerkungen mitschrieben

und auch in Pausen den persönlichen Kontakt zu ihr suchten. Im Rückblick auf das Training lobte ein Teilnehmer explizit: „Die Trainerin war perfekt in ihrer motivierenden Ausstrahlung“. Eine andere Teilnehmerin bekundete mit der Äußerung „you made it simple to like you“ explizit ihre Sympathie gegenüber der Trainerin und bemerkte, dass sich diese positive Einstellung sicherlich auch auf ihre Zusammenarbeit mit anderen Amerikanern/innen auswirken werde. Somit schuf die Trainerin nicht zuletzt durch ihre persönliche Art eine positive Grundeinstellung gegenüber Angehörigen der von ihr verkörperten Zielkultur.

Auch die Tatsache, dass die Trainerin immer wieder auf die Bedürfnisse, Wünsche und Ängste der Teilnehmenden einging oder an deren Aussagen und Erlebnisse anknüpfte, sorgte für eine positive Beziehung auf der zwischenmenschlichen Ebene und eine angenehme Lernumgebung, was sich offensichtlich vorteilhaft auf den Verlauf des Trainings auswirkte. Gremmo und Abé weisen darauf hin, dass die Beziehung zwischen den einzelnen Beteiligten neben Motivation und emotionaler Unterstützung der Lernenden ein weiterer wichtiger psychologischer Aspekt sei, und gehen dabei davon aus, dass im Falle von Sympathie mit dem/r Lehrenden höhere Lerneffekte erzielt werden können (1993: 204).

Fachliche Qualifikation und Authentizität

Ebenfalls von großer Bedeutung für den Verlauf des Trainings schien die Tatsache zu sein, dass die Seminarleiterin auf die unterrichtete Gruppe glaubhaft wirkte. Die Teilnehmer lobten in der Auswertung der Veranstaltung die „hohe Kompetenz der Trainerin“ und bewerteten sie als sehr „professionelle“ und „authentische“ Trainerin.

Interessanterweise zeigte sich das Fachwissen im beobachteten Training jedoch weniger in Form von theoretischen Konzepten oder Modellen. Wenngleich im wissenschaftlichen Diskurs zur Konzeption interkultureller Trainings immer wieder für eine theoretische Fundierung plädiert wird (z. B. Bhawuk/Triandis 1996; O'Reilly/Arnold 2005: 16), schien eine solche im untersuchten Trai-

ning nicht in der Form vorzuliegen, dass die Maßnahme explizit Bezug auf theoretische Grundlagen nahm.

Vielmehr schien die Authentizität der Trainerin zum einen in der Tatsache begründet, dass sie eine Muttersprachlerin amerikanischer Herkunft ist, die gleichzeitig langjährige Erfahrungen mit dem Leben in Deutschland aufweist.⁵ Zum anderen brachte die Trainerin häufig eigene Erfahrungen und Beispiele aus ihrem persönlichen (Arbeits-) Leben ein, was auch anderen Autoren zufolge die Glaubwürdigkeit und die Akzeptanz des Gesagten erhöht (Kammhuber/Schmid 2007: 243f.). Gerade die eigene Praxiserfahrung des/der Trainers/in gilt unter Experten als wichtiges Kompetenzkriterium und als Voraussetzung dafür, dass er oder sie als professionell und authentisch wahrgenommen werde (Reichert 2008: 198).

Rhetorische Fähigkeiten

Darüber hinaus setzte die Trainerin in hohem Maße rhetorische Techniken ein. Durch Einsatz unterschiedlicher Betonungen, Mimik oder Gestik sowie ständigen Blickkontakt mit der Gruppe gelang es ihr, sich die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auch über längere Zeiträume hinweg zu sichern. Entsprechende Beobachtungen wurde durch die Aussage eines Teilnehmers in der abschließenden Feedbackrunde bestätigt, der sagte: „You made us have attention all the time“. Ein anderer Teilnehmer bemerkte im selben Zusammenhang gegenüber der Trainerin, er sei „inspired by your presentation style“. Darüber hinaus wurden auch in der nachträglich unternehmensintern durchgeführten Bewertung des Trainings die „Art der Darstellung“, die „Überzeugungskraft“ der Trainerin sowie der sehr „lebendige Vortragsstil“ als besonders positiv hervorgehoben.

Ein weiteres rhetorisches Merkmal des untersuchten Trainings war der von der Trainerin häufig eingesetzte Humor. So erzählte sie wiederholt Anekdoten aus ihrem eigenen Leben, um einen Sachverhalt

⁵ Paige schreibt dazu: „Having had an international living experience [...] does help establish an individual's credibility with the learners“ (Paige 1996: 163).

zu illustrieren, oder stellte ‚die amerikanische Art‘ in selbstironischer und stellenweise überzogener Weise dar, was zu einer Auflockerung der Lernsituation führte.⁶

Kritisch sollte in diesem Zusammenhang jedoch die Problematik subjektiver Zufriedenheit betrachtet werden. Ein guter bzw. unterhaltsamer Vortrag erhöht zwar die Aufmerksamkeit der Zuhörenden, bringt aber nicht zwangsläufig auch einen Lerneffekt mit sich (Gremmo/Abé 1993: 203). Auch befürchten Forscher, dass in der Praxis einem attraktiven Vortragsstil ein zu hoher Stellenwert beigemessen wird und im Gegenzug die eigentlichen Inhalte des Vortrages (z. B. wissenschaftliche Erkenntnisse) dabei zu kurz kommen (Bhawuk/Brislin 2000: 177).⁷

Gemeinsam lernen: Interaktivität und Dynamiken innerhalb der Trainingsgruppe

Im Unterschied zu Einzelqualifizierungsmaßnahmen nehmen an einem interkulturellen Training in der Regel mehrere Personen teil. Ein interkulturelles Training wurde in dieser Arbeit entsprechend als eine Qualifizierungsmaßnahme verstanden, innerhalb derer eine Gruppe von Menschen unter Anleitung eines/r interkulturellen Trainers/in Wissen erlangt. Aus dieser besonderen Lernkonstellation, in der mehrere Personen miteinander interagieren, ergaben sich spezifische Dynamiken, die sich im Verlauf des untersuchten Trainings deutlich beobachten ließen.

⁶ Dass Humor ein wichtiges rhetorisches Mittel im Trainingskontext darstellt, wird auch in anderen empirischen Studien bestätigt. So schreibt etwa Paige (1996: 157): „Trainers can use well-timed humor to break the tension of training and maintain a supportive learning environment“.

⁷ Zur Problematik der Evaluation interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen s. Arnold und Mayer (2010).

Inhaltlicher Mehrwert durch Austausch und Weitergabe von Wissen

Anhand der Beobachtungsdaten wurde deutlich, dass die Trainees untereinander Erfahrungen und Wissen austauschten. Insbesondere ein Teilnehmer, der bereits intensiv mit US-amerikanischen Partnern zusammenarbeitete, gab wiederholt Vorerfahrungen und spezifisches Wissen an den Rest der Gruppe weiter. Gerade im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit dem konkreten Tochterunternehmen handelte es sich hierbei zum Teil um Insider-Wissen, über das die Trainerin selber nicht verfügte und das sie somit auch gar nicht an die Teilnehmenden hätte vermitteln können. Im Sinne einer situierten Lernumgebung (Kammhuber 2000) wirkt sich jedoch gerade die Anknüpfung an den eigenen Arbeitsalltag der Teilnehmenden positiv auf den Lernerfolg aus und erhöht die Transferwirksamkeit (ebd.: 73). Auch ließ sich mehrfach beobachten, dass die Teilnehmenden untereinander Fragen beantworteten oder sich bei Rückfragen zu einer Aufgabenstellung gegenseitig unterstützten.

Neben Kammhuber (2000) hebt auch Levy (1995) diesen besonderen Mehrwert hervor, der sich ergibt, wenn vorerfahrene Lernende in einer Gruppe aufeinander treffen und ihre eigenen Kenntnisse einbringen: „Experiential training with experienced adults has a special advantage, as the learners themselves are often the richest resource in the training program“ (ebd: 2).

Allerdings lässt sich aus „den“ gemachten Beobachtungen der Schluss ziehen, dass nicht nur Teilnehmende mit Vorwissen das Training inhaltlich bereicherten. Vielmehr entstanden generell durch den Austausch der Trainees untereinander neue Inhalte und Themen oder diese entwickelten sich ohne Anstoß der Trainerin weiter. Damit zeigen sich deutliche Parallelen zum sozialkonstruktivistischen Lernen, in dem der „Dialog das grundlegende Prinzip des Lernprozesses“ darstellt (Kammhuber 2000: 65). Durch den Austausch in der Gruppe entstanden Ideen, die sich offensichtlich auch aus Aussagen anderer Teilnehmenden heraus entwickelten und so das inhaltliche Repertoire des Trainings erweiterten. Man kann in diesem Zusammenhang von Synergieeffekten sprechen: Das Ergebnis des Lernens

in der Gruppe ist vermutlich größer als es die einzelnen Teilnehmenden für sich erreicht hätten (Fowler/Mumford 1999: 114; Downs 1993: 224).

Als empirischer Vergleichshorizont lässt sich an dieser Stelle eine Studie von Thomas (1988) anführen, in der er sich in Form von Beobachtungen mit Lernprozessen beschäftigt hat. In der Untersuchung über deutsch-französischer Schüleraustauschgruppen kommt er unter anderem zu dem Ergebnis, dass andere Schüler/innen den Teilnehmenden des Programms als „wichtige Informations- und Interpretationshilfe“ dienten (ebd.: 56). Zeutschel (1988) hebt das Potenzial dieses Voneinander-Lernens gerade im interkulturellen Kontext hervor:

Als Mentoren im Sinne von ‚peer counselors‘ können andere Programmteilnehmer oft wertvolle Einsichten über die fremde Kultur vermitteln oder freimütigere Rückmeldungen über die Angemessenheit des eigenen Verhaltens in der fremdkulturellen Umgebung liefern. (ebd.: 183)

Das Konzept des *peer counseling* basiert auf psychologischen Erkenntnissen und beschreibt einen Beratungsansatz, der davon ausgeht, dass „sich Menschen, die ähnlichen Lebensherausforderungen gegenüberstehen, am authentischsten gegenseitig verstehen und unterstützen können“ (Institut für positive Peerkultur o. J.). Im Kontext des beobachteten Trainings wurde eine gegenseitige Unterstützung im Sinne des *peer counseling* durch die gemeinsame Erfahrungsbasis begünstigt, die alle Trainees teilten. Die Zugehörigkeit zum selben Unternehmen und die Zusammenarbeit mit denselben amerikanischen Kollegen/innen erleichterten es, sich auszutauschen und die Inhalte insofern transferwirksam zu machen, als dass ein konkreter Bezug zum eigenen Arbeitsalltag hergestellt werden konnte.

Gegenseitiges Feedback

In engem Zusammenhang mit der Idee des *peer counseling* steht auch, dass sich die Teilnehmenden wiederholt gegenseitig Feedback gaben. Dies geschah einerseits in einer Weise, die vermutlich unge-

plant war, indem etwa inhaltliche Korrekturen an dem vorgenommen wurden, was ein/e andere/r Teilnehmer/in gesagt hatte. Von größerer Bedeutung schien das Feedback jedoch im Rahmen von Gruppenarbeiten zu sein, bei denen die Teilnehmenden im Zuge der Aufgabenstellung explizit dazu aufgefordert worden waren, sich gegenseitig eine Rückmeldung zu geben. Ein solches Feedback im Sinne des oben beschriebenen *peer counseling* bringt dabei Lerneffekte für beide Seiten mit sich: Der- oder diejenige, der/die eine Rückmeldung zum eigenen Verhalten bekommt, hat die Möglichkeit, sich entsprechend zu verbessern; die Feedback gebende Person wiederum ist gezwungen, die zuvor behandelten Inhalte noch einmal zu reflektieren und sich intensiv damit auseinanderzusetzen.

Im Rahmen der Gruppenarbeiten zeigte sich mehrfach, dass die Teilnehmenden sich untereinander unterstützten – oft über die zugewiesenen Rollen hinaus – und das Feedback auch annahmen. So wurden zum Beispiel nach der Rückmeldung der Gruppenmitglieder alternative Formulierungen gesucht oder es wurde darum gebeten, eine Aufgabe noch einmal wiederholen zu dürfen.

Gemeinsames Entwickeln von Inhalten

Als wesentliches Merkmal interkultureller Trainings gilt die Verschränkung von Instruktion und Konstruktion (Leenen 2007: 778). Auch in der beobachteten Veranstaltung wurde an zahlreichen Stellen die Informationsvermittlung durch die Trainerin durch Elemente ergänzt, in denen die Teilnehmenden selbst Wissen konstruierten, indem sie – unter Anleitung der Trainerin – in der Gruppe gemeinsam Inhalte entwickelten. Auf diese Weise entstandene Ideensammlungen wurden dann auch an späteren Stellen im Training immer wieder aufgegriffen und weiter ausgebaut oder durch die Trainerin erklärt.

In einem konkreten Beispiel wurden Themen, die nach Ansicht der Trainees gut oder weniger gut für den Small Talk mit einem/r US-amerikanischen Gesprächspartner/in geeignet sind, gesammelt, am Flipchart notiert und anschließend seitens der Trainerin ergänzt. Ebenso wurde verfahren, als es um die Gestaltung von Präsentatio-

nen oder die angemessene Kommunikationsweise in einer bestimmten Situation ging.

Im letzten Fall ergab sich eine weitere Besonderheit: Während die Trainerin die Wortmeldungen der Gruppe zur Kommunikationsweise sammelte und am Flipchart notierte, strukturierte sie diese bereits während des Schreibens so, dass eine Tabelle entstand, in der sich jeweils einige Worte gegenüberstanden. Anschließend fasste sie die Ideensammlung mit den Worten: „I'm gonna break this cultural stuff down to direct/indirect“ zusammen und schrieb diese Begriffe über die beiden Spalten der Tabelle. Die Trainerin wählte also eine induktive Vorgehensweise, bei der die den unterschiedlichen Kommunikationsweisen zugrunde liegenden theoretischen Konzepte erst nachträglich eingeführt und auf den Aussagen der Trainees aufgebaut wurden. Kumbruck und Derboven sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Besetzung von individueller Erfahrung mit kollektiven Begriffen“ (2005: 40). Im Unterschied zur deduktiven Vermittlungsform, bei der eine theoretische Aussage mithilfe einer Erklärung oder eines Beispiels erläutert wird, bietet die gewählte Form zwar weniger Orientierung (Gericke 2008: 67), sorgt aber vermutlich dafür, dass eher das Phänomen an sich als seine Bezeichnung erinnert wird. Für das beobachtete Training liegt die Erklärung für die Wahl dieser Vorgehensweise nahe. Der Trainerin schien weniger wichtig zu sein, dass die Teilnehmenden die theoretischen Begriffe namentlich beherrschten, als dass sie das dahinter stehende Konzept verstanden. Darauf deutet die Tatsache hin, dass im gesamten Verlauf des Trainings insgesamt nur wenige theoretische Begriffe und Konzepte erläutert wurden und stattdessen ein aktives, erfahrungsorientiertes Trainingsdesign gewählt wurde.

In diesem wie auch in vielen weiteren Beispielen kamen die „benefits of shared learning“ (Downs 1993: 224) zum Tragen. Nicht nur regten die Teilnehmenden sich gegenseitig an und entwickelten so mehr Ideen, als einer von ihnen alleine produziert hätte, sondern die auf diese Weise gemeinsam entwickelten Inhalte sorgten vermutlich auch für nachhaltigere Lerneffekte als die Vermittlung durch eine dritte Person. Das eigenständige Denken wurde gefördert und die Trainees waren gezwungen, sich intensiver mit den Inhalten

auseinanderzusetzen. Auch die bereits zitierte Studie von Thomas (1988) zum interkulturellen Lernen im Schüleraustausch hat ergeben, dass bei hoher Eigeninitiative ein interkultureller Lerneffekt „von nachhaltigerer Wirkung“ entsteht (1988: 35). Durch das gemeinsame Entwickeln von Inhalten wird das Lernen zu einer kooperativen Leistung, wie sie im Zusammenhang mit erfahrungsorientiertem Lernen im Vordergrund steht (Kammhuber 2000: 121).⁸

Es muss jedoch angemerkt werden, dass ein solches Vorgehen vermutlich nur mit einer bereits vorerfahrenen Gruppe bzw. nur bei einem medial so präsenten Zielland wie den USA möglich ist, um zu gewährleisten, dass die Trainees tatsächlich in der Lage sind, ohne Input der Trainerin Inhalte zu generieren. Auch fiel auf, dass sich einige Teilnehmenden während der Gruppenarbeiten oder der Diskussionen im Plenum stärker einbrachten als andere. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass derartige Methoden nicht für alle Lerner(gruppen) gleichermaßen geeignet sind und der individuelle Lernstil der Teilnehmenden (Kolb 1984; Yamazaki 2005) bei der Konzeption des Trainings Berücksichtigung finden sollte.

Interaktive Trainingsbausteine

Schließlich bietet das Lernen in einer Gruppe per se andere und teilweise vielfältigere didaktische Mittel als das individuelle Lernen. Die Zusammenarbeit mehrerer Personen ist für erfahrungsorientiertes Lernen oft sogar Voraussetzung, da die meisten klassischen erfahrungsorientierten Methoden wie das Rollenspiel oder die Simulation nur mit mehreren Teilnehmenden funktionieren. Diese Methoden zielen vor allem darauf ab, die Trainees auf den Kontakt mit fremdkulturellen Partnern vorzubereiten und ihnen eine effektive Interaktion zu erleichtern (Cushner/Brislin 1997: 7) – ganz im Sinne der

⁸ Umfangreiche Studien Kammhubers zur Anchored Inquiry ergaben, dass im Vergleich unterschiedlich angelegter Trainingsdesigns die Teilnehmenden einer weniger theoretischen sondern stark situierten Lernumgebung sogar „hauptsächlich durch den Diskurs im Plenum“ lernten (2000: 130).

eingangs beschriebenen interkulturellen Handlungskompetenz.⁹ Eine solche bereits im Vorfeld des tatsächlichen Kontakts erfahrene, dem ‚Ernstfall‘ ähnelnde Situation wirkt sich nicht zuletzt auch auf die Lernmotivation der Teilnehmenden aus:

Selbst-erlebte Situationen beinhalten eine mit der gesamten Person tatsächlich erfahrene, authentische Handlungsproblematik mit all ihren Implikationen auf emotionaler, kognitiver und behavioraler Ebene. Die Ausgliederung einer Lernproblematik liegt nahe. (Kammhuber 2000: 112)

Eine solche Lernproblematik zu erkennen, wird von Experten als bedeutsamer Schritt in Richtung tatsächlicher Lerneffekte betrachtet (ebd.: 77, 184; Holzkamp 1995: 184f.). Nur wer im Sinne einer intrinsischen Motivation von sich aus Lernbedarf erkennt und diesen decken möchte, kann demnach effektiv und nachhaltig lernen.

Im vorliegenden Fall wurde etwa das in den 1980er Jahren von Sivasailam Thiagarajan entwickelte Simulationsspiel „Barnga“ eingesetzt, dessen Ziel es ist, unbewusste Regeln und versteckte Unterschiede sichtbar zu machen, die häufig von (scheinbaren) Gemeinsamkeiten verdeckt werden (Steinwachs 1995: 102). Mit einer solchen Methode wird vor allem die affektive Ebene adressiert. Die Teilnehmenden erleben während des Spiels Gefühle der Hilflosigkeit oder Verärgerung über das Unverständnis der anderen Gruppenmitglieder. In der sich anschließenden gemeinsamen Auswertung werden diese Erfahrungen der Trainees besprochen und die durch unterschiedliche Regeln entstandenen Missverständnisse aufgelöst. Es kann angenommen werden, dass gerade diese affektiven Erlebnisse die angestrebten Lerneffekte bewirkten. So sagte z. B. ein Teilnehmer explizit, das Kartenspiel habe sich ihm besonders eingeprägt, weil es ihm das Bewusstsein vermittelt habe, dass Regeln nicht

⁹ Effizienzorientierte Verständnisse interkultureller (Handlungs)Kompetenz, wie sie i. d. R. interkulturellen Trainings zugrunde liegen, und z. B. von Alexander Thomas (2003: 141) vertreten werden, müssen sich dem Vorwurf des Zweckrationalismus und der Manipulation der Interaktionspartner/innen stellen (Rathje 2006: 4f.). Daneben existieren auch Ansätze, deren Fokus stattdessen auf der persönlichen Weiterentwicklung der Interaktionspartner/innen liegt (ebd.: 6).

Erfahrungsorientiertes Lernen in der Auslandsvorbereitung

überall gleich sind. Damit bestätigte er, wovon auch Trainingsexperten/innen ausgehen:

Die spielerischen Elemente des Trainings ermöglichen an die Alltagswelt angelehnte Erfahrungen, die aufgrund ihrer Emotionalität Perspektivenübernahme erleichtern. (Kumbruck/Derboven 2005: 40)

Auch in einem Rollenspiel gegen Ende des Trainings erlebten die Trainees eine Situation, wie sie ihnen in ihrem eigenen Arbeitsalltag begegnen könnte. Simuliert wurde eine Telefonkonferenz, in der die Rolle der amerikanischen Gesprächspartnerin von der Trainerin selber übernommen wurde; die Umsetzung der Aufgabe stand den Trainees weitestgehend frei. Um die Aufgabe zu lösen, wendete die Gruppe von sich aus viele Dinge an, die sie im Laufe der letzten Tage gelernt hatte. Zitate wie „Get up there and show everyone how great you are“ zeigten während der gemeinsamen Vorbereitungszeit ein Verständnis der Trainees für die amerikanische Kultur und Denkweise, wie sie im Verlauf des Trainings mehrfach thematisiert worden war. Auch inhaltliche Aspekte wurden wieder aufgegriffen, sowohl während der gemeinsamen Vorbereitung als auch im Zuge des eigentlichen Rollenspiels.

Exemplarisch soll hierzu auf folgendes Beispiel eingegangen werden: An einer Stelle des Gesprächs sprach einer der Trainees von den „problems“, die die deutsche und die amerikanische Seite manchmal miteinander hätten. Die Trainerin fragte daraufhin in einem betroffenen Tonfall: „Do they have problems?“ Vier der Teilnehmer lachten laut, während der Sprecher kurz innehielt, ebenfalls auflachte und sich dann korrigierte: „Well, they've got issues“. Dieser konnotative Unterschied zwischen beiden Begriffen war im Laufe des Trainings bereits thematisiert worden. Ohne den Kontext des erfahrungsorientierten Lernens hätte dieser kleine Fehler nicht gemacht und thematisiert werden können und vermutlich hätten sich weder der Sprecher noch der Rest der Gruppe diese begriffliche Besonderheit noch einmal in Erinnerung gerufen.

Gleichzeitig zeigt diese Szene, welchen großen Mehrwert die Möglichkeit mit sich brachte, dass die Trainees bereits Gelerntes im direkten Kontakt mit einer Amerikanerin anwenden konnten. Dabei

befanden sie sich während des Trainings noch in einer sicheren Umgebung, in der sie die Wirkung bestimmter Worte und Verhaltensweisen sowie die Reaktion der amerikanischen Gesprächspartnerin testen konnten, ohne jedoch bei unangemessenem Verhalten mit Konsequenzen rechnen zu müssen. „Lernen ist eine Folge des Erfahrens von realen und subjektiv relevanten Handlungsbarrieren“ (Kammhuber 2000: 73) – ausgehend von dieser Überlegung kann angenommen werden, dass der Lerneffekt des Rollenspiels hier besonders hoch ist, da es durch die amerikanische Gesprächspartnerin und deren Reaktionen eine authentische Situation darstellte und gleichzeitig einen starken Bezug zum tatsächlichen Arbeitsalltag aufwies.

Ähnliches lässt sich auch in anderen Situationen feststellen, in denen Handlungsbarrieren erst dadurch erfahren werden, dass das Gelernte praktisch umgesetzt wird. In diesem Zusammenhang lassen sich erneut lerntheoretische sowie transferpsychologische Annahmen hinzuziehen. Konstruktivistische Lernansätze gehen davon aus, dass die Trainingsteilnehmenden ihr Verhalten nur dann verändern können, wenn sie die dafür notwendigen Fertigkeiten tatsächlich praktisch anwenden und üben (McCaffery 1995: 20). Optimalerweise folgt ein erfahrungsorientiertes Training demnach den folgenden Schritten:

provide opportunities for a person to engage in an activity, analyze this activity critically, abstract some useful insight from the analysis, and apply the result in a practical situation. (McCaffery 1993: 231)

Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung lassen sich wenigstens die ersten beiden dieser Schritte nachvollziehen. Die Teilnehmenden hatten mehrfach die Gelegenheit, Trainingsbausteine aktiv zu gestalten und im Anschluss im Rahmen einer gemeinsamen Auswertung zu besprechen. Ob daraus entsprechende Einsichten resultierten, lässt sich mittels einer Beobachtungsstudie nur bedingt feststellen. Da jedoch – wie bereits ausgeführt – Inhalte von der Gruppe wiederholt aufgegriffen und an anderen Stellen des Trainings zur Anwendung gebracht wurden, scheint dies der Fall zu sein. Über den letzten

Schritt der Anwendung in der beruflichen Praxis lassen sich auf Basis der erhobenen Daten hingegen keine Aussagen treffen.

Störfaktoren

Neben den positiven Wirkungen auf das Lernen in der Gruppe, die aus den vorangegangenen Ausführungen hervorgehen, ergeben sich aus diesem Lernsetting jedoch auch Störfaktoren, die beim individuellen Lernen nicht auftreten. In diesem Zusammenhang sind im beobachteten Training vor allem zeitliche Verzögerungen im Trainingsablauf und die gegenseitige Ablenkung der Teilnehmenden relevant. Gegenüber den beobachteten positiven Effekten scheinen derartige Aspekte jedoch eher zweitrangig zu sein.

Besonderheiten der Anleitung durch eine Muttersprachlerin

Ein Teil der Gruppe ist neben den Trainees natürlich auch die Trainerin selbst. Auf ihre inhaltliche und persönliche Rolle sowie deren Auswirkungen auf die Lernumgebung wurde bereits ausführlich eingegangen. Gerade im Hinblick auf das erfahrungsorientierte Lernen tritt jedoch ein weiterer wichtiger Aspekt in den Daten deutlich hervor: Die US-amerikanische Herkunft der Trainerin. Ein erfahrungsorientiert-kulturspezifisches Training soll die Möglichkeit bieten, „die andere Kultur im Rahmen eines Seminars zu erleben und zu entdecken“ (Thomas/Hagemann/Stumpf 2003: 252). Dass diese Idee des erfahrungsorientierten Lernens im beobachteten Training ganz eindeutig auch durch die Anwesenheit einer amerikanischen Trainerin realisiert wurde, ist in der bisherigen Zusammenfassung der Ergebnisse bereits angeklungen. An dieser Stelle soll nun resümiert werden, welche Bedeutung die Anwesenheit einer Muttersprachlerin für die Gestaltung des beobachteten Trainings und damit auch für den Lernprozess der Teilnehmenden zu haben schien.

Trainingsssprache Englisch

Auf ausdrücklichen Wunsch der Trainerin wurde das beobachtete Training in englischer Sprache durchgeführt. Als Begründung hierfür nannte sie die Chance, „to see and experience how a native American speaks“. Damit bot das Training explizit nicht nur durch die gewählten Methoden die Möglichkeit zu erfahrungsorientiertem Lernen, sondern zusätzlich bereits durch seine Rahmenbedingungen.

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor für ein fremdsprachiges Training ist die Sprachkompetenz der Beteiligten (O'Reilly/Arnold 2005: 16), welche in diesem Fall jedoch gegeben war, was sowohl aus der im Vorfeld des Trainings erhobenen Bedarfsanalyse als auch aus wiederholten Nachfragen der Trainerin zum sprachlichen Verständnis hervorging. Selbst im Zuge der Gruppenarbeiten kommunizierten die Teilnehmer freiwillig oft weiterhin auf Englisch. Dies alles weist darauf hin, dass die Trainees den Mehrwert erkannten, der sich für sie aus der Verwendung der englischen Sprache ergab, da sie somit gewissermaßen den späteren Arbeitskontext simulierten, sich im Rahmen des Trainings aber noch in einer sicheren Lernumgebung befanden. Durch diesen „teilweisen Einbezug der Sprache der Zielkultur“ ergeben sich somit wichtige „Möglichkeiten einer Steigerung des interkulturellen Lernens“ (Detert 1988: 219).

Es entstand insgesamt der Eindruck, dass die Begründung der Trainerin für die Wahl der Trainingsssprache den erhofften Zweck erfüllte. Das unmittelbare eigene Erleben der amerikanischen Kommunikationsweise, die die Trainerin häufig selbst in übertriebener Form darstellte, schien einen besonderen Effekt auf die Teilnehmenden zu haben. Während der Gruppenarbeiten, in Pausen und im Rahmen von Randbemerkungen wurden von den Teilnehmenden häufig extreme und übertriebene Formulierungen gewählt, mit denen sie auf den aus deutscher Sicht ungewöhnlichen Enthusiasmus der amerikanischen Sprechweise anspielten – ein Aspekt, der als ein grundlegendes Ver-

ständnis der amerikanischen Kommunikationsweise interpretiert werden könnte.¹⁰

Modelllernen

Weiterhin ermöglichte die Anwesenheit einer US-Amerikanerin als Trainerin offenkundig in hohem Maße ein Lernen durch Nachahmung.¹¹ Besonders deutlich war ein solches „observational learning“ (Bandura 1986) bei der eben geschilderten Nachahmung der ‚amerikanischen‘ Sprechweise durch die Trainees zu sehen. An einer anderen Stelle sagte eine Teilnehmerin im Zuge einer Gruppenarbeit zum Feedback: „Wir könnten mehr Sprechpausen machen, wenn ich mir Melissa [*Name der Trainerin, Anm. CB*] so angucke“. Tatsächlich machen US-Amerikaner/innen tendenziell mehr Sprechpausen als Deutsche, wenngleich die Unterschiede nur geringfügig sind (Braun/Oba o. J.). Diese Besonderheit haben die Teilnehmenden gelernt, ohne dass dies zu irgendeinem Zeitpunkt explizit Inhalt des Trainings gewesen wäre. Dies bestätigt die Annahme, die Bandura im Zusammenhang mit seiner sozialen Lerntheorie formuliert: „By observing others, one forms rules of behavior, and on further occasions this coded information serves as a guide for action“ (Bandura 1986: 47).¹² Das Lernen am Modell geschieht weitestgehend unbewusst, nimmt im menschlichen Lernprozess jedoch eine bedeutsame Rolle ein. Lern- und Trainingsexperten/innen gehen sogar davon aus, dass ein Großteil menschlichen Verhaltens aufgrund der Beobachtung anderer erlernt wird (z. B. ebd.; Kumbruck/Derboven 2005: 41). Dabei besteht prinzipiell die Tendenz, interessante und attraktive Vorbilder zu wählen (Bandura 1986: 54). Wie schon erwähnt, bekundeten die Teilnehmenden des

¹⁰ Es besteht jedoch auch die Gefahr, dass durch die generalisierte Darstellung nationalkultureller Charakteristika und die mangelnde Berücksichtigung der komplexen und vielfältigen Natur kultureller Identitäten bereits vorhandene Stereotype der Trainees verstärkt bzw. neue erzeugt werden (Sorrells 2012: 384).

¹¹ Im Kontext von Lerntheorien spricht man dabei von ‚Modelllernen‘ (Bandura 1986; Konrad/Hertel/Behr 2002: 199; Zeuschel 1988: 187; Edelmann 1994: 393).

¹² Auch andere Autoren heben die Möglichkeit einer Verhaltensmodifikation aufgrund von Modelllernen hervor (Konrad/Hertel/Behr 2002: 199; Zeuschel 1988: 186).

beobachteten Trainings wiederholt ihre Sympathie für die Trainerin und es kann daher angenommen werden, dass dies die Tendenz, von ihr gezeigte Verhaltensweisen zu übernehmen, noch erhöht hat.

Allerdings führt – auch sehr intensiver – Kontakt mit Vorbildern nicht zwangsläufig dazu, dass der/die beobachtende Lerner/in dieselben Kompetenzen erwirbt, weshalb es hilfreich ist, wenn das Vorbild die von ihm gewählten Lösungswege expliziert (ebd.: 69ff.). Im untersuchten Training geschah dies häufig durch eine gemeinsame Auswertung der Übungen, in der über Strategien zur Bewältigung schwieriger Situationen sowie über von den Teilnehmenden als auffällig wahrgenommene Aspekte im Verhalten der Trainerin gesprochen wurde.

Authentizität der Lernsituation

Es wurde bereits darauf eingegangen, dass die Trainerin auf die Teilnehmenden glaubhaft wirkte. Gleichzeitig schien auch die Lernumgebung aufgrund der Leitung der Veranstaltung durch eine US-amerikanische Muttersprachlerin eine gewisse Authentizität zu besitzen. Entsprechend einer Unterscheidung unterschiedlicher Lehrmodelle nach Kammhuber und Schmid (2007) kann man hierbei vom so genannten „Authentizitätsmodell“ sprechen, das den Autoren zufolge eben jene Vorteile aufweist, die sich auch im vorliegenden Training beobachten ließen. Ein/e muttersprachliche/r Trainer/in kann demnach einen „möglichst authentischen, echten und wahren Einblick in die Zielkultur“ bieten und ermöglicht es, bereits während des Trainings einen Teil der fremden Kultur zu erleben und zu verstehen (ebd.: 241). Wahrscheinlich ist, dass eine solch ähnliche Gestaltung von Lern- und Anwendungssituation letztlich auch die Transferwirksamkeit erhöht (Kammhuber 2000: 29).

In engem Zusammenhang mit derartigen Ideen stehen interaktionsorientierte Trainingskonzepte, die davon ausgehen, dass sich der direkte Kontakt mit Angehörigen der Zielkultur positiv auf den Lernerfolg auswirkt (Konrad/Hertel/Behr 2002: 199). Auch Kammhuber (2000: 96) schlägt eine direkte Interaktionssituation als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen vor. Diese kann gleichsam als

Lernanker dienen, wie Kammhuber in seinem lerntheoretischen Ansatz der *Anchored Inquiry* beschreibt. Eine solche situierte Lernumgebung hat den Vorteil, dass Inhalte zu späteren Zeitpunkten immer wieder mit bestimmten Situationen, Handlungen oder Äußerungen verknüpft werden können – sie werden in der Erinnerung der Lernenden *verankert*.

Vorleben kultureller Differenz statt Vermittlung theoretischer Konzepte

Dass die Trainerin weitgehend auf die in interkulturellen Trainings oft übliche Vermittlung theoretischer Konzepte kultureller Differenz verzichtete,¹³ wurde bereits angesprochen. Dennoch finden sich an mehreren Stellen im Training eindeutige Parallelen zu den von Slate und Schroll-Machl (2006) identifizierten amerikanischen Kulturstandards.¹⁴ Anstatt diese Kulturstandards jedoch explizit als solche zu benennen, schien die Trainerin vielmehr ihren Status als Muttersprachlerin zu funktionalisieren und die darin zum Ausdruck gebrachten Phänomene aktiv *vorzuleben*.

Exemplarisch soll an dieser Stelle der Kulturstandard der ‚Gelassenheit‘ herangezogen werden (Slate/Schroll-Machl 2006: 69ff.). Dieses kulturelle Merkmal sorgt den Autorinnen zufolge für eine Fehlerkultur in den USA, die der deutschen scheinbar diametral gegenübersteht. Slate und Schroll-Machl beschreiben, dass in Deutschland sorgfältige Planungen üblich seien, um Fehler möglichst bereits im Vorfeld zu vermeiden, wohingegen in den USA tendenziell das Prinzip des ‚Trial-and-Error‘ bevorzugt werde, bei dem Lösungswege ‚einfach‘ ausprobiert und bei Bedarf revidiert werden. Dieses Prinzip

¹³ In vielen Trainingskonzepten nehmen theoretische Kulturerfassungsansätze einen festen Platz ein, anhand derer eine Kultur charakterisiert werden kann. Hervorzuheben sind hierbei die Kulturdimensionen nach Hofstede (z. B. 2001) sowie die insbesondere im deutschsprachigen Diskurs verbreiteten Kulturstandards nach Thomas (z. B. 2005). Auf Basis wissenschaftlicher Methoden wurden so z. B. sieben zentrale Kulturstandards ermittelt, die für die Zusammenarbeit zwischen Deutschen und US-Amerikanern von Bedeutung sind (Slate/Schroll-Machl 2006).

¹⁴ Für eine Kritik an der Beschreibung kritischer interkultureller Interaktionssituationen, auf deren Basis Kulturstandards entwickelt werden, siehe z. B. Holliday (2011).

schiene die Trainingsteilnehmenden erfasst und verstanden zu haben, wenngleich die Trainerin es nie namentlich benannt hatte. So wurde im Zuge der bereits beschriebenen Vorbereitung einer simulierten Telefonkonferenz kurz über die Aufgabenstellung diskutiert, bevor ein Trainee sagte: „We’ll just do it American – just start!“ Diese Aussage deutet auf ein Verständnis der im Training vermittelten Auffassung über amerikanische Kultur hin, ohne dass dieser zugrunde liegende weltanschauliche oder theoretische Konstrukte (wie etwa der Kulturstandard der ‚Gelassenheit‘) zuvor thematisiert worden wären. Vielmehr erlebten die Trainees die Trainerin in unterschiedlichen Situationen und schlossen aus ihrem Handeln auf das in den USA angemessene Verhalten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch andere empirische Untersuchungen:

Studies of abstraction from particular instances show that, through repeated encounters with different examples of a common prototype, people develop a conception of the prototype, though they have never seen it before. (Posner 1973, zit. nach Bandura 1986: 56)

Aufbauend auf den beschriebenen Beobachtungen kann die Herangehensweise an die kulturellen Unterschiede als eine emische bezeichnet werden. Während in etischen Ansätzen die Beschreibung von Kulturen anhand universeller Kategorien angestrebt wird, zielen emische Herangehensweisen darauf ab, die einer Kultur eigenen und spezifischen Aspekte aufzudecken (Köppel 2001: 79). Die damit verbundene Einzigartigkeit des Blickwinkels eignet sich zwar weniger für einen Kulturvergleich, ist jedoch wichtige Voraussetzung für das Verständnis des Verhaltens von Menschen mit anderskulturellen Hintergründen (Bhawuk/Triandis 1996: 23).

Zusammenfassung der Ergebnisse

„Experiential training is exactly what the name implies – learning from experience.“ (McCaffery 1993: 231)

Die Ergebnisse der dargestellten Studie haben dieses Grundverständnis erfahrungsorientierten Lernens bestätigt. Das unmittelbare Erle-

ben einer Person aus der Zielkultur, das gemeinsame Lernen sowie der Austausch untereinander, eigenes Ausprobieren von Inhalten in Kleingruppen und die Nutzung der Zielsprache im unmittelbaren Arbeitskontext – all diese Aspekte machten das Lernen im beobachteten Training zu einem erfahrungsorientierten Lernen. Das Training war also nicht allein aufgrund seiner methodischen Konzeption erfahrungsorientiert, sondern wurde es zusätzlich durch die gegebenen Rahmenbedingungen, insbesondere dadurch, dass die Trainees in unmittelbarer Interaktion mit einer US-Amerikanerin standen und somit die Zielkultur bereits während des Trainings erlebten und ‚erfahren‘.

Im Rahmen des untersuchten Trainings liefen hochkomplexe Lernprozesse ab, die maßgeblich dadurch geprägt wurden, dass die Teilnehmenden in einer Gruppe lernten, zu der nicht zuletzt auch die Trainerin gehörte. Das Lernen basierte also zu einem nicht unerheblichen Teil auf der sozialen Interaktion der Beteiligten untereinander und der Verarbeitung von gemachten Erfahrungen.

Auf Basis der dargestellten Beobachtungsergebnisse lässt sich zusammenfassend ein Lernmodell entwickeln, das beschreibt, auf welche Weise das Lernen im beobachteten Training stattfand. Grundlegend ist die Erkenntnis, dass der Lernprozess der Teilnehmenden auf mehreren Ebenen stattfindet. Zunächst einmal wirkte die Trainerin auf zweierlei Weise auf die Trainees und deren Lernprozess ein. Erstens bewusst und explizit in ihrer Rolle als Seminarleiterin, und zweitens implizit – den Teilnehmenden weitestgehend unbewusst – indem sie den Trainees als Modell zur Verfügung stand und ihnen die Möglichkeit gab, in direkten Austausch mit einer Muttersprachlerin zu treten. Zusätzlich zu diesem Lernen durch die Präsenz der Trainerin bestand die Möglichkeit zu weiteren Lerneffekten durch die Interaktion und den Erfahrungsaustausch der Teilnehmer/innen untereinander. So gaben die Trainees innerhalb der Gruppe Wissen oder konkrete Beispiele weiter, unterstützten sich gegenseitig in ihrem Lernprozess und erzielten durch Diskussionen und die Vereinigung ihrer Kenntnisse Synergieeffekte.

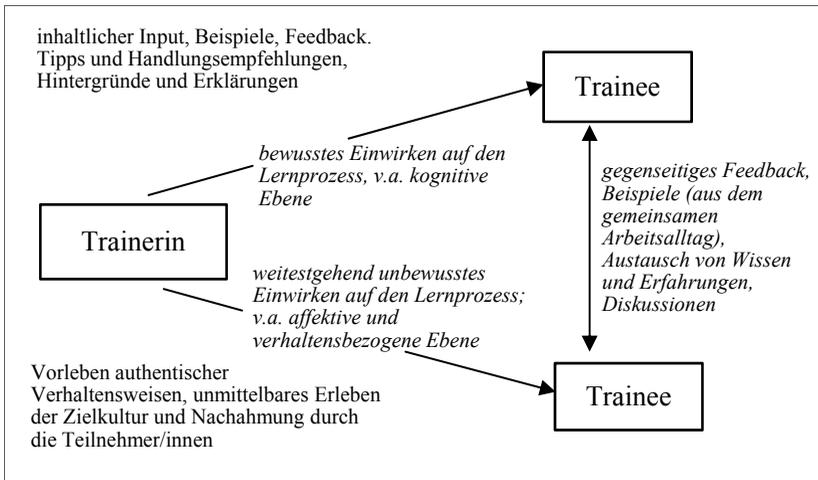


Abbildung 1: Lernprozesse im beobachteten Training

Diese verschiedenen Ebenen des Lernprozesses scheinen dabei auf unterschiedliche Weise zu wirken. Es kann angenommen werden, dass der inhaltliche Input der Trainerin in erster Linie auf die kognitive Ebene zielte, wenngleich die Analyse gezeigt hat, dass sie stellenweise auch auf der affektiven Ebene ansetzte. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn sie die Gruppe zu Reflexionen und zum Perspektivenwechsel anregte, aber auch wenn es um die Auswertung von Gruppenarbeiten und -übungen ging. Die Wirkung des unmittelbaren Erfahrens der Zielkultur in der Trainingssituation hingegen schien in erster Linie auf der affektiven und der verhaltensorientierten Ebene bedeutsam zu sein. Die Trainees erlebten die Wirkung ihres Handelns auf eine amerikanische Gesprächspartnerin und ahmten stellenweise deren Verhalten nach.

Grundsätzlich kann ein Training gemeinhin als eine formelle Lernsituation angesehen werden. Es zeigt sich jedoch deutlich, dass diese insbesondere durch die Anwesenheit einer muttersprachlichen Trainerin um informelles Lernen erweitert wird. Neben geplanten und bewusst gesteuerten Inhalten kommen somit zusätzliche Lernprozesse zum Tragen, die beiläufig und weitestgehend unbewusst ablaufen.

Erfahrungsorientiertes Lernen in der Auslandsvorbereitung

Ähnliche Ansätze finden sich durchaus auch in der Trainingsliteratur wieder (z. B. Detert 1988: 208). Während bewusstes Lernen demnach zum Beispiel durch Fragen oder aktives Erkunden erreicht wird, basiert unbewusstes Lernen auf dem ‚Einatmen‘ der fremden Kultur. Abbildung 2 verdeutlicht die parallele Existenz von formellem und informellem Lernen im beobachteten Training.

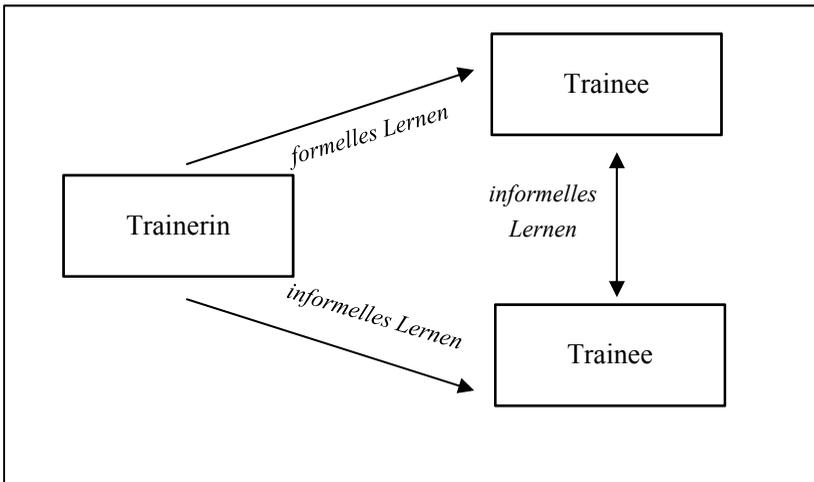


Abbildung 2: Lernprozesse im beobachteten Training

Diese ‚dreifache‘ Lernkonstellation prägte das beobachtete Training maßgeblich und schien sich gleichzeitig positiv auf die Lernprozesse auszuwirken. Ebenso bedeutsam ist jedoch, dass die Lerneffekte auch nach dem Training noch wirksam sind. Eines der wichtigsten Ziele effektiver Lehr-/Lernkonzepte sind daher Transfermöglichkeiten (Thomas in Kammhuber 2000: VI). Aktuelle Lern- und Instruktionstheorien gehen dabei davon aus, dass transferwirksames Lernen insbesondere durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet ist: Es handelt sich um einen aktiven und konstruktiven Lernprozess, der situiert, intrinsisch motiviert und selbstorganisiert ist sowie einen sozialen Austausch beinhaltet (Weinert 1996: 8f., zit. nach Kammhuber 2000: 22). Wenngleich auf Grundlage der vorliegenden Daten keine verbindlichen Aussagen zur Transferwirksamkeit gemacht werden können (hierfür wäre eine Langzeitstudie mit Längsschnitt-

design nötig), zeigen die vorangegangenen Ausführungen, dass in der beobachteten Trainingsgruppe all diese Kriterien durch das gemeinsame, erfahrungsorientierte Lernen begünstigt werden.

Auch die Frage danach, wie die gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund neuer Trainingsformen zu bewerten wären, stellt sicherlich eine interessante Forschungsperspektive dar, da moderne Weiterbildungsformen wie das *E-Learning* oder das *Blended Learning* bedingt durch eine zunehmend schnelllebige Welt und räumliche Distanzen heute immer stärker an Bedeutung gewinnen. Von den drei Formen des Lernens, die im Rahmen der Analyse identifiziert werden konnten, ließe sich auf den ersten Blick nur eine davon auch im *E-Learning* umsetzen: Während sich ein bewusst gesteuerter Prozess der Informationsvermittlung auch in elektronischen Lernformen wiederfindet, scheinen informelle und interaktive Lernprozesse in Form elektronischer Qualifizierung nur bedingt realisierbar (siehe aber z. B. Fetscher 2010). Hier bieten sich aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen weitergehende Untersuchungen an, um herauszufinden, wie sich Lernprozesse, die sich in Präsenztrainings als erfolgreich erwiesen haben, auch in neuen Trainingsformen umsetzen lassen und inwiefern sich durch neue Medien andere Lernmethoden entwickeln können oder gar müssen.

Literatur

- Arnold, Maik/Mayer, Thomas (2010): Evaluation. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript.
- Bandura, Albert (1986): *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Bhawuk, Dharm P. S./Triandis, Harry C. (1996): The Role of Culture Theory in the Study of Culture and Intercultural Training. In: Dan

- Landis/Rabi S. Bhagat (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, CA/London/Neu Delhi: Sage, 17-34.
- Bhawuk, Dharm P. S./Brislin, Richard W. (2000): Cross-Cultural Training: A Review. In: *Applied Psychology: An International Review* 49 (1), 162-191.
- Bittner, Andreas (2003): Psychologische Aspekte der Vorbereitung und des Trainings von Fach- und Führungskräften auf einen Auslandseinsatz. In: Alexander Thomas (Hg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, 317-339.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Braun, Angelika/Oba, Reiko (o. J.): *Speaking Tempo in Emotional Speech – a Cross-Cultural Study Using Dubbed Speech*. Marburg: Universität Marburg. Verfügbar über: <http://www2.dfki.de/paraling07/papers/16.pdf>, Zugriffsdatum: 27.03.2014.
- Cushner, Kenneth/Brislin, Richard W. (1997): Key Concepts in the Field of Cross-Cultural Training: An Introduction. In: Kenneth Cushner/Richard W. Brislin (Hg.): *Improving Intercultural Interactions. Modules for Cross-Cultural Training Programs*. Thousand Oaks, CA/London/Neu Delhi: Sage, 1-17.
- Dahlén, Tommy (1997): *Among the Interculturalists: An Emergent Profession and its Packaging of Knowledge*. Stockholm: Department of Social Anthropology, Stockholm University.
- Detert, Axel (1988): Ein Beitrag zur Pädagogik interkulturellen Lernens – mit und ohne Fremdsprachen. In: Alexander Thomas (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken: Fort Lauderdale, 203-233.
- Downs, Sylvia (1993): Developing Learning Skills in Vocational Learning. In: Mary Thorpe/Richard Edwards/Ann Hanson (Hg.): *Culture and Processes of Adult Learning*. London/New York: Routledge, 207-227.

- Edelmann, Walter (1994): *Lernpsychologie – Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Fetscher, Doris (2010): Virtual Classrooms. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 417-432.
- Flick, Uwe (2002): *Qualitative Forschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt, 199-242.
- Fowler, Sandra M./Mumford, Monica G. (1999): Small Group Exercises as Intercultural Training Tools. In: Sandra M. Fowler/Monica G. Mumford (Hg.): *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 2*. Yarmouth, MA: Intercultural Press, 113-121.
- Gericke, Cornelia/Degener MoreOFFICE® (Hg.) (2008): *Rhetorik. Die Kunst zu überzeugen und sich durchzusetzen*. Berlin: Cornelsen.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: de Gruyter.
- Gremmo, Maria-José/Abé, Daniele (1993): Teaching Learning. Redefining the Teacher's Role. In: Mary Thorpe/Richard Edwards/Ann Hanson (Hg.): *Culture and Processes of Adult Learning*. London/New York: Routledge, 194-206.
- Groß, Oliver (2008): *Einfach gesagt – Wenn jeder plötzlich zuhört und versteht. Wie Sie mit Rhetorik Menschen für sich gewinnen und überzeugen*. Göttingen: BusinessVillage.
- Gudykunst, William B./Guzley, Ruth M./Hammer, Mitchell R. (1996): Designing Intercultural Training. In: Dan Landis/Rabi S. Bhagat (Hg.): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA/London/Neu Delhi: Sage, 61-80.

Erfahrungsorientiertes Lernen in der Auslandsvorbereitung

- Hauser-Schäublin, Brigitta (2003): Teilnehmende Beobachtung. In: Bettina Beer (Hg.): *Methoden und Techniken der Feldforschung*. Berlin: Reimer, 33-54.
- Holliday, Adrian (2010): *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage.
- Hofstede, Geert (2001): *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holzcamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Institut für Positive Peerkultur (o. J.): *Peer Counseling*. Verfügbar über: <http://www.positive-peerkultur.de/content/peer-counseling>, Zugriffsdatum: 07.02.2010.
- Kammhuber, Stefan (2000): *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Kammhuber, Stefan/Schmid, Stefan (2007): Train the Intercultural Trainer: Entwicklung eines Kompetenzprofils. In: Matthias Otten/Alexander Scheitza/Andrea Cynrim (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt, Main/London: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 237-258.
- Kochinka, Alexander (2007): Beobachtung. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 325-334.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Konradt, Udo/Hertel, Guido/Behr, Blanka (2002): Interkulturelle Managementtrainings. Eine Bestandsaufnahme von Konzepten,

- Methoden und Modalitäten in Deutschland. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 33 (4). Bern: Hans Huber, 197-207.
- Köppel, Petra (2001): Ethische und emische Ansätze in interkulturellen Trainings. In: *Entwicklungsethnologie* 10 (1/2), 79-96.
- Kumbruck, Christel/Derboven, Wiebke (2005): *Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit*. Heidelberg: Springer.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Leenen, Wolf Rainer (2007): Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 773-784.
- Levy, Jack (1995): Intercultural Training Design. In: Sandra M. Fowler/Monica G. Mumford (Hg.): *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 1*. Yarmouth, MA: Intercultural Press, 1-15.
- McCaffery, James (1993): Independent Effectiveness and Unintended Outcomes of Cross-Cultural Orientation and Training. In: Michael R. Paige (Hg.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 219-240.
- McCaffery, James (1995): The Role Play: A Powerful but Difficult Training Tool. In: Sandra M. Fowler/Monica G. Mumford (Hg.): *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 1*. Yarmouth, MA: Intercultural Press, 17-25.
- Moosmüller, Alois (2000): Die Schwierigkeit mit dem Kulturbegriff in der interkulturellen Kommunikation. In: Rainer Alsheimer/Alois Moosmüller/Klaus Roth (Hg.): *Lokale Kulturen in einer globalisierenden Welt. Perspektiven auf interkulturelle Spannungsfelder*. Münster: Waxmann, 15-31.

- O'Reilly, Claire/Arnold, Maik (2005): *Interkulturelles Training in Deutschland. Theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturliste*. Frankfurt, Main/London: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Paige, Michael R. (1996): Intercultural Trainer Competencies. In: Dan Landis/Rabi S. Bhagat (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, CA/London/Neu Delhi: Sage, 148-164.
- Reichert, Anke (2008): *Trainerkompetenzen in der Wissensgesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung von Trainern im quartären Bildungssektor*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Slate, Emily/Schroll-Machl, Sylvia (2006): *Beruflich in den USA. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sorrells, Kathryn (2012): Intercultural Training in the Global Context. In: Jane Jackson (Hg.): *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge, 372-389.
- Stellmanns, Sabine (2007): *Evaluation interkultureller Trainings. Analysen und Lösungsstrategien in Theorie und Praxis*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Steinwachs, Barbara (1995): Barnaga: A Game for All Seasons. In: Sandra M. Fowler/Monica G. Mumford (Hg.): *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 1*. Yarmouth, MA: Intercultural Press, 101-108.
- Straub, Jürgen (1999): *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 211-226.
- Straub, Jürgen (2007): Kultur. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kom-*

munikation und Kompetenz: Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: Metzler, 7-22.

- Straub, Jürgen (2010): Lerntheoretische Grundlagen. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 31-98.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Thomas, Alexander (1988): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch – Abschlußbericht über eine Beobachtungsstudie. In: Alexander Thomas (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken: Fort Lauderdale, 17-76.
- Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: *Erwägen, Wissen Ethik* 14 (1), 137-221.
- Thomas, Alexander (2005): Kultur und Kulturstandards. In: Alexander Thomas/Eva-Ulrike Kinast/Sylvia Schroll-Machl (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 19-31.
- Thomas, Alexander/Hagemann, Katja/Stumpf, Siegfried (2003): Training interkultureller Kompetenz. In: Niels Bergemann/Andreas L. J. Sourisseaux (Hg.): *Interkulturelles Management*. Berlin/Heidelberg: Springer, 237-272.
- Yamazaki, Yoshitaka (2005): Learning Styles and Typologies of Cultural Differences: A Theoretical and Empirical Comparison. In: *International Journal of Intercultural Relations* 29, 521-548.

Zeutschel, Ulrich (1988): Die Rolle von „Mentoren“ im interkulturellen Lernprozess. In: Alexander Thomas (Hg): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken: Fort Lauderdale, 179-202.

4. Erfahrungen ausländischer Studierender im Verlauf eines Auslandssemesters an der Technischen Universität Chemnitz – eine fallvergleichende Panelstudie

ELLEN MÖLLERWESSEL

Einleitung

„Entwickeln Sie sich weiter!“ – So lautet der Titel eines Artikels zum Thema Auslandssemester der Zeitschrift „Zeit Campus Online“ (Frick 2009). Dieser Titel verdeutlicht einen Trend der letzten Jahre: In der öffentlichen Wahrnehmung gilt das Auslandsstudium als der Königsweg, um spezifische Kompetenzen, wie zum Beispiel Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenz und bestimmte ‚soft skills‘ zu erlangen. Aufenthalte im Ausland haben aus diesem Grund nunmehr beinahe den Status von Normalität im Verlauf des Studiums erreicht (Teichler 2004: 395; Hahn 2004: 156f.). Mobilitätsprogramme sind mittlerweile zahlreich und werden gemeinhin als „gute Sache“ (Ehrenreich 2008a: 33) angesehen, obwohl die Evaluationsforschung zu Wirkung und Nutzen dieser Programme bzw. der Studierendenmobilität zu wünschen übrig lässt (Anderson et al. 2006: 458; Nothnagel 2010: 433; Hahn 2004: 149f.). Die Studien zur Evaluation für große Programme wie ERASMUS sind zwar zahlreich, jedoch werden dabei methodisch nur bestimmte Aspekte abgedeckt wie z. B. das bloße (statistische) Erfassen der Anzahl der Teilnehmenden (McLeod/Wainwright 2009: 66) oder der Einsatz von Fragebögen nach dem Aufenthalt, wobei hier häufig positive Effekte bestätigt werden (ebd.). Die große Mehrheit aller Studien, die sich

Erfahrungen ausländischer Studierender im Auslandssemester

mit dem Auslandssemester beschäftigen, sind daher quantitativer Natur; es haben nur wenige dieser Studien ein Pre-Post-Design, mit dem sich Veränderungen während des Verlaufs des Programms bei den Teilnehmenden ergründen ließen (Anderson et al. 2006: 459). Auch ist noch kaum erforscht, welche situativen und persönlichen Faktoren einen Auslandsaufenthalt moderieren (Nothnagel 2010: 438). Die Bedingungen für kulturellen Austausch erscheinen im Allgemeinen günstig, da an beinahe jeder deutschen Universität ausländische Studierende eingeschrieben sind (Heublein/Özkilic/Sommer 2007: 27). Es stellt sich jedoch die Frage, ob und wie die ausländischen Studierenden mit (einheimischen) Studierenden in Kontakt kommen und wie sie das Studium im Ausland erleben (ebd.). Die Frage nach dem subjektiven Erleben der ausländischen Studierenden während des Auslandssemesters sowie der dafür ausschlaggebenden persönlichen und situativen Einflussfaktoren kann nur mittels Methoden der qualitativen Sozialforschung beantwortet werden.

Das im Sommersemester 2010 und Wintersemester 2010/11 an der Technischen Universität Chemnitz (TU Chemnitz) unter Leitung von Arne Weidemann durchgeführte Lehrforschungsprojekt¹ „Ausländische Studierende an der TU Chemnitz – eine narrationspsychologische Verlaufsstudie zu interkulturellem Lernen“ stellt einen ersten Ansatz zur systematischen längsschnittlichen Erforschung der Moderatoren interkulturellen Lernens während eines Auslandssemesters dar.² Während des Projektes untersuchten die Studierenden des Masterstudienganges „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ die folgende Fragestellung:

¹ Zu Lehrforschungsprojekten im Rahmen des MA-Studienganges „Interkulturelle Kommunikation - Interkulturelle Kompetenz“ an der TU Chemnitz siehe ausführlich Weidemann (2010).

² Ein umfangreiches Projekt zur längsschnittlichen Untersuchung interkulturellen Lernens im Rahmen des Auslandsstudiums mit vier Erhebungszeitpunkten (Nothnagel i. Vorb.), an das das Lehrforschungsprojekt teilweise angelehnt war, beschäftigt sich mit deutschen Studierenden, die ein oder mehrere Studiensemester an einer französischen Universität verbrachten.

Welche persönlichen und sozialen Veränderungen erfahren die ausländischen Studierenden im Laufe ihres Aufenthalts in Deutschland und ihres Studiums an der TU Chemnitz?

Hieraus ergaben sich eine Reihe untergeordneter Teilfragen:

1. Welche Motive, Erwartungen und Ziele haben die ausländischen Studierenden? Inwiefern werden diese Erwartungen im Laufe des Semesters bestätigt oder nicht bestätigt?
2. Wie verstehen und reflektieren sie Erlebtes?
3. Wie wirkt sich dies auf ihr Verhalten aus und welche Umgangsstrategien entwickeln sie?
4. Inwieweit kann hier von interkulturellem Lernen gesprochen werden? – Wie beeinflussen die ausländischen Studierenden selbst ihren interkulturellen Lernprozess während ihres Auslandsstudiums an der TU Chemnitz, und wie äußert sich dieser?

Die Forschungsfragen zeigen deutlich, dass hier die verstehende Rekonstruktion von Wirklichkeit und Sinnkonzepten der ausländischen Studierenden (Helfferich 2009: 21) im Rahmen qualitativer Sozialforschung im Mittelpunkt steht. Ausländische Studierende, die zum Zeitpunkt des Lehrforschungsprojektes gerade einen Auslandsaufenthalt an der TU Chemnitz absolvierten, wurden von den Teilnehmern/innen des Lehrforschungsprojektes mithilfe von erzählorientierten Interviews zu ihrem Aufenthalt befragt. Jede/r Studierende des Masterstudienganges führte zu zwei Erhebungszeitpunkten – jeweils zu Beginn des Auslandsaufenthaltes der Studierenden und ca. 3 bis 4 Monate später – ein solches erzählorientiertes Interview durch. Für die Mehrheit der interviewten ausländischen Studierenden markierte der zweite Erhebungszeitpunkt das Ende ihres Aufenthaltes in Chemnitz. Dadurch war es in den meisten Fällen möglich, die Veränderungen in den Erzählungen der Interviewten über den gesamten Verlauf ihres Auslandssemesters nachzuzeichnen. Insgesamt wurden 37 Interviews mit 18 ausländischen Studierenden geführt. Die Audioaufnahmen der Interviews wurden jeweils tran-

skribiert und mittels des Kodierverfahrens der Grounded Theory-Methodologie (Glaser/Strauss 2010; Strauss/Corbin 1996) analysiert. Jede/r Studierende stellte anschließend die konkrete Fallgeschichte ihres/r Interviewpartners/in und relevante Erkenntnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage in einem abschließenden Forschungsbericht dar. Diese Einzelfallanalysen konzentrieren sich auf verschiedene Aspekte des Auslandssemesters und stellen jede für sich eine Rekonstruktion des subjektiven Relevanzsystems des/r jeweiligen Interviewpartners/in dar.

Auf Basis aller Interviewdaten aus dem Lehrforschungsprojekt³ führte ich einen Fallvergleich durch. Die Interviews wurden erneut intensiv und fallübergreifend offen, axial und selektiv kodiert (ebd.) und relational-hermeneutisch interpretiert, um so jene Kernkategorien und deren pragma-semantische Zusammenhänge (Weidemann 2009) herauszuarbeiten, die das Erleben und Handeln ausländischer Studierender während ihres Auslandssemesters an der TU Chemnitz bestimmen. Da es beim Lehrforschungsprojekt wie auch im hier vorgenommenen Fallvergleich um die Rekonstruktion der subjektiven Selbst- und Weltverhältnisse sowie das Erleben und Handeln der Interviewpartner/innen vor dem Hintergrund – angenommener bzw. erfahrener – kultureller Differenz geht, ist die von mir eingenommene Perspektive notwendigerweise handlungstheoretisch und kulturpsychologisch geprägt. Den kulturpsychologischen Rahmen der Studie bildete dabei die Symbolische Handlungstheorie Ernst E. Boesch (1980; 1998; 2000).

Im Laufe der Analyse zeigten sich folgende Aspekte als besonders relevant für das Auslandssemester und wurden von mir als Kernkategorien identifiziert: ‚Sprache‘, ‚Wohlbefinden‘ und ‚ERASMUS‘. Diese wurden einer intensiven bestimmenden und reflektierenden Interpretation (sensu Straub 2010) unterzogen, um den Bedeutungsinhalt von Äußerungen der Interviewpartner/innen zu erschließen. Als Vergleichshorizonte (ebd.) dienten neben empirischen Ver-

³ Diese wurden mir vom Projektleiter und den anderen Teilnehmern/innen freundlicherweise zu diesem Zweck zur Verfügung gestellt.

gleichshorizonten aus dem Fallvergleich auch wissenschaftliche Erkenntnisse anderer Studien, formaltheoretische und bereichsspezifische Theorien wie Boeschs Symbolische Handlungstheorie sowie Theorien zur Gruppenbildung. Basierend auf Interpretation und Fallvergleich ergründete ich die Zusammenhänge zwischen den Kernkategorien und erklärte sie auf einer abstrakteren Ebene, mit dem Ergebnis einer allgemeinen Theorie über den Verlauf eines Auslandssemesters als ERASMUS-Studierende/r an der TU Chemnitz. Im Folgenden soll zunächst der thematische Hintergrund der Studie, Internationalisierung der Hochschulen und – damit zusammenhängend – Studierendenmobilität, knapp dargestellt werden, bevor ich die Ergebnisse anhand der Kernkategorien präsentiere und schließlich den Verlauf des Auslandssemesters im Rahmen des ERASMUS-Programms an der TU Chemnitz zusammenfassend aufzeige und diskutiere.

Internationalisierung der Hochschulen und Studierendenmobilität

Mit Van der Wende (1997, zit. nach Teichler 2007: 25) lassen sich innerhalb der Thematik der Internationalisierung der Hochschulen zwei Dimensionen ausmachen: (1) Die „Zunahme spezifischer, sichtbarer grenzüberschreitender Aktivitäten“, z. B. studentische Mobilität, Vermittlung und Erwerb von Fremdsprachenkompetenz, Studienfächer mit interkultureller Ausrichtung sowie (2) der Trend zur Internationalisierung „der Substanz und der Funktionen des Hochschulwesens“, d. h. die nicht unbedingt mit grenzüberschreitender Aktivität verbundene Entwicklung des europäischen Hochschulraums.

Zunächst breitete sich die Internationalisierung im Sinne der ersten Dimension aus, doch mittlerweile richtet sich die Aufmerksamkeit von Bildungsinstitutionen zunehmend auf die zweite Dimension. Die Internationalisierung der Hochschulen ist insbesondere in Europa als kontinuierlicher Prozess anzusehen, der einerseits von den Hochschulen selbst vorangetrieben und andererseits von politischer Seite

forciert wird (Teichler 2007: 275). Nationale Politik konzentriert sich mit Maßnahmen wie dem Bologna-Prozess⁴ darauf, die Hochschulen darin zu unterstützen, mehr ausländische Studierende und mehr Forschungsressourcen im globalen Wettbewerb zu erhalten (ebd.: 293). Durch die Förderung von Studierendenmobilität (z. B. durch Mobilitätsprogramme wie ERASMUS (European Action for the Mobility of University Students)) und die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen sollte gleichzeitig das neuerlangte Wissen der Studierenden dem Binnenmarkt Europas zu Gute kommen und den Austausch von Forschung und Lehre fördern (ebd.). Darüber hinaus sollten durch die Bildung eines europäischen Bildungs- und Forschungsraums schon frühzeitig europäische Werte und Ideale an die Studierenden weitergegeben werden (ebd.: 34f.). Um dieses Ziel zu erreichen, wurde 1998 die Möglichkeit geschaffen, in Deutschland zweistufige Studiengänge („Bachelor“ und „Master“) einzuführen (Eckhardt 2005: 38f.). Gemeinsam mit deren Einführung wurde auch die Modularisierung der Studiengänge und die Einführung des Leistungspunktesystem ECTS (European Credit Transfer System) vorangetrieben (ebd.: 50).

Mittlerweile haben sich 47 Staaten zur Umsetzung der Bologna-Reformen verpflichtet. An der noch bis heute anhaltenden Umsetzung und Fortführung der Zielsetzungen des Bologna-Prozesses ist eine große Anzahl von Akteuren beteiligt: von der Europäischen Union, dem Europarat, über nationale Bologna-Gruppen, bis hin zu den einzelnen Universitäten, deren International Offices und den Studierenden⁵. Alle an den Reformen Beteiligten verfolgen verschiedene Zielvorstellungen. Im Bereich der Hochschulbildung steht die Bildung eines ‚einheitlichen‘ Hochschulraumes bzw. Hochschulsystems im Vordergrund. Kritische Stimmen argumentieren, dass, be-

⁴ Im Bologna-Prozess haben sich am 19. Juni 1999 30 europäische Staaten zusammenschlossen und sich zum Ziel gesetzt, einen gemeineuropäischen Hochschulraum (EHEA – European Higher Education Area) sowie einen europäischen Forschungsraum (ERA – European Research Area) zu schaffen bzw. weiterzuentwickeln (Eckhardt 2005: 29).

⁵ Für einen Überblick über die verschiedenen Akteure und deren Tätigkeiten und Aufgaben siehe Eckhardt (2005: 67-74); zum Thema ‚Akteure‘ siehe auch Weidemann/Nothnagel (2010: 123-161).

dingt durch die Internationalisierung der Hochschulen, mittlerweile vornehmlich der Wettbewerb im ökonomischen Sinne die Hochschulsysteme und vor allem die Studierendenmobilität bestimmen (siehe z. B. Kim 2009).

Die Ausweitung der Mobilität der Studierenden ist eines der primären Instrumente, um die Ziele des Bologna-Prozess voranzutreiben. Gleichzeitig ist sie aber auch selbst eines dieser erklärten Ziele (Papatsiba 2006: 95) und einer der wichtigsten und sichtbarsten Indikatoren für die Internationalisierung der Hochschulen (siehe z. B. von Queis 2009: 11; Hahn 2004: 145; Murphy-Lejeune 2008: 16). Mobilitätsförderung gehört folgerichtig zu den hochschulpolitischen Prioritäten vieler Länder (Teichler 2007: 73). Deshalb wurden zahlreiche Mobilitätsprogramme, sowohl auf europäischer als auch nationaler Ebene, für Studierende gegründet,⁶ unter anderem das ERASMUS-Programm.⁷ Dieses steht vor allem für eine organisierte Mobilität, die durch diverse unterstützende Maßnahmen gefördert wird:

Als ‚good practice‘ gilt, dass Herkunfts- und gastgebende Hochschulen den Studierenden das Auslandsstudium organisatorisch leicht machen, z. B. durch Beratung und Unterstützung in praktischen Fragen des Alltags, durch Hilfe bei administrativen Problemen, durch Bereitstellung einer Wohnmöglichkeit bzw. durch intensive Hilfe bei der Suche. (Teichler 2007: 162)

⁶ Für eine Übersicht und weitere Informationen zu den wichtigsten Programmen auf europäischer Ebene siehe Teichler (2007: 111-114).

⁷ Die Programmteilnehmer/innen haben die Möglichkeit 3-12 Monate in einem der anderen teilnehmenden Länder zu studieren und erhalten dafür einen monatlichen Mobilitätzuschuss. Vor Ort belegen die Studierenden i. d. R. Intensivsprachkurse in der jeweiligen Sprache des Gastlandes sowie Lehrveranstaltungen, die an der Heimathochschule über das ECTS-System anerkannt werden (ebd).

Ergebnisse der Untersuchung

Nach einer kurzen Darstellung der Interviewpartner/innen, werden dem chronologischen Verlauf des Auslandssemesters entsprechend die zu Beginn vorhandenen Motive, Erwartungen und Zielsetzungen der Studierenden dargestellt, bevor auf die Realität des Auslandssemesters eingegangen wird. Die aus den Daten herausgearbeiteten Kernkategorien ‚Sprache‘ und ‚Wohlbefinden‘ werden dabei mit einbezogen. Der Kernkategorie ‚ERASMUS‘ ist ein eigenes Unterkapitel gewidmet, wobei ebenfalls Bezüge zu den beiden anderen Kategorien hergestellt werden. Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse schließt mit der Bilanzierung des Auslandssemesters und der Zukunftspläne der ausländischen Studierenden ab.

Die Interviewpartner/innen

Das Sample der während des Lehrforschungsprojekts befragten Studierenden bestand zum größten Teil aus ERASMUS-Studierenden (14 von 18 Befragten), die ein Semester, also ca. 4 bis 6 Monate, in Chemnitz verbrachten. Drei Studierende absolvierten ein Vollstudium an der TU Chemnitz, ein weiterer machte ein Praktikum. Acht Untersuchungsteilnehmer/innen waren weiblich, zehn männlichen Geschlechts. Vier stammten aus Frankreich, je zwei aus Tschechien, Spanien, Italien und Bulgarien, je eine/r aus Rumänien, der Slowakei, der Türkei, Benin, Peru und China.

Motive, Erwartungen, Zielsetzungen

Die Analyse der Interviewdaten zeigt, dass die ausländischen Studierenden mit bestimmten Zielsetzungen und Vorstellungen an das Auslandssemester herangehen bzw. zu Beginn und im Vorfeld ihres Aufenthaltes Handlungsziele antizipieren.

Für die meisten Interviewten ist zu Beginn des Auslandssemesters das Erlernen oder Verbessern des Deutschen „[the] MAIN idea“ und wird häufig als das Primärziel des Aufenthalts genannt. In einigen dieser Fälle haben sich die ausländischen Studierenden explizit

dafür entschieden, nach Deutschland zu kommen, um ihre Deutschkenntnisse aufzubessern.⁸ Der Erwerb von Sprachkenntnissen ist auch anderen empirischen Studien zufolge eines der bedeutendsten Ziele eines Auslandssemesters (vgl. Seebauer 2009: 96; Murphy-Lejeune 2003: 87; Ehrenreich 2008b: 108). Nicht nur eine Affinität zur deutschen Sprache kann als Motivation gelten, auch erhoffte bessere Chancen bei der späteren Suche nach Arbeitsstellen, teilweise auf dem deutschen Arbeitsmarkt, werden erwähnt.

Daneben ist für viele der ausländischen Studierenden das Absolvieren eines Auslandsaufenthaltes ein erklärtes Ziel, sei es um das ERASMUS-Programm auszuprobieren, Spaß zu haben und zu reisen, oder die mit dem Aufenthalt verbundene eigene Unabhängigkeit zu testen. Die Untersuchungen von Seebauer (2009: 55), Murphy-Lejeune (2003: 84) und Papatsiba (2003: 111) zeigen ebenfalls, dass viele Studierende das Auslandssemester nutzen wollen, um ihre Selbstständigkeit und Unabhängigkeit auszubauen.

Nicht zu vergessen ist das erstrebte Erleben einer anderen Kultur oder auch des ‚Anderen‘ im Sinne Boeschs (1980; 1998; 2000). In einigen Fällen kann das Auslandssemester auch als Flucht aus gewohnten, langweiligen, bedrohlichen und unsicheren Situationen in der Heimat angesehen werden. In den meisten Fällen sind komplexe Zielsysteme der ausländischen Studierenden zu erkennen bzw. die Polyvalenz der genannten Ziele: Mit dem Auslandsaufenthalt werden verschiedene, miteinander zusammenhängende Ziele verfolgt. Die Vorstellungen, die die Studierenden von den Handlungsmöglichkeiten und -grenzen im Auslandssemester haben, entsprechen jedoch nicht unbedingt der Realität, die sie während des Aufenthaltes erleben.

⁸ Aus Platzgründen kann hier und im Folgenden nicht auf alle relevanten Textstellen in den Interviews verwiesen werden.

Die Realität des Auslandssemesters

Anreise und Anfangszeit

Die Anreise und die ersten Tage und Wochen in Chemnitz erweisen sich für die meisten ausländischen Studierenden auf körperlicher wie auch emotionaler Ebene als anstrengend.⁹ Sie verlassen ihr gewohntes Handlungsfeld und sind unsicher bezüglich dessen, was auf sie zukommt. Die meisten ausländischen Studierenden haben eine lange Anreise hinter sich und sind bei der Ankunft körperlich erschöpft. Im Überblick über alle Interviews überwiegen die negativen Äußerungen zur Ankunft und zur Anfangszeit, vor allem in Bezug auf Chemnitz. In einigen Fällen wird die Stadt zunächst aufgrund der ersten visuellen Eindrücke am Bahnhof („abandon[ed] houses and the surroundings“) und der Infrastruktur rund um den Bahnhof negativ bewertet. Chemnitz als zukünftiger Wohnort ruft so bei den ausländischen Studierenden direkt negative Gefühle hervor, da sie hier nur wenige Handlungsmöglichkeiten für sich sehen. Über visuelle Eindrücke hinaus erleben einige von ihnen für sie bedrohliche oder beängstigende Situationen bei der Ankunft bzw. in den ersten Tagen nach der Ankunft. Einige Interviewpartner/innen kamen am 5. März¹⁰ an, und wurden Zeugen einer Demonstration, was zu Verunsicherung führte. Das große Aufgebot an Polizisten sowie Behinderungen im öffentlichen Verkehr machten ihnen Angst und ließen Zweifel an der Entscheidung für einen Studienaufenthalt in Chemnitz aufkommen. Andere Studierende hatten ihren Aufenthalt selbst geplant und ein Hostel für die ersten Tage gebucht. Dass die günstigeren Unterkünfte außerhalb von Chemnitz liegen, stellt die Interviewpartner/innen jedoch vor Probleme. Auch diejenigen, die nach der Ankunft direkt ihr Zimmer im Wohnheim beziehen können, stehen teilweise buchstäblich vor dem Nichts: „without inter-

⁹ Wo nicht anders angegeben, beziehen sich alle Informationen in diesem Abschnitt auf Auskünfte aus den Erstinterviews, die wenige Wochen nach der Ankunft der ausländischen Studierenden in Chemnitz geführt wurden.

¹⁰ Dabei handelt es sich um den Chemnitzer Friedenstag, an dem dem Bombardement der Stadt am 05.03.1945 gedacht wird. Diesen Tag nutzen Neonazis für Demonstrationen, denen durch Chemnitzer Bürger/innen wiederum mit Gegendemonstrationen begegnet wird.

net, without friends, without blankets, without pillow". Dieses Fehlen von Vernetzungsmöglichkeiten, elementaren Gegenständen und Wissen (z. B. über wichtige Anlaufstellen oder Einkaufsmöglichkeiten) führt zu einer eingeschränkten Handlungsfähigkeit und dem Unvermögen, dieser als negativ wahrgenommenen Situation entgegenwirken zu können.

Häufig erleben die ausländischen Studierenden die erste Zeit auch als sehr einsam bzw. still. Zum Zeitpunkt der Ankunft sind nur wenige Studierende auf dem Campus, wodurch der Aufbau sozialer Kontakte erschwert wird. Hinzu kommt, dass sich auch die Kommunikation in ihre Heimat aufgrund der zu Beginn noch fehlenden Internetverbindung schwierig gestaltet. Vor allem die Einsamkeit veranlasst einige der Interviewpartner/innen, die Phase zu Beginn ihres Aufenthaltes in Chemnitz als „the worst day[s]“ oder gar als „really, really awful“ zu beschreiben. Über die bereits angesprochenen Punkte hinaus erschweren den Studierenden auch körperliche Aspekte die Anfangszeit, wie z. B. Temperaturunterschiede oder das Wetter allgemein. Auffällig ist, dass einerseits bei einigen Langeweile in der Anfangszeit vorherrscht, andererseits die erste Zeit als besonders anstrengend beschrieben wird, gerade weil in dieser Zeit besonders viele, unangenehme Aufgaben zu erledigen sind. Vor allem Behördengänge erweisen sich, gerade aufgrund fehlender Deutschkenntnisse, als große Herausforderung für die Studierenden und führen mangels Wissen über angebrachte Verhaltensweisen in solchen Situationen zu Verwirrung. Über ähnliche Erkenntnisse bezüglich verschiedener Schwierigkeiten ausländischer Studierender mit Behördengängen berichtet Teichler (2007: 144). Laut Studien, die er in Zusammenarbeit mit anderen Forschern durchführte, gaben 23% der ERASMUS Studierenden des Jahrganges 1998/99 gravierende Probleme in dieser Hinsicht an.

Den Studierenden fehlt in der Anfangszeit allgemein das Wissen über Handlungsmöglichkeiten, die ihnen eine vertraute Umwelt bieten würde, das neue Handlungsfeld ist für sie ungewohnt. Um diese Sicherheit im Handeln auch in Chemnitz zu erlangen, versuchen einige der befragten Studierenden die für sie fremde und „schrecklich[e]“ Situation durch verschiedene Strategien zu bewältigen.

Erfahrungen ausländischer Studierender im Auslandssemester

Die Bandbreite reicht hier vom Lesen von Büchern, dem Hören von Musik und Stadtbesichtigungen über Telefonieren bis zu Einkaufsbummeln in der Stadt und Streifzügen durch das Wohnheim. Insgesamt wird allerdings wenig über solche Strategien ausgesagt. Erst durch Initiativen wie dem Patenprogramm des Internationalen Universitätszentrums¹¹ und Beratungsleistungen dieser Institution¹² erleben die Studierenden Erleichterung und erfahren Hilfe in ihrer Situation. Diejenigen, die das Patenprogramm in Anspruch nehmen, äußern sich positiv darüber, da es bei beinahe allen bisher erwähnten schwierigen Punkten – von der Anreise über persönliche Kontakte bis zu den organisatorischen Dingen – Hilfestellung bietet. Die teilnehmenden ausländischen Studierenden werden bei ihrer Ankunft abgeholt und es werden alle Behördengänge gemeinsam mit einem/r Paten/in erledigt. Für einige ist diese/r auch ein Ausweg aus der Langeweile, für andere löst sich damit das Problem der fehlenden sozialen Kontakte. Die Paten/innen helfen in einigen Fällen auch dabei, das Gefühl von Orientierungslosigkeit zu verringern, indem sie den Studierenden einige Orte in der Stadt zeigen und sie dabei unterstützen, das „Chaos“ des Kurssystems zu bewältigen. Die Paten/innen tragen damit erheblich dazu bei, dass ihre ausländischen Kommilitonen/innen das Gefühl von Transparenz und somit Wohlbefinden (wieder)erlangen. Den positiven Effekt von begleitenden Gastlandsangehörigen betonen auch Quintrell und Westwood (1994: 55), in deren Studie diejenigen, die eine/n Paten/in haben, ihren Aufenthalt positiver bewerten als solche ohne diese Unterstützung. Nicht allen befragten ausländischen Studierenden steht jedoch die Hilfe eines/r Paten/in zur Verfügung, da sich nicht alle rechtzeitig für das

¹¹ Das Patenprogramm an der TU Chemnitz hat das Ziel „Patenschaften zwischen internationalen und deutschen Studierenden zu vermitteln, möglichst noch bevor die ausländischen Studenten ihr Studium an der TU Chemnitz beginnen“ (Internationales Universitätszentrum 2015a). Nach eigener Auskunft unterstützen die deutschen Paten/innen ausländische Studierende u. a. bei der „Orientierung auf dem Campus und in Chemnitz“, „bei der Erledigung von Formalitäten und bei Behördengängen [...] und beim Verbessern der deutschen Sprachkenntnisse“ (ebd.).

¹² Dazu gehören aktuell u. a. eine Sprachtandem- sowie eine Wohnungsbörse und eine Orientierungswoche, die auch zahlreiche Führungen rund um den Campus umfasst (Internationales Universitätszentrum 2015a).

Patenprogramm angemeldet hatten oder sich kein/e passende/r Pate/in fand. Doch auch ihre Situation bzw. ihr Wohlbefinden verbessert sich durch den Beginn des Einsteiger-Deutschkurses teils erheblich.

Intensivkurs Deutsch

Der vom Internationalen Universitätszentrum und dem Sprachenzentrum gemeinsam angebotene Kurs „Sprach- und Landeskundekurs Deutsch“ (Internationales Universitätszentrum 2015b) bildet für den Großteil der Studierenden nach den negativen Erfahrungen in den ersten Tagen des Aufenthalts den Beginn des „real life“ in Chemnitz. Der Kurs beginnt meist einige Tage nach Ankunft der Studierenden und dauert drei Wochen. Im Kurs wird nur Deutsch gesprochen. Für ausländische Studierende ohne oder mit wenigen Deutschkenntnissen ist der Kurs somit der erste Schritt, Deutsch zu lernen oder erste Vorkenntnisse zu verbessern. Andererseits gestaltet er sich für diejenigen, die schon über Deutschkenntnisse verfügen, zum Teil als „nicht sehr interessant“, da „nicht sehr viel Deutsch gelernt“ werden kann. Dennoch bietet der Kurs allen Teilnehmenden anderweitig großen Nutzen, denn er ermöglicht es, die anderen gerade angereisten ausländischen Studierenden kennenzulernen und stellt somit in der Anfangszeit den zentralen Ort zum Knüpfen sozialer Kontakte dar.

Der Kurs dient darüber hinaus auch dazu, die Studierenden mit Chemnitz sowie mit der Universität und den wichtigsten Anlaufstellen vertraut zu machen, also Transparenz zu schaffen. Zusätzlich werden auch Ausflüge in weitere deutsche Städte angeboten. In diesem Zusammenhang spielt erneut das Patenprogramm eine große Rolle, da im Rahmen des Programms eine Vielfalt an Aktivitäten organisiert wird, die zum einen das Zusammensein in der Gruppe fokussieren (z. B. durch Picknicks oder gemeinsames Grillen), und zum anderen Kenntnisse der Umgebung fördern (z. B. durch Museumsbesuche).

Natürlich hat der Deutschkurs ebenfalls einen Einfluss auf die Sprachkenntnisse der Teilnehmenden und hilft z. B. die Sprachbarri-

Erfahrungen ausländischer Studierender im Auslandssemester

ere und die Angst vor Fehlern zu reduzieren. Subjektiv relevant ist der Intensivsprachkurs für die ausländischen Studierenden jedoch vor allem, weil sie hier mit anderen Studierenden verschiedener Nationalitäten zusammenkommen, und sich vor dem Hintergrund geteilter Probleme in einem fremden Umfeld durch die gemeinsamen Aktivitäten eine recht stabile Gruppe ausländischer Studierender herausbildet.

Die ERASMUS-Bubble¹³

```
usually we were always the same people.  
(.) we are like @one small community of  
people @
```

Diese Äußerung einer Interviewpartnerin lässt erkennen, dass die ausländischen Studierenden eine feste Gruppe bzw. ‚community‘ bilden. Als Gruppe wird eine Ansammlung von zwei oder mehr Personen bezeichnet, die miteinander agieren, gemeinsame Ziele aufweisen, ein Wir-Gefühl entwickelt haben und deren Zusammengehörigkeit zeitlich stabil ist (Werth/Mayer 2008: 335). Alle ERASMUS-Stipendiatinnen, und auch andere ausländische Studierende, belegen zu Beginn den gleichen Deutschkurs und wohnen größtenteils im selben Wohnheim bzw. in den Wohnheimen auf dem Campus¹⁴ wodurch eine Art Automatismus der Gruppenbildung ausgelöst wird. Auch verfolgen die Studierenden gemeinsame Ziele, denn alle haben ähnliche Motive (siehe Abschnitt Erwartungen, Motivation, Zielsetzungen). Sehr ausgeprägt ist auch das ‚Wir-Gefühl‘ der ausländischen Studierenden. Die Zugehörigkeit zur Gruppe wird im Verlauf des Aufenthalts immer wichtiger und zeigt sich sowohl in Selbst- wie auch in Fremdbeschreibungen. So sagt etwa eine Inter-

¹³ Der Begriff ist dem Aufsatz von Nothnagel (2010) zum Auslandsstudium entnommen. Er basiert auf dem Konzept der „Environmental-Bubble“ von Cohen (1972, 1977, zit. n. Nothnagel 2010: 438).

¹⁴ Die TU Chemnitz verfügt über einen Campus, der die Fakultätsgebäude, die meisten der Vorlesungsgebäude, eine Mensa, einen Supermarkt, mehrere Copyshops und alle Wohnheime, die der TU Chemnitz zugehörig sind, umfasst.

viewpartnerin gegen Ende ihres Auslandssemesters „i think we are DIFFERENT“ und grenzt mit dem „we“ die ausländischen von den deutschen Studierenden ab. Auch von Außenstehenden werden die ausländischen Studierenden – wie sich den Äußerungen einiger der Interviewten im Zweitinterview entnehmen lässt – als Einheit betrachtet. Der psychologische Nutzen, den der Zusammenschluss zur ERASMUS-Bubble für die Studierenden hat, liegt dabei auf der Hand: Durch die Zugehörigkeit zur Gruppe können sie ihr vor allem aufgrund der Einsamkeit in der Anfangszeit besonders hohes Bedürfnis nach Kontakt befriedigen, sich selbst als ausländische Studierende definieren und ihr Selbstwertgefühl erhöhen. Die entstandene Gruppe hat dann im weiteren Verlauf des Aufenthalts eine sehr hohe Relevanz für ihre Mitglieder, da die sozialen Kontakte zu deren Wohlbefinden beitragen, während ein Mangel an sozialem Austausch dieses massiv beeinträchtigen kann. Dieser Effekt wurde auch in anderen Studien nachgewiesen. Die Untersuchung von Hunley (2010: 388) zeigt, dass ein großer Stressfaktor für ausländische Studierende die Einsamkeit ist und mangelnde soziale Kontakte im Auslandssemester mit Problemen wie depressiven Stimmungen oder Angstgefühlen einhergehen können. Kashima und Loh verweisen in ihrer quantitativen Studie zu ausländischen Studierenden ebenfalls darauf, dass das Knüpfen sozialer Kontakte unter internationalen Studierenden zu besserer psychologischer Anpassung führe (2006: 481f.). Je mehr soziale Kontakte vorhanden seien, desto größer sei das Wohlbefinden (ebd.: 472).

Die ERASMUS-Bubble liefert den ausländischen Studierenden zwar eine Vielzahl an Kontakten, jedoch birgt sie auch Nachteile für die Studierenden. Zum einen wird „nur Englisch gesprochen“ und die Studierenden können daher die deutsche Sprache nur bedingt anwenden. Zum anderen lässt es die Größe der ERASMUS-Gruppe nicht zu, dass sich alle Mitglieder kennen oder miteinander befreundet sind. Somit bleibt eine Vielzahl der Kontakte auf einer oberflächlichen Ebene.

Die aus den Daten ablesbaren Mechanismen der Gruppenbildung zur ERASMUS-Bubble wurden in anderen Studien zu internationalen Studierenden ebenfalls festgestellt (z. B. De Federico de la Rúa

Erfahrungen ausländischer Studierender im Auslandssemester

2008: 98; Tsoukalas 2008: 136). Auch Tsoukalas merkt an, dass diese Gruppe durch administrative Entscheidungen mitgeformt und verstärkt werde, und betont den Automatismus hinter diesen Mechanismen, die zwangsläufig zur Bildung einer ERASMUS-Gruppe führen (2008: 136).

Die (zunächst nur aufgrund formaler Merkmale existierende) Gruppe der ERASMUS-Studierenden stellt – wie gezeigt – für die verschiedenen studentischen wie administrativen Akteursgruppen an der Universität pragma-semantisch eine Besonderheit dar (vgl. auch A. Weidemann/Nothnagel 2010). Diese Gruppe besteht dann für die gesamte Dauer des Aufenthalts, bildet das Handlungsfeld der ausländischen Studierenden und ist Zentrum des „erasmus life“.

Das ERASMUS-Leben

Innerhalb der ERASMUS-Bubble gestaltet sich der Alltag somit auf eine bestimmte Art und Weise, die von vielen Interviewpartnern/innen als ein Leben ohne Probleme und Verantwortung beschrieben wird, in dem das Studieren nur eine untergeordnete Rolle spielt. Im Sinne Boeschs ist beim ERASMUS-Leben vom ‚Anderen‘ die Rede, denn normale Handlungsregeln gelten hier nicht. Von einigen der ausländischen Studierenden wird das ERASMUS-Leben gar als der längste Urlaub ihres Lebens oder als „break“ bezeichnet. Es steht viel Freizeit zur Verfügung und das Leben im Wohnheim erscheint wie das Leben in einem „ferien-club“ oder einem „international camp“. Der touristische Aspekt, der sich in diesen Aussagen widerspiegelt, ist auch in anderer Hinsicht festzustellen, denn die Studierenden reisen während des Semesters viel innerhalb Deutschlands und auch in europäische Nachbarländer.

Für viele stellt das Leben während des Auslandssemesters eine Art ‚komprimiertes‘ Erlebnis oder Leben dar, man ist während des Aufenthaltes trotz der vielen Freizeit „busy every day“. Dinge, die sonst länger geplant werden, werden in der ERASMUS-Gruppe spontan unternommen, und Beziehungen wie Freundschaften, für deren Aufbau man sonst lange braucht, werden hier in kürzester Zeit geschlossen. Die vielen Kontakte sind oftmals das, was das

ERASMUS-Leben ausmacht. Über die Zugehörigkeit zur ERASMUS-Gruppe und die Interaktion mit ihren Mitgliedern definieren die ausländischen Studierenden ihr Selbstbild in dem für sie ungewohnten Handlungsfeld. Die ERASMUS-Bubble bietet Sicherheit und Selbstbestätigung, weshalb die meisten ausländischen Studierenden nur allzu gern in dieser Situation verweilen oder sie auf ihr gewohntes Handlungsfeld übertragen würden. Auch Tsoukalas stellt in seinen Studien fest, dass die ERASMUS-Studierenden ein „extraordinary life“ führen, vor allem im Vergleich zu den lokalen Studierenden (2008: 133). Verschiedene Faktoren führen dazu, dass die ausländischen Studierenden als „special“ wahrgenommen werden bzw. sich und ihr ERASMUS-Leben auch selbst so wahrnehmen (ebd.).

Doch dieses spezielle Studierendenleben und sein spezifisches Handlungsfeld bleiben nicht die ganze Zeit positiv besetzt. Es ist auffällig, dass einige der ausländischen Studierenden gegen Ende ihres Aufenthalts von körperlichen Erschöpfungsreaktionen berichten: das ungewohnte „busy“ Leben verbunden mit Prüfungen am Ende des Semesters ist für den Körper nach einiger Zeit anstrengend. Auch organisatorische Probleme (z. B. die Kündigung des Wohnheimzimmers oder die Vorbereitung der Abreise) führen zu dieser Ermüdung. Von ähnlichen körperlichen Effekten, die seine Interviewpartner/innen betreffen, berichtet auch Tsoukalas (2008: 134).

Schaut man sich die Interviews an, die 3 bis 4 Monate nach der Ankunft in Chemnitz durchgeführt wurden, und widmet sich somit rückblickend dem Verlauf des Semesters, fällt noch ein weiterer Aspekt ins Gewicht: Das ERASMUS-Leben scheint nur eine gewisse Zeit zu ‚funktionieren‘, sein Reiz verblasst gegen Ende des Semesters deutlich. Die Ausnahmesituation ‚ERASMUS-Leben‘ bietet mit der Zeit keine Möglichkeiten zur Weiterentwicklung mehr. Daher wird die Situation nach einer Weile weniger aufregend oder beeindruckend, ja sogar als sinnlos empfunden.

Insgesamt betrachtet erleben alle der befragten Studierenden das ERASMUS-Leben zumindest zu Beginn als etwas Positives und

Besonderes. In den Interviews wird viel von diesem Leben erzählt und es hat weitreichenden Einfluss auf das Erleben des Auslandssemesters insgesamt sowie den Umgang mit den Deutschen und der deutschen Sprache.

Deutschkenntnisse und Kontakt zu Deutschen

90% der befragten ausländischen Studierenden haben nur wenige Deutschkenntnisse oder nutzen vorhandene Deutschkenntnisse nicht und sprechen stattdessen Englisch. Einige geben dem Englischen den Vorzug, da man es im Gegensatz zu Deutsch überall auf der Welt sprechen könne. Schaut man sich die weiteren Verläufe der Interviews an, gibt es für die nur spärliche Benutzung des Deutschen jedoch noch viele andere Einflussfaktoren. Es besteht eine gewisse Barriere, die es zu überwinden gilt: Die Angst vor Fehlern oder Scham, mit Akzent zu sprechen, hält viele der Studierenden ab, die deutsche Sprache zu benutzen, obwohl sie sie beherrschen. Die eigenen begrenzten Möglichkeiten, sich auszudrücken, machen das Sprechen schwierig und unangenehm. Fühlt man sich des Deutschen mächtig, empfindet man ein hohes funktionales Potential bzw. Handlungsvermögen und es ist „alles einfach“. Dies wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden und Selbstbild aus. Die überwiegend fehlenden bzw. geringen Deutschkenntnisse erschweren das alltägliche Leben der Studierenden sowohl im privaten als auch im universitären Bereich. Sie führen darüber hinaus zu negativen Emotionen bzw. dem Gefühl, nicht handlungsfähig zu sein, wenn für eine Handlung die deutsche Sprache benötigt wird. Auch Yang, Noels und Saumure verweisen in ihrer Studie, die den Einfluss von Selbstbild und Englischkenntnissen auf die Adaptation ausländischer Studierender in Kanada untersucht, auf den Zusammenhang zwischen Fremdsprachenkompetenz und Wohlbefinden (2006: 499, 502). Brown stellt ebenfalls fest, dass der größte Stressfaktor für ausländische Studierende die Kommunikation in der Landessprache darstellt und dass die fehlende Fähigkeit, sich in alltäglichen Situationen auszudrücken oder sich im Kurs zu beteiligen, oftmals mit starken Beklemmungsgefühlen verbunden ist (2008: 91f.).

Die Fähigkeit, auf Deutsch zu kommunizieren, wird negativ durch fehlenden Kontakt zu Deutschen beeinflusst. Selbst Studierende, die mit Deutschen zusammenwohnen, sprechen nur wenig Deutsch und haben oft kaum Kontakt zu ihren Mitbewohnern/innen. Das Zusammenwohnen mit Deutschen führt also nicht unbedingt zu mehr Kontakt bzw. besseren Beziehungen zu Einheimischen. In den Interviews äußern viele der Studierenden, dass sie kaum Gelegenheit finden, Deutsch zu sprechen. Allgemein besteht für die Studierenden – auch für die deutschen – wenig Möglichkeit, sich in einem Kurs zu unterhalten. Auch andere Studien belegen, dass Studierende im Ausland häufig nur wenig Kontakt mit den Ansässigen des Landes haben und es auch deutschen Studierenden schwer fällt, mit ihren internationalen Kommilitonen/innen in Kontakt zu kommen (z. B. Heublein/Özkilic/Sommer 2007: 27; Federico de la Rúa 2008: 94ff.). So zeigt die quantitative Studie von Federico de la Rúa, dass nur 17% der Freundschaften, die die ausländischen Studierenden schließen, mit Menschen aus dem Gastland zustande kommen (2008: 94). Sie führt dies auf drei Faktoren zurück: Zunächst haben die Einheimischen schon einen Freundeskreis und daher ihre sozialen Bedürfnisse bereits abgedeckt. Hinzu kommt, dass die ERASMUS-Studierenden die Erfahrung des Fremdseins im Gastland teilen und nur eine kurze Zeit bleiben und daher seitens der Einheimischen kein Interesse daran bestehe, sich mit ihnen anzufreunden (ebd.: 94f.). Auch in ihrer Studie zeigt sich, dass die ERASMUS-Studierenden ein „Netzwerk“ (ebd.: 97) bilden, und deshalb eine Art Kluft zwischen den Deutschen und den ausländischen Studierenden entstehe (ebd.: 95). Heublein, Özkilic und Sommer identifizieren in ihrer Studie die Fremdsprachenkenntnisse als denjenigen Faktor, der die Gesprächsintensität ganz maßgeblich beeinflusst (ebd.: 29f.). Die Autoren stellen ebenfalls fest, dass „sich ein Rückzug zum Beispiel in die regionale Herkunftsgruppe kontraproduktiv auf Kommunikation, Integration und gelingende Gespräche auswirkt“ (ebd.: 32). Mehrere der befragten ausländischen Studierenden berichten, dass die deutschen Studierenden oft mit ihnen Deutsch sprechen. Durch die Kommunikation auf Deutsch scheint aber gleich beim ersten Kennenlernen eine Barriere aufgebaut zu werden. Intensiverer Austausch zwischen den ausländischen und deutschen Studierenden ist, trotz

der vielen Möglichkeiten zum Kontakteknüpfen, eine Seltenheit und kann nur unter bestimmten Bedingungen stattfinden. Von Bedeutung ist dabei, wie die einzelnen Personen mit der Situation umgehen, ob der Kontakt von außen gefördert wird und in welchem Maße bzw. aus welchen Gründen der Kontakt für die ausländischen Studierenden wichtig ist.

Der fehlende Austausch hat unter anderem zur Folge, dass die deutsche Sprache nicht erlernt wird, was den Zielsetzungen der ausländischen Studierenden zu Beginn des Aufenthalts entgegensteht. Vor ihrem Aufenthalt haben viele die Vorstellung, dass sie während ihres Aufenthaltes im Ausland die dort vorherrschende Sprache auch automatisch erlernen. Ehrenreich (2008b) spricht in diesem Zusammenhang von „Sprachbad-Mythen“ (105), also der Annahme vom „quasi-automatischen Spracherwerb im Ausland“ (ebd: 107). Diese kann durch die äußeren Umstände, die in der ERASMUS-Gruppe herrschen und die sozialen Kontakte der ausländischen Studierenden zu Einheimischen begrenzen, nicht bestätigt werden. Anhand der Äußerungen der befragten ausländischen Studierenden in Chemnitz wird schnell deutlich, dass die Kommunikation in der Muttersprache und der Zielsprache durch das Englische als dritte Sprache ergänzt werden muss (Farag 1997 zit. nach Ehrenreich 2008b). Die ERASMUS-Studierenden sehen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur englischsprechenden ERASMUS-Bubble keine Notwendigkeit darin, Deutsch zu sprechen. Das kann als demotivierender Faktor verstanden werden, der sie daran hindert, die Landessprache weiter zu lernen. Nur dann, wenn die ausländischen Studierenden durch besondere Umstände aus ihrem gewohnten Umfeld herausgerissen werden und in Kontakt zu Deutschen treten müssen, besteht eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass Deutsch benutzt oder erlernt wird. Insgesamt nutzen die ausländischen Studierenden ihre Deutschkenntnisse kaum und bauen wenige Kontakte zu Deutschen auf oder aus.

Bilanzierung des Auslandssemesters und Pläne für die Zukunft

Das Erlernen der deutschen Sprache war für viele das erklärte Ziel des Aufenthalts in Chemnitz. Die Interviews, die einige Monate nach der Ankunft geführt wurden, zeigen jedoch deutlich, dass die meisten der Studierenden das Ziel, Deutsch zu erlernen bzw. ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, nicht erreicht haben. Hierbei gibt es mehrere Auffälligkeiten: Obwohl das Hauptziel nicht erreicht wird, wird dennoch eine relativ positive Bilanz gezogen. Das Erlernen des Deutschen ist zwar immer noch relevant, jedoch werden die Ansprüche meist heruntergeschraubt. So werden stattdessen andere Ziele genannt, die die Studierenden auch erreicht haben wie etwa „surviving“. Andere Herausforderungen, wie die körperliche Anpassung an das Wetter und das Essen, wurden somit gemeistert. Ziele dieser Art fanden in den Interviews kurz nach der Ankunft keine Erwähnung. Durch die Schwierigkeit, das primäre Ziel zu erreichen, rücken andere Ziele in den Vordergrund, bei denen ein positives Ergebnis wahrscheinlicher ist. Das Ziel des Spracherwerbs rückt zunehmend in den Hintergrund, da die ERASMUS-Gruppe weit positivere Valenzen aufweist und Handlungserfolg verspricht. Das positive Gefühl, über großes Handlungspotential zu verfügen und die Selbstbestätigung, die z. B. aus der erfolgreichen Verbesserung der Englischkenntnisse resultiert, werden relevanter als die zu erwerbenden Deutschkenntnisse.

Alle befragten ausländischen Studierenden geben an, ‚Unabhängigkeit‘ und ‚Selbstbewusstsein‘ im Auslandssemester hinzugewonnen zu haben. Die teilweise drastischen Veränderungen haben für die Studierenden eine hohe Relevanz und werden beinahe durchgängig positiv bewertet. Hinzugewonnene Unabhängigkeit wird vor allem in Zusammenhang mit dem Thema Kochen gebracht, da die Interviewten im Verlauf des Auslandssemesters gelernt haben, sich selbst zu verpflegen. Das Kochen (können) bedeutet insofern einen Zugewinn an Unabhängigkeit, als dass man so von niemandem mehr abhängig ist, um das eigene Grundbedürfnis nach Nahrung zu befriedigen. Zudem ist das Essen auch für das Wohlbefinden der ausländischen

Erfahrungen ausländischer Studierender im Auslandssemester

Studierenden ein wichtiger Aspekt. Können diese nicht auf gewohnte Zutaten zugreifen oder vertraute Zubereitungsarten nutzen, stellt sie dies vor ein Problem und kann eine erhebliche Senkung des Wohlbefindens bedeuten. Die Fähigkeit, sich mit den in Chemnitz vorhandenen Zutaten selbst zu versorgen, steigert hier nicht nur das funktionale Potential, sondern auch das Wohlbefinden.

Für sich selbst verantwortlich zu sein und selbst alle Probleme zu lösen, ist für viele etwas Neues und etwas, das sie dann auch als neue Errungenschaft erleben. Eine befragte Studentin beschreibt es z. B. so, dass sie während des Auslandsaufenthalts „gewachsen“ sei.

Ebenfalls ist eine Zunahme an Mut auf Menschen zuzugehen zu verzeichnen, was als Teil der hinzugewonnenen Unabhängigkeit erlebt wird – auch im Zusammenhang mit Organisatorischem wie etwa Behördengängen. Die Erfahrung, in Deutschland organisatorische Probleme ohne große Sprachkenntnisse gelöst zu haben, schafft funktionales Potential für ähnliche Situationen in der Heimat. Die meisten der ausländischen Studierenden haben somit im Laufe des Auslandsaufenthaltes eine Veränderung an sich festgestellt. Ihre Persönlichkeitsentwicklung sowie die Umstände des Auslandsaufenthalts haben Auswirkungen auf die Pläne, die sie für die Zeit nach dem Auslandssemester schmieden bzw. die Zielantizipationen, die sie aus dem neuen Handlungsfeld heraus bilden. Häufig anzutreffen ist eine erhöhte Wertschätzung dessen, was sie in der Heimat vorfinden bzw. der Vorsatz, dies in Zukunft mehr wertzuschätzen. Die gute Kenntnis der Muttersprache wird als Vorteil angesehen und dem Familienleben wird mehr Wert beigemessen. Hier zeichnet sich eine Art ‚Sehnsucht‘ ab, wobei sich die Studierenden das Gegenteil ihrer aktuellen Wohn- und Lebenssituation herbei wünschen. Dabei sollen die Gegebenheiten des Auslandssemesters den ‚normalen‘, vorher wenig geschätzten Umständen im Heimatland Platz machen. Außerdem werden die Freunde in der Heimat wieder mehr in den Fokus gerückt, da die oberflächlichen Kontakte in der ERASMUS-Bubble nicht mehr für ein befriedigendes Sozialleben ausreichen.

Verlauf des Aufenthalts und Diskussion

Die vergleichende Betrachtung der Aussagen der ausländischen Studierenden zeigt einen über alle Fälle hinweg relativ ähnlichen Verlauf des Auslandssemesters, der in der nachfolgenden Abbildung dargestellt ist. Die Abbildung zeigt, wie sich das Wohlbefinden der ausländischen Studierenden während des Aufenthaltes entwickelt.

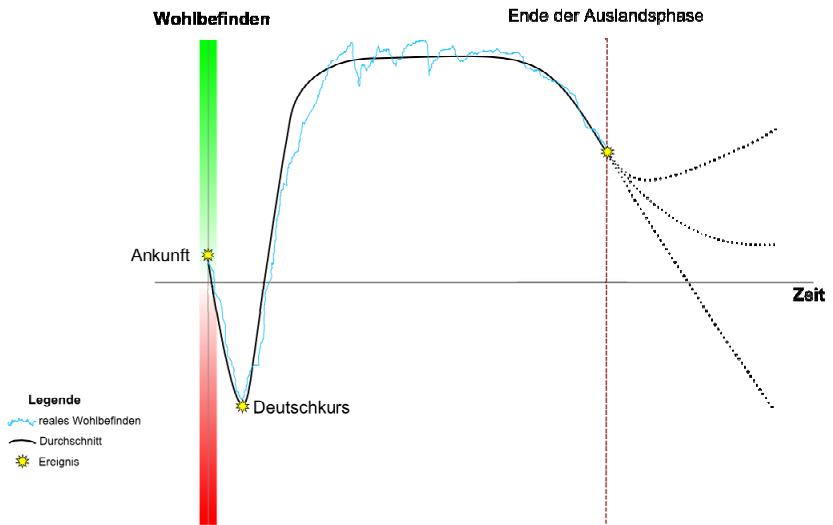


Abbildung 1: Entwicklung des Wohlbefindens während des Aufenthalts

Betrachtet man den Verlauf des Aufenthalts aus handlungstheoretischer Perspektive, ist erkennbar, dass die dargestellte Entwicklung deckungsgleich mit der des funktionalen Potentials der ausländischen Studierenden ist. Die folgende Abbildung zeigt, wie sich dieses funktionale Potential entwickelt.

Erfahrungen ausländischer Studierender im Auslandssemester

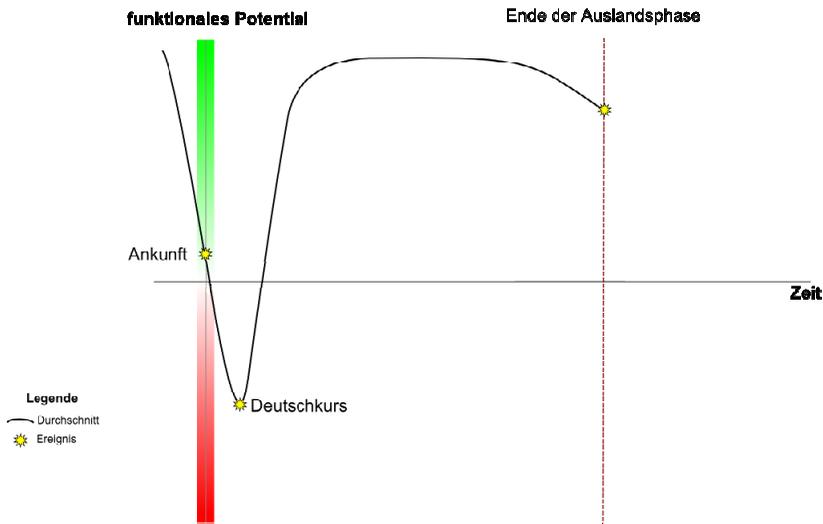


Abbildung 2: Entwicklung des funktionalen Potentials während des Aufenthalts

Vor dem Auslandsaufenthalt bewegen sich die ausländischen Studierenden in dem ihnen bekannten Handlungsfeld, führen Handlungen auf gewohnte Weise durch und sind sich zumeist deren erfolgreichen Verlaufs sicher. Innerhalb dieses Handlungsfeldes antizipieren sie ihre Ziele, die sie mit ihrem Auslandsaufenthalt verbinden. Dazu gehört vor allem die deutsche Sprache zu erlernen bzw. zu verbessern. Bei der Ankunft in Chemnitz befinden sich die ausländischen Studierenden auf einmal in einer ungewohnten Situation und das funktionale Potenzial sinkt dramatisch ab. Aufgrund von nicht vorhandenem Wissen über die Infrastruktur der Stadt Chemnitz oder institutionelle Handlungsabläufe (z. B. in Behörden, im Studentenwerk) haben die ausländischen Studierenden in dieser Situation nur wenige zielführende Handlungsmöglichkeiten und können somit kaum funktionales Potential aufbauen. Das Fehlen von Handlungsmöglichkeiten äußert sich ebenfalls im Fehlen von sozialen Kontakten, von Internetzugang sowie einer gültigen Fahrkarte für die öffentlichen Verkehrsmittel. Gerade in dieser Situation müssen die ausländischen Studierenden jedoch organisatorische Schwierigkeiten (z. B. Behördengänge) bewältigen und fühlen sich einsam. Ihr Wohl-

befinden bzw. ihre Zufriedenheit erlebt also zu Beginn des Semesters einen massiven Niedergang. Die Hilfe der Paten/innen stellt eine erste soziale Kontaktmöglichkeit dar und schafft mehr Transparenz. Mit dem Beginn des Deutschkurses beginnt für alle ausländischen Studierenden, auch diejenigen ohne Paten/innen, der Anstieg der Handlungsfähigkeit und der Zufriedenheit. Dies ist mehreren Aspekten geschuldet: Die Studierenden lernen andere Kommilitonen/innen kennen und die ERASMUS-Bubble bildet sich aus. Dies alles bleibt dennoch auf ein geschütztes Handlungsfeld bzw. soziales Umfeld beschränkt, dessen Normen und Regeln den Studierenden mit der Zeit vertraut werden. Die Zufriedenheit bleibt dann über den Aufenthalt hinweg relativ stabil, wird jedoch beeinflusst von situativen, sich täglich veränderlichen Faktoren wie dem Wetter, dem Essen oder dem körperlichen Wohlbefinden, sodass bei genauer Betrachtung eher eine Wellenlinie (reales Wohlbefinden) entsteht, wie sie in Abbildung 1 dargestellt ist.

Das ERASMUS-Leben bzw. seine positive Wahrnehmung ist für einige der Interviewten bis zum Ende ihres Aufenthaltes in Chemnitz aktuell und hochvalent. Die Handlungen innerhalb der Gruppe werden aus reiner Funktionslust betrieben. Vor dem Aufenthalt gefasste Ziele wie die Verbesserung der Sprachkenntnisse rücken in den Hintergrund. Da das von den Studierenden antizipierte Ziel durch die Gegebenheiten in ihrer Umwelt nicht erreichbar ist, wird der Problemlösewunsch bzw. die Energie der Studierenden in andere Ziele eingebracht. In der innerhalb der ERASMUS-Bubble empfundenen Funktionslust wollen die meisten ausländischen Studierenden verbleiben und fahren daher am Ende ihres Aufenthaltes mit einem traurigen Gefühl nach Hause. Für andere wiederum ist nach einer gewissen Zeit das Wohlbefinden in der ERASMUS-Bubble und mit dem dazugehörigen Lebensstil nicht mehr gegeben. Das beschränkte Handlungsfeld wird monoton und die Möglichkeiten werden als wenig vielfältig angesehen. Das Wohlbefinden einiger Personen fällt daher bereits deutlich vor der Abreise ab. Auch bei denjenigen, die sich bis zum Ende mit dem ERASMUS-Leben wohlfühlen, fällt die Kurve gegen Ende des Aufenthaltes ab, da bei vielen Müdigkeit auftritt, Prüfungen zu absolvieren sind und erneut Organisatorisches

Erfahrungen ausländischer Studierender im Auslandssemester

erledigt werden muss, was die Studierenden davon abhält, ihr ERASMUS-Leben fortzusetzen.¹⁵

Die Ausführungen zeigen deutlich, dass während eines Auslandsaufenthalts an der TU Chemnitz für ERASMUS-Programmteilnehmer/innen bestimmte Gegebenheiten vorherrschen, aufgrund derer sich der Aufenthalt über alle Fälle hinweg relativ ähnlich entwickelt. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die im Abschnitt „Internationalisierung der Hochschulen“ beschriebene ‚good practice‘ der ERASMUS-Studierendenmobilität an der TU Chemnitz massiv praktiziert wird. Es geht darum, den Studierenden den Aufenthalt besonders leicht zu machen, denn solange es genügend Teilnehmende gibt, werden positive Effekte des Auslandssemesters vorausgesetzt. Die Steigerung der absoluten Zahl an international mobilen Studierenden wird als Erfolg ausgelegt und als wesentlicher Indikator für die Internationalisierung der Hochschule verstanden. Durch den Bologna-Prozess, der den europäischen Binnenmarkt stärken soll, konkurrieren auch die Hochschulen im ‚Kampf‘ um die meisten internationalen Studierenden oder um die größte Attraktivität als Studienort für ausländische Studierende. Natürlich zielt auch die TU Chemnitz aufgrund der Entwicklungen auf dem internationalen Bildungsmarkt darauf ab, wettbewerbsfähig gegenüber anderen Universitäten in Deutschland und weltweit zu sein. Die handlungstheoretische Betrachtung der vorliegenden Daten zeigt deutlich, dass Probleme der ausländischen Studierenden während ihres Aufenthalts schnellstmöglich ausgeräumt werden: Es wird viel Hilfestellung geboten, um den Studierenden ein für sie angenehmes Handlungsfeld zu bieten. Durch das Patenprogramm, die Möglichkeiten, die die Campusstruktur bietet, und den Deutschkurs, an dem fast alle ausländischen Studierenden teilnehmen, wird es den Neuangekommenen erleichtert, schnell Bekanntschaft untereinander zu schließen, und die erlebte Unsicherheit der ersten Tage zu überwinden. Somit äußern sie sich meist positiv über ihren Aufenthalt, über das Interna-

¹⁵ Die Entwicklung des Wohlbefindens und des funktionalen Potentials der Studierenden in der vorliegenden Studie weist Parallelen auf zu den in Oberg's Kulturschockmodell (1954/1960) beschriebenen Veränderungen der Zufriedenheit im Rahmen von Auslandsaufenthalten.

tional Office und die TU Chemnitz. Allerdings wird durch diese Programme und Maßnahmen die Bildung einer ERASMUS-Bubble stark gefördert und werden den ausländischen Studierenden, die mit einem Programm wie ERASMUS nach Chemnitz kommen, möglicherweise zu komfortable und geordnete Verhältnisse geboten. Wie die Analyse der Interviews belegt, sind die ausländischen Studierenden nur selten in Kontakt mit deutschen Studierenden und können ihre Ziele, die sie sich vor dem Aufenthalt gesteckt hatten (Erwerb der deutschen Sprache, das Kennenlernen von ‚Land und Leuten‘ etc.), nicht erreichen. Im Laufe des Aufenthaltes werden diese Ziele zugunsten anderer – auf die ausländische Peergroup fokussierter – Aktivitäten nicht mehr weiter verfolgt. Das Leben in der ERASMUS-Gruppe gewinnt demgegenüber schnell an subjektiver Valenz und Relevanz und so wird das vom International Office und anderen Hochschulakteuren bereitete Setting zu dem Handlungsfeld, in dem sich die meisten ausländischen Studierenden dann fast ausschließlich für die Dauer ihres Aufenthaltes bewegen. Die durch die universitären Akteure und die internationalen Studierenden selbst geschaffenen Bedingungen sorgen so einerseits dafür, dass innerhalb dieser ‚Komfortzone‘ der Aufenthalt für die meisten Studierenden reibungslos abläuft. Außerhalb des ‚Komfortbereichs‘ werden allerdings kaum Kontakte geknüpft und die auf das weitere Umfeld bezogenen ursprünglichen Ziele aufgegeben.

Soll es allerdings nicht nur um eine möglichst angenehme Erfahrung an einer ausländischen Universität gehen, sondern um den Auf- bzw. Ausbau interkultureller Kompetenz und um interkulturelles Lernen durch einen Auslandsstudienaufenthalt, sollte die Aufgabe der universitären Akteure nicht primär darin bestehen, den ausländischen Studierenden einen möglichst reibungslosen Aufenthalt zu ermöglichen. Vielmehr sollte vor dem Auslandssemester bei den Studierenden Klarheit darüber herrschen, dass gerade die mit einem Studienaufenthalt an einer ausländischen Universität einhergehenden Schwierigkeiten auch wichtige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bereithalten. Hierauf verweisen eindrücklich Engle und Engle, die betonen, dass interkulturelles Verstehen nicht durch perfekt durchgeplante, möglichst angenehme Auslandsaufenthalte entstehen

kann (2003: 19). Studierende sollten dazu angeregt werden, sich den Herausforderungen einer zuvor unbekanntem Umgebung zu stellen, aus der ‚Komfortzone‘ herauszutreten und Kontakt zu Angehörigen der Gastkultur aufzunehmen. Fehlende Sprachkenntnisse, Gruppenmechanismen im Zusammenhang mit der ERASMUS-Bubble und falsche Einschätzungen der Möglichkeiten des Spracherwerbs im Vorfeld bedingen die Kontaktaufnahme negativ. Um unrealistische Antizipationen zu vermeiden, sollte daher die „Rhetorik vom ‚automatischen‘ oder ‚natürlichen‘ Fremdspracherwerb“ (Ehrenreich 2008b: 118) aufgegeben und bereits vor dem Aufenthalt auf die für ein Auslandsstudium spezifischen Gegebenheiten hingewiesen werden. Die gründliche Vorbereitung der ausländischen Studierenden, wie auch die Betreuung während und nach dem Aufenthalt erscheinen gerade angesichts der schwierigen Anfangs- und Endphase essentiell, wie auch Dervin betont (2007: o. S.). Bereits vor dem Auslandssemester sollte mit den Studierenden erarbeitet werden, welche Erwartungen und Ziele sie mit diesem verbinden, und deren Umsetzbarkeit realistisch eingeschätzt werden. Um nicht zuletzt den Studierenden einen Einblick in das zu geben, was sie bei einem Auslandsaufenthalt erwarten könnten, sind jedoch weitere Forschungsanstrengungen vonnöten.

Während des Aufenthaltes sollten die Studierenden insbesondere auch die institutionalisierte Möglichkeit – bzw. besser: Notwendigkeit – haben, sich mit einheimischen Studierenden auszutauschen. Das Patenprogramm erfüllt diese Bedingung nur zu einem kleinen Teil, da hier der Fokus auf der Unterstützung bei der Bewältigung von organisatorischen Problemen liegt und der Kontakt zum/r Paten/in primär in der Ankunftszeit genutzt wird.

Bei aller Kritik am organisierten Verlauf des Aufenthaltes und der Ermöglichung eines positiven Erlebnisses, muss jedoch auch beachtet werden, dass dies auf der anderen Seite auch als förderlich für die Absichten der Europäischen Union angesehen werden kann. Das Ziel, europäische Werte weiterzugeben und europäische Bürger zu ‚bilden‘ wird durch positive Erfahrungen im Ausland gefördert, während negative Erfahrungen dieser Entwicklung eher im Wege stehen würden. Auf jeden Fall führt das ERASMUS-Programm zu Kontakt

zu Menschen aus anderen europäischen Ländern (vgl. auch Sigalas 2010). Wie in dieser Studie gezeigt wurde, bilden sich auch starke Verbindungen zwischen den Angehörigen verschiedener Nationen, denn es entsteht eine distinktive Gruppe ausländischer Studierender. Laut Dervin könnten dies sogar die größten wirklich zusammengehörigen Gruppen an Europäern/innen sein, die derzeit in Europa überhaupt ‚gebildet‘ werden (2007: o. S.). Die stringente Organisation eines Auslandsaufenthalts durch Universitäten ist auch im Hinblick auf die Ziele des ERASMUS-Programms legitim, denn dessen Effektivität besteht darin, eine große Zahl von Studierenden finanziell darin zu unterstützen, ins Ausland zu gehen. Inhalte spielen hierbei kaum eine Rolle, wichtig ist primär die Tatsache, dass tatsächlich Mobilität stattfindet (Teichler 2007: 169).

Die vorliegende Studie zeigt, dass die organisierte Form der Studierendenmobilität, wie sie im ERASMUS-Programm praktiziert wird, einen großen Einfluss darauf hat, wie das Auslandssemester erlebt wird. Die Gegebenheiten sind hierbei an jeder Universität unterschiedlich, trotzdem zeigen andere Studien ähnliche Ergebnisse. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass weitere Forschung mit besonderem Augenmerk auf die Akteure/innen, die an der Organisation des Auslandsaufenthaltes beteiligt sind, betrieben wird. Welche Ziele verfolgen die jeweiligen Akteure/innen? Lassen sich diese Ziele miteinander vereinbaren und welchen Einfluss haben eventuell divergierende Ziele auf den Auslandsaufenthalt für die Studierenden? All diese Fragen sind bisher weitgehend ungeklärt.

Forschung zu Auslandsmobilität bezieht sich zudem meist auf Programme wie ERASMUS, obwohl diese nur einen kleinen Teil der Studierendenmobilität ausmachen (Murphy-Lejeune 2008: 13). Studierende, die mit einem Programm mobil sind, bilden eine relativ homogene Gruppe, die vergleichsweise leicht abzugrenzen ist und somit ein gutes Forschungsfeld liefert. Praktika im Ausland, Work and Travel-Programme oder selbstorganisierte Studien im Ausland sind indes weit weniger erforscht. Doch genau solche Formate der Studierendenmobilität sollten in Zukunft untersucht werden, gerade auch um Vergleichsmöglichkeiten zu den organisierten Formaten zu

Erfahrungen ausländischer Studierender im Auslandssemester

schaffen und so ein übergreifendes Bild des Forschungsfeldes ‚Auslandsstudienaufenthalt‘ zu erhalten.

Noch einmal kritisch anzumerken ist, dass ein Großteil der vorliegenden Studien in diesem Kontext auf quantitativen Methoden basiert, mit denen sich weder subjektive Relevanzsysteme der ausländischen Studierenden und anderer Akteure/innen, noch die Veränderungen in individuellen Handlungsstrategien, -zielen oder -möglichkeiten ergründen lassen. Insbesondere die Erforschung von Veränderungen, die sich etwa hinsichtlich des Erlebens, den subjektiven Valenzen und im Verhalten der ausländischen Studierenden im Laufe des Aufenthaltes manifestieren, verspricht jedoch relevante und nützliche Erkenntnisse für die (sinnvolle) Gestaltung von Mobilitätsprogrammen. Notwendig sind hierfür längsschnittlich angelegte Studien, die – anders als die meisten Studien, die zum Thema ‚Ausländische Studierende‘ zur Verfügung stehen – mehr als nur Momentaufnahmen liefern.

Zukünftige Forschung sollte den Grundstein dafür bilden, Studierenden genügend Wissen über mögliche Verläufe eines Auslandsaufenthalts zu geben, sodass sie in der Lage sind, eigene Anstrengungen zu unternehmen und mehr Einfluss auf seinen Verlauf zu nehmen, um so ihre mit dem Auslandsstudium verknüpften Ziele besser zu erreichen.

Für die TU Chemnitz bedeutet dies, dass überprüft werden sollte, ob der Fokus tatsächlich weiterhin darauf liegen sollte, ausländischen Studierenden zugunsten der Wettbewerbsfähigkeit der Universität primär einen reibungslosen Aufenthalt zu ermöglichen, oder ob die bestehenden Ressourcen nicht vielmehr auch dafür eingesetzt werden könnten, durch eingehende Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung während des Aufenthalts nachhaltig interkulturelle Lernprozesse bei ausländischen Studierenden anzuregen.

Literatur

- Anderson, Philip H./Lawton, Leigh/Rexeisen, Richard/Hubbard, Ann (2006): Short-Term Study Abroad and Intercultural Sensitivity: A Pilot Study. In: *International Journal of Intercultural Relations* 34 (4), 457-469.
- Boesch, Ernst E. (1980): *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Boesch, Ernst E. (1998): *Sehnsucht. Von der Suche nach Glück und Sinn*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Boesch, Ernst E. (2000): *Das lauernde Chaos*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Brown, Lorraine (2008): Language and Anxiety: An Ethnographic Study of International Postgraduate Students. In: *Evaluation & Research in Education* 21 (2), 75-95.
- De Federico de la Rúa, Ainhoa (2008): How Do Erasmus Students Make Friends? In: Susanne Ehrenreich/Gill Woodman/Marion Perrefort (Hg.): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, 89-103.
- Dervin, Fred (2007): *The Erasmus Experience: Halcyon Days of Hypermodernity?* Verfügbar unter: <http://users.utu.fi/freder/general.pdf>, Zugriffsdatum: 12.11.2011.
- Eckhardt, Philipp (2005): *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*. Berlin: Books on Demand GmbH.
- Ehrenreich, Susanne (2008a): Auslandsaufenthalte quer gedacht - Aktuelle Trends und Forschungsaufgaben. Anmerkungen aus deutscher Warte. In: Susanne Ehrenreich/Gill Woodman/Marion Perrefort (Hg.): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium -*

Erfahrungen ausländischer Studierender im Auslandssemester

Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis. Münster: Waxmann, 29-38.

Ehrenreich, Susanne (2008b): Sprachlernsituation Ausland. Sprachbad-Mythen und Lingua-Franca-Realitäten. In: Susanne Ehrenreich/Gill Woodman/Marion Perrefort (Hg.): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium – Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, 105-121.

Engle, Lilli/Engle, John (2003): Study Abroad Levels: Toward a Classification of Program Types. In *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 1-20.

Frick, Marike (2009): *Auslandssemester: „Entwickeln Sie sich weiter“*. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/campus/2009/03/service-interview>, Zugriffsdatum: 03.02.2012.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (2010): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber, 3. unveränderte Auflage.

Hahn, Karola (2004): *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helfferich, Cornelia (2009): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. überarbeitete Auflage.

Heublein, Ulrich/Özkilic, Murat/Sommer, Dieter (2007): *Aspekte der Internationalität deutscher Hochschulen. Internationale Erfahrungen deutscher Studierender an ihren heimischen Hochschulen*. (DAAD: Reihe Dokumentation und Materialien, Band 63. Bonn: ditges print+more GmbH.

Hunley, Holly A. (2010): Students' Functioning While Studying Abroad: The Impact of Psychological Distress and Loneliness. In *International Journal of Intercultural Relations* 34, 386-392.

- Internationales Universitätszentrum der Technischen Universität Chemnitz (2015a): *Das Patenprogramm des Internationalen Universitätszentrums*. Verfügbar über: www.tu-chemnitz.de/international/incoming/patenprogramm/, Zugriffsdatum: 10.02.2015.
- Internationales Universitätszentrum der Technischen Universität Chemnitz (2015b): *Sprach- und Landeskurs*. Verfügbar über: www.tu-chemnitz.de/international/incoming/deutschkurse/sprachkurs.php, Zugriffsdatum: 10.02.2015.
- Kashima, Emiko/Loh, Evelyn (2006): International Students' Acculturation: Effects of International, Conational, and Local Ties and Need for Closure. In *International Journal of Intercultural Relation* 30, 471-485.
- Kim, Terri (2009): Transnational Academic Mobility, Internationalization and Interculturality in Higher Education. In *Intercultural Education* 20 (5), 395-405.
- McLeod, Mark/Wainwright, Philip (2009): Researching the Study Abroad Experience. In: *Journal of Studies in International Education* 13 (1), 66-71.
- Murphy-Lejeune, Elizabeth (2003): *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris: Didier.
- Murphy-Lejeune, Elizabeth (2008): The Student Experience of Mobility, A Contrasting Score. In: Mike Byram/Fred Dervin (Hg.): *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 12-30.
- Nothnagel, Steffi (2010): Auslandssemester. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 433-461.
- Oberg, Kalervo (1954/1960): Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments. In: *Practical anthropology* 7, 77-182.

- Papatsiba, Vassiliki (2003): *Des étudiants européens. «Erasmus» et l'aventure de l'altérité*. Berne: Peter Lang.
- Papatsiba, Vassiliki (2006): Making Higher Education More European through Student Mobility? Revisiting EU Initiatives in the Context of the Bologna Process. In *Comparative Education* 42 (1), 93-111.
- von Queis, Dietrich (2009): *Interkulturelle Kompetenz - Praxisratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Quintrell, Neil/Westwood, Marvin (1994): The Influence of a Peer-Pairing Program on International Students' First Year Experience and Use of Student Services. In *Higher Education Research & Development* 13 (1), 49-58.
- Sigalas, Emmanuel (2010): 'Cross-border Mobility and European Identity: The Effectiveness of Intergroup Contact during the ERASMUS year abroad'. *European Union Politics* 11(2), 241-265.
- Seebauer, Renate (2009): *Auslandssemester – Eine Chance zur Konfiguration bestehender Interpretationsmuster?* Berlin: LIT.
- Straub, Jürgen (2010): Das Verstehen kultureller Unterschiede. Relationale Hermeneutik und komparative Analyse in der Kulturpsychologie. In: Gabriele Cappai/Shingo Shimada/Jürgen Straub (Hg.): *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse*. Bielefeld: transcript, 39-99.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Teichler, Ulrich (2004): Temporary Study Abroad: The Life of ERASMUS Students. In *European Journal of Education* 39 (4), 395-408.

- Teichler, Ulrich (2007): *Die Internationalisierung der Hochschulen: Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Tsoukalas, Ioannis (2008): The Double Life of ERASMUS Students. In: Mike Byram/Fred Dervin (Hg.): *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 131-152.
- Weidemann, Arne (2009): Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]* 10 (1), Art. 37. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1228/2671>, Zugriffsdatum: 30.11.2011.
- Weidemann, Arne (2010): Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 489-522.
- Weidemann, Arne/Nothnagel, Steffi (2010): Akteure. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 123-162.
- Werth, Lioba/Mayer, Jennifer (2008): *Sozialpsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Yang, Ruby/Noels, Kimberly/Saumure, Kristie (2006): Multiple Routes to Cross-Cultural Adaptation for International Students: Mapping the Paths Between Self-Construals, English Language Confidence, and Adjustment. In *International Journal of Intercultural Relations* 30, 487-506.

5. Analyse interreligiöser Begegnung in der Praxis

MIRJAM STRICKER

Einleitung

Seit dem Beginn der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte aus dem Mittelmeerraum in den 1950er Jahren und im Zuge der verstärkten Globalisierung in den letzten beiden Jahrzehnten entwickelte sich Deutschland immer mehr zu einer von kulturellem und religiösem Pluralismus gekennzeichneten Gesellschaft (Willems 2011: 12). Ein Großteil der Deutschen empfindet die religiöse Pluralität jedoch überwiegend als problematisch, denn rund 70% der deutschen Bevölkerung sehen in der zunehmenden religiösen Vielfalt eine der Hauptursachen von Konflikten. Zu diesem Ergebnis kam eine im Jahr 2010 durchgeführte repräsentative Studie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster zum Thema „Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt“ (Pollack 2010). Jeder zweite Deutsche gab zudem an, eine eher bzw. sehr negative Haltung gegenüber den Angehörigen des Islams, Hinduismus, Buddhismus und Judentums zu vertreten. Ob sich die Gründe dafür in den tatsächlich gemachten Erfahrungen in der multireligiösen Gesellschaft verorten lassen oder ob sie gerade in den fehlenden Erfahrungen mit religiös pluralen Situationen wurzeln, lässt sich nicht mit Bestimmtheit beantworten (Willems 2011: 11). Fest steht jedoch: „Sobald religiöse Pluralität [...] von einem Großteil der Bevölkerung als Problem betrachtet wird, sind die Zivilgesellschaft, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsysteme und wissenschaftlichen Disziplinen herausgefor-

dert“ (ebd.: 12f.), sich damit zu befassen und ihren Beitrag zur Bearbeitung dieser problematischen Wahrnehmung zu leisten.

Um das Miteinander und die Begegnung mit Menschen anderer Religionszugehörigkeit konstruktiv gestalten zu können, wird häufig die aktiv geführte Auseinandersetzung mit anderen Religionen als notwendig betrachtet (Vött 2002: 79). Vertreter/innen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen weisen darauf hin, dass diese aktive Auseinandersetzung eine wesentliche Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben in der pluralistischen Gesellschaft darstellt (u. a. Rötting 2011: 9). Im Zuge dieser Überlegungen entstand in den letzten 20 Jahren eine Vielzahl an Initiativen, die den Dialog zwischen den Religionen zum Thema machten und Räume für eine möglichst gleichberechtigte Begegnung zwischen den Angehörigen verschiedener Religionen in Deutschland schufen.¹ Bis heute haben sich in diesen Initiativen verschiedene Formen des Dialogs etabliert, wobei der Schwerpunkt auf dem Austausch zwischen Angehörigen des Christentums und des Islams liegt – also auf den Religionen, denen in Deutschland die meisten Menschen angehören. Das Ziel der christlich-muslimischen Dialogveranstaltungen besteht in der Regel darin, durch das Kennen- und Verstehenlernen der jeweils anderen Religion langfristig auf ein nachbarschaftliches Zusammenleben hinzuwirken und zur Sicherung des Friedens in der Gesellschaft beizutragen.

Interreligiösen Dialogen kann somit eine große gesellschaftliche Relevanz zugesprochen werden. Gleichzeitig kann jedoch angenommen werden, dass die Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit ein nicht zu unterschätzendes Konfliktpotential bergen kann. Einige Gründe für die Annahme eines Konfliktpotentials werden im folgenden Kapitel aufgezeigt.

¹ Einen Überblick aller bisher erfassten Dialoginitiativen in Deutschland bietet das von der Universität Bremen erstellte Onlineportal www.dialogos-projekt.de.

Interreligiöse Begegnung und ihr Konfliktpotential

Konzept der interreligiösen Begegnung

Das Konzept der interreligiösen Begegnung wird in der theologischen und religionspädagogischen Literatur weitestgehend als eine Form des interreligiösen Dialogs gehandelt, wenn sich dies auch nicht immer explizit formuliert finden lässt. Betrachtet man verschiedene Differenzierungen, die bzgl. des interreligiösen Dialogs vorliegen, so lassen sich darin Merkmale interreligiöser Begegnung finden. Vött (2002) spricht unter Bezug auf Goßmann (2000) und auf den Päpstlichen Rat für den Interreligiösen Dialog (1991) zunächst vom „Dialog des Lebens und der Zusammenarbeit“ (Vött 2002: 85). Dabei handelt es sich um das praktische Zusammenleben im Alltag, auch Konvivenz genannt, bei dem sich miteinander und voneinander lernen lässt (ebd.: 83). Mit dem „Expertendialog“ wird der Dialog von Spezialisten/innen auf einer theologisch-fachlichen Ebene bezeichnet, wohingegen die Ebene des „Dialogs der Glaubenserfahrungen“ die persönliche Religiosität, subjektive religiöse Standpunkte und Glaubenserfahrungen zum Inhalt hat (ebd.: 85).

Möchte man vor dem Hintergrund dieser drei Dialogebenen nach Vött das Konzept interreligiöser Begegnung weiter füllen, bieten insbesondere der Dialog des Lebens und jener der Glaubenserfahrungen wichtige Anknüpfungspunkte. Beim praktischen Zusammenleben im Alltag ist Begegnung unabdingbar, wenn es nicht ein Nebeneinanderherleben sein soll. Der Austausch über die persönliche Religiosität und damit verbundene Erfahrungen ist nach Vött einem „persönlichen Austausch zwischen guten Freunden ähnlich [und] erreicht eine andere Intensität als das bloße Gespräch über Religion“ (ebd.). Daher braucht es auch hier Begegnung zwischen Menschen, um sich aufeinander einlassen und in Beziehung treten zu können (ebd.: 79). Im Umkehrschluss bedeutet dies: Interreligiöse Begegnung umfasst sowohl das praktische Zusammenleben im Alltag als auch den Austausch über religiöse Erfahrungen und persönliche religiöse Standpunkte. Der Begriff ‚interreligiöser Austausch‘ be-

zieht sich dagegen nur auf den Austausch persönlicher Glaubenserfahrungen und wird im Folgenden auch so verwendet. Den Kerngehalt des Konzepts ‚interreligiöse Begegnung‘ bildet jedoch der Begriff der Religion, der im folgenden Exkurs näher betrachtet wird.

Exkurs: Religion

Religion bezieht sich im Zusammenhang mit interreligiöser Bildung, auf die sog. Weltreligionen sowie auf Stammes- oder Naturreligionen (Willems 2009: 26). Nach Willems sind damit auch immer die jeweiligen Rituale, heiligen Texte und Institutionen sowie Vorstellungen, Überzeugungen und Werte verbunden (ebd.). Religion umfasst jedoch noch mehr. Exemplarisch für die unzähligen Definitionsversuche soll hier die Begriffsannäherung der katholischen Theologin Mirjam Schambeck (2011) herangezogen werden. Schambeck legt den Schwerpunkt auf die Dimensionen, anhand derer Religion beschrieben werden kann, und unterscheidet zunächst zwischen der subjektiven und objektiven Gestalt von Religion. Dabei umfasse die subjektive Dimension das, was sich Menschen von Religion aneigneten, während die objektive Dimension das beschreibe, was in einer Religionsgemeinschaft verbindlich als Tradition überliefert werde (ebd.: 284). Des Weiteren habe Religion eine existentielle Gestalt, denn sie betreffe den Menschen in seinem Innersten und äußere sich in Erfahrungen mit dem Transzendenten im weitesten Sinne (ebd.). Nach Schambeck wollen diese Erfahrungen dann auch zum Ausdruck gebracht werden, was sie folglich als „Ausdrucksdimension“ von Religion beschreibt (ebd.).

Um sich dem Begriff ‚Religion‘ weiter anzunähern, ist es zudem ergiebig, diesen in Beziehung zum Konzept der Kultur zu setzen. Aus den umfangreichen Bestimmungen zu diesem Begriff sowie zum Verhältnis von Religion und Kultur soll der bedeutungsorientierte, handlungstheoretische Kulturbegriff Jürgen Straubs herausgegriffen werden. Kultur verweist ihm zufolge auf

eine variable Mehrzahl von Personen, die in ein Bedeutungsgewebe aus Wirklichkeitsdefinitionen, Welt- und Selbstauffassungen, Deutungs- und Orientierungsmustern sowie vor allem in kollektive sym-

bolische, insbesondere sprachliche Praktiken eingebunden sind.
(Straub 2007: 15)

Noch abstrakter kann Kultur als ein „Zeichen-, Wissens- und Orientierungssystem“ (ebd.) beschrieben werden. Dieses beeinflusst das Handeln (also das Denken, Fühlen, Wollen und Wünschen) der daran teilhabenden Personen, indem es das Handeln grundsätzlich ermöglicht, es strukturiert und ordnet, aber auch begrenzt. Vereinfacht ausgedrückt stellt Kultur also den Raum zur Verfügung, in dem menschliches Handeln stattfinden kann. Andererseits entsteht Kultur wiederum als Folge menschlichen Handelns bzw. als Ergebnis „interaktiver, kommunikativer oder diskursiver Aushandlungsprozesse“ (ebd.: 17). Mit Rückgriff auf Willems (2009) lässt sich aus dieser Perspektive heraus nun Religion bestimmen. Diesem zufolge erscheint Religion immer auch in der Form von Kultur. Unter Bezug auf Straub erklärt Willems, Religion gehöre genau zu diesen Deutungs- und Orientierungsmustern, die Menschen in ihrem Denken, Fühlen und Wollen beeinflussen und dadurch ihr Handeln ermöglichen und strukturieren (ebd.: 26). Des Weiteren treffe es aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive heraus auch zu, dass Religionen als Folge menschlichen Handelns entstehen:

Religionen sind demnach Arten der Weltinterpretation, die mit anderen Arten der Weltinterpretation konkurrieren; Arten der Weltinterpretation, die sich als viabel erweisen müssen und die sich im Laufe der Geschichte und vor dem Hintergrund neuer Erfahrungen verändern. (ebd.)

Willems führt weiter aus, dass jedoch nicht nur Religion in der Form von Kultur vorliege, sondern dass Kultur im Sinne von Orientierungsformen und Deutungsmustern auch religiös geprägt sei. Demnach wurden die Menschen in allen Teilen der Erde über Jahrtausende von Religion beeinflusst, was auch zu einer Prägung der Kulturen führte, welche bis heute anhält (ebd.: 27f.). Aus dieser wechselseitigen Prägung von Religion und Kultur kann mit Willems festgestellt werden, dass beide aufs engste miteinander verwoben sind bzw. sich sogar als „verfilzt“ beschreiben lassen, da sie oft nicht eindeutig voneinander unterscheidbar sind (ebd.: 28).

Allerdings impliziert diese Aussage, dass sich Religion und Kultur als gleichwertige Konstrukte auf einer Ebene bewegen. Das kann als kritisch angesehen werden, wenn man sich streng am Straub'schen Verständnis des Kulturbegriffs orientiert. Von einem konsequent handlungstheoretischen und kulturpsychologischen Standpunkt aus müsste Religion als ein rein kulturelles Gebilde betrachtet werden und religiöse Handlungen als kulturelle Handlungen. Diese Betrachtungsweise ergibt sich daraus, dass sich Kultur nach Straub (2007) auf ‚etwas von Menschen Gemachtes‘ bezieht: „Der Kulturbegriff setzt eine soziale Praxis und die darin geschaffenen [...] Wissensbestände voraus [...]“ (ebd.: 15). Das bedeutet, dass eine transzendente Perspektive, die gleichsam über der von Menschen entwickelten sozialen Praxis steht, nicht mit einbezogen werden kann. Dies ist nicht zuletzt deswegen der Fall, da Handlungstheorie und Kulturpsychologie wissenschaftliche Zugänge sind, die nicht mit der Vorstellung einer transzendenten bzw. unsichtbaren Welt in Verbindung stehen und die Annahme einer (im weitesten Sinne) göttlichen Existenz beim wissenschaftlichen Arbeiten innerhalb dieser Disziplinen nicht vorausgesetzt werden kann. Religion müsste bei diesem Ansatz folglich als Kultur ‚untergeordnet‘ betrachtet werden. Da dies aber dem Selbstverständnis von Religion(en) widerspricht, muss gleichzeitig kritisch hinterfragt werden, ob diese ‚Unterordnung‘ von Religion unter Kultur nicht einer Nostrifizierung (Straub 1999)² gleichkäme, also der Betrachtung von Fremdem bzw. Anderem durch die ‚Brille‘ des Eigenen und der Angleichung des zu Untersuchenden an die eigenen kognitiven Konzepte (ebd.: 196). Diese Frage stellt sich umso mehr, da ja das Leben der ‚Untersuchungssubjekte‘, d. h. ihr Denken, Handeln und Wollen in großen Teilen von einer transzendenten Perspektive geprägt und begleitet ist. Um dem Selbstverständnis von Religion(en) Rechnung zu tragen, dient die Betrachtung von Religion und Kultur als gleichwertige Konstrukte daher als Orientierung, an welcher sich die vorliegende Arbeit ausrichtet.

² Der Begriff der Nostrifizierung hat seinen Ursprung bei Justin Stagl (1981) und wurde u. a. von Joachim Matthes in dessen Veröffentlichung „The Operation called ‚Vergleichen‘“ (1992) aufgegriffen, auf welche sich Straub (1999) bezieht.

Willems (2009) betont, mit dem Begriff der Verfilzung solle jedoch nicht impliziert werden, Religion und Kultur seien dasselbe (ebd.: 29). Es gebe zwischen beiden wesentliche Unterschiede, die sich u. a. auf die explizite Formulierung von Regeln, den Bezug auf kanonische Schriften³ und damit verbundene Auslegungsregeln, die Ausformulierung einer Dogmatik⁴ und einer Ethik beziehen können (ebd.). Wesentlich für das Verständnis von Religion ist hierbei insbesondere, was Willems aus diesen Unterschieden schlussfolgert: „Liegen explizite Regeln und kanonische Texte vor, so geht damit außerdem der Anspruch auf Richtigkeit oder Wahrheit einher“ (ebd.). Dieses Verständnis des Verhältnisses zwischen Religion und Kultur hat wiederum Konsequenzen für den interreligiösen Austausch, wie im Folgenden zusammenfassend gezeigt wird.

Konfliktpotential im interreligiösen Austausch

Angelehnt an die Ausführungen Willems' (2009) begegnen sich im interreligiösen Austausch nicht nur Angehörige unterschiedlicher Religionen, die persönliche Erfahrungen, ihre religiösen Rituale, ihre heiligen Texte sowie die mit ihrer Religion verbundenen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen einbringen. Es begegnen sich auch Menschen, die bestimmte Weltinterpretationen vertreten. Viele dieser Weltinterpretationen weisen in der Unterscheidung zu Kultur (nach Straub 2007; 2010) Merkmale auf, die auf eine explizierte Verbindlichkeit hinweisen. Da diese mit einem gewissen Wahrheitsanspruch verbunden sind (Willems 2009: 29), kann Folgendes festgehalten werden: Begegnen sich die Angehörigen von Religionen und treten sie in einen interreligiösen Austausch, so treffen auch die jeweiligen Wahrheitsüberzeugungen und die Annahme der ‚Richtigkeit‘ des eigenen Glaubens aufeinander. Wenn man mit Schambeck (2011) annimmt, dass Religion den Menschen „zutiefst angeht“ und

³ Kanonisch bedeutet dem Kanon entsprechend und meint im vorliegenden Kontext verbindlich festgelegte Inhalte bzw. die Zusammenstellung heiliger Schriften.

⁴ Dogmatik kann als ein systematisches Gebäude aus feststehenden Lehrmeinungen beschrieben werden, deren Wahrheitsanspruch nicht diskutierbar ist. Die einzelnen Lehrsätze werden als Dogma bzw. Dogmen bezeichnet.

ihn existenziell betrifft (ebd.: 284), dann wird im so verstandenen interreligiösen Austausch also fast unweigerlich ein Konfliktpotential erkennbar.

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Relevanz potenzieller interreligiöser Konflikte ist das Thema für empirische Untersuchungen von besonderem Interesse. Im nächsten Kapitel wird daher ein kurzer Blick auf den Stand der empirischen Forschungen zur Gestaltung interreligiösen Austauschs in der Praxis geworfen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Begegnung im Erwachsenenalter.

Literatur und Forschungsstand zur Untersuchung interreligiöser Begegnungen in der Praxis im deutschsprachigen Raum

Bei der Beschäftigung mit der einschlägigen Literatur aus Theologie und Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum fällt auf, dass die theoretischen Fragestellungen und Ausführungen zum interreligiösen Dialog im Vergleich zu empirischen Arbeiten in diesem Bereich überwiegen. Veröffentlichungen der Kirchen und islamischen Vertretungen wie der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), der katholischen Kirche und des Koordinationsrats der Muslime in Deutschland umfassen meist (theologische) Standortbestimmungen, Begriffsklärungen, Verhältnisbestimmungen, Empfehlungen und Handreichungen für die Praxis sowie Ziele des interreligiösen Dialogs. Ein Großteil der Literatur besteht also aus der wichtigen theoretischen Fundierung, welche u. a. für eine reflexive Bearbeitung der interreligiösen Begegnung in der Praxis notwendig ist. Verständlicherweise lässt sich in der Religionspädagogik ein sehr enger Bezug zur Praxis des interreligiösen Dialogs und der interreligiösen Begegnung finden. Überblickswerke wie das „Handbuch Interreligiöses Lernen“ (Schreiner/Sieg/Elsenbast: 2005) greifen die großen Linien des entsprechenden Diskurses auf. Auch eine theoretische Beschäftigung mit interreligiöser Kompetenz lässt sich im deutschsprachigen Raum vereinzelt finden, beispielsweise bei Baur (2007) oder bei

Willems (2011), der ausführlich die Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen für eine Konzeptualisierung interreligiöser Kompetenz in der Schule darlegt.

Empirische Untersuchungen zur interreligiösen Begegnung in Deutschland liegen bisher nur vereinzelt vor. Im Zusammenhang mit dieser Arbeit ist beispielsweise die Untersuchung des katholischen Theologen, Sprachwissenschaftlers und Psychologen Matthias Vött (2002) interessant. In seiner Veröffentlichung „Interreligiöse Dialogkompetenz“ entwickelt er auf Basis der Forschungen zu interkultureller Kompetenz ein Komponentenmodell interreligiöser Kompetenz, welches er im Rahmen eines interreligiösen Trainings mit Studierenden empirisch überprüft.⁵

Wichtig ist auch die von Gritt Klinkhammer und Ayla Satilmis (2007) durchgeführte Studie *Kriterien und Standards der interreligiösen und interkulturellen Kommunikation – Eine Evaluation des Dialogs mit dem Islam*. Die mit quantitativen und qualitativen Methoden durchgeführte Untersuchung christlich-muslimischer Dialoginitiativen in Deutschland hat explorativen Charakter. Sie verfolgt das Ziel, strukturelle und subjektbezogene Faktoren in Dialoginitiativen zu identifizieren und deren Einfluss auf die Wirksamkeit von interreligiösen Dialogen zu analysieren. Die Nachfolgeuntersuchung von Klinkhammer et al. (2011) mit dem Titel *Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland* geht systematischer vor und untersucht christlich-muslimische Dialoginitiativen unter der Berücksichtigung integrationspolitischer, konflikt-dynamischer und religionswissenschaftlicher Aspekte. Die wichtigsten Ergebnisse der beiden Studien werden im letzten Teil dieses Beitrags mit den Erkenntnissen der durchgeführten Untersuchung in Bezug gesetzt.

⁵ Zur Kritik an Vött (2002) siehe Willems (2009), der u. a. fehlende Transparenz bei der Identifikation und Operationalisierung der interreligiösen Teilkompetenzen bemängelt und die Güte von Vötts Ergebnissen infrage stellt (ebd.: 118), sowie Baur (2007), die einzelne Teilkompetenzen kritisiert (ebd.: 33).

Empirische Untersuchung zu interreligiösen Begegnungen in der Praxis

Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Die empirische Studie zielt darauf ab, über die theoretischen Überlegungen und die wenigen empirischen Untersuchungen hinausgehend einen Zugang zur konkreten Alltagspraxis der Teilnehmenden an interreligiösen Dialogen zu erlangen. Von Interesse ist dabei, welche Erfahrungen und Erlebnisse die Beteiligten einer konkreten interreligiösen Dialoginitiative machen. Es soll also herausgefunden werden, wie ein interreligiöser Austausch auf persönlicher Ebene ‚beschaffen‘ ist, wie die Beteiligten diesen wahrnehmen, sich in dieser Situation verhalten und handeln und welche Überzeugungen sie dabei leiten. Gleichzeitig ergeben sich weitere, spezifischere Fragestellungen aus den Ergebnissen der oben erwähnten empirischen Untersuchungen. Dazu gehört beispielsweise die Frage nach dem Feststellen von und dem Umgang mit unterschiedlichen religiösen Positionen, die sich weiter zuspitzen lässt: Wahren die Beteiligten ihren eigenen religiösen Standpunkt? Entwickeln sie vielleicht auch eine eigene, neue Spiritualität, wie teilweise bei Klinkhammer et al. (2011) erkennbar?

Methodische Herangehensweise

Die relativ weit gefasste Forschungsfrage mit ihren möglichen Teilaspekten zieht Konsequenzen für die methodische Herangehensweise der Untersuchung nach sich. Als übergeordneter methodologischer Rahmen bietet sich die relationale Hermeneutik an, die von Straub (2010) im Rahmen der Kulturpsychologie entwickelt und ausdifferenziert wurde. Diese kulturpsychologische Methodologie eignet sich zum einen für die vorliegende Untersuchung, da sie nach Weidemann (2009: 74) grundsätzlich für die Erforschung interpretativer Zusammenhänge nutzbar ist. Legt man den Straub'schen Kulturbegriff zugrunde, so wird zum anderen deutlich, dass Religion Ordnungs- und Deutungsmuster in diesem ‚kulturellen Sinn‘ zur

Verfügung stellt und immer auch in der Form von Kultur erscheint (Willems 2009: 26). Aus dieser Perspektive lassen sich religiöse Handlungszusammenhänge also auch mit kulturpsychologischen Methoden untersuchen.

Zur Datenerhebung wurden die teilnehmende Beobachtung sowie narrative Interviews eingesetzt, die für die Analyse transkribiert wurden. Das Vorgehen bei der Auswertung und Interpretation leitet sich aus der relationalen Hermeneutik ab und bezieht daher auch meine Erfahrungen und Prägungen in die Analyse mit ein, um der jeweils eigenen Standortgebundenheit Rechnung zu tragen (Weidemann 2011: 106). Die Auswertung der transkribierten Interviews umfasste schließlich die Segmentierung der Texte nach Intonationsphrasen sowie nach Inhalt und erfolgte dann anhand formulierender und vergleichender Interpretation (Straub 1999).

Im Auswertungsprozess wurde ergänzend auf das Kodierparadigma und die kodierenden Verfahren des Grounded Theory-Ansatzes (Strauss 1991) zurückgegriffen. Sie konkretisieren das, was Straub (1999) als Konzeptualisierung und Kategorisierung anhand bestimmender und reflektierender Interpretation bezeichnet: Durch offenes, axiales und selektives Kodieren werden die Daten „aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art wieder zusammengesetzt“ (Strauss/Corbin (1996: 39), wobei das Prinzip des ständigen Vergleichens zum Tragen kommt.

Sample

Als Gegenstand für diese Untersuchung wurde eine christlich-muslimische Dialoginitiative in einer deutschen Großstadt ausgewählt. In dieser steht nicht der Expertendialog im Sinne eines fachlich-theologischen Austauschs im Vordergrund, sondern Angebote, die Raum für interreligiöse Begegnung und den Austausch von Glaubenserfahrungen bieten. Dies trifft insbesondere auf das Angebot des christlich-muslimischen Gesprächskreises zu, bei dem religiöse Themen aus biblischer und koranischer Sicht in wechselseitigem Austausch der Teilnehmenden beleuchtet werden.

Analyse interreligiöser Begegnung in der Praxis

Von Mai bis Oktober 2012 nahm ich als teilnehmende Beobachterin an dem Gesprächskreis teil. Im Zeitraum von Juli 2012 bis März 2013 habe ich mit insgesamt acht Beteiligten des Kreises narrative Interviews geführt, wobei die Auswahl der Interviewpartner/innen mit einer Kombination aus A-Priori-Sampling und theoretischem Sampling erfolgte: Um die Heterogenität der interessierenden Gruppe widerzuspiegeln, wurde im Voraus eine grobe Samplestruktur hinsichtlich Alter, Geschlecht und Religionszugehörigkeit festgelegt. Das endgültige Sample umfasste vier christliche und vier muslimische Interviewpartner/innen, darunter fünf Frauen und drei Männer. Das Alter der Befragten reichte von 44 bis 72 Jahren. Die Zuschreibung der Religion bzw. der Konfession wurde von den Beteiligten selbst während oder nach dem jeweiligen Interview vorgenommen.

Name⁶	Religion bzw. Konfession	Geschlecht
Gisela	evangelische Christin	weiblich
Kristin	evangelische Christin	weiblich
Gernot	evangelische Christin	männlich
Andreas	evangelisch-methodistischer Christ	männlich
Özgül	sunnitische Muslima	weiblich
Derya	alevitische Atheistin	weiblich
Monika	Angehörige des Sufismus	weiblich
Yousef	sunnitischer Muslim	männlich

Tabelle: Interviewsamples

Die geringere konfessionelle Varianz unter den christlichen Befragten lässt sich darauf zurückführen, dass zum Zeitpunkt der Untersuchung hauptsächlich evangelische Christen/innen am Gesprächskreis teilnahmen. Grundsätzlich wird der Kreis jedoch von muslimischen

⁶ Die Namen der Interviewpartner/innen wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert.

und christlichen Personen unterschiedlicher konfessioneller Zugehörigkeit besucht. Neben dem Überwiegen evangelischer christlicher Teilnehmender im Sample ergab sich bei der Auswertung eine weitere Leerstelle, da das Interview mit einem sunnitischen Muslim nicht aufgezeichnet und somit nicht in die Textinterpretation einbezogen werden konnte. Diese Leerstelle bleibt bestehen, da zum Zeitpunkt der Untersuchung kein weiterer sunnitischer Muslim am Gesprächskreis beteiligt war.

Ergebnisse der Untersuchung

Fallgeschichten: Die lebensgeschichtliche Einbettung christlich-muslimischer Begegnungen

Die auf Einzelfallanalysen beruhenden Fallgeschichten lassen erkennen, dass die Beteiligung am untersuchten Begegnungszentrum und insbesondere am christlich-muslimischen Gesprächskreis auf unterschiedlichste Weise in das Leben der Befragten eingebettet ist. Die Erzählungen der Interviewten beinhalten für sie bedeutsame Ereignisse und Erfahrungen im und außerhalb des Begegnungszentrums, die subjektive Wahrnehmung des Gesprächskreises und anderer Teilnehmender sowie explizierte Einstellungen und Ansichten zu verschiedenen Themen. Die Beteiligten erzählen aus ihrer Lebensgeschichte – von Erlebnissen und Erfahrungen als Migranten/innen, als Reisende in einem anderen Land und als gläubige Menschen in verschiedenen religiösen Gemeinschaften. Dabei lassen sie auch schmerzhafteste Erfahrungen, Unstimmigkeiten und Veränderungen nicht aus.

Kontext, Bedingungen, Strategien und Konsequenzen der Teilnahme an interreligiösen Begegnungen

Bei der weiteren Auswertung und Interpretation der lebensgeschichtlichen Erzählungen ließen sich anhand des Kodierparadigmas vier Hauptkategorien entwickeln, welche wesentliche Bestandteile der untersuchten christlich-muslimischen Begegnungen darstellen. Sie umfassen den Kontext, der für diese Begegnungen wichtig ist, sowie die Bedingungen für das Stattfinden und Aufrechterhalten von Begegnung und Austausch. Des Weiteren ließen sich Orientierungen und Strategien im Umgang mit verschiedenen religiösen Positionen erkennen. Außerdem konnten Konsequenzen identifiziert werden, die aus dem Kennenlernen verschiedener Positionen und der Auseinandersetzung damit für die Beteiligten entstehen. Die Hauptkategorien werden in den folgenden Kapiteln näher beschrieben.

Der Kontext der untersuchten interreligiösen Begegnung

Die Kategorie ‚Kontext‘ beinhaltet Elemente, die als Rahmen für die interreligiöse Begegnung von Bedeutung sind. Hierzu gehört beispielsweise, dass die Dialoginitiative einen expliziten Raum für Begegnung und insbesondere für Fragen darstellt, was die Interviewten in ihrem sonstigen Alltag nicht als gegeben empfinden. Des Weiteren spielt die Gestaltung des Rahmens eine Rolle, was in der grundlegenden Ausrichtung des Zentrums auf Dialog und Begegnung statt auf Mission erkennbar wird. Diese Ausrichtung geht wiederum mit gewissen Regeln einher, für deren Einhaltung die Funktion des Moderators als sehr wichtig empfunden wird. Neben diesen Rahmenelementen lassen sich auch Hinweise darauf finden, dass der christlich-muslimische Gesprächskreis einen teilweise formalen Lernkontext darstellt, der jedoch in das informelle Lernsetting des Begegnungszentrums eingebunden ist. In diesem Kontext, der von einer Teilnehmerin als „spielwiese“ bezeichnet wird, machen die Beteiligten durch den Austausch Erfahrungen und üben z. T. bewusst neue Verhaltensweisen im Umgang miteinander ein.

Personelle Bedingungen für die Teilnahme an der untersuchten interreligiösen Begegnung

Die Bedingungen, welche sich aus den Interviews mit den Teilnehmenden des Begegnungszentrums und des christlich-muslimischen Gesprächskreises rekonstruieren ließen, bewegen sich auf zwei Ebenen: Es sind personelle Bedingungen, die sich auf die Teilnahme im Begegnungszentrum allgemein und spezifischer auf eine Beteiligung im Gesprächskreis beziehen.

Faktoren, die eine Teilnahme am Begegnungszentrum begünstigen, umfassen beispielsweise eine grundsätzliche Offenheit für und ein Interesse an anderen Menschen und Kulturen. Diese Offenheit war u. a. an vielen Reisen der Befragten in andere Länder erkennbar oder auch an einem Bedürfnis nach Vielseitigkeit, das sich z. B. darin niederschlägt, dass sich die Beteiligten in vielen unterschiedlichen Bereichen engagieren. Als Faktoren, welche die Teilnahme am Gesprächskreis bedingen, ließen sich Gesprächsbereitschaft erkennen sowie eine Offenheit, die sich v. a. auf die spirituelle Ebene und damit auf andere religiöse Deutungen und Zugänge bezieht.

Interessanterweise konnte aus einigen Interviews auch rekonstruiert werden, dass es für eine aktive Teilnahme am interreligiösen Austausch einer eigenen religiösen Verwurzelung bzw. eines dezidiert religiösen Standpunkt bedarf. Die Voraussetzung religiöser Zugehörigkeit für den interreligiösen Austausch wird auch in anderen empirischen Untersuchungen (z. B. Klinkhammer et al. 2011) und in der einschlägigen religionspädagogischen Literatur betont. So schreibt Nipkow (2005): Um einen wirkungsvollen und authentischen Dialog führen zu können, müsse dieser „aus der Mitte der Religionen selbst“ (ebd.: 364) hervorgehen. Sonst bestehe die Gefahr, dass „als Intention (Ziel) ein glättendes Gespräch mit der Überbetonung des Gemeinsamen [...] an die Stelle des Ringens um Verständigung angesichts nicht weg zu leugnender Unterschiede und Gegensätze“ trete (ebd.: 365). Andererseits ist diese postulierte Bedingung nicht unumstritten. So kritisiert Willems (2011), dass religiöse Personen nicht ‚automatisch‘ über ausgeprägtere hermeneutische Fähigkeiten verfügten als andere (ebd.: 118). Baur (2007) ergänzt, dass Menschen, die sich in

ihrer „religiösen Monokultur“ eingerichtet hätten, sich wohl nur schwer für den interreligiösen Austausch begeistern ließen (ebd.: 33). Diese verschiedenen Stimmen zur Voraussetzung religiöser Verwurzelung für den interreligiösen Austausch sind für die vorliegende Arbeit sehr interessant, denn obwohl beim Großteil der Befragten ein religiöser Hintergrund rekonstruiert wurde, war dies bei zwei interviewten Teilnehmenden nicht der Fall. Darauf wird im Zusammenhang mit den Konsequenzen interreligiösen Austauschs unten genauer eingegangen.

Strategien und Orientierungen im Umgang mit unterschiedlichen Meinungen und (religiösen) Positionen

Bei der Auswertung der Interviews kristallisierten sich als dritte Hauptkategorie handlungsleitende Orientierungen und Strategien heraus, welche die Teilnehmenden beim Kennenlernen unterschiedlicher Meinungen und (religiöser) Positionen heranziehen. Dadurch kommt es zu einer Art Engführung, da insbesondere Strategien identifiziert werden konnten, die im Zusammenhang mit wahrgenommenen religiösen Unterschieden stehen.

Es wurde deutlich, dass die Orientierung an freundschaftlichen Beziehungen im interreligiösen Austausch eine wichtige Bedeutung hat, da diese provokante Reaktionen unterbinden und diplomatisches Verhalten fördern kann. Dieser Zusammenhang wird exemplarisch an dem Interview mit Monika, einer muslimischen Teilnehmerin, erkennbar. Darin begründet sie das Unterdrücken einer potentiell provokanten Reaktion damit, dass sie ansonsten ihre (andersreligiösen) Freunde im christlich-muslimischen Gesprächskreis beleidigen würde. Die Orientierung an dem Gedanken ‚Wir sind alle Menschen‘ scheint eine große Rolle zu spielen, da dadurch andersgläubige Personen in erster Linie als Menschen und nicht in ihrer Rolle als Vertreter/innen der anderen Religion wahrgenommen werden können. Das kann zur Folge haben, dass bei der Diskussion um Unterschiede eine differenzierte Perspektive beibehalten wird. Dieser Schluss lässt sich daraus ziehen, dass in den Interviews von Erlebnissen im Gesprächskreis erzählt wurde, die mit großer emotionaler Involviertheit

einhergingen und bei denen dennoch die jeweils einzelnen Personen im Vordergrund standen.

Des Weiteren konnte die Orientierung an der religiösen Vorgabe der Liebe (auf christlicher Seite) und des Respekts (auf muslimischer Seite) rekonstruiert werden, die den Umgang miteinander wesentlich bestimmt. Wie Jeanrond (2012) in seinem Aufsatz *Hermeneutik der Liebe* verdeutlicht, kann diese Orientierung dazu beitragen, sich in der Begegnung offen aufeinander einzulassen, ohne den anderen verändern zu wollen oder eine falsch verstandene Harmonie anzustreben.

In einer weiteren Strategie nehmen die Beteiligten Bezug auf grundlegende Gemeinsamkeiten, die sie im persönlichen Glauben und der theologischen Lehre sehen. Sie lassen sich im Kern auf den gemeinsamen Bezug auf Abraham zurückführen: Aus biblischer Sicht ist er der Stammvater Israels, mit dem Gott einen Bund geschlossen hat, aus koranischer Sicht ist er ein beispielhafter Prophet und ein Vorbild des Glaubens, der zur Erkenntnis des Einen Gottes gelangte und sich vom Götzendienst abwandte (Renz/Leimgruber 2004: 143f.). Damit ist eine weitere Gemeinsamkeit verbunden, nämlich der Glaube an den Einen Gott, neben dem keine anderen Götter für die Gläubigen existieren sollen. Diese verbindenden Annahmen haben Auswirkungen auf den Umgang mit religiösen Unterschieden, denn die anderen werden zunächst in erster Linie als gläubige Menschen wahrgenommen, die von Gott genauso angesprochen werden wie man selbst. Aus den Gemeinsamkeiten wird außerdem abgeleitet, dass ein friedlicher Umgang miteinander dem Willen Gottes entspricht.

Die Teilnehmenden bedienen sich außerdem der Strategie der Subjektivierung religiösen Erlebens und religiöser Überzeugungen. Das Wissen, nur von sich und nur für sich sprechen zu können, nimmt den Druck von den einzelnen Beteiligten der interreligiösen Begegnung, da sie nicht mehr als Vertreter/innen einer gesamten Religionsgemeinschaft angesehen werden. Gleichzeitig kann dies die Ausbildung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit unterstützen. Zudem wird der interreligiöse Austausch durch das Verbleiben

Analyse interreligiöser Begegnung in der Praxis

bei sich selbst ‚entschärft‘, da nicht das Ringen um eine einzige Wahrheit im Vordergrund steht, sondern der Austausch subjektiver Meinungen und Standpunkte. Dies hat jedoch auch eine Kehrseite: Es bedeutet zum einen, dass man sich durch den Verweis auf subjektive Erfahrungen und Erlebnisse gegenüber anderen Meinungen unangreifbar machen kann. Zum anderen entsteht daraus die Aufgabe, dem ‚Abdriften‘ in die völlige Beliebigkeit entgegen zu wirken – es muss eine Balance zwischen Subjektivität und religiösen Kerninhalten gehalten werden. Diese Regulierung geschieht durch den Moderator oder andere Teilnehmende, was jedoch nicht immer optimal gelingt.

Die Befragten orientieren sich in ihrem Handeln auch daran, dass es bei der Diskussion von Inhalten Grenzen gibt, die nicht überschritten werden sollten. Diese Grenzen werden meist vor Kerninhalten bzw. Dogmen der eigenen oder anderen Religion gezogen und können eingehalten werden, da die Beteiligten um diese existenziellen Inhalte wissen. Werden diese Grenzen überschritten, so besteht die Gefahr, die jeweils andere Seite zu verletzen und eine Gefährdung des Austauschs herbeizuführen.

Eine weitere aus den Interviews rekonstruierte Strategie für den Umgang mit unterschiedlichen Positionen im interreligiösen Austausch liegt im Abtrainieren des sog. ‚Beißreflexes‘, also dem Drang zu widersprechen und die eigene Meinung kund zu tun. Dadurch kann ein Raum für verschiedene Handlungsoptionen entstehen: Man kann über das Gehörte nachdenken, nachfragen oder dem Gegenüber schlicht die Zeit lassen, seine Position zu erklären. Dies führt im besten Fall zu einer besseren Nachvollziehbarkeit bis hin zum Verstehen des anderen Standpunkts.

Als letzte identifizierte Strategie begegnen die Teilnehmenden des Gesprächskreises religiösen Unterschieden, indem sie diese als Anreiz bzw. Möglichkeit wahrnehmen, über den anderen wie den eigenen Glauben dazuzulernen. In diesem Zusammenhang ist das Interview mit einer muslimischen Teilnehmerin, Özgül, aufschlussreich. Sie spricht im Nachfrageteil über ihre Erfahrungen im Gesprächskreis und vergleicht das Wahrnehmen anderer Sichtweisen

mit Fenstern, die sich ihr zur Welt hin öffnen. Damit macht sie deutlich, dass eine einzige Perspektive nicht ausreicht, um die verschiedenen Facetten eines Themas zu erkennen – es braucht dafür mehrere gleichberechtigte Sichtweisen. Dadurch entsteht eine erweiterte, gewinnbringende Perspektive für Özgül selbst. Diese Einstellung, andere Perspektiven wertzuschätzen, weil man dadurch dazu lernt und somit eine Bereicherung erfährt, konnte auch in anderen Interviews entdeckt werden. Das Ergebnis eines solchen Lernprozesses lässt sich u. a. im Interview mit dem christlichen Befragten Gernot erkennen. Darin erzählt er, wie sich seine Ansichten zur Verehrung Gottes aufgrund des Austauschs im Gesprächskreis veränderten. Legt man hier einen psychologischen Lernbegriff zugrunde und orientiert sich dabei an den Ausführungen Philip G. Zimbardos (1992), so ist Lernen ein Prozess, „der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut“ (ebd.: 227). Auf dieser Grundlage kann festgehalten werden, dass in den vorliegenden Fällen Lernen stattgefunden hat. Ergänzend wurde herausgefunden, dass die Orientierung am Dazulernen im Gesprächskreis grundlegend durch die Entstehung subjektiv bedeutsamer Lernproblematiken unterstützt wird, was wiederum in expansivem Lernen (Holzkamp 1993)⁷ resultieren kann.

Konsequenzen aus dem Kennenlernen von und der Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen Positionen

Aus dem Kennenlernen von und der Auseinandersetzung mit anderen (religiösen) Positionen ergeben sich für die Beteiligten des christlich-muslimischen Gesprächskreises die folgenden Konsequenzen, die ebenfalls aus den Interviews herausgearbeitet wurden.

Eine erste Konsequenz besteht in der Fähigkeit, Widersprüche und unauflösbare Unterschiede stehen zu lassen und den Austausch dennoch weiterzuführen. Dies kann mit dem Begriff der Ambiguitätstoleranz bezeichnet werden. Auch die in vielen Fällen entstehende

⁷ Vergleiche Straubs (2010) ausführliche Darstellung von Holzkamps Theorie expansiven Lernens und deren Einbettung in den Kontext interkulturellen Lernens.

Nachvollziehbarkeit anderer Positionen kann als Resultat des interreligiösen Austauschs gesehen werden.

Zudem wurde festgestellt, dass als Folge der Auseinandersetzung mit anderen religiösen Positionen Tendenzen entstehen, die sich analog zu Wolfgang Welschs Konzept der Transkulturalität (1995; 1999) als Transreligiosität bezeichnen lassen. Diese Tendenzen äußern sich beispielsweise darin, dass die Beteiligten in manchen Punkten den Angehörigen der anderen Religion inhaltlich näher stehen als Angehörigen ihrer eigenen Religion. Allerdings bleibt es letztlich bei einer Tendenz, da die Beteiligten Kerninhalte der eigenen Religion nicht infrage stellen und auch ihre religiöse Zugehörigkeit nicht aufheben – was letzten Endes die Konsequenz einer transreligiösen Orientierung sein müsste. Angesichts der handlungstheoretischen und kulturpsychologischen Grundlagen, auf denen diese Untersuchung aufbaut, kann das Heranziehen des Begriffs der ‚Transkulturalität‘ natürlich zunächst kritisch gesehen werden, da er in seiner Ursprungsform mit Straubs Kulturkonzept nicht kompatibel ist. Denn der Kulturbegriff, den Welsch seinen Ausführungen zugrunde legt, unterscheidet sich nur unwesentlich von einer holistischen Auffassung von Kultur. Diese geht im Kern auf die Ausführungen Johann Gottfried Herders Ende des 18. Jahrhunderts zurück, dessen holistisches Kulturkonzept heute oft vereinfacht als ‚Kugelmodell‘ bezeichnet wird. Obwohl Welschs Konzept darauf basiert, dass Kulturen heute eben nicht mehr als separate, homogene und auf den Nationalstaat begrenzte Gebilde gesehen werden können, bleibt dieses ‚Kugelmodell‘ doch die Grundlage seiner Arbeit. Transkulturalität kann zwar auch im Straub’schen Sinne entstehen. Dafür müssen Kulturen jedoch als Interpretationskonstrukte gedacht werden, deren Mitglieder sich transkulturell annähern können – wobei dann immer die Perspektivengebundenheit mit einbezogen werden muss, welche die Interpretation von Kultur und die festgestellte Transkulturalität beeinflusst. Im Kontext dieser Arbeit ist das Konzept der Transreligiosität dennoch analog zur ursprünglichen Bedeutung der Transkulturalität einsetzbar, da Religionen meist von Merkmalen geprägt sind, die relativ stabil sind. Auf diese Merkmale weist, wie bereits angeführt, auch Willems (2009) hin und versteht darunter verbindliche Elemen-

te von Religion wie z. B. die explizite Formulierung von Regeln oder die Herausbildung von Dogmatik und Ethik (ebd.: 29). Dies hat zur Folge, dass Religionen als relativ stabile Entitäten gesehen werden können, die sich aufgrund ihrer verbindlichen Merkmale vergleichsweise klar von anderen Religionen unterscheiden und abgrenzen lassen. Somit kann angenommen werden, dass Religionen in ihrer Struktur dem traditionellen Kulturbegriff ähnlich sind, weshalb sich daher auch Welschs Konzept der Transkulturalität als Vergleichshorizont heranziehen lässt.

Als weitere Konsequenz kam es bei den am Austausch beteiligten Personen zur vertieften Meinungsbildung. Diese entwickelte sich z. B. durch das Bewusstwerden des eigenen Standpunkts und die daraufhin erfolgende Überprüfung der eigenen Meinung, wie es bei dem evangelischen Teilnehmenden Gernot der Fall war. Auch das Vergleichen verschiedener Ansichten und Verhaltensweisen im Gesprächskreis führte bei einer Befragten, Derya, zu dezidierten Ansichten über die Gruppen von Christen/innen und Muslimen/innen bzw. Europäern/innen und Türken/innen.

Über die reine Meinungsbildung hinaus ließ sich eine Kategorie entwickeln, welche sich als Vertiefung des eigenen religiösen Standpunkts bezeichnen lässt. Eine explizite Äußerung der evangelischen Teilnehmerin Kristin verdeutlicht diesen Vorgang. Sie erzählt von ihrer Anfangszeit im Begegnungszentrum und sagt im Interview, interreligiöse Begegnung sei

einfach etwas was was (-) einen auch im glauben vertieft- (-) [I: mhm ja] wo mer im glauben wachsen kann, (--) WO man seinen glauben aus einem anderen blickwinkel (--) SEhen kann, [...] (--) UND es nicht abschwächt, sondern verSTÄRKT; [I: ah ja] durch den neuen blickwinkel verSTÄRKT mer sogar sein[e] christlichen ansichten.

Kristin stellt also fest, dass man im gegenseitigen Austausch den eigenen Glauben aus einer anderen Perspektive wahrnehmen könne. Die ‚Außensicht‘ auf ihren Glauben scheint sie dabei als positiv zu

empfinden: Sie betont, dass es dadurch nicht zu einer Verringerung des Glaubens komme, sondern dass sich Vertiefung und Wachstum einstellen können. Im weiteren Verlauf des Interviews bezieht sie diese Aussage auf sich und erzählt, wie sie durch ihre Teilnahme am Gesprächskreis gläubiger geworden sei und auch Antworten auf Fragen gefunden habe, die sie vorher bzgl. der Bibel gehabt habe. Durch den Abgleich mit anderen Interviewpassagen lässt sich vermuten, dass diese Vertiefung mit dem Hinterfragen des eigenen Standpunkts zusammenhängt, wodurch es zu einer Vergegenwärtigung der eigenen Position kommt. Diese Bewusstmachung scheint dann wiederum eine Explizierbarkeit der eigenen Überzeugung mit sich zu bringen.

Eine noch weitergehende Form der Vertiefung zeigte sich im Interview mit der muslimischen Beteiligten Özgül. Sie erzählte unter Bezug auf konkrete Situationen, dass ihr Interesse und ihre Freude an der eigenen Religion erst durch die Teilnahme am christlich-muslimischen Gesprächskreis entstanden seien. Diese Entstehung beschreibt sie als einen Prozess, in dem sie sich selbst in der islamischen Religion gefunden und dadurch schlussendlich ihre religiöse Identität als Muslima entwickelt habe. Die Verwendung des Begriffs der religiösen Identität wird hier nachvollziehbar, wenn die Ausführungen des evangelischen Theologen und Religionspädagogen Friedrich Schweitzer (2005) zu religiöser Identität herangezogen werden. Demnach kann eine religiöse Ich-Identität umrissen werden als die reflexive Aneignung religiöser Inhalte, welche zunächst von verschiedenen Seiten (Herkunft, Sozialisation, soziale Zugehörigkeit) vorgegeben sind (ebd.: 299). Eben diese reflexive Aneignung ist in Özgüls lebensgeschichtlicher Erzählung an mehreren Stellen erkennbar, daher lässt sich ihre Aussage vor diesem Hintergrund stützen. Interessant daran ist, dass hier die Entwicklung einer religiösen Identität dezidiert erkennbar ist – ohne dass bei der Teilnehmenden von Anfang an eine religiöse Verwurzelung bestand. Dies stellt die Annahme infrage, dass es für die aktive Beteiligung am interreligiösen Austausch einer religiösen Zugehörigkeit bedarf, wie es in der Kategorie ‚Bedingungen‘ zum Ausdruck kam. Im letzten Abschnitt dieses

Beitrags unter ‚Reflexion der Ergebnisse‘ wird dies nochmals aufgegriffen und diskutiert.

Zuletzt konnte die Auswirkung ‚Lernen, als Brückenmensch zu leben‘ identifiziert werden. Sie ist spezifisch für zwei der muslimischen Teilnehmerinnen und steht mit deren Migration nach Deutschland in Verbindung. Ihre Erfahrungen im interreligiösen Austausch trugen dazu bei, dass sie sich in Deutschland besser orientieren konnten und die Anforderungen, die mit ihrer Migration verbunden sind, meistern konnten.

Weiterführende Interpretation

Im Rahmen einer weiterführenden Interpretation der Ergebnisse wurde anschließend deutlich, dass sich in allen entwickelten Kategorien Bezüge zum Thema ‚Lernen‘ herstellen lassen. Wie u. a. das Beispiel des evangelischen Teilnehmers Gernot zeigt, lernen die Beteiligten im Gesprächskreis anhand der Erfahrungen, die sie dort machen. Dieses Lernen lässt sich unter Bezug auf Willems (2011) als interreligiöses Lernen interpretieren, was durch einen Vergleich mit den Zielen interreligiösen Lernens aus einschlägiger religionspädagogischer Literatur unterstützt werden kann. Mit Verweis auf Vött (2002) kann weitergehend interpretiert werden, dass im untersuchten interreligiösen Austausch interreligiöse Dialogkompetenzen entstehen. Um dies sicher nachweisen zu können, müsste jedoch ein anderes Untersuchungsdesign mit Evaluationscharakter gewählt werden. Deshalb kann an dieser Stelle nur die begründete Vermutung ausgesprochen werden, dass in der untersuchten christlich-muslimischen Begegnung die Befähigung zum interreligiösen Austausch in der Praxis entsteht.

Reflexion der Ergebnisse

Überschneidungen mit und Ergänzungen zum bisherigen Forschungsstand

Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der anfangs vorgestellten theoretischen Grundlagen und empirischen Untersuchungen, so zeigt sich, dass sie teilweise Aspekte aus den dargestellten Forschungen bestätigen. In den Ergebnissen dieser Arbeit kristallisierte sich heraus, dass es für den interreligiösen Austausch einen Rahmen braucht, in welchem dieser verortet wird und in welchem ‚Interreligiosität‘ zum Thema gemacht wird. Damit ist auch die wichtige Funktion eines Moderators verbunden, die in der vorliegenden Untersuchung vorrangig darin gesehen wird, auf die Einhaltung der Gesprächsregeln zu achten. Diese ergeben sich wiederum aus dem spezifischen Kontext. Die zentrale Rolle eines Moderators wurde in den Untersuchungen von Klinkhammer und Satilimis (2007) und von Klinkhammer et al. (2011) ebenso betont. Neben diesen Rahmenfaktoren überschneiden sich auch die Eigenschaften, welche die Beteiligten als wichtig für den Austausch empfinden. Die hier rekonstruierten personellen Bedingungen ‚Offenheit‘ und ‚Interesse‘ waren auch im erwähnten Forschungsprojekt von Klinkhammer und Satilimis (2007) Faktoren, die von den Befragten als relevant für einen gelingenden Austausch gesehen wurden. Ausgehend von diesen Überschneidungen könnte nun für weitere Untersuchungen die Frage angeregt werden, ob es den bisher als notwendig erachteten Kontext samt Moderator für den interreligiösen Austausch tatsächlich immer braucht, oder ob ein ähnlicher interreligiöser Austausch unter den entsprechenden persönlichen Voraussetzungen beispielsweise auch innerhalb von Freundschaften möglich wäre.

Klinkhammer et al. (2011) konnten außerdem Entwicklungen identifizieren, die darauf hindeuteten, dass durch den interreligiösen Austausch bei einigen Teilnehmenden eine ganz neue, eigene Spiritualität entstand. Ähnliche Tendenzen lassen sich auch in dieser Untersuchung erkennen. Auch die Tatsache, dass sich Beteiligte des christlich-muslimischen Gesprächskreises in manchen inhaltlichen

Fragen der andersreligiösen Seite mehr zugehörig fühlen als den Angehörigen der eigenen Religion, weist auf sog. transreligiöse Entwicklungen in der Religiosität der betreffenden Personen hin. Daraus könnte zunächst geschlossen werden, dass die potentielle Entstehung von etwas ‚Drittem‘, ‚Neuem‘ in der Begegnung nicht nur auf interkulturelle Kommunikationssituationen zutrifft, sondern sich auch im interreligiösen Austausch wiederfinden lässt. Allerdings konnte in dieser Arbeit auch gezeigt werden, dass die spirituelle Offenheit und Transreligiosität der Befragten nicht auf Kosten der eigenen Überzeugungen vonstattengeht und die Beteiligten der Diskutierbarkeit von Kerninhalten durchaus Grenzen setzen. Daher kann hier nur von einer Tendenz zur Entstehung einer eigenen Spiritualität bzw. Religiosität gesprochen werden, welche jedoch vor der Auflösung grundlegender Überzeugungen haltmacht.

Weiterhin identifizierten Klinkhammer et al. (2011) in ihrer Untersuchung das Motiv der Vergewisserung und Selbstvergewisserung des eigenen Glaubens. In der vorliegenden Arbeit wurde interessanterweise herausgefunden, dass ein dezidiertes religiöses Standpunkt auch erst im Laufe des interreligiösen Austauschs entstehen kann. Die Teilnehmende Özgül beispielsweise erzählte mit Bezug auf konkrete Situationen im Interview, sie habe durch die Auseinandersetzung mit der eigenen und der christlichen Religion erst nach und nach einen muslimischen Standpunkt bzw. eine muslimische Identität entwickelt. Daran wird erkennbar, dass eine klare religiöse Verwurzelung keine anfängliche Bedingung für die Beteiligung am interreligiösen Austausch sein muss. Dies steht u. a. den Ergebnissen der Erhebung von Klinkhammer et al. (2011) entgegen, bei welcher die Beteiligten eine klare religiöse Identität als eine sehr relevante Voraussetzung für den interreligiösen Austausch erachteten. Wie hier außerdem gezeigt werden konnte, muss durch die Teilnahme an einer interreligiösen Dialoginitiative auch nicht zwangsläufig ein klarer religiöser Standpunkt entstehen, was das Beispiel Deryas deutlich macht, die sich selbst nach wie vor als Atheistin bezeichnet. Damit kann die Kritik an Vötts (2002) Auflistung interreligiöser Dialogkompetenzen unterstützt werden, dass ‚religiöse Identität‘ und ‚rituelle Praxis‘ nicht zwangsläufig Teilaspekte interreligiöser

Kompetenz sein müssen. In dieser Untersuchung hat sich gezeigt, dass die Teilnehmerin Derya auch ohne einen religiösen Standpunkt in der Lage ist, am interreligiösen Austausch teilzunehmen, zwischen den verschiedenen religiösen Positionen zu vergleichen und sich für eine zu ihr passende Position zu entscheiden.

Impulse für weitere Forschungen

Die Fragestellung dieser Arbeit konzentriert sich auf die christlich-muslimische Begegnung und den damit verbundenen interreligiösen Austausch in Deutschland, da der Dialog zwischen den Angehörigen dieser Religionen dort am weitesten etabliert ist. Dies impliziert bereits, dass ein Teil der Ergebnisse auch auf diesen spezifischen Kontext bezogen bleibt. Es kann zwar angenommen werden, dass ein expliziter Rahmen für den interreligiösen Austausch sowie die identifizierten persönlichen Voraussetzungen der Beteiligten auch bzgl. des Dialogs zwischen Gläubigen anderer Religionen entdeckt werden können. Auch ein Teil der handlungsleitenden Überzeugungen und der Konsequenzen aus der Auseinandersetzung mit anderen Positionen ließe sich dort vermutlich finden. Allerdings zeigt die Strategie, sich im Austausch auf grundlegende Gemeinsamkeiten in der theologischen Lehre und der Ritualausübung zu beziehen, exemplarisch, dass dies nicht bei jedem religiösen Austausch zwischen Angehörigen verschiedener Religionen in dieser Form greifen kann. Hier wäre es daher interessant, den interreligiösen Austausch zwischen Vertretern/innen weiterer Religionen genauer zu untersuchen. Dadurch ließe sich erforschen, ob und wie sich die Strategien und Orientierungen beim Kennenlernen anderer religiöser Positionen im Vergleich zu den hier identifizierten Ergebnissen verändern und wie der interreligiöse Austausch in anderen Kontexten aufrechterhalten wird. Dabei würden beispielsweise der christlich-hinduistische oder auch der muslimisch-buddhistische Dialog ein spannendes Forschungsfeld darstellen.⁸

⁸ Erste Anhaltspunkte zur christlich-hinduistischen Begegnung lassen sich bei dem indischen Professor für interkulturelle Theologie Francis D'Sa finden, der sich in zahlreichen Publikatio-

Da diese Untersuchung die Begegnung und den Austausch zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen außerhalb des schulischen Bildungskontextes zum Gegenstand machte, sind die Ergebnisse auch nicht ohne weiteres auf interreligiöse Begegnungen von Kindern bzw. Jugendlichen übertragbar und können auch im schulischen Kontext nur bedingt herangezogen werden. So weist beispielsweise Schweitzer (2005) darauf hin, dass sich Prozesse zur religiösen Identitätsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen anders vollziehen als bei Erwachsenen. Gerade bei Kindern können die für den interreligiösen Dialog wichtigen Fähigkeiten wie Perspektivwechsel oder Ambiguitätstoleranz entwicklungsbedingt auch nicht vorausgesetzt werden. Für den schulischen Kontext wären daher Erhebungen zur Entstehung und zum Prozess interreligiösen Lernens oder auch zur Entwicklung interreligiöser Kompetenz sinnvoll.⁹

Neben diesen Anknüpfungspunkten ergeben sich für zukünftige Untersuchungen noch weitere Forschungsdesiderate. Zum einen ist die Fortführung des Diskurses über das Konzept interreligiöser Dialogkompetenz gerade im Bereich der Erwachsenenbildung außerhalb von etablierten Bildungseinrichtungen wünschenswert. Dabei stellen die Ausdifferenzierung und Operationalisierung interreligiöser Dialogkompetenz wichtige Aufgaben dar, so dass der Begriff für die Evaluation interreligiöser Kompetenz stärker nutz- und greifbar werden würde. Zum anderen stellt sich aus dieser Arbeit heraus die Frage, wie sich der interreligiöse Austausch verändert, wenn sich die Beteiligten dabei nicht mehr auf spezifizierbare, relativ stabile Gemeinsamkeiten und Unterschiede beziehen können.

nen mit den Möglichkeiten des Dialogs zwischen Hinduismus und Christentum beschäftigte. Exemplarisch sei hier auf seine frühe Veröffentlichung (1987) hingewiesen, die den Titel „Gott, der Dreieine und der All-Ganze. Vorwort zur Begegnung zwischen Christentum und Hinduismus“ trägt, sowie auf seinen Essay *Die verschiedenen Glaubenswelten der Religionen am Beispiel von Christentum und Hinduismus* (2005). Weitere Anknüpfungspunkte, auch zum christlich-buddhistischen Dialog, gibt es u. a. bei Boschki (2011) und Nitsche (2011), während sich zum muslimisch-buddhistischen Dialog die Veröffentlichungen Berzins (z. B. 2008) anbieten.

⁹ Mit der konkreten Konzeptualisierung und Messung interreligiöser Kompetenz in schulischen Kontexten setzt sich dagegen Willems (2011) ausführlich auseinander und kann darin als wegweisend für weitere Entwicklungen in dieser Richtung angesehen werden.

Für die Forschung im Bereich der interkulturellen Kommunikation ist dabei von Interesse, dass die Verwendung des Adjektivs ‚interreligiös‘ im vorliegenden Kontext tatsächlich sinnvoll sein kann. Denn die am interreligiösen Austausch Teilnehmenden haben die Möglichkeit, sich an relativ stabilen, überdauernden Inhalten und Strukturen zu orientieren, was wiederum bei einem dynamisch verstandenen ‚interkulturellen‘ Dialog nur schwer möglich ist. Bezieht man sich also auf ein bedeutungsorientiertes und dynamisches Kulturkonzept im Sinne Straubs, so stellt sich die Frage, inwiefern die Rede vom ‚interkulturellen Dialog‘ noch zeitgemäß ist – und wie sich alternative Begriffe zur Beschreibung vorhandener dynamischer Austauschprozesse finden und benennen ließen.

Bezogen auf die Ebene des interreligiösen Dialogs sollten damit nicht nur Untersuchungen zum Dialog zwischen entsprechenden anderen Religionen angeregt werden, sondern auch Überlegungen zur Einbeziehung nicht-religiöser Menschen in den Dialog angestoßen werden. Wie Klinkhammer et al. (2011) bereits feststellten, sind weite Teile der Bevölkerung Deutschlands von den Erfahrungen des interreligiösen Austauschs ausgeschlossen, da dieser sich eben auf den Gegenstand der Religion bzw. auf die Angehörigen von Religionen bezieht (ebd.: 148). In diesem Zusammenhang wird von verschiedenen Seiten die Öffnung des interreligiösen Dialogs für Menschen ohne religiöse Zugehörigkeit gefordert. Nach Willems (2009) sollen auch nicht-religiöse Weltanschauungen in interreligiöse Dialoge einbezogen werden, da diese „funktional das leiste[n], was für andere Menschen Religion leistet, nämlich Orientierung zu bieten, Weltdeutungen zu strukturieren, Handlungsoptionen zu ordnen und so weiter“ (ebd.: 27). Der Gegenstand weiterer Forschungen könnte es sein, herauszufinden, inwiefern solch eine Öffnung tatsächlich umsetzbar ist und was sich im interreligiösen Austausch dadurch ändert: Wie wäre ein solcher Dialog dann ‚beschaffen‘? Braucht es dafür ebenso spezifische Kontexte und welche Anforderungen bringt dies für die Beteiligten und eventuelle Moderatoren/innen mit sich? Woran orientieren sich die Teilnehmenden dann im Dialog? In dieser Arbeit lässt sich bereits ein erster Hinweis darauf finden, dass auch Menschen ohne religiösen Standpunkt mit

persönlichem Gewinn am interreligiösen Austausch beteiligt sein können und dass die Befähigung zum interreligiösen Austausch durch die interreligiöse Begegnung erst entstehen kann. Um die vielfältigen und auch bereichernden Erfahrungen daraus für größere Teile der Bevölkerung zugänglich machen zu können, braucht es also die weitere Öffnung von Dialogen und Dialoginitiativen und damit verbundene Forschungen, die diese Öffnungsprozesse wissenschaftlich begleiten und reflektieren.

Literatur

- Baur, Katja (2007): Interreligiöse Kompetenzen bilden – Grundlagen. In: Katja Baur (Hg.): *Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung*. Stuttgart: Calwer, 11-39.
- Berzin, Alexander (2008): Beziehungen zwischen Buddhismus und Islam im Hinblick auf ihre Lehren: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In: Perry Schmidt-Leukel (Hg.): *Buddhist Attitudes toward Other Religions*. St. Ottilien: EOS, 212-236.
- Boschki, Reinhold (2011): „Tiefe Meditation und liebend-vertrauende Zuflucht zu Gott“. Begegnung mit indischer Spiritualität als Impuls für christliche und interreligiöse Bildung. In: Bernd Jochen Hilberath/Clemens Mendonca (Hg.): *Begegnen statt importieren. Zum Verhältnis von Religion und Kultur. Festschrift zum 75. Geburtstag von Francis X. D'Sa*. Ostfildern: Matthias Grünewald, 272-281.
- D'Sa, Francis X. (1987): *Gott, der Dreieine und der All-Ganze. Vorwort zur Begegnung zwischen Christentum und Hinduismus*. Düsseldorf: Patmos.
- D'Sa, Francis X. (2005): Die verschiedenen Glaubenswelten der Religionen am Beispiel von Christentum und Hinduismus. In:

Analyse interreligiöser Begegnung in der Praxis

- Bernhard Nitsche (Hg.): *Gottesdenken in interreligiöser Perspektive*. Paderborn: Bonifatius, 68-77.
- Goßmann, Hans-Christoph (2000): Interreligiöser Dialog und christliche Identität. In: Hans-Christoph Goßmann/André Ritter (Hg.): *Interreligiöse Begegnungen. Ein Lehrbuch für Schule und Gemeinde*. Hamburg: EB-Verlag, 19-29.
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Jeanrond, Werner G. (2012): Interkulturalität und Interreligiosität: Die Notwendigkeit einer Hermeneutik der Liebe. In: Thomas Schreijäck/Knut Wenzel (Hg.): *Kontextualität und Universalität. Die Vielfalt der Glaubenskontexte und der Universalitätsanspruch des Evangeliums*. Stuttgart: Kohlhammer, 156-173.
- Klinkhammer, Grit/Satilmis, Ayla (2007): *Kriterien und Standards der interreligiösen und interkulturellen Kommunikation. Eine Evaluation des Dialogs mit dem Islam. Projektabschlussbericht*. Bremen: Universität Bremen. Verfügbar über: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00102006-15>, Zugriffsdatum: 20.03.2012.
- Klinkhammer, Grit/Frese, Hans-Ludwig/Satilmis, Ayla/Seibert, Tina (2011): *Interreligiöse und interkulturelle Dialoge mit MuslimInnen in Deutschland. Eine quantitative und qualitative Studie*. Bremen: Universität Bremen. Verfügbar über: <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00102006-1.pdf>, Zugriffsdatum: 23.03.2012
- Matthes, Joachim (1992): The Operation Called „Vergleichen“. In: Joachim Matthes (Hg.): *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen: Otto Schwartz, 75-99.
- Nipkow, Karl Ernst (2005): Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem. In: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker

- Elsenbast (Hg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 362-380.
- Nitsche, Bernhard (2011): Geistesgifte und Todsünden. Ein christlich-buddhistischer Dialog. In: Bernd Jochen Hilberath/Clemens Mendonca (Hg.): *Begegnen statt importieren. Zum Verhältnis von Religion und Kultur. Festschrift zum 75. Geburtstag von Francis X. D'Sa*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 182-201.
- Päpstlicher Rat für den Interreligiösen Dialog (1991): Dialog und Verkündigung. Überlegungen und Orientierungen zum Interreligiösen Dialog und zur Verkündigung des Evangeliums Jesu Christi. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): *Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 102*. Bonn, 22.
- Pollack, Detlef (2010): *Studie „Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt“*. Bevölkerungsumfrage des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ unter Leitung des Religionssoziologen Prof. Dr. Detlef Pollack. Verfügbar über: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2010/12_2010/studie_wahrnehmung_und_akzeptanz_religioeser_vielfalt.pdf, Zugriffsdatum: 03.03.2015.
- Renz, Andreas/Leimgruber, Stephan (2004): *Christen und Muslime. Was sie verbindet, was sie unterscheidet*. München: Kösel.
- Rötting, Martin (2011): *Religion in Bewegung. Dialog-Typen und Prozess im interreligiösen Lernen*. Münster: LIT.
- Schambeck, Mirjam (2011): Was jemand können sollte, der sich dem Plural der Religionen stellt. Annäherung an das Verständnis von interreligiöser Kompetenz. In: Bernd Jochen Hilberath/Clemens Mendonca (Hg.): *Begegnen statt importieren. Zum Verhältnis von Religion und Kultur. Festschrift zum 75. Geburtstag von Francis X. D'Sa*. Ostfildern: Matthias Grünewald, 282-297.
- Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.) (2005): *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Analyse interreligiöser Begegnung in der Praxis

- Schweitzer, Friedrich (2005): Religiöse Identitätsbildung. In: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 294-303.
- Stagl, Justin (1981): Die Beschreibung des Fremden in der Wissenschaft. In: Hans Peter Duerr (Hg.): *Der Wissenschaftler und das Irrationale*. Band I. Frankfurt a. M.: Syndikat, 273-295.
- Straub, Jürgen (1999): *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Straub, Jürgen (2007): Kultur. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 7-24.
- Straub, Jürgen (2010): Das Verstehen kultureller Unterschiede. Relationale Hermeneutik und komparative Analyse in der Kulturpsychologie. In: Gabriele Cappai/Shingo Shimada/Jürgen Straub (Hg.): *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns*. Bielefeld: transcript, 39-99.
- Strauss, Anselm L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996) *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Vött, Matthias (2002): *Interreligiöse Dialogkompetenz. Ein Lernprogramm für den muslimisch-christlichen Dialog*. Frankfurt am Main: Otto Lembeck.
- Weidemann, Arne (2009): Pragma-Semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation (FQS-Themenschwerpunkt 01/2009 „Qualitative Forschung zur interkulturellen Kommunikation“). In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]* 10 (1), Art. 37.

- Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1228/2672>, Zugriffsdatum: 24.02.2012.
- Weidemann, Arne (2011): Die Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Verfügbar über: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa-77481>, Zugriffsdatum: 25.06.2012.
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45 (1), 39-44.
- Welsch, Wolfgang (1999): Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: Mike Featherstone/Scott Lash (Hg.): *Spaces of Culture: City, Nation, World*, London: Sage, 194-213.
- Willems, Joachim (2009): Interreligiöses und interkulturelles Lernen – notwendige Bezüge und notwendige Unterscheidungen. In *interculture journal* 8 (9), 23-44.
- Willems, Joachim (2011): *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimbardo, Philip G. (1992): *Psychologie*. 5. Aufl., Berlin: Springer.

6. Umgang mit Macht und kultureller Differenz im Rahmen von Teamarbeit

CLAUDIA KIRBACH-FIRLEJ

Einleitung

Die Bedeutung multikultureller Teamarbeit hat in der Unternehmenspraxis seit einigen Jahren stark zugenommen. Die Gründe dafür liegen zum einen in spezifischen Vorteilen von Teamarbeit für Unternehmen und Mitarbeitende (Wahren 1994) und zum anderen in einer zunehmenden kulturellen Diversität der Belegschaft infolge von Globalisierungsprozessen (Podsiadlowski 2002). Für Unternehmen sind die Arbeitsfähigkeit und die Effizienz multikultureller Teams erfolgskritisch, weshalb auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema stark zugenommen hat. Eine Vielzahl an Leistungsdeterminanten multikultureller Teams, wie Gruppengröße, Aufgabe und Belohnungssystem, wurden bereits untersucht, empirische Erkenntnisse zur Arbeit multikultureller Teams bestehen aber nur vereinzelt und sind teilweise widersprüchlich (Podsiadlowski 2007). Ein in diesem Zusammenhang bisher wenig beachteter Aspekt menschlicher Zusammenarbeit ist die Bedeutung von Machtverhältnissen. Eine der dieser Untersuchung zu Grunde liegenden Annahmen ist, dass Macht bei in Unternehmen arbeitenden multikulturellen Teams eine besondere Rolle spielt, weil deren Tätigkeit in einem spezifischen Kontext von Regeln und Strukturen stattfindet. Das Auftreten von Macht und der Umgang damit können einen entscheidenden Einfluss auf die Zusammenarbeit und den Erfolg in einem Team haben. Gerade in der Interaktion zwischen Personen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen besitzt Macht eine bislang

wenig (oder gar nicht) untersuchte praktische Relevanz. In durch kulturelle Differenz geprägten Arbeitskontexten, wie sie ein multikulturelles Team bereithält, stellt der Umgang mit Macht spezifische Anforderungen, die von den Teammitgliedern bewältigt werden müssen, um die Zusammenarbeit erfolgreich zu gestalten. Die diesem Artikel zugrunde liegende Forschungsarbeit befasste sich mit multikultureller Teamarbeit in Unternehmen daher aus einer machttheoretischen Perspektive und hatte dabei den Anspruch, sowohl die Erforschung multikultureller Teamarbeit als auch die des Phänomens Macht mittels datenbegründeter Theoriebildung zu erweitern.

Theoretische Vorüberlegungen

Aus der Vielzahl existierender Machtdefinitionen (z. B. Weber 1922; Dahl 1968; zur Übersicht s. Kirbach 2011: 7ff.) wurde zunächst ein Grundverständnis für die Forschungsarbeit entwickelt. Das Konzept ‚Macht‘ wird in diesem Rahmen als ein individuelles Phänomen betrachtet, das in soziale Kontexte eingebettet ist. Dabei ist Macht relational, das heißt, sie ist an die Existenz sozialer Akteure und einer Beziehung zwischen ihnen gebunden (Fischer/Wiswede 2002). Außerdem hängt sie vom Ressourcenbesitz von Personen oder sozialer Einheiten ab, wobei der Ressourcenbegriff sehr weit ist und jede mögliche Art von Disposition, Vermögen und Besitz umfassen kann (Weber 1922). Daraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass in einer Beziehung die Ressourcen zwischen den Partnern immer bis zu einem bestimmten Grad ungleich verteilt sind, wodurch jede soziale Beziehung und jede Interaktionsbeziehung potenziell von Macht geprägt ist (Popitz 1986). Macht auszuüben stellt hierbei eine Handlungsmöglichkeit dar, die häufig realisiert wird, um die eigene Situation zu verbessern (Deutsch 1973). Ob Macht in einer Interaktion tatsächlich relevant wird, hängt davon ab, welche Ressource relevant ist; Macht ist damit eng an den situativen Kontext gebunden (Dahl 1968). Macht wird aber nicht nur von der Realisierung in einer konkreten Interaktionssituation beeinflusst, sondern auch von Attribution und Anerkennung (Schneider 1992; Bourdieu/Passeron 1973).

Der/die Besitzer/in des Machtpotenzials muss dieses erstens wahrnehmen und zweitens geltend machen und der Partner muss dies ebenfalls wahrnehmen und in irgendeiner anerkennenden Weise (dazu gehört auch Ablehnung) darauf reagieren. Folglich kann, muss aber nicht, Macht in jeder Interaktionssituation relevant werden. Macht muss vermittelt und ausgehandelt werden. Sie ist nicht von objektiven Ressourcen, sondern von der Zuschreibung beider Seiten abhängig und davon, wer über welche relevanten Ressourcen und damit über die Fähigkeit zur Einflussnahme über den anderen verfügt (Fishman 2006). Darüber hinaus kann sich Macht – als Ergebnis bereits stattgefundener Aushandlungsprozesse – in Strukturen manifestieren und so menschliches Handeln beeinflussen (Galtung 1984).

Auf der Ebene sozialer Systeme erfüllt Macht für Individuen innerhalb dieser Systeme wichtige Aufgaben: Sie hat eine Ordnungs- und Komplexitätsreduktionsfunktion und reguliert Interaktionen (Luhmann 1968). Macht ergibt sich aus gesellschaftlichen Strukturen, sie dient dem Erhalt dieser Strukturen und ermöglicht somit den Fortbestand eines sozialen Systems und damit das Handeln von Individuen innerhalb des Systems. Macht stellt damit aber auch eine Einschränkung freien Handelns dar (Galtung 1984).

Eine Vielzahl von Autoren/innen aller Sozialwissenschaften beschäftigte sich mit Machtdefinitionen, was die Bedeutung des Phänomens und das Interesse an seiner Ergründung beweist. Erstaunlicherweise gibt es jedoch nur wenige Studien, die sich mit der empirischen Erforschung von Macht beschäftigen (z. B. Mulder 1977; Kipnis 1972; zur Übersicht s. Kirbach 2011: 12). Insbesondere besteht Bedarf an qualitativen Studien, da diese die Erforschung von Teamprozessen und -strukturen und den mit diesen verbundenen subjektiven Bedeutungen für die Teammitglieder ermöglichen (Helfferich 2011: 30f.).

Die Betrachtung von Macht in einem interkulturellen Kontext schränkt die Perspektive auf das Phänomen einerseits ein, weitet den Blick aber andererseits auch auf zusätzliche Aspekte. Hier wird der Begriff der ‚kulturellen Differenz‘ wichtig, der für die Bestimmung eines Kontextes als ‚interkulturell‘ konstitutiv ist. Kulturelle Differenz bezieht sich auf die Wahrnehmung einer Verschiedenheit kultu-

reller Praxis und der damit verbundenen Wissensbestände (Ricken/Balzer 2007). Die Wahrnehmung kultureller Differenzen stellt dabei Herausforderungen an die Individuen, die diese produktiv verarbeiten und übersetzen müssen, u. a. auch, da kulturelle Differenz Ursache von Missverständnissen sein kann, die Kommunikation behindern und Verunsicherung und Angst hervorrufen können (Straub 2007: 19). Der Umgang mit kultureller Differenz ist dabei personenbezogen sehr unterschiedlich (Bennett 1993).

Macht in interkultureller Kommunikation kann sich in Form von kulturell verankerten Denkmustern äußern, die zu bestimmten Erwartungen und einem speziellen Umgang mit dem Machtphänomen führen (s. Kulturdimension Machtdistanz bei Hofstede 1993 und House/Javidan/Dorfman 2004). Außerdem kann Macht über bestimmte dominante Verhaltensweisen in kulturellen Überschneidungssituationen ausgeübt werden, wobei nur die eigenen Werte und Normen als einzig richtig verstanden werden und auf den Interaktionspartner Anpassungsdruck ausgeübt wird (Thomas 2003). Auch eine ungleiche Ressourcenverteilung, die in der Sprachfähigkeit (Knapp 2002), in der Verfügung über Wissensbestände (Thielmann 2007) oder in der Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft (Van den Berghe 1994) begründet liegt, kann (ungleiche) Machtverhältnisse bedingen.

In multikulturellen Teams¹ kann es zu weiteren besonderen Erscheinungen von Macht kommen. Kulturelle Dominanz drückt aus, dass ein kulturelles Orientierungssystem ohne Aushandlungsprozess als einzig richtiges gesetzt wird und dessen Arbeitsstile, Problemlöse- und Entscheidungsfindungsprozesse für das ganze – kulturell heterogene – Team gelten (Adler 2002: 140). Dies kann dann auftreten, wenn Mitglieder einer bestimmten Nationalität in der Mehrheit sind. Des Weiteren hat die jeweilige Internationalisierungsstrategie des Unternehmens einen Einfluss auf die Richtung individueller Anpassung der Mitarbeitenden im Unternehmenskontext (Kinast/Schroll-

¹ Im Rahmen dieser Arbeit wird bereits von einem multikulturellen Team gesprochen, wenn auch nur ein Mitglied in einer anderen Kultur sozialisiert wurde.

Machl 2005). Besonders bei einer ethnozentrischen Internationalisierungsstrategie können sich Mitglieder des Mutterkonzerns oder der Zentrale eines Unternehmens dominanter gegenüber anderen Mitarbeitenden verhalten. Neben der Unternehmensstrategie spielt dabei auch die Nationalität des Mutterkonzerns, der Führungskraft sowie der Kunden/innen eine Rolle bei der Entwicklung von Machtbeziehungen zwischen den Teammitgliedern mit unterschiedlicher nationaler Herkunft (Zimmermann 2008). Diese Machtverteilung hat einen entscheidenden Einfluss auf die Richtung der gegenseitigen Anpassung der Teammitglieder, da manche Mitglieder aufgrund ihrer Nationalität über bestimmte Ressourcen eher verfügen und somit ihre Interessen und Ideen leichter durchsetzen können.

Hinsichtlich multikultureller Teamarbeit ist die Betrachtung von Machtzusammenhängen besonders relevant, weil die Arbeit in Unternehmen einen besonderen Kontext darstellt, der von Regeln, Vorgaben, bestimmten Arbeitsweisen und Zielen geprägt ist, die wiederum spezifischen kulturellen (auch unternehmenskulturellen) Prägungen unterliegen. Während also Macht in Teams grundsätzlich gleich oder ungleich verteilt sein und sowohl positive als auch negative Wirkungen entfalten kann, indem sie einerseits der Herstellung von Ordnung und der Reduktion von Komplexität dient und somit die Arbeitsfähigkeit eines Teams ermöglicht, kann sie andererseits auch zu Dominanz- und Unterdrückungsphänomenen führen, die der Synergiebildung entgegen wirken. Macht in Teams kann also zur Erhöhung oder Minderung von Prozessverlusten beitragen und damit Einfluss auf die Leistung des Teams haben.

Befasst man sich mit multikulturellen Teams im Unternehmenskontext, werden allerdings auch noch andere Aspekte, wie etwa unterschiedliche Machtbereiche und Machtdimensionen, relevant. Ausgehend von bestehenden Machtklassifikationen, insbesondere der Unterscheidung struktureller und personaler sowie der Gliederung in formelle und informelle Macht (Fischer/Wiswede 2002)², wurde für die empirische Untersuchung eine eigene Klassifizierung von

² Zum Überblick siehe Kirbach (2011: 14).

Macht und kulturelle Differenz im Rahmen von Teamarbeit

Machtdimensionen entwickelt, um dem in besonderer Weise durch Regeln und Strukturen bestimmten Arbeiten in Unternehmen gerecht zu werden. Die Tabelle gibt eine Übersicht über die sich daraus als wesentlich ergebenden Machtbereiche und Untersuchungsfelder.

	<i>strukturell</i>	<i>personal</i>
<i>Formell</i>	(1) Strukturen, Regeln, Normen	(2) Führungskraft
<i>informell</i>	(3) Situationsstrukturierung	(4) Persönliche Motive im Team

Tabelle: Relevante Machtbereiche für in Unternehmen arbeitende Teams

Der erste Bereich, in dem Macht wirksam werden kann, ist formell und strukturell geprägt. Die Strukturen des Unternehmens sowie die in diesem bestehenden Regeln und Normen stellen das Arbeitsumfeld dar. Sie sind Ergebnis früherer Machtaushandlungen der Interessen der Unternehmensführung und unterliegen weniger starkem Wandel. Dazu gehören beispielsweise die Organisationsstruktur, -strategie und -werte, die als Kontext der Arbeit Einfluss auf die Tätigkeit im Team haben. Führungskräfte stellen einen zweiten, formell und personal geprägten Machtbereich in Unternehmen dar. Sie werden einerseits formell eingesetzt, haben eine höhere Position in der Hierarchie und verfügen damit über legitimierte Macht (French/Raven 1959) und Positionsmacht. Andererseits hat auch die Persönlichkeit einer Führungskraft erheblichen Einfluss auf die Umsetzung von Vorschriften und den Führungsstil. In diesem Bereich kann eine Vielzahl der Machtgrundlagen zum Einsatz kommen (ebd.; Etzioni 1978; Popitz 1986). Ein dritter Machtbereich ist die Situationsstrukturierung als eine strukturelle und informelle Macht, die Verhaltens- und Denkweisen in eine bestimmte Richtung steuern soll (Fischer/Wiswede 2002: 491). Als Situationsstrukturierung zählen zum Beispiel Verhandlungsvorbereitungen, Festlegungen von Tagesordnungspunkten oder bestimmten Kriterien, die die Teammitglieder unter sich zur Strukturierung der Arbeit aushandeln. Der vierte Machtbereich ist informell und personal, geprägt von allen persönlichen Motiven der an der Teamarbeit Beteiligten. Hier können infor-

melle Führende hervortreten oder sich ethnozentrische Verhaltensweisen als beeinflussende Faktoren auswirken. In diesem Machtbereich zeigt sich der Einsatz von Mikrotechniken aller Teammitglieder, die versuchen, eigene Handlungsspielräume zu nutzen und Macht aufzubauen (Neuberger 1995a). Die vier geschilderten Machtbereiche sind dabei stark interdependent. Strukturen und Regeln etwa stellen ebenso einen Kontext für die übrigen drei Bereiche dar, während sich die Situationsstrukturierung an den Rahmenstrukturen ausrichtet, diese aber auch umgehen oder langsam verändern kann. Die Führungskraft setzt strukturell geprägte Regeln und Vorgaben des Unternehmens um, hat dabei aber einen Gestaltungsspielraum. Person und Verhalten der Führungskraft können Einfluss auf Situationsstrukturierung und Durchsetzung sonstiger Interessen der Teammitglieder haben, ebenso wie sich diese Interessen auf die Führungskraft und die Situationsstrukturierung auswirken können. Bei Interaktionen und generellen Beziehungen im Team wirken die Machtbereiche nicht nur zusammen, sondern auch situationsabhängig, wobei zudem potenzielle und realisierte Macht berücksichtigt werden können (Fischer/Wiswede 2002). Eine spezielle Machtkonstellation kann dabei Auswirkungen auf Arbeitsprozesse, -ergebnisse, Gruppenkohäsion, Mitgliederzufriedenheit und weitere Faktoren haben.

Methodische Herangehensweise und Forschungsdurchführung

Da Macht in multikulturellen Teams bisher kaum erforscht ist, wurde für die empirische Untersuchung ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das der Beantwortung der Forschungsfrage *Wie gehen Mitglieder multikultureller Teams mit Macht um und welche Rolle spielt in diesem Rahmen kulturelle Differenz?* diene. Aus einer handlungstheoretischen, subjektbezogenen Perspektive wurden das alltägliche Erleben sowie die Erfahrungen und Handlungen von Individuen im Unternehmenskontext untersucht. Die Datenerhebung erfolgte durch leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews, die einen stark nar-

rativen Charakter besaßen (Hopf 2005). Ergänzend wurden zwei leitfadengestützte Experteninterviews (Bogner/Menz 2005) durchgeführt. Die für beide Leitfäden entwickelten Fragen orientierten sich an den in der Tabelle aufgeführten Machtbereichen. Der Zugang zum Feld erfolgte durch persönliche Kontakte zu Personen in Unternehmen, die per E-Mail über ein allgemein gehaltenes Forschungsinteresse an multikultureller Teamarbeit, den Rahmen der Forschung und die Erhebungsmethode informiert und um die Vermittlung von potenziellen Interviewpartnern/innen gebeten wurden. Insgesamt wurden 17 in vier Großunternehmen tätige Personen interviewt, die folgenden Auswahlkriterien entsprachen: Anstellung in einem Unternehmen; mindestens einjährige Erfahrung mit Teamarbeit, die mindestens ein Viertel der Arbeitszeit umfasst und noch andauert bzw. nicht länger als 6 Monate zurück liegt; im Team sind Mitglieder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen vertreten; regelmäßige persönliche Treffen aller Teammitglieder finden statt; die Teamgröße umfasst maximal 25 Personen und Deutsch ist Muttersprache des/r Interviewpartners/in oder wird auf ‚quasimuttersprachlichem‘ Niveau beherrscht. Bewusst offen gehalten wurde neben Alter und Geschlecht der Interviewpartner/innen Unternehmen, Hierarchieebene und Funktionsbereich, weil jeder Teamarbeitsrahmen potenziell wichtige Erkenntnisse liefern kann und Erfahrungen in verschiedenen Unternehmen, Funktionsbereichen und aus verschiedenen Hierarchieperspektiven kontrastiv und somit gewinnbringend sein können. Teamerfahrungen im In- ebenso wie im Ausland waren potenziell interessant. Darüber hinaus wurden zwei Experten befragt, die den Einsatz von internationaler Teamarbeit in Großunternehmen seit mindestens fünf Jahren koordinierten. Ihre Erfahrungen wurden als ergänzende Perspektive mit in die Forschung einbezogen. Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet. Bei der Datenerhebung und -auswertung wurde gemäß des Grounded Theory-Ansatzes nach der Methode des theoretischen Samplings und konstanten Vergleichens (Glaser/Strauss 1967) relational-hermeneutisch (Straub 1999; 2010) vorgegangen. Von sieben Interviews sowie von den beiden Experteninterviews wurden Transkripte und Einzelfallanalysen angefertigt, an die sich eine fallvergleichende Analyse anschloss.

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Ausgehend von der Definition von Macht als Kennzeichen sozialer Beziehungen lassen sich anhand der fallvergleichenden Analyse der Interviews drei Ebenen von Machtbeziehungen unterscheiden. Zunächst kann das Verhältnis auf der Ebene *Individuum und Unternehmen* betrachtet werden. Das Unternehmen stellt dabei die Gesamtheit der Einflüsse des Unternehmenskontextes und somit strukturell geprägte Macht gegenüber einer Person dar. Auf einer zweiten Ebene spielt das Verhältnis *Individuum und Vorgesetzter* und damit ein strukturell und personell geprägtes Machtverhältnis eine Rolle. Auf einer dritten Ebene wird das *Verhältnis des Individuums zu weiteren Teammitgliedern* betrachtet. Diese Ebene bezieht sich auf personell geprägte Machtverhältnisse. In der Darstellung der Ergebnisse beziehe ich mich jeweils auf zwei analytische Kategorien, die bei der Betrachtung dieser drei Ebenen der Machtbeziehungen herausgearbeitet wurden. Zum einen werde ich die Machtfaktoren aufzeigen, die sich aus den Erzählungen der Interviewten als deutlicher Einfluss auf ihr Erleben der Teamarbeit herausstellten. Der zweite Fokus liegt darauf, wie die Interviewten mit diesen Machtfaktoren umgehen.

Beziehungsebene Individuum – Unternehmen

Bei der Betrachtung dieser Ebene ist zu berücksichtigen, dass es sich um ein strukturell geprägtes Verhältnis handelt. Auch wenn die Definition als Beziehung zwischen dem Unternehmen und einer Person zunächst schwierig erscheint, ist diese Klassifizierung doch sinnvoll, da jede/r Interviewpartner/in von seinem/ihrer Unternehmen auch in personifizierter Form sprach und diese beziehungsorientierte Sichtweise somit der Wahrnehmung in der Alltagswelt der Interviewten sehr nahe kommt. Dies deckt sich zudem mit dem in den Wirtschaftswissenschaften und der Unternehmenspraxis gängigen Konzept der *Corporate Identity*, was „die Vorstellung einer persönlichkeitsorientierten Analogie des Unternehmens“ vermitteln soll (Macharzina/Wolf 2005: 243).

In der vorliegenden Untersuchung werden unter Unternehmensvorgaben alle für die Interviewten als verbindlich geltenden Richtlinien des Unternehmens, für das sie arbeiten, verstanden. Unternehmensvorgaben werden auf einer hierarchisch höhergestellten Ebene beschlossen und die Interviewten haben keinen Einfluss auf deren Entstehen oder auf Änderungen, während die Vorgaben aber Einfluss auf die alltägliche Arbeit der Interviewten haben, da sie diese regeln. Die für diese Studie relevanten Unternehmensvorgaben wurden bei der Analyse in drei Bereiche eingeteilt: Unternehmensgewohnheiten, Unternehmensführungsentscheidungen und Vorgaben für die Teamarbeit. Diese drei Bereiche unterscheiden sich nach ihrer Reichweite und dem zeitlichen Bezug. Unternehmensgewohnheiten bestehen meist langfristig und gelten für das ganze Unternehmen; Vorgaben zur Teamarbeit bestehen mittelfristig, für den Zeitraum des Teambestehens, und gelten nur für das Team. Unternehmensführungsentscheidungen betreffen meist weite Teile des Unternehmens, sind in ihrer Wirkung kurzfristig und stellen relativ plötzliche Einschnitte in den Arbeitsalltag der Interviewten dar.

Unternehmensgewohnheiten stellen Kontextfaktoren dar, die Denken und Verhalten bei der Arbeit und Aufgabenerfüllung innerhalb eines Unternehmens implizit oder explizit regeln oder zumindest beeinflussen. Im gängigen wirtschaftswissenschaftlichen Vokabular entspricht diesem Verständnis am ehesten der Begriff der ‚Unternehmenskultur‘ oder ‚Organisationskultur‘ (Macharzina/Wolf 2005). Anhand der Interviews wird deutlich, dass Unternehmensgewohnheiten für die Interviewten in Form von Unternehmenswerten (ebd.), der Organisationsform sowie bestehenden Hierarchien und Prozessen relevant werden. Hier zeigen die Interviewten einerseits Kenntnisse ihres Unternehmens und Identifikation mit diesem und gehen auch auf die Normalität bestimmter Prozesse und die Bedeutung von bzw. die Hilfe durch Hierarchie ein. Andererseits werden aber Herausforderungen durch Prozesse und die Organisationsform betont. Als weiteren Aspekt von Unternehmensvorgaben lassen sich Unternehmensführungsentscheidungen definieren. Diese haben zur Folge, dass Veränderungen im Unternehmen stattfinden, die Einfluss auf die alltägliche Arbeit der Interviewten haben. Umstrukturierun-

gen und Unternehmenskäufe bzw. -zusammenschlüsse fallen in diese Kategorie und spielen eine wichtige Rolle im Erleben der betroffenen Mitarbeiter. Unternehmensführungsentscheidungen zeigen die Asymmetrie im Verhältnis zwischen Individuum und Unternehmen auf. Entscheidungsträger/innen können Zustände im Unternehmen, wie etwa die Organisationsform, verändern und von dieser Möglichkeit Gebrauch machen. Auf der anderen Seite stehen Nicht-Entscheidungsträger/innen als hierarchisch untergeordnete Mitarbeitende, die kaum oder nur geringe Einflussmöglichkeiten auf diese Entscheidungen haben. Sie müssen sich den veränderten Bedingungen anpassen, die einerseits Chancen zur beruflichen Entwicklung bieten aber auch Verunsicherungen und Bedrohungen darstellen können.

Spezifische Vorgaben für die Teamarbeit stellen einen weiteren wichtigen Rahmen der Arbeit im Unternehmenskontext dar, da dieser über den Projekthintergrund, Vorgaben und Verbote und Kontrollinstanzen direkt spürbar ist. Vorgaben entsprechen hier wieder im organisatorischen Sinne Weisungen einer übergeordneten Instanz, die in diesem Falle aber greifbarer und leichter wahrnehmbar sind als Unternehmensvorgaben und -führungsentscheidungen. Meist werden diese Vorgaben speziell für das Team gemacht, entweder von direkten Vorgesetzten oder der Teamleitung, und beinhalten an dieser Stelle auch Leistungsziele (Hader/Winter 2000: 3381). Einerseits wird durch Vorgaben für die Teamarbeit die Arbeit erst ermöglicht, weil sie einen Sinn, Strukturierung und Bedeutung bekommt, andererseits stellen strenge Vorgaben und Verbote auch Zwänge dar, die als Hindernisse wahrgenommen werden können. Bei diesem Teil der Unternehmensvorgaben wird besonders der Zusammenhang zwischen Zwängen und Freiheiten deutlich.

Die dargestellten Machtfaktoren sind auf der Beziehungsebene zwischen der Person und dem Unternehmen wirksam. Sie werden von den Individuen wahrgenommen, weil diese Machtfaktoren sie in ihrer Arbeit beeinflussen. Durch den Umgang mit ihnen wird deutlich, wie sich eine Person in diesem Kontext ausrichtet, inwieweit sie Zwänge sieht und befolgt, sie ggf. umgeht oder auch andere Handlungsmöglichkeiten findet.

Beim Umgang mit den Machtfaktoren auf der Beziehungsebene Individuum – Unternehmen wurde beim Erzählen ein gewisser Fatalismus deutlich – eine Haltung dem Unternehmen gegenüber, in der sich die Machtlosigkeit des Individuums gegenüber dessen Handlungen ausdrückt. Dieser Fatalismus zeigt sich in der Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel wie Sprechen im Passiv, Personifizierung des Unternehmens und Bezugnahme auf Anordnungen ‚von oben‘, wodurch angezeigt wird, dass die Seite des Unternehmens über alle wichtigen Ressourcen verfügt und einseitigen Einfluss auf das Individuum ausüben kann. Auf Zwänge der Unternehmensvorgaben beziehen sich die Interviewten allerdings nicht nur mit einer fatalistischen Darstellungsweise, es werden umgekehrt auch Freiheiten angeführt. Dies zeigt, wie wichtig es für Individuen ist, über Handlungsmöglichkeiten zu verfügen und deutet ein Autonomiestreben an, das sogar zu Regelbrüchen führen kann. Eine Darstellung der Würdigung der Fähigkeiten der Teammitglieder, zum Beispiel durch berufliche Chancen, stellt eine Art Anerkennung des eigenen Wertes der Arbeit für das Unternehmen dar. Die eigenen Ressourcen werden durch diese wertschätzende Darstellungsart gestärkt und die eigene Position damit gegenüber dem Unternehmen verbessert. Durch die Darstellung der Kenntnisse von Hintergründen können Personen sich als verstehende Individuen zeigen, die intelligent ihre Umwelt begreifen und keine machtlosen Objekte sind. Indem beim Sprechen über das Unternehmen eigene Bewertungen vorgenommen werden, zeigt sich eine Person nicht nur als verstehendes, sondern auch als urteilendes Individuum mit eigenen Bedürfnissen. Unternehmensvorgaben können dabei als Bedrohung, Herausforderung, Belastung, Bereicherung oder Chance repräsentiert sein. Identifikation mit dem Unternehmen kann sich aus einer Würdigung der eigenen Fähigkeiten und durch Aufzeigen von Kenntnissen der Unternehmung und deren positiver Beurteilung ergeben. So kann das Individuum Teil des personifizierten Ganzen, des Mächtigen werden und auch dadurch die eigene Position stärken. Neben der Identifikation ist auch eine Distanzierung vom Unternehmen möglich, zum Beispiel durch expliziten Vertrauensentzug oder mittels negativer Bewertungen von Unternehmensvorgaben, was als Ausdruck von Autonomiestreben und einer Stärkung der eigenen Position unabhängig vom Unterneh-

men verstanden werden kann. Aber auch die Darstellung von Normalität – der Hinweis darauf, dass Unternehmensvorgaben wichtig seien, Struktur bei der Arbeit bieten und damit für Gewohnheit, Sicherheit und Verlässlichkeit sorgen können – kann mitarbeiterseitig eine Strategie im Umgang mit Macht sein. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Machtverteilung in der Beziehung Mitarbeiter/in – Unternehmen durch ein Ungleichgewicht gekennzeichnet ist. Die Unternehmensseite verfügt über wichtige Ressourcen, die in Form von Unternehmensvorgaben die Arbeit der Individuen beeinflussen. Diese verfügen überwiegend über selbstbezogene verbale Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich des Umgangs mit Macht, was im Ungleichgewicht des Verhältnisses und der strukturellen Prägung begründet liegt. Im Mangel an Möglichkeiten zur Veränderung der Machtverhältnisse wird die Machtlosigkeit des Individuums gegenüber dem Unternehmen sichtbar.

Beziehungsebene Individuum – Vorgesetzte/r

Jeder der Interviewpartner/innen hat eine/n Vorgesetzte/n und spricht auch ausführlich über sie/ihn, auch die Interviewten, die selbst als Teamleitung agierten. Auf der Beziehungsebene Mitarbeiter/in – Vorgesetzte/r vermischen sich strukturelle und personelle Faktoren. Alles was im Zusammenhang mit der Erfüllung der Aufgabe und dem Status einer Führungskraft steht, kann als struktureller Machtfaktor betrachtet werden, alles was in Verbindung mit der Persönlichkeit und dem Verhalten des/r Vorgesetzten steht, als personeller Machtfaktor. Die Aufgabe einer Führungskraft impliziert schon die Beeinflussung des Verhaltens der Mitarbeitenden, weshalb von strukturell geprägter Macht gesprochen werden kann. Außerdem wird erzählt, wie der/die Vorgesetzte die Arbeit strukturiert (vgl. Neuberger 1995b), indem er Regeln und Strategien vermittelt sowie Vorgaben setzt. Diese Strukturierung ist erwünscht und wird erwartet, das heißt, dass auch das Machtverhältnis benötigt und akzeptiert wird. Neben der Strukturierung der Arbeit wird von den Interviewten auch die Persönlichkeit des/r Vorgesetzten beschrieben. Seine/ihre Eigenschaften, Fähigkeiten, Hintergründe und Verhaltensweisen werden wahrgenommen und bewertet. Die Persönlichkeit des/r Vor-

gesetzten hat einen Einfluss auf die Strukturierung der Arbeit, da er/sie seine/ihre Führungsfunktion besonders streng aber auch besonders milde ausüben kann. Eine wichtige Rolle spielt hier das Gewähren von Freiheiten, indem der/die Vorgesetzte besonders strenge Vorgaben abmildert. Außerdem wird auf den Einfluss des Vorgesetztenverhaltens sowohl auf die Person des/r Interviewten als auch auf das Team eingegangen.

Bei dem Umgang mit strukturellen und personellen Machtfaktoren auf der Beziehungsebene Individuum – Vorgesetzter zeigen sich insbesondere Anerkennungs- und Autonomiebestrebungen (vgl. Nothdurft 2007). Die Darstellung von Anerkennung und Würdigung des/r Vorgesetzten wird durch Betonung seiner Anwesenheit bei Treffen, Zuschreibung positiver Eigenschaften und Wertungen, Beschreibung des Vertrauensverhältnisses und der positiven Wirkung auf Person und Team ausgedrückt. Kritik am/an der Vorgesetzten wird über eine explizite Abgrenzung der eigenen Person und des eigenen Verhaltens formuliert, indem das Verhalten des/r Vorgesetzten negativ bewertet wird und negative Folgen für das Team aufgezeigt werden. Kritik wird auch sichtbar, indem auf von der Führungskraft enttäuschte Erwartungen eingegangen wird. Das Gewähren und Verweigern von Anerkennung (letzteres z. B. durch Kritik an seinem Verhalten) stellen angesichts des strukturellen Machtungleichgewichts wichtige Handlungsmöglichkeiten gegenüber dem/r Vorgesetzten dar (vgl. ebd.). Das Äußern von Kritik ermöglicht ferner die eigene Darstellung als selbstständig denkendes und urteilendes Individuum und zeigt eigene Autonomiebestrebungen. Indem die eigene Nähe zum/r Vorgesetzten dargestellt wird, sei es in Form einer persönlichen oder kulturellen Verbundenheit und durch Hinweise auf Anerkennung der eigenen Person durch den/die Vorgesetzte/n, wird das eigene Grundbedürfnis nach Anerkennung (Todorov 1998) und einem positiven Selbstwert (Schütz 2003) sichtbar. Charakteristisch für die Beziehungsebene Individuum – Vorgesetzte/r ist, dass die Strukturierung der Arbeit durch den/die Vorgesetzte/n und die Rückmeldung durch diesen erwünscht sind. Folglich wird das ungleiche Machtverhältnis, bei dem der/die Vorgesetzte allein aus seiner strukturell höheren Position heraus mehr zu

sagen hat, benötigt. Andererseits hat auch seine/ihre Persönlichkeit entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung des Verhältnisses und das Durchsetzen von Vorgaben des Unternehmens und damit auf das Gewähren oder Verweigern von Anerkennung ihm/ihr gegenüber. Ansätze für mitarbeiterseitige Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Gestaltung des Machtverhältnisses liegen im Aufbau persönlicher Nähe, dem Halten von Kontakt und dem Befolgen von Anweisungen oder dem Sich-Widersetzen.

Beziehungsebene Individuum – Teammitglieder

Die dritte relevante Beziehungsebene, auf der Macht eine Rolle spielt, ist das persönliche Verhältnis der Interviewten zu den Teammitgliedern, wobei zu beachten ist, dass jede/r Interviewte mehrere Teammitglieder hat und mit jedem eine separate, und sehr unterschiedlich geprägte Beziehung unterhält. Machtfaktoren haben auf zwei Ebenen Einfluss auf das Verhältnis zwischen den Teammitgliedern. Zum einen wird durch eine Charakterisierung der anderen deutlich, zu welchen Gruppen diese als zugehörig betrachtet werden (Werth/Mayer 2008), wobei sehr häufig nationale Zugehörigkeiten erwähnt werden. Dabei werden auch Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen der Teammitglieder beschrieben. Außerdem wird Sympathie zu bestimmten Personen ausgedrückt und angeführt, welche Personen als schwierig erlebt werden. Zum anderen wird das Team an sich charakterisiert. Über eine Beschreibung der Teamatmosphäre wird eingeordnet, wie die Beziehungsebene erlebt wird. Die Situationsstrukturierung im Team (d. h. wie Treffen, Austausch und die Zusammenarbeit organisiert werden) wird dargelegt und damit gezeigt, wie wichtig Regeln für die Strukturierung der Zusammenarbeit sind. Die Interviewten sprechen zudem über Schwierigkeiten struktureller, persönlicher und kultureller Natur bei der Zusammenarbeit sowie darüber, welchen Gewinn sie aus der jeweiligen Teamkonstellation für den Arbeitserfolg und das persönliche Lernen ziehen.

Umgangsstrategien mit diesen beziehungsbeeinflussenden Machtfaktoren zeigen sich auf Erzählebene und beim direkten Umgang. Beim

Erzählen wird die Macht des Sprechers, seine Realität erzählend zu gestalten, deutlich. Er hat im Rahmen der Teamarbeit und der Beziehung mit den Teammitgliedern die Möglichkeit, seinem Selbstverständnis und seiner Identität Ausdruck zu verleihen. Dies geschieht durch Selbstpositionierung (Lucius-Hoene/Deppermann 2004), indem die eigene Gruppenzugehörigkeit, meist auch zu einer Nation, sowie eigene Eigenschaften und Verhaltensweisen hervorgehoben werden. Häufig wird dem menschlichen Bedürfnis nach einem positiven Selbstwert gemäß im Sinne selbstwertsteigernder Strategien (Werth/Mayer 2008; Schütz 2003) auch auf Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen eingegangen, die den Interviewten gegenüber anderen Teammitgliedern vorteilhafter darstellen. Die Teammitglieder werden ebenso wie die eigene Person zu Gruppen zugeordnet und ihnen werden bestimmte Eigenschaften zugeschrieben. Beim Sprechen über andere wird Wissen über diese gezeigt. Sie werden teilweise auch bewertet. Dadurch können sich die jeweiligen Sprecher/innen als denkende, verstehende, beurteilende Individuen darstellen. Das Sprechen über andere unterliegt psychologischen Effekten, wie dem bereits angesprochenen Streben nach Selbsterhöhung, die teilweise unbewusst ablaufen. Auch diese sprachliche Handlung bildet die Macht, Realität erzählend zu gestalten, ab, auch wenn dies teilweise latent abläuft. An einigen Stellen in den Interviews wird eine Identifikation mit dem Team deutlich, was zeigt, dass eine Gruppenidentität und damit Teil eines größeren Ganzen zu sein wichtig für die Sprecher ist. Die Umgangsstrategien, die im direkten Kontakt mit den Teammitgliedern angewendet werden, liegen auf verschiedenen Ebenen. Kontrollausübende Strategien zeichnen sich dadurch aus, dass durch den Einsatz von Kontrollmechanismen versucht wird, das Verhältnis zu den Teammitgliedern und die Art der Zusammenarbeit einseitig und in einer ethozentrischen Weise zu bestimmen. Eine integrierende Strategie wird verfolgt, wenn die Wertschätzung anderer betont wird, und reicht von Rücksicht auf deren persönliche und kulturelle Hintergründe bis hin zu einer tatsächlichen Integration, bei der Eigenarten der Teammitglieder gewinnbringend kombiniert und genutzt werden. Die Durchsetzung eigener Interessen ist das Ziel der interaktiven Strategie, die wegen ihrer Direktheit auch als konfrontative Strategie bezeichnet werden kann. Durch Druck machen, Disku-

tieren, das direkte Ansprechen und Lösen von Konflikten sollen die eigenen Positionen angesichts verschiedener Interessen in einem Aushandlungsprozess zur Geltung gebracht und eine Lösung herbeigeführt werden. Überzeugen und Dinge akzeptieren sind hierbei weitere Handlungsmöglichkeiten. Im Fokus einer kontaktverbessern- den Strategie steht die Pflege und Verbesserung der persönlichen Ebene, die als wichtig erachtet wird. Als bedeutend für den Projekt- erfolg werden gegenseitiges Verstehen, persönlicher Zugang und Vertrauen betrachtet; Handlungsweisen sind z. B. Initiativen zur Kontaktverbesserung und das Machen von Späßen. Kultur spielt hier eine besondere Rolle, weil das Interesse an kulturellen Hintergrün- den und der Austausch darüber ein verbindendes Element in einer Beziehung und im Team sein können. Die kontaktverbessernde Stra- tegie hat ihre Grenze im Bezug auf die Arbeitsaufgabe, da die dienst- liche Beziehung im Vordergrund steht.

Wie die Interviewdaten zeigen, handelt es sich bei diesen vier Hand- lungsstrategien um generelle Handlungsmuster, die die Beziehungen in den Teams übergreifend und dauerhaft kennzeichnen. Alle vier Strategien können in Kombination auftreten. Und auch wenn eine Strategie im Verhalten gegenüber den Teammitgliedern dominiert, spielen Aspekte anderer Strategien in bestimmten Situationen eine Rolle. Eine Interviewte verfolgte zum Beispiel eine starke kontroll- ausübende Strategie gegenüber ihren indischen Teamkollegen/innen, gleichzeitig nahm sie aber auch Rücksicht auf einige kulturelle Ei- genarten und versuchte die persönliche Ebene zu stärken, zeigte damit also eine gleichzeitig integrierende *und* kontaktverbessernde Strategie. Diese direkten Strategien dienen gleichzeitig dem Aufbau und der Erhaltung der Handlungsfähigkeit des Teams (Parsons 1951). Auf der Beziehungsebene Individuum – Teammitglieder, die gleichzeitig die Ebene der geringsten strukturellen Machtunglei- chheiten ist, gibt es also die meisten Möglichkeiten, machtbezogene Handlungen zu realisieren.

Zusammenfassung

Bei der Untersuchung von Machtaspekten im Arbeitskontext multi-kultureller Teams wurden drei Beziehungsebenen identifiziert, die für in solchen Teams tätige Personen hinsichtlich Macht und Machtausübung relevant sind: Beziehungen auf den Ebenen Individuum – Unternehmen, Individuum – Vorgesetzte/r und Individuum – Teammitglieder. Machtaspekte sind dabei all jene Faktoren, die einen Einfluss auf das Individuum haben bzw. den Umgang des Individuums mit Macht(ungleichgewichten) prägen und damit die Beziehung(en) auf der jeweiligen Ebene gestalten. Auf jeder der Beziehungsebenen finden sich spezifische Machtfaktoren. Die Individuen sind eingebunden in diese speziellen Machtbeziehungen und ihnen ist dabei ein Machtmotiv eigen, was sich aus einer Vielzahl an individuellen Motiven zusammensetzt. Um ihre eigenen Ziele zu realisieren und sich nicht machtlos fühlen zu müssen, wenden Individuen bestimmte Strategien im Umgang mit den jeweiligen Machtfaktoren an, die jeweils ebenenspezifische Handlungsmöglichkeiten darstellen (s. Abbildung).

Bei allen drei Beziehungsebenen wird deutlich, wie das Individuum das jeweilige Verhältnis sieht und erlebt. Beim Handeln im Unternehmen und beim Erzählen darüber zeigen sich die Strategien im Umgang mit den Machtfaktoren der jeweiligen Ebene. Diese Umgangsstrategien stellen individuelle Handlungsmöglichkeiten für die eigene Positionierung innerhalb der jeweiligen Beziehungsebene dar. Handlungsmöglichkeiten bedeuten ein Vermögen oder das Zur-Verfügung-Stehen von Möglichkeiten, Handlungen zu vollziehen und auf alle möglichen Einflüsse auf die eigene Person zu reagieren. Der Kulturpsychologe Ernst Boesch (2005) verwendet die Begriffe ‚Handlungspotenzial‘ und ‚Handlungsvermögen‘ und bezeichnet damit das Streben des Menschen nach Gestaltung der eigenen Umwelt und vice versa der eigenen Kultur.

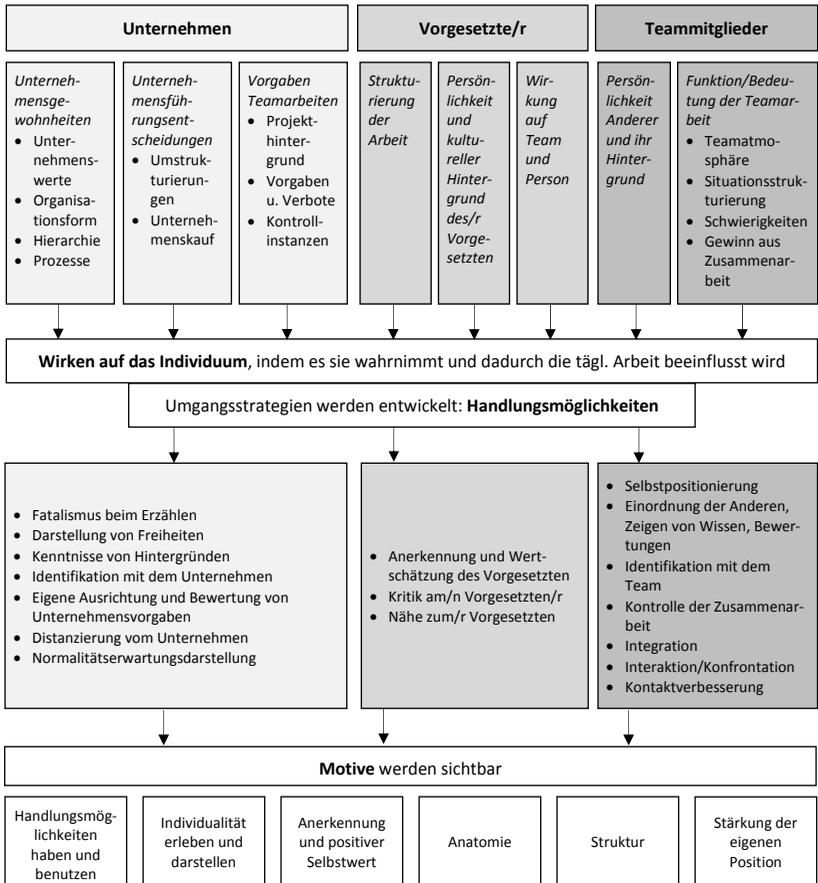


Abbildung: Bestehende Machtbeziehungen bei Teamarbeit im Unternehmenskontext

Grundmotivation des Menschen ist es, ein stabiles Gleichgewicht zwischen Ich und Umwelt bzw. zwischen Innen und Außen zu schaffen. Dieses von Natur aus labile Verhältnis versucht der Mensch zu kontrollieren, indem er seine Umwelt gestaltet. Als Handlungspotenzial wird die Möglichkeit bezeichnet, solche Veränderungen der Umwelt zu bewirken. Indem Umwelt gestaltet wird, bestätigt dies das eigene Handlungspotenzial und macht damit eine Selbstwirk-

samkeit erfahrbar, welche notwendig für den Erhalt des Selbstbildes ist (ebd.: 30). Der Mensch strebt dabei nach Vervollkommnung der Umwelt und Vervollkommnung des eigenen Handlungspotenzials. Anhand dieser anthropologischen Perspektive wird ein Zusammenhang zwischen Handlungsvermögen und Macht deutlich. Das Bedürfnis, die Umwelt zu gestalten und auf Umwelteinflüsse zu reagieren, kann als Machtmotiv verstanden werden. Im tatsächlichen Handeln und der Beeinflussung der Umwelt manifestiert sich dann die Ausübung von Macht. Zugleich stellt dies die Bestätigung der eigenen Fähigkeit zu handeln und Macht auszuüben dar. Handeln bedeutet demnach, eigene Macht zu nutzen und zu spüren. Bei Teamarbeit, bei der das Unternehmen und Unternehmensvorgaben die Umwelt darstellen, wird das individuelle Potenzial, Handlungen nach eigenem Ermessen auszuführen und eigene Macht zu spüren, besonders relevant. Es ergibt sich erst aus diesen strukturellen Vorgaben und kann als Gegensatz oder Gegenmacht zu diesen betrachtet werden. Boesch's Begriff des Handlungspotenzials beschreibt dabei ein abstraktes Vermögen. Der hier verwendete Begriff Handlungsmöglichkeiten bezieht sich dagegen auf konkretere Strategien des Umgangs mit Umwelteinflüssen. Diese Handlungsmöglichkeiten können auch sprachliches Handeln beinhalten, weil diesem ebenfalls mehrere Artikulationsmöglichkeiten zugrunde liegen und die Darstellung von Umweltfaktoren somit gestaltet werden kann. Häufig werden Handlungsmöglichkeiten unbewusst realisiert, weil das Machtmotiv und Machtausübung bis zu einem gewissen Grad nur latent bestehen. Wenn Handlungsmöglichkeiten (auch verbal) genutzt werden, bestätigt dies das eigene Handlungspotenzial. Für das Individuum bedeutet das: Individuelle Handlungsmöglichkeiten müssen realisiert werden, Unternehmenskontext und Teamarbeit geben den Rahmen und die Möglichkeiten vor.

Bei der Analyse der Handlungsmöglichkeiten wurden sechs Motive sichtbar, die diesen Beziehungsebenen übergreifend zu Grunde liegen. Das Motiv Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und zu nutzen (Boesch 2005) wird darin sichtbar, dass eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten auf Erzählebene und beim tatsächlichen Verhalten gefunden wurde. Selbst in einem Verhältnis zwischen dem

Individuum und dem Unternehmen, bei dem das Unternehmen über den überwiegenden Teil der Ressourcen verfügt, einseitigen Einfluss auf das Individuum ausüben kann und diesem somit nur ein Minimum an Handlungsfreiheit lässt, finden Individuen Handlungsmöglichkeiten beim Erzählen. Neben der fatalistischen Darstellungsweise wird Identifikation oder Distanzierung vom Unternehmen gezeigt. Je mehr personelle Faktoren in einem Verhältnis eine Rolle zueinander spielen, umso konkreter werden die genutzten Handlungsmöglichkeiten. Dem Vorgesetzten gegenüber kann Anerkennung gewährt oder verweigert werden; gegenüber den Teammitgliedern treten direkte Umgangsstrategien zu Tage. Wie wichtig das Erleben des eigenen Handlungspotenzials ist, zeigt auch das häufige Ansprechen von Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten und das Eingehen auf eigene Initiativen. Handlungsmöglichkeiten werden ebenfalls genutzt, um Individualität erleben und darstellen zu können. Dies wird deutlich im Zeigen von Wissen und im Abgeben von Bewertungen auf allen drei Beziehungsebenen, zum Beispiel durch Zeigen von Kenntnissen über Hintergründe des Unternehmens, der Äußerung von Kritik am Vorgesetzten und der Bewertung der Teammitglieder. Dadurch können sich die jeweiligen Sprecher/innen als selbstständig denkende, verstehende, urteilende und handelnde Individuen darstellen. Besonders bei der Selbstpositionierung wird das Bedürfnis, der eigenen Individualität Ausdruck zu verleihen, deutlich. Die Tendenz, selbstwertdienliche Vergleiche mit den Teammitgliedern vorzunehmen, zeigt ein weiteres Motiv: jenes nach Anerkennung und einem positiven Selbstwert (Nothdurft 2007; Werth/Mayer 2008; Schütz 2003). Dieses wird auch deutlich, wenn Individuen darstellen, wie eigene Fähigkeiten im Unternehmen gewürdigt werden, und indem eine Nähe zum Vorgesetzten gezeigt wird. Ein Streben nach Autonomie wird ausgedrückt (Nothdurft 2007), indem sich vom Unternehmen distanziert, Kritik am Vorgesetzten geäußert und sich somit auch von diesem abgegrenzt wird. Autonomie ist nie vollständig möglich, da der Bezug auf einen Kontext wie Unternehmen und Vorgesetzte/n gleichzeitig die Gebundenheit an diese/n zeigt. In einer Distanzierung findet sich der Versuch in einer Gegenposition, Unabhängigkeit von den beeinflussenden Kontexten zu gewinnen und eigene Stärke zu demonstrieren. Autonomiestreben wird eben-

falls sichtbar in der Darstellung von Freiheiten im Kontext von Zwängen und bei der Freiheit beim Erzählen, Realität erzählend zu gestalten. Eine Art Gegensatz zum Autonomiestreben ist das Bedürfnis nach Struktur, welches eine gewollte Abhängigkeit, aber auch Gewohnheit und damit Sicherheit bedeutet. Wie wichtig Struktur als Kontext, der die Arbeit überhaupt erst ermöglicht, ist, wird darin deutlich, dass Unternehmensvorgaben als Normalität dargestellt werden, Struktur und Rückmeldungen vom Vorgesetzten erwartet werden und notwendig sind sowie darin, dass auch im Team untereinander die Zusammenarbeit zusätzlich strukturiert wird. In einigen bisher genannten Motiven findet sich ein weiteres: das nach Stärkung der eigenen Position. Durch die Darstellung der eigenen Individualität, das Motiv nach Anerkennung und einem positiven Selbstwert sowie dem Bedürfnis nach Autonomie zeigt sich ein Streben nach Stärkung der eigenen Position. Ebenfalls Indikatoren für dieses Bedürfnis sind die Identifikation mit dem Unternehmen und somit das Bestreben, Teil des größeren Ganzen zu sein. Auch die dargestellte Nähe zum/r Vorgesetzten drückt eine Art der Identifikation mit diesem/r aus. Die Identifikation mit dem Team zeigt, dass in einer Gruppenidentität Stärke gesucht wird. Das Bedürfnis nach Stärkung der eigenen Position kommt einem Machtmotiv gleich, einem Streben nach mehr Ressourcen und einer besseren Position in Beziehungen. Indem Handlungsmöglichkeiten gefunden und genutzt werden, kann auch das Bedürfnis nach Stärkung der eigenen Position gestillt werden.

Zusammenfassend kann zum Umgang mit Macht im Rahmen von Teamarbeit im Unternehmenskontext gesagt werden, dass sich Individuen in speziellen Machtbeziehungen befinden und diesen Individuen ein Machtmotiv eigen ist, welches sich in den beschriebenen Motiven zeigt. Die Teamarbeit und das Unternehmen bilden einen wichtigen Kontext, weil einerseits die Arbeit strukturiert und somit ermöglicht wird, andererseits auch der Rahmen zum Ausleben der Motive geboten und die Entfaltung der Handlungsmöglichkeiten überhaupt erst zugelassen wird. Es gibt Verhältnisse, die strukturell geprägt sind, in denen das Individuum häufig nur Handlungsmöglichkeiten beim Erzählen hat. Auf personeller Ebene finden oftmals

tatsächliche Umgangsstrategien und damit Aushandlungsprozesse um Positionen statt. Sichtbar wurde auch, dass Machtverhältnisse ambivalent sind, da einige Motive gleichzeitig aktiviert werden und das Machtmotiv somit unterschiedlich realisiert wird, wie zum Beispiel im gleichzeitigen Zeigen von Identifikationen und Distanzierungen.

Kulturelle Differenz als Aspekt von Machtbeziehungen bei multikultureller Teamarbeit

Fokussiert man nun kulturelle Differenz aus dieser machttheoretischen Perspektive, so zeigt sich, dass diese als eine Komponente sowohl bei den Machtfaktoren als auch bei den spezifischen Umgangsmöglichkeiten mit Macht nachweisbar ist. Wie die Analyse der Interviews gezeigt hat, spielt kulturelle Differenz für die Interviewpartner/innen v. a. auf der Ebene personeller Beziehungen, das heißt beim Sprechen über den/die Vorgesetzte/n und die anderen Teammitglieder, eine Rolle. Am häufigsten wird hierbei auf den kulturellen Hintergrund in Form der Nationalität des/r Vorgesetzten und der Teammitglieder eingegangen, aber auch auf die Zugehörigkeit zu durch verschiedene Subkulturen geprägte Funktionsbereichen. Häufig werden bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen der Teammitglieder und Vorgesetzten sowie sich damit für die Interviewpartner/innen ergebende Herausforderungen und Nutzen mit deren kulturellem Hintergrund in Verbindung gebracht. Kulturelle Differenz findet also Erwähnung hinsichtlich der Machtfaktoren und kann selbst als eine Bedingung und Voraussetzung für die Kommunikation im Unternehmenskontext betrachtet werden. Im Zusammenhang mit den erfassten Umgangsstrategien wird sichtbar, dass kulturelle Differenz wesentliche Handlungsmöglichkeiten auf der Erzählebene und im direkten Umgang mit Personen eröffnet. Grundsätzlich bietet die Wahrnehmung kultureller Differenz Möglichkeiten zur Darstellung der eigenen Identität durch Selbstpositionierungen und Vergleiche kultureller Praxen besonders mit der jeweiligen Eigenkultur. Beim Erzählen (im Interview, aber auch im Rahmen des alltäglichen Erzählens der Interviewpartner/innen im Privaten wie im Arbeitskontext) besteht konkret die Möglichkeit, allgemeine Erfah-

rungen in anderskulturellen Kontexten und kulturelle Sensibilität sowie spezielles Wissen über andere Kulturen oder Angehörige anderer Kulturen zu zeigen. Häufig werden kulturell geprägte Verhaltensweisen anderer als Rechtfertigung für Probleme und das eigene Handeln genommen. Die Ausübung von Kontrollfunktionen stellt dann – als direkter Umgang mit kultureller Differenz – eine Möglichkeit dar, die eigenen kulturellen Normen und Verhaltensweisen in ethnozentrischer Weise zur Geltung zu bringen. Weitere bei der Analyse sichtbar gewordene Handlungsmöglichkeiten sind die Wertschätzung kultureller Eigenarten, Rücksicht auf diese und eine gewinnbringende Integration im Rahmen einer integrierenden Strategie. Bei einer interaktiven oder auch konfrontativen Strategie können kulturell geprägte Interessen gegenüber anderen durchgesetzt werden. Eine kontaktverbessernde Strategie zielt auf den Aufbau eines gemeinsamen Kontextes und Verständnisses und somit auf einen Versuch, eine gemeinsame, geteilte Kultur zu entwickeln. Zu einer kontaktverbessernden Strategie gehört unter anderem, dass gemeinsam über Kulturunterschiede im Team gesprochen wird und dieser Austausch als verbindendes Element wirkt. Kulturelle Differenz kann also ein Machtfaktor in personellen Beziehungen sein und eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten beim Erzählen und im direkten Umgang eröffnen.

Diese Arbeit stellt eine erste Sondierung des unerforschten Feldes Macht in multikulturellen Teams und im Unternehmen dar. Die aus den Daten generierte Theorie ist im Sinne der komparativen Analyse in Anlehnung an den Grounded Theory-Ansatz von Glaser und Strauss (1967) ein *sensitizing concept*, das als Grundlage weiterer Forschung dienen kann (Strübing 2004). Macht wurde dabei als Kennzeichen von Beziehungen betrachtet, bei denen Ressourcen unterschiedlich verteilt sind (Weber 1922; Fischer/Wiswede 2002). Diese ungleiche Ressourcenverteilung konnte besonders auf der Beziehungsebene Individuum – Unternehmen nachgewiesen werden, da strukturell geprägte Unternehmensvorgaben einseitigen Einfluss auf das Individuum im Unternehmen haben. Die von mir durchgeführte Studie brachte neue Erkenntnisse hinsichtlich der Verbindung von Machtfaktoren und sich daraus ergebenden Handlungsmöglich-

keiten auf individueller Ebene hervor. Diese Handlungsmöglichkeiten zeigen, dass Individuen innerhalb jeder Beziehung versuchen, eigene Ziele zu realisieren. Die Umgangsstrategien mit Machtfaktoren dienen dabei dem Erleben des eigenen Handlungspotenzials und der eigenen Selbstwirksamkeit (Boesch 2005). Darin ist das Bestehen eines individuellen Machtmotives sichtbar. Neben der Definition von Macht als Kennzeichnung einer Beziehung bestehen auch Ansätze, welche die unterschiedliche Ausprägung eines Machtbedürfnisses als Persönlichkeitseigenschaft betrachten. Denkbar ist durchaus, dass das Machtmotiv als anthropologisches Streben individuell unterschiedlich ausgeprägt ist. Allerdings konnte nicht ein konkreter „Machttrieb“ (Vierkandt 1916) oder eine bestimmte „Motivation zu Macht“ (McClelland 1961) identifiziert werden. Deutlich wurde dagegen, dass ein Machtmotiv auf individueller Ebene nicht als ein Motiv, sondern als eine Kombination aus verschiedenen Motiven, die die Realisierung verschiedener Handlungsmöglichkeiten hervorrufen, besteht. Die hier vorgestellten Handlungsmöglichkeiten können auch im Sinne Nebergers (1995a: 14) als mikropolitische Techniken verstanden werden, mit denen versucht wird, eigene Macht aufzubauen, den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und sich fremder Kontrolle zu entziehen. Bezüglich der Studien, die Macht in multikulturellen Teams betrachten, wurden einige stützende Ergebnisse gefunden. Eine kulturelle Dominanz, wie sie Adler (2002) thematisiert, kann beim Einsatz einer kontrollausübenden Strategie beim direkten Umgang mit den Teammitgliedern auftreten. Des Weiteren kann aus dem Einfluss der Unternehmensvorgaben auf die Individuen geschlossen werden, dass die jeweilige Internationalisierungsstrategie des Unternehmens durchaus auch einen Einfluss auf die individuelle Anpassung der Mitarbeitenden in einem Team hat (Kinast/Schroll-Machl 2005). Es kann ebenfalls festgehalten werden, dass die Teammitglieder durch die von ihnen angesprochenen Machtfaktoren und die Darstellung ihres eigenen Umgangs damit erst zeigen, dass eine Machtbeziehung besteht. Bestärkt wurde somit die Aussage Zimmermanns (2008: 240), dass Teammitglieder durch ihre Handlungen den Machtbeziehungen erst ihre Bedeutung verleihen.

Ein Teil des Umgangs mit Macht findet unbewusst statt. Hier wird eine Grenze der Erhebungsmethode sichtbar, da Interviews keinen Zugang zu routinierten und unbewussten Handlungsabläufen bieten. Hierfür würden sich teilnehmende Beobachtungsverfahren eignen, auch, um sich neben den durch Erzählung generierten Daten auf Beobachtungen tatsächlichen Verhaltens stützen zu können und so auch von den Untersuchungspersonen unbewusst angewendete Strategien im Umgang mit anderen Personen erfassbar zu machen. Darüber hinaus wäre ein Vergleich der gewählten Handlungsmöglichkeiten in von kultureller Differenz geprägten Teams und in kulturell homogenen Teams interessant, um bestimmte Umgangsstrategien mit Macht direkt in Verbindung mit dem Umgang mit kultureller Differenz zu bringen und damit zu untersuchen, ob Machtbeziehungen unterschiedlich geprägt sind. Auch Macht in Verbindung mit anderen Diversitätsmerkmalen wäre ein denkbare Untersuchungsthema, um allgemeine Umgangsstrategien und Besonderheiten des Umgangs mit kultureller Differenz im Rahmen von Machtbeziehungen weiter zu differenzieren. Schließlich ist die Relevanz der Effektivität multikultureller Teams ein häufig fokussiertes Forschungsthema, so dass eine Betrachtung von Machtkonstellationen und der Wahl bestimmter Umgangsstrategien mit Macht in ihrer Wirkung auf die Teameffektivität untersucht werden könnte.

Literaturverzeichnis

- Adler, Nancy (2002): *International Dimensions of Organizational Behaviour*. Cincinnati, Ohio: South-Western.
- Bennett, Milton J. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Michael R. Paige (Hg.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.
- Boesch, Ernst E. (2005): *Von Kunst bis Terror. Über den Zwiespalt in der Kultur*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 33-70.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dahl, Robert A. (1968): Power. In: David L. Sills (Hg.): *International Encyclopedia of the Social Sciences, Bd.12*. New York: Macmillan, 405-415.
- Deutsch, Karl W. (1973): *Politische Kybernetik. Modelle und Perspektiven*. Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Etzioni, Amitai (1978): *Soziologie der Organisationen*. München: Juventa.
- Fischer, Lorenz/Wiswede, Günter (2002): *Grundlagen der Sozialpsychologie*. München/Wien: Oldenbourg.
- Fishman, Joshua A. (2006): Sociolinguistics: More Power(s) to You! (On the Explicit Study of Power in Sociolinguistic Research). In: Martin Pütz/Joshua A. Fishman/JoAnne Neff-van Aertselaer (Hg.): *Along the Routes to Power. Explorations of Empowerment through Language*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 3-11.
- French, John R. P./Raven, Bertram H. (1959): The Bases of Power. In: Dorwin Cartwright (Hg.): *Studies in Social Power*. Ann Arbor: University of Michigan, 150-167.
- Galtung, Johan (1984): *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967/2005): *Grounded Theory – Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Hadeler, Thorsten/Winter, Eggert (2000): *Gabler Wirtschaftslexikon*. Wiesbaden: Gabler.

Macht und kulturelle Differenz im Rahmen von Teamarbeit

- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofstede, Geert (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen, Organisationen, Management*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Hopf, Christel (2005): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 349-360.
- House, Robert J./Javidan, Mansour/Dorfman, Peter W. (2004): Overview of GLOBE. A Nontechnical Summary of GLOBE Findings. In: Robert J. House/Paul J. Hanges/Mansour Javidan/Peter W. Dorfman/Vipin Gupta (Hg.): *Culture, Leadership and Organizations. The GLOBE Study of 62 Societies*. London: Sage, 29-48.
- Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (2005): Überlegungen zu einem strategischen Gesamtkonzept für Interkulturalität in Unternehmen. In: Alexander Thomas/Eva-Ulrike Kinast/Sylvia Schroll-Machl (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 434-450.
- Kipnis, David (1972): Does Power Corrupt? In: *Journal of Personality and Social Psychology* 24 (1), S. 33-41.
- Kirbach, Claudia (2011): *Umgang mit Macht und kultureller Differenz im Rahmen von Teamarbeit. Eine empirische Untersuchung subjektiver Erfahrungen im Unternehmenskontext*. Verfügbar über: http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/6795/Magisterarbeit_Kirbach.pdf, Zugriffsdatum: 21.04.2013.
- Knapp, Karlfried (2002): The Fading Out of the Non-Native Speaker. Native Speaker Dominance in lingua-Franca-Situations. In: Karlfried Knapp/Christiane Meierkord (Hg.): *Lingua Franca Communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 217-244.

- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): *Rekonstruktion narrativer Identität – Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske+Budrich.
- Luhmann, Niklas (1968): *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*. Tübingen: Mohr.
- Macharzina, Klaus/Wolf, Joachim (2005): *Unternehmensführung. Das internationale Managementwissen. Konzepte, Methoden, Praxis*. Wiesbaden: Gabler.
- McClelland, David C. (1961): *The Achieving Society*. Princeton, NJ [u. a.]: Van Nostrand.
- Mulder, Mauk (1977): *The Daily Power Game*. Leiden: Nijhoff.
- Neuberger, Oswald (1995a): *Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Neuberger, Oswald (1995b): Führungstheorien, Rollentheorien. In: Alfred Kieser (Hg.): *Handwörterbuch der Führung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 979-993.
- Nothdurft, Werner (2007): Anerkennung. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, 110-122.
- Parsons, Talcott (1951): *The Social System*. New York: Free Press.
- Podsiadlowski, Astrid (2002): *Multikulturelle Arbeitsgruppen in Unternehmen. Bedingungen für erfolgreiche Zusammenarbeit am Beispiel deutscher Unternehmen in Südostasien*. (Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation, Bd. 12). Münster: Waxmann.
- Podsiadlowski, Astrid (2007): Multinationale Teams. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, 69-76.

- Popitz, Heinrich (1986/1992): *Phänomene der Macht*. Tübingen: Mohr.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2007): Differenz: Verschiedenheit, Andersheit, Fremdheit. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 56-69.
- Schneider, Hans-Dieter (1992): Macht. In: Roland Asanger/Gert Wenninger (Hg.): *Handwörterbuch der Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 408-414.
- Schütz, Astrid (2003): *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Straub, Jürgen (1999): *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Straub, Jürgen (2007): Kultur. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 7-24.
- Straub, Jürgen (2010): Das Verstehen kultureller Unterschiede. Relationale Hermeneutik und komparative Analyse in der Kulturpsychologie. In: Gabriele Cappai/Shingo Shimada/Jürgen Straub (Hg.): *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse*. Bielefeld: transcript, 39-99.
- Strübing, Jörg (2004): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. (Reihe Qualitative Sozialforschung, Band 15). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thielmann, Winfried (2007): Power and Dominance in Intercultural Communication. In: Helga Kotthoff/Helen Spencer-Oatey (Hg.):

- Handbook of Intercultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 395-414.
- Thomas, Alexander (2003): Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: Alexander Thomas/Eva-Ulrike Kinast/Sylvia Schroll-Machl (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Hogrefe, 44-59.
- Todorov, Tzvetan (1998): *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Wagenbach.
- Van den Berghe, Pierre L. (1994): Power Differentials and Language. In: Ronald E. Asher (Hg.): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford [u. a.]: Pergamon Press, 3240-3246.
- Vierkandt, Alfred (1916): *Machtverhältnis und Machtmoral*. Berlin: Reuter und Reichard.
- Wahren, Heinz-Kurt E. (1994): *Gruppen- und Teamarbeit in Unternehmen*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Weber, Max (1922/2002): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Werth, Lioba/Mayer, Jennifer (2008): *Sozialpsychologie*. Berlin/Heidelberg: Spektrum.
- Zimmermann, Angelika (2008): *Mutual Adjustment in International Teams. A Multiple Case Study*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

7. Vielfalt und Veränderungen in multikulturellen Teams

SUSANNE HELD

Einleitung

Die steigende Komplexität der Geschäftswelt und der zunehmende globale Wettbewerb haben in den letzten Jahrzehnten zu einer verstärkten Arbeitsorganisation in Teams geführt. Gleichzeitig setzen Unternehmen im Zuge der Internationalisierung ihrer Geschäftsaktivitäten immer häufiger Arbeitsgruppen¹ ein, deren Mitglieder verschiedene kulturelle Hintergründe mitbringen. Kulturell heterogene Teams und die Frage nach ihrem Erfolg sind in den letzten Jahren auch verstärkt in den Fokus der Forschung gerückt (Rohn 2006: V). Studien zeigen, dass die verschiedenen kulturellen Orientierungssysteme der Mitglieder die Komplexität der Teamprozesse erhöhen, die Kommunikation und die Entstehung von Kohäsion behindern und die Teamarbeit durch interkulturelle Konflikte gefährden können (Adler 2002: 141ff.). Aufgrund ihres erhöhten Ressourcenpools an Fähigkeiten, Perspektiven, Ideen und Erfahrungen besitzen multikulturelle Teams jedoch auch das Potential durch Synergieentwicklung² erfolgreicher zu arbeiten als kulturell homogene Gruppen (ebd.: 145ff.).

¹ In der Literatur wird z. T. zwischen Gruppen und Teams unterschieden, wobei letzteren ein höherer Grad an Kohäsion zugeschrieben wird (Puck 2009: 16; Müthel 2006: 8). Da sich diese jedoch kaum von ‚normaler‘ Kohäsion in Gruppen abgrenzen lässt, werden beide Begriffe im Folgenden synonym verwendet (Köppel 2007: 11f.).

² Der Begriff ‚Synergie‘ bezeichnet das „Zusammenwirken verschiedener Komponenten, wobei die daraus entstehende Gesamtwirkung entweder qualitativ oder quantitativ höherwertig ist als die Addition der Teilwirkungen“ (Köppel 2006: 9).

Vielfalt und Veränderungen in multikulturellen Teams

Ob Prozessverluste oder Synergien überwiegen, hängt von zahlreichen Faktoren bzgl. der Teamzusammensetzung, des Organisationskontexts sowie der Gruppenprozesse ab (Köppel 2007: 286ff.). Forschungen haben gezeigt, dass es grundlegend wichtig ist, multikulturellen Teams genügend Zeit zu lassen, eine gemeinsame Gruppenidentität zu entwickeln, damit diese von der Diversität ihrer Mitglieder profitieren, anstatt sie als Hindernis zu erleben (ebd.: 294ff.; Halverson 2008: 81).

Klassische Gruppenmodelle wie das Input-Prozess-Output-Modell der Gruppeneffektivität von McGrath (1964) und Tuckman und Jensens Fünf-Phasen-Modell der Teamentwicklung (1977) gehen von einer konstanten Teammitgliedschaft aus. Die Leitung des in der vorliegenden Studie untersuchten multikulturellen Teams bemerkt jedoch: „teams don't stay the same, they don't stay stagnant, they move and they change constantly“.³ Teams sind dynamische soziale Systeme, die in einer sich schnell verändernden Umwelt arbeiten, an die sie sich flexibel anpassen müssen, um wettbewerbsfähig zu bleiben. Die Mitglieder, Leitung, Aufgaben und Arbeitsbedingungen von Teams verändern sich somit häufig im Verlauf der Zusammenarbeit (McGrath/Arrow/Berdahl 2000: 103). Wie sich diese Veränderungen auf die Mitglieder und die Zusammenarbeit multikultureller Teams auswirken, ist bisher jedoch kaum erforscht. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Untersuchung mit der Frage, wie Mitglieder multikultureller Teams Veränderungen der Gruppenmitgliedschaft, -führung und des Arbeitskontexts wahrnehmen, wie sich diese auf die Teamarbeit auswirken und welche Rolle Diversität in diesem Kontext spielt. Dabei wird ein weites Verständnis von Diversität zugrunde gelegt, das alle in den empirischen Daten relevanten Dimensionen von Vielfalt berücksichtigt (Nkomo/Cox 1996: 88).

³ Die in diesem Artikel angeführten Zitate stammen sofern nicht anders angegeben aus den geführten Interviews.

Theoretischer Hintergrund

Um die Ergebnisse der Studie zu situieren, wird zunächst ihr theoretischer Hintergrund dargestellt. Der Gegenstand der Untersuchung, Teams, wird als eine Gruppe von Individuen definiert, die miteinander in wechselseitiger Abhängigkeit interagieren, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (Puck 2009: 18; Schneider/Hirt 2007: 276; Podsiadlowski 2007: 577). Die Zusammenarbeit von Teammitgliedern wird durch zahlreiche Faktoren beeinflusst. Eines der ersten und bekanntesten Modelle der Gruppenforschung, das zur Systematisierung dieser unterschiedlichen Einflussfaktoren beiträgt, ist McGrath' Input-Prozess-Output-Modell (1964). Dieses basiert auf der Annahme, dass individuelle Input-Faktoren, Gruppen- und -umweltfaktoren, wie z. B. Persönlichkeit, Gruppengröße und -aufgabe, die Teameffektivität mittels des Gruppenprozesses beeinflussen. Essentieller Bestandteil dieses Prozesses ist die Entwicklung geteilter Werte, Normen und Praktiken sowie die Entstehung von Gruppenkohäsion, die die Mitglieder miteinander verbindet, und die Voraussetzung für die erfolgreiche Erfüllung der Teamaufgabe darstellt (Müthel 2006: 8; Köppel 2007: 10f.). Modelle der Teamentwicklung wie das Fünf-Phasen-Modell von Tuckman und Jensen (1977) beschreiben einen idealtypischen Entwicklungsverlauf in Stufen und gehen davon aus, dass die Kohäsion im Verlauf der Zusammenarbeit zunimmt.

Teammitglieder weisen eine Vielzahl unterschiedlicher aufgabenbezogener und persönlicher Charakteristika auf, die mit unterschiedlichen Perspektiven, Interpretationen und Arbeitsweisen einhergehen und die Teamprozesse beeinflussen (Müthel 2006: 25, 29). Die kulturelle Diversität von Teammitgliedern ist besonders bedeutsam, da Kultur als ein „Zeichen-, Wissens- und Orientierungssystem, [...] das Handeln [...] aller daran teilhabende[n] Personen strukturiert und ordnet“ (Straub 2007: 15) verstanden werden kann und somit durch den Sozialisationsprozess die meisten anderen Charakteristika eines Individuums beeinflusst (Köppel 2007: 16). Individuen gehören gleichzeitig verschiedenen kulturellen und mikrokulturellen Gruppen an, die sich gleichermaßen auf ihre Identität und ihr Handeln auswirken (Straub 2007: 20ff.). Neben dem kulturellen Hintergrund wirken

sich die Persönlichkeit und vorherige (interkulturelle) Erfahrungen einer Person ebenso wie der situative Kontext auf ihr Verhalten in einer Interaktion aus. Da unterschiedliche kulturelle Hintergründe nicht zwangsläufig in einer Interaktion relevant werden, ist es bei der Untersuchung multikultureller Teams wichtig, die Bedeutsamkeit kultureller Differenzen kritisch zu evaluieren und andere Dimensionen von Diversität sowie den Organisationskontext ebenfalls zu berücksichtigen (Köppel 2007: 35f.).

Empirische Studien haben gezeigt, dass multikulturelle Teams entweder erfolgreicher oder erfolgloser als kulturell homogene Teams arbeiten (Adler 2002: 148). Dieses Phänomen kann mit dem Diversitäts-Konsens-Dilemma erklärt werden (Argote/McGrath 1993: 336), das auftritt, wenn effektive Teamarbeit eine große Bandbreite an Perspektiven, Fähigkeiten und Erfahrungen erfordert, die Mitglieder jedoch gleichzeitig einen Konsens bezüglich ihrer Pläne und Aktivitäten erreichen müssen (Rohn 2006: 113f.). Zu den Erfolgsbedingungen multikultureller Teamarbeit liegen widersprüchliche Ergebnisse vor (Numic 2008: 17; Tirmizi 2008: 8). Übereinstimmung herrscht jedoch weitgehend darüber, dass kulturelle Diversität besonders für kreative und komplexe Aufgaben vorteilhaft, für repetitive Tätigkeiten jedoch eher hinderlich ist (Adler 2002: 149f.; Podsiadlowski 2007: 581f.; Rohn 2006: 465f.; Köppel 2007: 305).

Zu „fluid teams“ (Bushe/Chu 2011: 182) bzw. „sand dune teams“ (Hackman 2011: 181), die durch eine instabile Teammitgliedschaft gekennzeichnet sind und auf denen der Fokus in dieser Untersuchung liegt, existieren ebenfalls unterschiedliche Forschungsergebnisse. Ein Wechsel der Gruppenmitglieder und -führung kann sich positiv auswirken, indem diese neues Wissen und Ideen einbringen und die Flexibilität und Innovativität eines Teams erhöhen (Nonaka 1994: 18; Silverthorne 2005: 158; Gilmore 2003: 6). Veränderungen in der Teamzusammensetzung und -leitung können sich jedoch auch negativ auf die Gruppenprozesse und -ergebnisse auswirken, da Wissen bisheriger Mitarbeiter/innen verloren geht, bestehende Strukturen destabilisiert werden und die Teamkohäsion beeinträchtigt wird (Bushe/Chu 2011: 183; Müller-Lindenberg 2005: 146; Gilmore

2003: 12). In Bezug auf multikulturelle Arbeitsgruppen wird erwähnt, dass solch ein Wechsel dazu führen kann, dass diese in vorhergehende Stadien der Teamentwicklung zurückfallen (Halverson 2008: 84).

Basierend auf den oben dargestellten Konzepten und dem Forschungsstand zielt die vorliegende Studie darauf ab, den Einfluss von Diversität und Veränderung auf multikulturelle Teams zu untersuchen.

Methodisches Vorgehen und Forschungsgegenstand

Für die Untersuchung wurde eine explorative qualitative Fallstudie über ein multikulturelles Team durchgeführt. Der Einsatz qualitativer Forschungsmethoden ermöglicht es, die Perspektiven der Teammitglieder auf Diversität und Veränderungen zu rekonstruieren, und im Team vorhandene Strukturen und ablaufende Prozesse zu verstehen (Helfferich 2011: 30f.). Durch die Konzentration auf einen Einzelfall kann eine „dichte Beschreibung“ erreicht werden (Geertz 1973; Flick 2006: 124f., 131f.). Um möglichst vielfältige Einblicke in das Team zu gewinnen und den Einfluss der Datenerhebungsmethode zu kontrollieren, wurde eine Kombination verschiedener Erhebungs- und Analysetechniken eingesetzt (Willis 2007: 203). Es wurden teilstrukturierte Interviews mit allen Teammitgliedern und der -leitung sowie eine sechswöchige teilnehmende Beobachtung im Großraumbüro des Teams durchgeführt. Parallel dazu wurden Unternehmensdokumente (z. B. zu Produktivitätszahlen und der Teamgeschichte) gesammelt, die anschließend anhand von einer Dokumentenanalyse ausgewertet wurden. Die Interviews wurden basierend auf dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem nach Selting et al. (1998) transkribiert und ebenso wie die Beobachtungsdaten in Anlehnung an die kodierenden Verfahren der Grounded Theory-Methodologie (Glaser/Strauss 1967) analysiert. Ausgehend von der Kodierung der Untersuchungsdaten wurden darin Kategorien identifiziert, aus denen

unter Einbeziehung verschiedener theoretischer und empirischer Vergleichshorizonte eine datenbegründete Theorie entwickelt wurde.

Die Untersuchung wurde in der Zentrale eines großen multinationalen Versicherungsunternehmens in Irland durchgeführt. Die Belegschaft des stark wachsenden Unternehmens kommt aus über 40 verschiedenen Ländern und kulturelle Diversität stellt einen wichtigen Unternehmenswert dar. Das untersuchte Regionalteam war für die Bearbeitung von Schadensfällen von Kunden/innen aus dem spanisch- und portugiesischsprachigen Markt verantwortlich und arbeitete unter hohem Zeitdruck. Es handelte sich um ein permanentes Face-to-face-Team mit Routineaufgaben ohne wichtige Entscheidungskompetenzen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung bestand das Team aus zwölf mehrheitlich weiblichen Mitgliedern und einer Teamleiterin, die aus vier verschiedenen Ländern stammten und vier verschiedene Muttersprachen sprachen.⁴ Die Teammitglieder wechselten häufig – 2010 betrug die Fluktuationsrate über 50% – und zwei Wochen vor Beginn der Studie wurde eine neue Teamleitung eingesetzt. Während des Untersuchungszeitraums wurde außerdem ein neues Datenbanksystem eingeführt.

Forschungsergebnisse

Bedeutung von Diversität und Einfluss auf Teamprozesse und -effektivität

In den Interviews und Beobachtungen kristallisierten sich Persönlichkeit, Bildung und beruflicher Hintergrund, regionales Wissen, Sprache und Kultur der Teammitglieder als wichtigste Dimensionen von Vielfalt heraus. Nachfolgend werden die Bedeutung der einzelnen Diversitätsdimensionen und ihre Auswirkungen auf die Teamprozesse und -effektivität dargestellt.

⁴ Teilweise sprechen Teammitglieder aus verschiedenen Ländern die gleiche Muttersprache, Mitglieder aus dem selben Herkunftsland jedoch unterschiedliche Sprachen.

Persönlichkeit

Die Untersuchung zeigt, dass die Persönlichkeit der Teammitglieder sowohl ihre Wahrnehmung von Diversität und Veränderungen im Team als auch die Teamprozesse und -effektivität beeinflusst. Bezüglich der Persönlichkeit spielen vor allem Offenheit, optimistische bzw. pessimistische Einstellung, persönliche Werte und beruflicher Ehrgeiz eine Rolle. Eine offene Haltung gegenüber anderen wirkt sich positiv auf die Interaktionen und Beziehungen der Teammitglieder und die Integration neuer Mitglieder aus. Gute Beziehungen gehen wiederum mit einer erhöhten Arbeitszufriedenheit und der Absicht, im Team zu bleiben, einher. Personen, die weniger offen sind, kommunizieren in geringerem Maße mit ihren Kollegen/innen, brauchen länger, um sich in das Team zu integrieren und tragen weniger zur Integration neuer Mitglieder bei. Dies kann sich negativ auf die Zusammenarbeit auswirken, da ein geringerer Informationsaustausch stattfindet. Der Grad der Offenheit beeinflusst auch die Wahrnehmung von Teammitglieder- und Leitungswechsel. Zurückhaltendere Personen messen diesem eine geringere Bedeutung bei, da sie weniger intensive Beziehungen zu den anderen Teammitgliedern unterhalten, und schreiben dagegen Veränderungen, die ihre individuelle Arbeit betreffen, mehr Relevanz zu.

Die Bewertung von Veränderungen im Team hängt außerdem damit zusammen, wie optimistisch oder pessimistisch eine Person gegenüber Ihrer Arbeit und dem Unternehmen eingestellt ist. Die eher optimistisch eingestellten Teammitglieder sind überzeugt, dass Veränderungen Verbesserungen bringen, während eher pessimistisch eingestellte Mitglieder dazu neigen, diese negativ zu bewerten und als stressig zu empfinden. Teammitglieder mit optimistischer Weltansicht nehmen regionale Unterschiede ihrer verschiedenen Märkte als interessante Herausforderungen wahr, Mitglieder mit einer pessimistischen Einstellung empfinden diese dagegen als schwierig.

Ein hoher arbeitsbezogener Ehrgeiz kann bei Mitgliedern mit einer langen Beschäftigungsdauer zu Unterforderung führen, was sich negativ auf ihre Arbeitszufriedenheit auswirkt. Diese Teammitglieder betrachten Veränderungen, die mit einem dynamischen Unter-

nehmensumfeld einhergehen, als Herausforderungen und bewerten sie positiver als ihre Kollegen/innen mit geringerem arbeitsbezogenen Ehrgeiz. Die positive Wahrnehmung von zu meisternden Schwierigkeiten der ambitionierteren Teammitglieder lässt sich damit erklären, dass Herausforderungen zur Erhöhung ihres Handlungspotentials beitragen (Boesch 1991: 105f., 113). Teammitglieder, die unter Stress leiden, erleben die gleichen Herausforderungen als schwierig und frustrierend, weil sie sie als Beschränkung ihrer Handlungen wahrnehmen (ebd.). Ein hoher Ehrgeiz der Teammitglieder in Kombination mit wenigen Karrieremöglichkeiten innerhalb des Unternehmens sowie einem unterschiedlich starken Engagement der Mitglieder kann mit Rivalitäten innerhalb des Teams, mit einem verminderten Austausch von Informationen und verringerter Motivation einhergehen, was sich wiederum negativ auf die Produktivität auswirken kann. In diesem Zusammenhang kann auch das Alter der Teammitglieder eine Rolle spielen, da ältere Mitglieder ihre ausbleibende Beförderung besonders negativ wahrnehmen – insbesondere, wenn jüngere Kollegen/innen aufsteigen. Dieses Ergebnis stimmt mit einer Studie von Pelled, Eisenhardt und Xin überein, die zeigt, dass das Alter eine wichtige Rolle bei Karrierevergleichen spielt, die von Rivalität und emotionalen Konflikten begleitet werden (1999: 21).

Eine starke Beziehungsorientierung einzelner Teammitglieder geht mit einem verstärkten Engagement bei der sozialen Integration neuer Kollegen/innen einher und ist mit einer negativen Sicht des Austritts von Teammitgliedern verbunden. Für die Qualität der Arbeit ist eine perfektionistische Arbeitshaltung von Teammitgliedern vorteilhaft, diese kann jedoch gleichzeitig die Produktivität mindern. Das Ergebnis dieser Studie, dass die Persönlichkeitsmerkmale der Mitglieder die Teamprozesse und -effektivität beeinflussen, wurde auch von Barrick et al. nachgewiesen (1998: 384, 387f.).⁵

⁵ Weitere Diversitätsmerkmale wie Geschlecht und Alter spielten in dem analysierten Team eine untergeordnete Rolle, können jedoch in anderen Teams relevante Einflussfaktoren sein.

Bildung und beruflicher Hintergrund

Die Fallstudie zeigt, dass sich Homogenität bezüglich des Studienfachs der Teammitglieder zu Beginn der Zusammenarbeit positiv auf die Aufgabenerfüllung auswirken kann. Mitglieder des untersuchten Teams, die über einen anderen Studienabschluss als die Mehrheit verfügten, stießen bei ihrem Eintritt in das Team auf Schwierigkeiten, da ihnen spezifisches, für die Aufgabe erforderliches, Wissen fehlte. Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu dem Resultat einer Metaanalyse von Bell et al., der zufolge kein Zusammenhang zwischen Diversität im Bildungshintergrund und der Leistung von Teams mit Produktivitätsfokus existiert (2011: 726). Diese Diskrepanz kann damit erklärt werden, dass die Analyse von Bell et al. nicht die Phase des Teameintritts in den Blick nimmt und dass Schwierigkeiten einiger Mitglieder aufgrund ihres abweichenden Bildungshintergrunds nicht zwangsläufig das Gesamtergebnis der Teamarbeit beeinträchtigen. Die vorliegende Untersuchung ergab des Weiteren, dass ein ähnlich hohes Bildungsniveau aller Teammitglieder einen positiven Einfluss auf ihre Beziehungen hat, da dieses das gegenseitige Verständnis fördert. Außerdem konnte herausgearbeitet werden, dass Teammitglieder, die Erfahrungen mit Entlassungen und Arbeitslosigkeit gemacht haben, sich der Bedeutung eines sicheren Arbeitsplatzes bewusster sind und eine höhere Arbeitszufriedenheit zeigen.

Vorherige interkulturelle Arbeitserfahrungen der Mitglieder beeinflussen ihre Wahrnehmung von kulturellen Differenzen im Team und ihren Umgang mit diesen. Teammitglieder mit negativen Erfahrungen verwendeten in den Interviews verstärkt negative Heterostereotype und maßen kulturellen Ähnlichkeiten eine höhere Bedeutung bei. Die Verstärkung von Stereotypen und der negative Effekt frustrierender interkultureller Begegnungen auf das Verhalten in zukünftigen Kulturkontaktsituationen wurde auch in einer empirischen Studie von Coleman deutlich (1997: 10f.). Ein weiteres Resultat der vorliegenden Fallstudie ist, dass Mitglieder ohne internationale Arbeitserfahrung im Verlauf der Teamarbeit ein verstärktes Bewusstsein für kulturelle Differenzen entwickeln, was sich positiv auf

folgende interkulturelle Interaktionen auswirken kann. Interkulturelles Lernen und die interkulturelle Kompetenz der Teammitglieder können jedoch basierend auf den Interview- und Beobachtungsdaten nur in einem begrenzten Maße bewertet werden, da psychische Veränderungen in Bezug auf eine veränderte Wahrnehmung von und einen veränderten Umgang mit kulturellen Differenzen über einen längeren Zeitraum untersucht werden müssen (Weidemann 2007: 495; Deardorff 2006: 257f.).

In den Interviews wurde deutlich, dass Teammitglieder und -leiter/innen, die an ein dynamisches Arbeitsumfeld gewöhnt sind, Veränderungen im Unternehmen und im Team positiver bewerten als ihre Kollegen/innen. Hatte eine neue Gruppenleitung bereits Erfahrungen mit der Arbeit in Teams und der Führung von Teams, wirkte sich dies positiv auf ihre Führungsqualität und die Akzeptanz durch die Gruppenmitglieder aus. Der Einfluss vorheriger Erfahrungen mit Teamarbeit auf späteres teambezogenes Verhalten wurde auch von Morgeson, Humphrey und Reeder berichtet (2012: 842).

Regionales Wissen

Eine große Bandbreite an regional- und länderspezifischem Wissen der Teammitglieder ermöglicht es diesen, sehr schnell zuverlässige für die Aufgabenerfüllung benötigte Informationen einzuholen, und steigert somit die Qualität und Produktivität der Teamarbeit. Eine Interviewpartnerin beschreibt diesen Vorteil folgendermaßen: „we have people from inSIDE to giving the best information very clear and fast, straight away“. Das Ergebnis dieser Studie, dass das aus der unterschiedlichen Herkunft resultierende Wissen der Teammitglieder ihnen Zugang zu besseren und vielfältigeren Informationen ermöglicht, wurde auch von Stahl et al. berichtet (2010: 442). Eine vielfältige regionale Expertise und der Austausch dieses Wissens sind in Teams mit internationalen Aufgaben, die mit länderspezifisch unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sind, von besonderer Bedeutung. Mangelndes Wissen der Teamleitung und Manager bezüglich der Zielmärkte wirkt sich negativ auf die Teamarbeit aus, da es zu einer Verlangsamung von

Entscheidungsfindung und Arbeitsprozessen führt. Dies kann zudem das Vertrauen der Teammitglieder in die Führungskraft schmälern und ihre Arbeitszufriedenheit nachteilig beeinflussen.

Sprache

Sprachliche Vielfalt im Team kann sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen der Teammitglieder⁶ erleichtern die Kommunikation und die Integration neuer Mitarbeiter/innen. Unterschiedliche Muttersprachen der Mitglieder erschweren die Kommunikation, da die Mischung verschiedener Sprachen teilweise als chaotisch empfunden wird und Missverständnisse aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen oder unterschiedlichen Wortbedeutungen in den Herkunftssprachen auftreten. Dadurch wird der Informationsaustausch verlangsamt und die Produktivität des Teams vermindert. Viele Teammitglieder kommunizieren bevorzugt mit Kollegen/innen, die die gleiche Muttersprache sprechen, da dies für sie einfacher ist. Dies kann zu einem geringeren Informationsaustausch zwischen Teammitgliedern verschiedener Herkunft führen und sich negativ auf die Qualität der Arbeit auswirken. Mangelnde Sprachkenntnisse der Teamleitung bezüglich der Zielmärkte und die daraus resultierende Notwendigkeit für Übersetzungen verzögern die Arbeit der Teammitglieder und wirken sich ebenfalls negativ auf ihre Produktivität aus. Die hohe Bedeutung der Fremdsprachkompetenzen der Teamleitung stimmt mit dem Ergebnis einer Studie von Schweiger, Atamer und Calori überein (2003: 137). Die Minimierung der sprachlichen Vielfalt durch die Teamleitung kann dazu führen, dass die Mitglieder nicht den maximalen Nutzen aus ihren Sprachkenntnissen ziehen. Sprachliche Diversität im Team stellt vor allem neue Mitglieder und Führungskräfte, die nicht daran gewöhnt sind, in einer Fremdsprache zu arbeiten, vor Schwierigkeiten; Teammitglieder mit längerer Beschäftigungsdauer bewältigen diese dagegen weitgehend problemlos.

⁶ Im untersuchten Team handelte es sich dabei um zwei romanische Sprachen.

Vielfalt und Veränderungen in multikulturellen Teams

Neben den oben genannten Schwierigkeiten kann sprachliche Vielfalt im Team dessen Produktivität erhöhen, da die Mitglieder sich gegenseitig mit ihren unterschiedlichen Sprachkenntnissen unterstützen können. Ähnlich wie ein breites Spektrum diverser regionaler Kenntnisse, ist dies vor allem für Teams mit internationalen Aufgaben und Kunden/innen vorteilhaft. Unterschiedliche Muttersprachen gehen außerdem mit verschiedenen Perspektiven der Teammitglieder einher, die sich positiv auf die Qualität der Teamarbeit auswirken. Die Auswirkung der Muttersprache auf das Denken und die soziokulturellen Praktiken einer Sprachgemeinschaft wurde von Whorf (1941) postuliert und durch andere empirische Studien ebenfalls bestätigt (z. B. Bickel 2000: 161ff.). Sprachliche Vielfalt ermöglicht den Teammitgliedern durch die Interaktion mit ihren Kollegen/innen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, trägt dadurch zu ihrer persönlichen Entwicklung bei und steigert ihre Arbeitszufriedenheit. Dies kann erneut damit erklärt werden, dass der Erwerb neuer Kenntnisse das Handlungspotential steigert, was von Individuen als befriedigend erlebt wird (Boesch 1991: 106). Gute Fremdsprachenkenntnisse der Mitglieder erleichtern die Kommunikation und tragen zu reibungslosen Interaktionen im Team bei. In der vorliegenden Fallstudie überwogen die Vorteile der sprachlichen Vielfalt im Team gegenüber den damit verbundenen Schwierigkeiten.

Kultur

Neben den unterschiedlichen Muttersprachen wirken sich die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Teammitglieder auf vielfältige Weise auf ihre Zusammenarbeit aus. Die Fallstudie zeigt, dass wahrgenommene kulturelle Ähnlichkeiten zwischen den Teammitgliedern einen positiven Einfluss auf ihre Beziehungen und die Integration neuer Kollegen/innen haben und gegenseitiges Verstehen und Kooperation fördern. Die Vorliebe mit Menschen zusammenzuarbeiten, die als kulturell ähnlich betrachtet werden, wird auch in Byrnes „attraction paradigm“ (1971) beschrieben. Obwohl einige der von Teammitgliedern und -führung wahrgenommenen kulturellen Ähnlichkeiten auf tatsächlichen Übereinstimmungen beruhen können, neigen manche von ihnen dazu, diese zu überschätzen und von ober-

flächlichen Ähnlichkeiten im Verhalten auf gemeinsame Werte und Überzeugungen zu schließen. Diese Minimierung kultureller Differenzen kann Individuen davor bewahren, kulturelle Unterschiede in ihr eigenes Verhalten zu integrieren und „may help maintain a fairly comfortable state of ethnocentrism“ (Bennett 1993: 45).

Kulturelle Unterschiede zwischen den Teammitgliedern können ebenso wie sprachliche Differenzen zu Kommunikationsproblemen und Konfusionen führen. Eine Interviewpartnerin beschreibt dies folgendermaßen: „sometimes you get a bit lost because your background could be different and something what you say doesn't mean what they really understood“. Die Untersuchung zeigt, dass eine kulturell diverse Zusammensetzung zur Entstehung von Subgruppen beitragen kann, die auf der nationalen Zugehörigkeit der Mitglieder basieren. Dies geht mit niedrigeren Interaktionen zwischen Kollegen/innen mit unterschiedlichem regionalen Wissen und Perspektiven einher, mindert die Gruppenkohäsion und kann sich negativ auf die Produktivität und Qualität der Arbeit multikultureller Teams auswirken. Ein weiterer Nachteil der unterschiedlichen Herkunft der Teammitglieder besteht darin, dass viele von ihnen nach einiger Zeit im Ausland in ihre Heimatländer zurückkehren wollen, wodurch die Fluktuation im Team erhöht und die Produktivität gemindert wird.

Jedoch hat kulturelle Diversität der Teammitglieder auch zahlreiche positive Auswirkungen auf die Teamarbeit. Der Kontakt mit Menschen verschiedener kultureller Hintergründe wird als anregend und bereichernd empfunden. Die kulturelle Vielfalt fördert wechselseitige Lernprozesse der Teammitglieder über ihre Herkunftsländer und -kulturen und wirkt sich positiv auf ihre persönliche Entwicklung aus. Dies steigert ihre Arbeitszufriedenheit und motiviert sie. Dieses Ergebnis lässt sich vor dem Hintergrund von Boesch's Symbolischer Handlungstheorie damit erklären, dass die Interaktion mit anderskulturellen Kollegen/innen den Teammitgliedern ermöglicht, ihr Handlungspotential zu erweitern, in dem sie neues Wissen und ein zunehmendes Verständnis der Welt erlangen (1991: 106). Der Lernprozess und die Zufriedenheit der Teammitglieder stehen wiederum in einem positiven Zusammenhang mit ihrer Produktivität.

Vielfalt und Veränderungen in multikulturellen Teams

Die geteilte Erfahrung, Ausländer/innen zu sein, trägt zu guten Beziehungen im Team bei. Ein Interviewpartner erklärt dies folgendermaßen:

with these people, you can be friend maybe more- ehm (.) maybe more fast. because you are in the same situation like this person. you have the same experience. [...] another person know what are you feeling, when you are new in a company, when you are new in a different country.

Dieses Phänomen wurde auch in einer Studie von Ehrenreich beschrieben, die in Bezug auf Austauschstudierende feststellt, dass diese „eine kleine soziale Lebenswelt“ bilden, „die sich durch ein in hohem Maß geteiltes Relevanzsystem auszeichnet“ (2008: 113).

Einen weiteren Vorteil der kulturell diversen Hintergründe der Teammitglieder stellen ihre damit einhergehenden unterschiedlichen Perspektiven dar. Ein Mitglied des analysierten Teams bemerkt diesbezüglich:

if i need a hand for a claim and doing, elena is spanish, she's gonna see it one way and marco⁷ the brazilian one will see it another way [...], so it's always helpful like to see with another background, with other eyes the same things.

Die positive Auswirkung der größeren Bandbreite an kulturellen Blickwinkeln der Teammitglieder auf die Qualität der Teamarbeit wird auch von zahlreichen anderen Autoren/innen beschrieben (z. B. Adler 2002: 145ff.; Köppel 2004: 6; Stahl et al. 2009: 2).

Teammitglieder und -leiter/innen, die Kultur als potentielle Problemquelle betrachten, tendieren dazu, den Einfluss kultureller Diversität zu minimieren. Diese Haltung wird an einer Aussage der Leitung des untersuchten Teams deutlich:

⁷ Alle Namen wurden anonymisiert.

in a work environment i don't think that the cultural side of things should play a huge part. i think it's important to respect it, but we all have to do our job and that's the most important thing.

Eine solche Einstellung der Teamleitung kann dazu führen, dass die vielfältigen Erfahrungen, Wissensbestände und Perspektiven der Mitglieder nicht genügend beachtet werden und das Team nicht maximal von deren Vielfalt profitiert. Die Kontraproduktivität der Ignoranz kultureller Differenz durch die Führungskraft und die Wichtigkeit, kulturelle Vielfalt hinsichtlich der Entstehung von Synergien anzuerkennen und wertzuschätzen, wurde auch durch die empirischen Studien von Iles and Hayers (1997: 106) sowie Brett, Behfar und Kern aufgezeigt (2006: 92).

Ebenso wie bezüglich der sprachlichen Diversität, überwiegen in dem untersuchten Team die Vorteile der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Mitglieder. Dies lässt sich teilweise mit der offenen und kommunikativen Persönlichkeit der meisten von ihnen sowie der damit einhergehenden guten Beziehungen untereinander erklären. Das Bewusstsein und der Respekt der Teammitglieder für kulturelle Unterschiede wirken sich ebenfalls positiv auf ihren Umgang mit kultureller Diversität aus. Die Art der Arbeitsaufgabe, die kein gemeinsames Projekt beinhaltet, das einen Konsens bezüglich Entscheidungen und Aktivitäten erfordert, beschränkt zudem die potentiell nachteilhaften Konsequenzen kultureller Differenz.

In der vorliegenden Fallstudie überwiegen somit die vorteilhaften Auswirkungen von Diversität der Teammitglieder auf ihre Zusammenarbeit.

Bedeutung von Veränderungen und Einfluss auf Teamprozesse und -effektivität

Vier wesentliche Veränderungen stellten sich als relevante Faktoren heraus, die die Prozesse und Effektivität des untersuchten Teams beeinflussen: das Unternehmenswachstum, die Einführung eines

neuen Datenbanksystems, Veränderungen in der Teamzusammensetzung und der Wechsel der Teamleitung.

Unternehmenswachstum

Unternehmen arbeiten heutzutage zumeist unter sehr dynamischen Umweltbedingungen, an die sie sich fortlaufend anpassen müssen. Das Unternehmen, in dem die Fallstudie durchgeführt wurde, ist durch ein starkes Wachstum gekennzeichnet – im Jahr vor der Datenerhebung betrug dieses über 30% – welches mit einer Veränderung der Arbeitsbedingungen einhergeht. Der Hauptvorteil eines starken Unternehmenswachstums für die Teammitglieder ist Arbeitsplatzsicherheit, die insbesondere in Zeiten der Wirtschaftskrise und hoher Arbeitslosigkeit als besonders wichtig wahrgenommen wird. Jedoch überwiegen in dem analysierten Team die mit dem Unternehmenswachstum einhergehenden Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen. Die Qualität der Arbeit leidet darunter, dass die Teammitglieder nicht genügend Zeit haben, ihre Aufgaben sorgfältig zu erledigen. Die zunehmende Anonymität aufgrund des konstanten Zuwachses an neuen Mitarbeitern/innen und mangelnder Zeit, diese kennen zu lernen, wird von den Teammitgliedern als negativ wahrgenommen und wirkt sich nachteilig auf ihr wechselseitiges Lernen aus. Vor allem Mitglieder mit langer Teamzugehörigkeitsdauer und einer eher pessimistischen Einstellung gegenüber ihrer Arbeit und dem Unternehmen, die keine adäquaten Strategien der Stressbewältigung entwickelt haben, leiden unter der erhöhten Arbeitsbelastung und dem durch das Management ausgeübten Druck. Belastende Arbeitsbedingungen und strenge Managementanweisungen schränken die Kommunikation im Team ein und wirken sich hinderlich auf die Kooperation zwischen den Mitgliedern aus. Dies reduziert den Informationsaustausch der Teammitglieder, was sich negativ auf die Geschwindigkeit der Aufgabebearbeitung und die Qualität der Arbeit auswirken kann. Eine hohe Arbeitsbelastung schränkt das Handlungspotential weniger stressresistenter Teammitglieder ein (Boesch 1991: 113), senkt ihre Arbeitszufriedenheit, führt zu einer hohen Fluktuation und beeinträchtigt dadurch indirekt die Produktivität des Teams. Eine Organisationskultur, die durch Misstrauen

gegenüber den Teammitgliedern geprägt ist, wirkt sich ebenfalls negativ auf ihre Zufriedenheit aus. Ein Mitglied betont die Bedeutung einer positiven Arbeitsatmosphäre für Produktivität und die Generierung von Synergien:

in my opinion you have to think BEYOND
[hm] what two plus two is four. you have
to think beyond, what the person you
know, can OFFer to the team, to the team
spirit. and what can you GET if you have
a happy team.

Einführung eines neuen Datenbanksystems

Im Verlauf der Teamarbeit kann es zu einer Veränderung der zur Verfügung stehenden Arbeitsmittel und Aufgaben kommen. Im Fall des analysierten Teams wurde während des Untersuchungszeitraums ein neues Datenbanksystem eingeführt, um bestehende Probleme mit dem bisherigen System zu vermeiden und die Arbeitsprozesse zu beschleunigen. Die Einführung eines neuen Systems hat den Vorteil, einige neue nützliche Funktionen bereitzustellen, die sich positiv auf die Aufgabenerfüllung und die Produktivität auswirken. Die gleichzeitige Einführung eines neuen technischen Systems mit dem Wechsel der Teamleitung ist vorteilhaft, da diese direkt mit ihm vertraut gemacht wird. Dieses Ergebnis wird auch von Gilmore beschrieben, der darauf hinweist, dass Veränderungen von Technik und Arbeitsabläufen einfacher simultan mit einem Leitungswechsel eingeführt werden können, wenn die Situation bereits in einem ‚fluiden‘ Zustand ist (2003: 11). Veränderungen wie die Einführung eines neuen Datenbanksystems ermöglichen den Teammitgliedern den Erwerb neuer beruflicher Fähigkeiten.

Jedoch überwiegen erneut die negativen Auswirkungen dieser Veränderung, die von den Teammitgliedern als chaotisch und schwierig wahrgenommen wird. Dieser Eindruck kann damit erklärt werden, dass gewohnte Strukturen und Prozesse plötzlich wegfallen (Grasl/Rohr/Grasl 2004: 117). Die Einführung des neuen Datenbanksystems geht in dem untersuchten Team mit einem Kontrollverlust

der Mitglieder und einer geringeren Aufgabenspezialisierung einher. Diese profitieren nicht mehr im gleichen Maß wie zuvor von ihren Erfahrungen und müssen unbekannte Aufgaben bewältigen, was die Teammitglieder vor Hindernisse stellt, die von einigen als frustrierend erlebt werden (Boesch 1991: 113ff.). Die mangelnde Vertrautheit der Teammitglieder mit dem neuen System verlangsamt ihre Arbeitsprozesse und wirkt sich negativ auf ihre Produktivität aus, was anhand der Dokumentenanalyse der individuellen Produktivitätszahlen nachgewiesen werden konnte. Bei diesem Problem handelt es sich jedoch wahrscheinlich um ein vorübergehendes Phänomen, das nach einer Trainings- und Umstellungsphase von einer besseren Gruppenleistung abgelöst wird.

Veränderungen der Teamzusammensetzung

Wenn Teams über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten, kommt es häufig vor, dass einzelne Mitglieder das Team verlassen und neue hinzukommen. Im Fall des analysierten Teams ist die Fluktuation so hoch, dass sie von den Mitgliedern bereits als Normalzustand betrachtet wird. Auslöser des häufigen Mitgliederwechsels sind ökonomische Gründe wie das starke Unternehmenswachstum und die Konkurrenz um die besten Arbeitskräfte. Insbesondere schlechte Arbeitsbedingungen und die damit einhergehende Überlastung und Unzufriedenheit der Teammitglieder veranlasst viele von ihnen, nach relativ kurzer Zeit wieder ihre Kündigung einzureichen. Diese Faktoren werden auch von anderen Studien als Hauptgründe für eine hohe Fluktuation der Mitarbeiter/innen genannt (Jackson/Schuler/Werner 2011: 214). Ein weiterer Grund für das Verlassen des Teams sind Pläne der Mitarbeiter/innen bezüglich ihrer beruflichen Karriere bzw. persönlichen Lebensplanung, welche bei vielen eine Rückkehr in ihr Heimatland einschließt.

Der Eintritt neuer Personen in das Team wird von zahlreichen Mitgliedern positiv bewertet, da diese neue Ideen und Hintergründe mitbringen und potentielle neue Freunde darstellen. Neue Teammitglieder sind hochmotiviert und reduzieren dadurch etwas die Arbeitslast ihrer Kollegen/innen. Wie eine Interviewpartnerin beschreibt,

you have like, let's say new blood. so everybody just aims for more. they want to know information, they want to stay here more to show how they can work hard.

Mit dem Ausscheiden von Teammitgliedern sind keine positiven Effekte verbunden.

In dem untersuchten Team überwiegen die negativen Auswirkungen des Mitgliederwechsels. Auf einer persönlichen Ebene bedauern Teammitglieder, wenn Kollegen/innen weggehen, mit denen sie sich gut verstehen. Der Wechsel wird zudem als beunruhigend, chaotisch und stressig erlebt und führt zum Verlust von Vertrauen und Stabilität im Team, da gewohnte Beziehungen und Arbeitsroutinen unterbrochen werden. Bezüglich des Eintritts neuer Mitglieder kritisiert eine Interviewpartnerin: „it changes everything, because it's not the same to rely to trust your team“. Der störende Einfluss von Veränderungen in der Zusammensetzung auf die Stabilität von Teams wird auch von Grasl, Rohr und Grasl beschreiben (2004: 117). Der Prozess des Vertrauensaufbaus erfordert, dass Kollegen/innen sich gegenseitig kennen lernen und miteinander eine Beziehung aufbauen können (Schilcher et al. 2011: 30). Vertrauen ist wiederum die Voraussetzung für eine direkte Kommunikation mit den Kollegen/innen (ebd.: 36), wie ein Teammitglied verdeutlicht:

at the beginning i was all the time asking to the same person [...]. so maybe i was only talking to one or two and now i can because we trust each other like more because i'm here longer then i can talk to more people, i can ask to different people.

Wenn Teammitglieder fortwährend wechseln, wird der Prozess des Vertrauensaufbaus immer wieder unterbrochen (Bruhn 2001: 112). Mitgliederfluktuation verändert die soziale Struktur im Team und trägt zur Entstehung von Subgruppen bei, die auf der Dauer der Teamzugehörigkeit basieren. Mitglieder mit einer längeren Beschäf-

tigungszeit hatten mehr Zeit vertrauensvolle Beziehungen miteinander aufzubauen und der Aufbau einer Beziehung zu den neuen Teammitgliedern erfordert Zeit und Energie. Neue Kollegen/innen suchen verstärkt den Kontakt zu anderen neuen Mitgliedern, die in der gleichen Situation wie sie sind und sich erst ein soziales Netzwerk aufbauen zu müssen. Mangelnde Zeit, um Beziehungen mit den neuen Teammitgliedern einzugehen, und fehlende Integrationsmaßnahmen des Unternehmens tragen zur Subgruppenbildung und Reduktion der Kohäsion bei. Die geringere Interaktion zwischen Kollegen/innen mit unterschiedlichen Erfahrungsgraden reduziert ihren Informationsaustausch und kann sich dadurch negativ auf die Produktivität des Teams und die Qualität der Arbeit auswirken. Eine zunehmende Gruppengröße wird ebenfalls als nachteilig empfunden, was damit erklärt werden kann, dass mit einer steigenden Zahl an Mitgliedern die Kohäsion und Kommunikation abnimmt und die Koordination erschwert wird (Włodarczyk 2011: 99).

Auf der Ebene der Aufgabenbewältigung ist die Fluktuation mit dem Verlust des Wissens des ausscheidenden Teammitglieds verbunden, welches durch ein neues Mitglied erst erworben werden muss. Von diesem Nachteil des Mitgliederwechsels wird auch in der Literatur zum Thema berichtet (z. B. Müller-Lindenberg 2005: 146; Becerra-Fernandez/Sabherwal 2010: 7). Der Wechsel von Teammitgliedern erhöht die Arbeitsbelastung der dienstälteren Mitarbeiter/innen, die die Aufgaben der bisherigen Mitglieder übernehmen und neue Kollegen/innen einarbeiten müssen. Neue Teammitglieder brauchen zudem zu Beginn länger für die Aufgabenbewältigung. Ein Teammitglied beschreibt diese Probleme folgendermaßen:

you think ok, the team is made of ten people and now we have eleven, so we process more. but no, the process is less than before, [...] because you are actually taking one of the old persons of the team to coach this new person. actually the team has nine people and two very very slow people.

Das niedrigere Arbeitstempo der neuen Teammitglieder verlangsamt die Arbeitsprozesse und führt zu einer niedrigeren Produktivität. Anhand der Analyse der Zahlen der bearbeiteten Schadensforderungen konnte eine um bis zu 75% niedrigere Produktivität der neuen Mitarbeiter/innen im Vergleich zu den Mitgliedern mit längerer Beschäftigungsdauer nachgewiesen werden. Dieser Effekt wird verstärkt, wenn den neuen Mitarbeitern/innen nicht genügend Informationen durch das Management bereitgestellt werden. Die negative Auswirkung der hohen Fluktuation auf die Teamproduktivität durch den Verlust an aufgabenrelevantem Wissen wird auch in einer empirischen Studie von Levine et al. nachgewiesen (2005: 5, 35). Das mit der unterschiedlichen Teamzugehörigkeit einhergehende differierende Arbeitspensum der Mitglieder kann zudem zu unterschiedlichen Spannungen im Team führen. Verstärkt wird dieses Problem, wenn nicht genügend Karrieremöglichkeiten für die dienstälteren Teammitglieder zur Verfügung stehen, durch die sie für ihr starkes Engagement entschädigt würden. Der Zusammenhang zwischen der Dauer der Teammitgliedschaft und emotionalen Konflikten wird auch durch die Studie von Pelled, Eisenhardt und Xin nachgewiesen (1999: 16). Während die Mitarbeiter/innen mit langer Beschäftigungszeit am meisten unter dem Mitgliederwechsel leiden, profitieren neuere Mitglieder davon, in dem sie in der Rangfolge der Beschäftigungsdauer aufrücken und somit bereits schnell zu den Erfahrenen zählen. In dem untersuchten Team dauerte es den Produktivitätszahlen zufolge ca. sechs Monate, bis neue Mitglieder effektiv arbeiteten; dies kann jedoch je nach Aufgabe und Arbeitssituation variieren.

Obwohl die negativen Auswirkungen des Mitgliederwechsels in dem untersuchten Team überwiegen, sind die Mitglieder in der Lage diese abzuschwächen, durch ihre Unterstützung für neue Kollegen/innen, deren Integration in das Team und die gegenseitige Hilfe bei der Aufgabenbewältigung. Ein weiterer Grund dafür, dass das Team die stark nachteiligen Effekte der Fluktuation abfangen kann, liegt in der Art der Aufgabe, die mit einer relativ geringen Interdependenz der Mitglieder verbunden ist.

Wechsel der Teamleitung

Nicht nur die Mitglieder eines Teams wechseln häufig im Verlauf der Zusammenarbeit, sondern es kann auch ein Wechsel der Teamleitung auftreten. Dies war in dem untersuchten Team zwei Wochen vor Beginn der Datenerhebung der Fall. Bezüglich des Einflusses des Mitglieder- und Leitungswechsels auf die Teamprozesse und -effektivität zeigen sich viele Parallelen. Vorteilhaft kann sich auswirken, dass eine neue Führungskraft einen anderen Arbeitsstil und eine abweichende Herangehensweise mitbringt, die zu Verbesserungen der Arbeitsabläufe führen können. Dieser positive Effekt wird auch von Gilmore betont, der Führungswechsel als „occasions for importing new ideas and values“ beschreibt (2003: 6).

Ähnlich wie hinsichtlich des Mitgliederwechsels überwiegen aber auch hier die negativen Konsequenzen. Auf einer persönlichen Ebene bedauern die Teammitglieder, wenn eine Leitung, mit der sie sich gut verstanden, das Team verlässt. Die meisten Mitglieder erleben den Wechsel der Teamleitung ebenso als beunruhigend und schwierig wie die neue Teamleitung die Übernahme ihrer Aufgabe:

there is a lot of anticipation between both sides. both of us, the team didn't know how i was going to work, and i didn't know how i was going to fit into a very established team.

Der Leitungswechsel geht ebenfalls mit einem Verlust an Vertrauen und Stabilität im Team einher. Ein Teammitglied beschreibt es als

the big challenge to get used to a new team leader [...] because it's different. [...] when someone is new, everything is new. you don't know how she thinks [...]. so you can't really trust cien⁸ percent her.

⁸ Das Teammitglied benutzt hier den spanischen Begriff für ‚hundert‘.

Ebenso wie beim Eintritt eines neuen Teammitglieds braucht es Zeit, um eine vertrauensvolle Beziehung zu der neuen Führungskraft aufzubauen. Wie Bruhn bemerkt, „[o]rganizational cultures and core values are inherited by a new leader. Trust is not inherited; it has to be modeled, inspired, and put to the test of time“ (2001: 51). Der Mangel an Vertrauen in die neue Teamleitung ist besonders problematisch, da die Mitglieder von ihr abhängig sind und sich auf sie verlassen müssen, um ihre Aufgaben bewältigen zu können. Die Reaktionen der Teammitglieder auf den Leitungswechsel, ihre anfänglichen Ängste, die darauffolgende als chaotisch empfundene Situation, und schließlich die Akzeptanz der neuen Führungskraft stimmen mit dem von Grasl, Rohr und Grasl beschriebenen Teamprozess überein (2004: 118). Die einzelnen Aspekte des Prozesses traten jedoch nicht in aufeinanderfolgenden Phasen, sondern teilweise bei verschiedenen Teammitgliedern gleichzeitig auf.

Auf der Arbeitsebene stellen der Verlust des Wissens der bisherigen Teamleitung und das mangelnde Wissen der neuen Führungskraft das größte Problem dar. Die neue Teamleitung kann zu Beginn noch nicht alle Aufgaben erfüllen, da ihr Wissen u. a. in Bezug auf die Teamarbeitsweise, den Zielmarkt und die Kunden/innen fehlt. Die Wissenslücke der neuen Führungskraft ist größer, wenn diese von einer unternehmensexternen Position oder aus einem anderen Sektor kommt. Als Externe ist die neue Teamleitung nicht mit den Produkten, Strukturen, internen Netzwerken und der Organisationskultur des Unternehmens vertraut ist. Dieses Ergebnis stimmt mit einer empirischen Studie von Watkins überein, die zeigt, dass der Einstieg für von außerhalb kommende Führungskräfte wesentlich schwieriger ist (2003: 8).

Ebenso wie der Mitgliederwechsel erhöht der Teamleitungswechsel die Arbeitsbelastung der erfahrensten Mitglieder, die zahlreiche Aufgaben der neuen Führungskraft übernehmen müssen. Ein Teammitglied beschreibt es als „a very negative point when a team leader leaves, especially after such a long time. because for me and for elena, we have to stress ourselves to death almost“. Das fehlende Wissen und die mangelnde Erfahrung einer neuen Teamleitung wirken sich

negativ auf das Arbeitstempo des Teams und dessen Produktivität aus. Diese Effekte fielen in der vorliegenden Studie jedoch geringer aus als vergleichbare Auswirkungen des Teammitgliederwechsels, welcher häufiger auftritt und sich stärker auf die Arbeitsbelastung der Mitglieder auswirkt.

Die Nachteile des Führungswechsels können durch positive Persönlichkeitsmerkmale der neuen Teamleitung wie Freundlichkeit und kommunikative Kompetenz sowie qualifizierte berufliche Erfahrungen abgemildert werden. Als vorteilhaft zeigte sich in dieser Studie auch ein auf Empathie und Wertschätzung für die Teammitglieder beruhender partizipativer Führungsstil. Die Unterstützung der neuen Teamleitung durch die Mitglieder sowie ihre wechselseitige Hilfe bei der Aufgabenerledigung begrenzen ebenfalls die negativen Effekte des Wechsels. Wichtig für einen möglichst reibungslosen Leitungswechsel ist die Einarbeitung der neuen durch die bisherige Führungskraft. Insbesondere die Einbeziehung der Teammitglieder in den Übergangsprozess, z. B. durch Mitarbeiter/innengespräche mit der ehemaligen und der neuen Teamleitung und die Möglichkeit bei Problemen zuerst noch die bisherige Leitung zu kontaktieren, hilft diesen die Veränderungen besser zu verstehen und zu bewältigen.

Insgesamt überwogen in dem analysierten Team die negativen Auswirkungen des Wandels auf die Teamarbeit.

Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Fallstudie hat gezeigt, dass multikulturelle Teams dynamische soziale Systeme sind, die im Verlauf ihrer Zusammenarbeit mit zahlreichen Veränderungen wie dem Wechsel von Teammitgliedern und -leitung, Änderung der Aufgabe, Arbeitsmitteln und -bedingungen konfrontiert werden. Diese führen u. a. zu einem Wechsel der Diversitätsmerkmale der Teammitglieder und -leitung und haben einen starken Einfluss auf Teamprozesse und -effektivität. Vielfalt der Teammitglieder in Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale wie Of-

fenheit, Optimismus und Ehrgeiz wirken sich ebenso wie vorherige Erfahrungen mit interkulturellen Interaktionen⁹ und dynamischen Arbeitsumgebungen¹⁰ auf ihre Wahrnehmung kultureller Vielfalt und Veränderung aus. Die Studie zeigt, dass verschiedene Aspekte von Diversität und Veränderungen sowohl zahlreiche vorteilhafte als auch nachteilige Auswirkungen auf die Prozesse multikultureller Teams haben, deren Komplexität erhöhen und die Teameffektivität beeinflussen. Negative Effekte von Veränderungen sind insbesondere die Störung vertrauter Praktiken und Strukturen, der Verlust von Wissen und Vertrauen im Team sowie die damit einhergehende Beeinträchtigung der Produktivität. Positiv wirkt sich ein Wechsel von Teammitgliedern und -leitern vor allem durch die Einführung neuer Ideen und Arbeitsstile aus. Diese kommen jedoch in Teams mit Routineaufgabe kaum zum Tragen.

Sowohl Mitgliederwechsel als auch kulturelle Diversität können zur Entstehung von Subgruppen beitragen, die auf Teamzugehörigkeitsdauer und Nationalität basieren, und sich negativ auf die Kohäsion auswirken. Kulturelle und sprachliche Vielfalt der Teammitglieder kann ihre Kommunikation beeinträchtigen. Im Gegensatz zu bisherigen Forschungen, deren Fokus zumeist auf dem Konfliktpotential interkultureller Kontaktsituationen lag (Weidemann 2004: 15f.), zeigt diese Studie jedoch, dass sich kulturelle Diversität nicht zwangsläufig negativ auf die Interaktionen der Teammitglieder auswirken muss. In dem untersuchten Team dominieren die positiven Aspekte kultureller Differenzen: ihr positiver Einfluss auf die Produktivität durch den Austausch regionalen Wissens und verschiedener Perspektiven sowie auf Lernprozesse und Arbeitszufriedenheit der Mitglieder. Die mit der Vielfalt der Mitglieder verbundenen Vorteile können nachteilige Auswirkungen von Veränderungen teilweise ausgleichen. Während bisherige Forschungen gezeigt haben, dass kulturelle Diversität besonders vorteilhaft für Teams mit kreati-

⁹ Interaktionen werden hier als interkulturell betrachtet, wenn kulturelle Differenzen für die Beteiligten selbst relevant wurden.

¹⁰ Erfahrung mit einer dynamischen Umgebung bezieht sich auf Arbeitserfahrungen der Teammitglieder bei denen sie schnellen Veränderungen z. B. bezüglich der Arbeitsbedingungen oder Aufgaben ausgesetzt waren.

Vielfalt und Veränderungen in multikulturellen Teams

ven Aufgaben und bei repetitiven Aufgaben eher nachteilig ist (z. B. Adler 2002: 149f.; Podsiadlowski 2007: 581f.), zeigte die vorliegende Studie, dass sich diese auch in Teams mit Routineaufgaben positiv auswirken kann. Dies lässt sich damit erklären, dass der internationale Charakter der Teamaufgaben diverses Wissen und Perspektiven erforderlich macht, aufgrund der Routinetätigkeit jedoch kein Konsens der Teammitglieder bezüglich Entscheidungen gefunden werden muss, und dadurch potentiell negative Effekte der Diversität begrenzt werden.

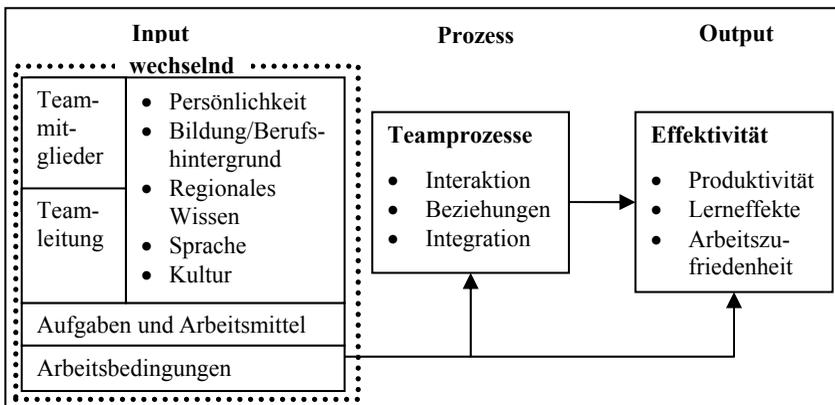


Abbildung: Dynamisches Input-Process-Output-Modell¹¹

McGrath' Input-Prozess-Output-Modell der Teameffektivität stellte sich als nützlich für die Beschreibung der Funktionsweise des analysierten Teams heraus, jedoch mit der Einschränkung, dass die Inputfaktoren ständig wechseln und diese den Output nicht nur vermittelt durch den Teamprozess, sondern auch direkt beeinflussen (siehe Abbildung). Die Studie hat gezeigt, dass das Fünf-Phasen-Modell von Tuckman und Jenson (1977) nicht dafür geeignet ist, die Entwicklung fluider Teams, die unter sehr dynamischen Bedingungen arbeiten, zu beschreiben. Die darin dargestellten Entwicklungsaufga-

¹¹ Es werden nur in dieser Studie relevante Aspekte von Input, Teamprozessen und Output dargestellt. Im Kontext anderer Teams können weitere Parameter eine Rolle spielen.

ben – der Aufbau von Beziehungen, das Aushandeln von Konflikten, die Herstellung von Kohäsion und die effektive Zusammenarbeit (Tuckman 1965: 396; Tuckman/Jensen 1977: 426) – sind auch für fluide Teams relevant, müssen jedoch aufgrund des häufigen Mitgliederwechsels simultan bewältigt werden.

Die Fallstudie stellt eine erste Exploration des bisher kaum erforschten Einflusses von Diversität und Veränderungen auf multikulturelle Teams sowie deren Wechselwirkungen dar. Der qualitative auf teilstrukturierten Interviews und teilnehmender Beobachtung basierende Forschungsansatz stellte sich für die Analyse der subjektiven Perspektiven der Teammitglieder und -leitung sowie des Kontexts der Teamarbeit als geeignet heraus. Die Dokumentenanalyse stellte eine nützliche Methode dar, um die Teamproduktivität zu untersuchen. Um die Lernprozesse der Teammitglieder insbesondere im Hinblick auf interkulturelles Lernen und deren Auswirkung auf die Teameffektivität genauer zu erforschen, müsste eine Langzeitstudie durchgeführt werden (Deardorff 2006: 257). Zur umfassenderen Untersuchung der Persönlichkeit der Teammitglieder wären zur Ergänzung der Interview- und Beobachtungsdaten psychologische Tests notwendig. Eine Forschung über einen längeren Zeitraum, der die Zeit vor, während und nach dem Wechsel von Teammitgliedern und -leitung einschließt, wäre sinnvoll, um einen Einblick in dessen Auswirkungen auf die Teamprozesse zu erhalten, der über die Darstellung der Mitglieder und beobachtbare Phänomene zu einem spezifischen Zeitpunkt hinausgeht. Angesichts der fortlaufenden Veränderungen in Teams, die in dynamischen Umgebungen arbeiten, können jedoch selbst Längsschnittstudien nur Ausschnitte der Teamprozesse und -outputs erfassen.

Da die vorliegende Studie sich auf einen Einzelfall konzentrierte und dadurch die Bandbreite an Vergleichsmöglichkeiten eingeschränkt war, sind zukünftige Forschungen wünschenswert, die multikulturelle Teams und kulturelle homogene Teams einschließen, um auf kulturelle Nähe bzw. Distanz basierende Unterschiede bzgl. des Einflusses von Diversität und Veränderungen auf Teams aufzuzeigen. Die Einbeziehung von Unternehmensmitgliedern auf unterschiedlichen Hierarchieebenen, wie Abteilungsleitern/innen und

Vielfalt und Veränderungen in multikulturellen Teams

Managern/innen, könnte zusätzliche wertvolle Informationen über den organisationalen Kontext der Teamarbeit liefern. Interessant wäre auch, in einer größer angelegten Studie zu untersuchen, unter welchen Bedingungen vorteilhafte bzw. nachteilige Effekte von Diversität und Veränderungen dominieren. Dabei könnten beispielsweise verschiedene Arten dieser Phänomene sowie die Art der Aufgabe und der Grad der Interdependenz der Mitglieder berücksichtigt werden.

Aus der Untersuchung können einige praktische Empfehlung für die Gestaltung multikultureller Teamarbeit abgeleitet werden.¹² Um Kommunikationsprobleme und Missverständnisse aufgrund sprachlicher Diversität zu reduzieren, benötigen die Mitglieder multikultureller Teams eine gemeinsame Sprache, in der sie sich fließend verständigen können. Von großer Bedeutung ist auch, dass die Teamleitung und Manager über gute Fremdsprachenkenntnisse, soziolinguistische Kompetenz und regional- bzw. länderspezifisches Wissen über die Zielmärkte verfügen, um schnellere und angemessenere Entscheidungen treffen zu können, Zeit für Übersetzungen und Erklärungen einzusparen und ein höheres Vertrauen der Teammitglieder zu erwerben. Die Wertschätzung der (kulturellen) Diversität der Angestellten muss von den Führungskräften gelebt werden, um ein Klima zu schaffen, in dem die Teammitglieder maximal von ihren unterschiedlichen Hintergründen profitieren können. Um Synergien zu fördern, sollten die Teammitglieder ermutigt werden, ihr diverses Wissen und verschiedene Perspektiven auszutauschen, und ihnen genügend Zeit dafür gegeben werden.

Um Mitarbeiter/innenfluktuation zu reduzieren, die die Teamprozesse und -effektivität beeinträchtigt, ist es wichtig, angenehme Arbeitsbedingungen zu schaffen, eine Organisationskultur des Vertrauens und der Wertschätzung sowie Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten zu etablieren, um die Zufriedenheit der Teammitglieder zu erhöhen. Negative Effekte des Wechsels von Teammitgliedern kön-

¹² Diese allgemeinen Empfehlungen müssen in der Praxis selbstverständlich an den konkreten Arbeitskontext eines Teams angepasst werden.

nen vermindert werden, indem Unternehmen multikulturellen Teams genügend Zeit geben, Beziehungen und Vertrauen zwischen den Mitgliedern aufzubauen, und diesen Prozess durch zusätzliche Teambuilding-Maßnahmen unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Adler, Nancy (2002): *International Dimensions of Organizational Behaviour*. Cincinnati: South-Western.
- Argote, Linda/McGrath, Joseph (1993): Group Process in Organizations: Continuity and Change. In *International Review of Industrial and Organizational Psychology* 8, 333-389.
- Barrick, Murray/Stewart, Greg/Neubert, Mitchell/Mount, Michael (1998): Relating Member Ability and Personality to Work-Team Processes and Team Effectiveness. In *Journal of Applied Psychology* 83 (3), 377-391.
- Becerra-Fernandez, Irma/Sabherwal, Rajiv (2010): *Knowledge Management: Systems and Processes*. New York: M.E. Sharpe.
- Bell, Suzanne/Villado, Anton/Lukasik, Marc/Belau, Larisa/Briggs, Andrea (2011): Getting Specific about Demographic Diversity Variable and Team Performance Relationships: A Meta-Analysis. In *Journal of Management* 37 (3), 709-743.
- Bennett, Milton (1993): Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensitivity. In: Michael Paige (Hg.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.
- Bickel, Balthasar (2000): Grammar and Social Practice: On the Social Role of ‚Culture‘ in Linguistic Relativity. In: Susanne Niemeier/René Dirven (Hg.): *Evidence for Linguistic Relativity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 161-192.

Vielfalt und Veränderungen in multikulturellen Teams

- Boesch, Ernst (1991): *Symbolic Action Theory and Cultural Psychology*. Berlin: Springer.
- Brett, Jeanne/Behfar, Kristin/Kern, Mary (2006): Managing Multicultural Teams. In *Harvard Business Review* 84 (11), 85-98.
- Bruhn, John (2001): *Trust and the Health of Organizations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Bushe, Gervase/Chu, Alexandra (2011): Fluid Teams: Solutions to the Problems of Unstable Team Membership. In *Organizational Dynamics* 40, 181-188.
- Byrne, Donn (1971): *The Attraction Paradigm*. New York: Academic Press.
- Coleman, James (1997): Residence Abroad within Language Study. In *Language Teaching* 30 (1), 1-20.
- Deardorff, Darla (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In *Journal of Studies in International Education* 10 (3), 241-266.
- Ehrenreich, Susanne (2008): Sprachlernsituation im Ausland. Sprachbad-Mythen und Lingua Franca-Realitäten. In: Susanne Ehrenreich/Gill Woodman/Marion Perrefort (Hg.): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, 105-122.
- Flick, Uwe (2006): *An introduction to qualitative research*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: Sage.
- Geertz, Clifford (1973): *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Gilmore, Thomas (2003): *Making a Leadership Change: How Organizations and Leaders Can Handle Leadership Transitions Successfully*. Lincoln: iUniverse.

- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: de Gruyter.
- Grasl, Oliver/Rohr, Jürgen/Grasl, Tobias (2004): *Prozessorientiertes Projektmanagement. Modelle, Methoden und Werkzeuge zur Steuerung von IT-Prozessen*. München/Wien: Carl Hanser.
- Hackman, Richard (2011): *Collaborative Intelligence: Using Teams to Solve Hard Problems. Lessons from and for Intelligence Professionals*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Halverson, Claire (2008): Team Development. In: Claire Halverson/Aqeel Tirmizi (Hg.): *Effective Multicultural Teams: Theory and Practice*. Berlin: Springer, 81-110.
- Iles, Paul/Hayers, Paromjit (1997): Managing Diversity in Transnational Project Teams. A Tentative Model and Case Study. In *Journal of Managerial Psychology* 12 (2), 95-117.
- Jackson, Susan/Schuler, Randall/Werner, Steve (2011): *Managing Human Resources*. Florence: South-Western College.
- Köppel, Petra (2004): Synergien in multikulturellen Arbeitsgruppen. In: Jürgen Bolten (Hg.): *Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Positionen – Perspektiven – Modelle*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis, 125-138.
- Köppel, Petra (2006): Herausforderungen in der interkulturellen und virtuellen Kooperation von Teams. In: Christoph Rasche/Dieter Wagner (Hg.): *Mismanaged Industries - Chancen und Risiken*. Potsdam: General Management Institute. Verfügbar über: www.petra-koepfel.de/pages/downloads/Herausforderungen%20in%20der%20interkulturellen%20und%20virtuellen%20Kooperation%20von%20Teams.pdf, Zugriffsdatum: 07.04.2012.
- Köppel, Petra (2007): *Konflikte und Synergien in multikulturellen Teams. Virtuelle und face-to-face-Kooperation*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Vielfalt und Veränderungen in multikulturellen Teams

- Levine, John/Moreland, Richard/Argote, Linda/Carley, Kathleen (2005): *Personnel Turnover and Team Performance*. Pittsburgh: United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- McGrath, Joseph (1964): *Social Psychology: A Brief Introduction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- McGrath, Joseph/Arrow, Holly/Berdahl, Jennifer (2000): The Study of Groups: Past, Present, and Future. In *Personality and Social Psychology Review* 4 (1), 95-105.
- Morgeson, Frederick/Humphrey, Stephen/Reeder, Matthew (2012): Team Selection. In: Neal Schmitt (Hg.): *The Oxford Handbook of Personnel Assessment and Selection*. New York: Oxford University Press, 832-848.
- Müller-Lindenberg, Matthias (2005): *Führung in zeitkritischen und komplexen Projekten. Theoriebildung am Beispiel der Softwareentwicklung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Müthel, Miriam (2006): *Erfolgreiche Teamarbeit in deutsch-chinesischen Projekten*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Nkomo, Stella M./Cox, Taylor Jr. (1996): Diverse Identities in Organizations. In: Stewart R. Clegg/Cynthia Hardy/Walter R. Nord (Hg.): *Managing Organizations: Current Issues*. New York/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, 88-106.
- Nonaka, Ikujiro (1994): A Dynamic Model of Organizational Knowledge Creation. In *Organizational Science* 5 (1), 14-37.
- Numic, Aida (2008): *Multinational Teams in European and American Companies*. Frankfurt: Peter Lang.
- Pelled, Lisa/Eisenhardt, Kathleen/Xin, Katherine (1999): Exploring the Black Box: An Analysis of Work Group Diversity, Conflict

- and Performance. In *Administrative Science Quarterly* 44 (1), 1-28.
- Podsiadlowski, Astrid (2007): Multinationale Teams. In: Jürgen Straub (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 576-586.
- Puck, Jonas (2009): *Training für multikulturelle Teams. Grundlagen – Entwicklung – Evaluation*. München/Mering: Rainer Hampp.
- Rohn, Anne (2006): *Multikulturelle Arbeitsgruppen. Erklärungsgrößen und Gestaltungsformen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schilcher, Christian/Poth, Ann-Kathrin/Sauer, Stefan/Stiefel, Klaus-Peter/Will-Zocholl, Mascha (2011): Trust in International Teams: Cultural, Spatial, and Organizational Issues. In *International Journal of Business Research* 11 (4), 29-39.
- Schneider, Ursula/Hirt, Christian (2007): *Multikulturelles Management*. München/Wien: Oldenbourg.
- Schweiger, David/Atamer, Tugrul/Calori, Roland (2003): Transnational Project Teams and Networks: Making the Multinational Organization More Effective. In *Journal of World Business* 38, 127-140.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit/Bergmann, Jörg/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Günthner, Susanne/Meier, Christoph/Quasthoff, Uta/Schlobinski, Peter/Uhmann, Susanne (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In *Linguistische Berichte* 173, 91-122.
- Silverthorne, Colin (2005): *Organizational Psychology in Cross-Cultural Perspective*. New York: New York University Press.
- Stahl, Günter/Maznevski, Martha/Voigt, Andreas/Jonsen, Karsten (2009): Unraveling the Effects of Cultural Diversity in Teams: A

Vielfalt und Veränderungen in multikulturellen Teams

- Meta-Analysis of Research on Multicultural Work Groups. In *Journal of International Business Studies* [Online Journal], 1-20. Verfügbar über: [www.winfo-base.de/lehre%5Civ_materialien.nsf/intern01/632C3F776761A11BC1257871005959C6/\\$FILE/Paper%206.pdf](http://www.winfo-base.de/lehre%5Civ_materialien.nsf/intern01/632C3F776761A11BC1257871005959C6/$FILE/Paper%206.pdf), Zugriffsdatum: 08.03.2012.
- Stahl, Günter/Mäkelä, Kristiina/Zander, Lena/Maznevski, Martha (2010): A look at the Bright Side of Multicultural Team Diversity. In *Scandinavian Journal of Management* 26, 439-447.
- Straub, Jürgen (2007): Kultur. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 7-22.
- Tirmizi, Aqeel (2008): Towards Understanding Multicultural Teams. In: Claire Halverson/Aqeel Tirmizi (Hg.): *Effective Multicultural Teams: Theory and Practice*. Berlin: Springer, 1-20.
- Tuckman, Bruce (1965): Developmental Sequences in Small Groups. In *Psychological Bulletin* 63, 348-399.
- Tuckman, Bruce/Jensen, Mary (1977): Stages of Small Group Development Revisited. In *Group and Organizational Studies* 2 (4), 419-427.
- Watkins, Michael (2003): *The First 90 Days: Critical Success Strategies for New Leaders at All Levels*. Boston: Havard Business School.
- Weidemann, Doris (2004): *Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen ‚Gesicht‘: Deutsche in Taiwan*. Bielefeld: transcript.
- Weidemann, Doris (2007): Akkulturation und interkulturelles Lernen. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, 488-497.

- Whorf, Benjamin (1941): The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language. In: Leslie Spier (Hg.): *Language, Culture, and Personality, Essays in Memory of Edward Sapir*. Menasha: Sapir Memorial Publication Fund, 75-93.
- Willis, Jerry (2007): *Foundations of Qualitative Research. Interpretive and Critical Approaches*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Wlodarczyk, Andrzej (2011): *Work Motivation: A Systemic Framework for a Multilevel Strategy. Research and Applications*. Bloomington: AuthorHouse.